

ROCZNIK NR3 2010 ROK

DEBATA EDUKACYJNA

HUMANISTYKA
PEDAGOGIKA
WYCHOWANIE

NR3 2010 ROK

DEBATA EDUKACYJNA

HUMANISTYKA
PEDAGOGIKA
WYCHOWANIE



DEBATA EDUKACYJNA
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
30-060 Kraków
ul. Ingardena 4
tel. (12) 662-66-00, (12) 662-66-09
e-mail: debata@up.krakow.pl

RADA REDAKCYJNA
Zbyszko Melosik, Jiří Prokop, Bogusław Śliwerski, Lech Witkowski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
Joanna Łukasik (sekretarz redakcji), Roma Kwiecińska (zastępca redaktora naczelnego),
Mirosław J. Szymański (redaktor naczelny), Danuta Topa

RECENZENT
prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

ISSN 1895-2763

Wydawnictwo Naukowe UP
Redakcja/Dział Promocji
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 45/11

Spis treści

Pedagogika a humanistyka. Teoria i praktyka

- TADEUSZ GADACZ Nauki humanistyczne między bio-, info-, technoa „weiskaniem kitu”. Metodologiczne podstawy nauk humanistycznych 5
- MIROSLAW J. SZYMAŃSKI Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie)zmiany 14
- BOGUSŁAW BIESZCZAD Pedagogika i język 22
- ANDRZEJ RYK W poszukiwaniu pedagogicznego arché 33

Wychowanie w przestrzeni szkoły

- JOANNA ŁUKASIK Boksowanie z prze(wy)chowaniem młodzieży w szkole 39
- SŁAWOMIR TRUSZ Zjawisko samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej: przyczyny, mechanizmy i konsekwencje 48

Różne wymiary wychowania

- ROMAN SOLECKI Duchowy wymiar wychowania 67
- WANDA JAKUBASZEK Rozważania o edukacji małego dziecka w kontekście wartości 78
- EWA ŚLIWA Wychowanie patriotyczne w przekazie międzypokoleniowym 85
- JOLANTA MAĆKOWICZ O wychowaniu do starości 91

Recenzje

- ANDRZEJ BOGAJ (red.) [2010] *Kierunki i uwarunkowania przemian oświaty w związku z reformą* (JOANNA WŃĘK-GOZDEK) 95
- ZENON JASIŃSKI, EDWARD NYCZ [2010] *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie* (WANDA JAKUBASZEK) 99
- PIERO BERTOLINI [2001] *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti* (ANDRZEJ RYK) 104
- JOHN HILLS, TOM SEFTON, KITTY STEWARD (red.) [2009] *Towards a More Equal Society? Poverty, inequality and policy since 1997*, (OLGA RUTKOWSKA-LIS) 106

Sprawozdania z konferencji

- VII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (JOLANTA SAJDERA) 110
- Zarządzanie – Szkoła – Komunikacja społeczna (AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, IWONA OCETKIEWICZ) 116
- Komunikacja społeczna w świecie realnym i wirtualnym (EWA ZAWISZA-MASŁYK) 121

Tadeusz Gadacz

Nauki humanistyczne między bio-, info-, techno- a „wciskaniem kitu”. Metodologiczne podstawy nauk humanistycznych

Metodologiczna tożsamość nauk humanistycznych jest stosunkowo młoda. Nauki humanistyczne zaczęły uzyskiwać metodologiczną samoświadomość dopiero w drugiej połowie XIX wieku. W 1862 roku Hermann von Helmholtz wygłosił w Heidelbergu wykład na temat relacji między naukami humanistycznymi a przyrodoznawstwem. W 1893 roku Franz Brentano, nauczyciel Edmunda Husserla, opublikował *Über die Zukunft der Philosophie (O przyszłości filozofii)*, książeczkę – odpowiedź na wykład inauguracyjny rektora jego uniwersytetu. Zdaniem rektora w wieku pozytywizmu, rozwoju nauk technicznych i medycznych, należy skończyć z duchem Hegla i Schellinga, z filozoficznym idealizmem. Brentano nie tylko bronił wówczas filozofii, lecz wyjaśniał rektorowi, że nie rozumie on znaczenia poznania teoretycznego.

Istotny krok w stronę samoświadomości nauk humanistycznych uczynił Wilhelm Dilthey. Nauki przyrodnicze i humanistyczne odpowiadają dwóm odmiennym sferom ludzkiego poznania. Pisał:

Człowiek stwierdza, że jest określony przez przyrodę. Obejmuje ona sobą sporadycznie tu i ówdzie występujące procesy psychiczne. Z punktu widzenia przyrody jawią się one jako interpolacje w ogromnym tekście fizycznego świata. Ale później ten sam człowiek zwraca od przyrody ku życiu, ku sobie samemu. Ten nawrót do przeżycia, dzięki któremu dopiero istnieje dla człowieka przyroda, do życia, które jest jedynym miejscem pojawienia się znaczeń, wartości, celów, stanowi drugą, wielką tendencję, która nadaje kierunek naukowej pracy (Dilthey 1927, s. 82–83).

Dilthey jako pierwszy postawił sobie za zadanie stworzenie modelu nauk humanistycznych. Jego zdaniem przedmiotem nauk przyrodniczych są fakty dane świadomości z zewnątrz, natomiast przedmiotem nauk humanistycznych przeżycia duchowego życia. Celem nauk przyrodniczych jest poznawanie, natomiast nauk humanistycznych – rozumienie.

Dilthey jest autorem *Einleitung in die Geisteswissenschaften, czyli Wprowadzenia do nauk humanistycznych*. *Geisteswissenschaften* to w dosłownym tłumaczeniu nauki o duchu. Na początku XX wieku nie była możliwa humanistyka bez fundamentalnej kategorii ducha (*Geist, esprit*). Obecnie na kogoś posługującego się tym określeniem patrzono by dziwnie. Jest rzeczą wartą zastanowienia, czy znamieniem tego, co dzieje się z humanistyką, nie jest zanik tej kategorii?

Nauki humanistyczne, dążąc do wyodrębnienia swej metodologicznej tożsamości, pozostawały jednak wciąż w cieniu nauk przyrodniczych i technicznych. Pisał o tym Edmund Husserl i Martin Heidegger. Na czym według Husserla polega kryzys nauk? Na sposobie naturalistycznego i pozytywistycznego ich ujmowania. Nauki opierają się jedynie na obiektywnie stwierdzalnych faktach. Nie ma żadnych życiowych powiązań, które dałyby oparcie, żadnych ideałów ani norm, które mogłyby dać człowiekowi orienta-

cję. Husserl był przekonany, że przezwyciężenie kryzysu nauk możliwe jest tylko przez rozumne myślenie. Pisał w pracy *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*:

Istnieją tylko dwa wyjścia z kryzysu europejskiego sposobu istnienia: upadek Europy przez wyobcowanie ze swego własnego racjonalnego sensu życiowego, popadnięcie we wrogość wobec ducha i barbarzyństwo, albo też odrodzenie Europy z ducha filozofii przez heroizm rozumu przezwyciężającego ostatecznie naturalizm. Największym niebezpieczeństwem dla Europy jest zmęczenie. Jeżeli jako „dobrzy Europejczycy” będziemy walczyć z tym niebezpieczeństwem nad niebezpieczeństwami z takim męstwem, które nie lęka się również walki nieskończonej, to wtedy z niszczącego pożaru niewiary, z wezbranego ognia zwątpienia w ogólnoludzkie posłannictwo Zachodu, z popiołów wielkiego zmęczenia powstanie feniks nowego uduchowienia i skierowania życia ku wnętrzu, jak rękojmia wielkiej i odległej przyszłości człowieka, gdyż tylko duch jest nieśmiertelny (Husserl 1993, s. 51).

Według Heideggera ostatnią matrycą bycia w zwiijającej się wciąż metafizyce jest technika. Żyjemy w epoce pragmatycznego zestawiania i nastawiania. Nauka przeszła w technikę i zinstytucjonalizowanie. O tym ostatnim pisał Hans-Georg Gadamer:

Zinstytucjonalizowanie nauki i doprowadzenie jej do postaci pewnego przedsięwzięcia produkcyjnego (*Betrieb*) należy do związku życia ekonomicznego i społecznego w epoce industrializacji. Nauka jest nie tylko przedsięwzięciem produkcyjnym, ale ponadto wszystkie elementy sprawcze nowoczesnego życia są zorganizowane jak przedsiębiorstwo produkcyjne. Jednostka z jej określoną efektywnością jest wpasowana w większą przedsiębiorczą całość, która z kolei ma w wysoce wyspecjalizowanej organizacji nowoczesnej pracy dokładnie przewidzianą funkcję, pełnią ją jednak bez osobistego zainteresowania całością (Gadamer 2008a, s. 55).

To właśnie Gadamer podjął w XX wieku dzieło Diltheya i w najwyższym stopniu przyczynił się do metodologicznego wyodrębnienia tożsamości nauk humanistycznych. Zatrzymajmy się przy jego ustaleniach przedstawionych w *Prawdzie i metodzie*. Pisał:

Humanistyka nie ma własnej metody. Można jednak pytać za Helmholtzem, co tu oznacza „metoda” i czy inne uwarunkowania nauk humanistycznych nie są przypadkiem o wiele ważniejsze od logiki indukcyjnej. Helmholtz słusznie to zaznaczył, gdy próbując właściwie określić istotę humanistyki wymienił pamięć i autorytet i mówił o psychologicznym wyczuciu, które zastępowałyby świadome wnioskowanie. Na czym polega takie wyczucie? Jak się je uzyskuje? Czy naukowość nauk humanistycznych nie tkwi ostatecznie raczej w nim niż w ich metodach? (Gadamer 2004, s. 40–41)

Tytuł dzieła Gadamera wywołał dyskusję, jak rozumieć relację między pojęciami prawdy i metody. Sam Gadamer, choć wyraźnie oddzielał prawdę od metody, nie rozumiał ich opozycyjnie.

Prawda i metoda nigdy nie zakładała tytułowego przeciwstawienia jako wykluczania się. Oczywiście punktem wyjścia analiz były właśnie nauki humanistyczne, ponieważ wiążą się one z doświadczeniami, w których w ogóle nie chodzi o metodę i naukę, lecz o doświadczenia leżące poza nauką, takie jak doświadczenie sztuki i doświadczenie kultury ukształtowane przez ich historyczną tradycję (Gadamer 2003, s. 82).

Różnica między prawdą a metodą odzwierciedla różnicę między naukami humanistycznymi a naukami przyrodniczymi. Metodę wiąże Gadamer z naukami przyrodniczymi, a prawdę z naukami humanistycznymi. Różnica nie oznacza oczywiście, że nauki przyrodnicze nie dążą do prawdy, a nauki humanistyczne nie posługują się metodami.

W tej istotowej różnicy Gadamer podkreśla jedynie odmienność metod obydwu rodzajów nauk i odmienny sposób uzasadniania prawdy. Do błędnego, według niego, utrwalenia pojęcia metody przyczynił się Kartezjusz, który wzorował się na metodologii poznawczej nauk matematycznych. Metoda nauk przyrodniczych, na której wzorował się Kartezjusz, kierując się roszczeniami obiektywistycznymi, redukuje wszystko do różnych metod obiektywizacji. Prymat nauk przyrodniczych nad humanistycznymi wyraża się zatem w primacie pewności nad prawdą (zob. Gadamer 2008a, s. 169). By ukazać odrębność metodologiczną nauk humanistycznych, Gadamer sięgnął do starożytnego znaczenia metody. „*Methodos*” w antycznym rozumieniu oznacza zawsze jedność badań oraz obszaru pytań i problemów. W tym znaczeniu „metoda” nie jest narzędziem obiektywizacji i władzy nad czymś, nie pozwala osiągnąć pewności. Jest raczej obcowaniem z rzeczami, którymi się zajmujemy, uczestnictwem we wspólnym doświadczeniu. „To znaczenie «metody» jako wspólnej drogi zakłada z góry, że znajdujemy się już w środku gry i nie przyjmujemy żadnego neutralnego punktu widzenia...” (Gadamer 2008b, s. 38)¹. Co zatem zasadniczo różnicuje nauki humanistyczne i przyrodnicze? Po pierwsze, nauki humanistyczne muszą zrezygnować z ideału obiektywizacji. W naukach humanistycznych

faktem konkretnym jest spotkanie człowieka z samym sobą wobec Innego, różnego od niego samego. Jest to raczej uczestniczenie, które podobne jest w jakiś sposób do tego, co zachodzi w obliczu przesłania religijnego u wierzących, i nie powinno być traktowane jedynie jako związek między podmiotem i przedmiotem, jak to się dzieje w naukach przyrodniczych. To hipotetycznie neutralne stanowisko prowadzi zawsze w końcu do zagłady podmiotu poznającego, i, w istocie, ostateczny cel postulowanej naukowości polega na tym, by każdy subiektywny punkt widzenia usunąć z drogi. Nie stosuje się jednak w życiu kulturowym i społecznym. Nie na tym polega zadanie nauk humanistycznych. Nie wolno mi tutaj za pomocą metody wchodzić w określony związek z Innym, który zostaje przeze mnie określony jako przedmiot (Gadamer 2008b, s. 38).

To bowiem zasadniczo różni nauki przyrodnicze od humanistycznych, że pierwsze są **przedmiotowe**, a drugie **podmiotowe**.

Pierwsze obiektywizują, w drugich chodzi o uczestniczenie. Nie znaczy to, oczywiście, że obiektywizacja i założenia metodologiczne nie mają żadnej wartości w dyscyplinach humanistycznych i historycznych, lecz tylko to, że nie one stanowią sens badań w tej dziedzinie. [...] W istocie nauki przyrodnicze mówią same, iż chodzi w nich o to, by rozwijać poznanie, a przez to władać naturą i być może społeczeństwem. Kultura wszelako żyje jako forma porozumienia, jako gra, której uczestnicy nie są z jednej strony podmiotem, z innej zaś przedmiotem (Gadamer 2008b, s. 39).

Po wtóre, różni je **pole poznania**, które w obydwu rodzajach nauk jest odmienne.

Metody nauk przyrodniczych nie obejmują wszystkiego, co warte jest poznania, nie obejmują nawet tego, co jest najbardziej interesujące, mianowicie ostatecznych celów, którym służy wszelkie opanowanie środków natury i ludzi. Poznanie, które ma miejsce w naukach humani-

¹ A. Bronk, pisząc, „że sympatie Gadamera są wyraźnie po stronie filozofii subiektywizującej zgodnie z duchem wszystkich współczesnych antropocentryzujących filozofii” (Bronk 1985, s. 29), czyni podział na subiektywizm i obiektywizm z perspektywy epistemologii nauk pozytywnych. Tymczasem jeśli dla Gadamera chodzi o uczestnictwo we wspólnym doświadczeniu, to jest to uczestnictwo podmiotu (*subiectum*). Nie ma innej możliwości doświadczenia ludzkiego niż w perspektywie subiektywnej.

stycznych i filozofii, i którego możemy od nich oczekiwać, jest innego rodzaju i ma inną rangę. [...] owocność poznania humanistycznego wydaje się bardziej spokojniejsza z intuicją artysty niż z duchem metodycznego badania (Gadamer 2008a, s. 103).

Po trzecie, w naukach humanistycznych dlatego nie da się pominąć różnych subiektywnych punktów widzenia prawdy, ponieważ ich żywiołem nie jest, jak w naukach przyrodniczych przyszłość, lecz **historia**. A jeśli jest nią przyszłość, to zawsze z perspektywy historycznej. Historia jest miejscem uczestnictwa we wspólnym doświadczeniu, rozmowy i porozumienia.

Cóż bowiem sprawia, że historia ludzkości w ogóle warta jest ludzkiego poznania? Można oczywiście, przy całkiem pobieżnym przyswojeniu sobie historii, dopatrzeć się w niej pożytków moralnego rodzaju. Jednak w istocie historia nie jest galerią moralnych przykładów, jakie nam Plutarch tak mądrze i tak dramatycznie przedstawił. Nie wyczerpuje to wszakże pouczeń, jakich historia nam udziela. Nie chodzi tu tylko o samo potwierdzenie siebie w dziejach – o to, że przeszłość może oznaczać terażniejszość. Chodzi tu także o inność tego, z czym spotykamy się w historii a co okazuje się być spotkaniem nas samych, przy czym właśnie odmienność tego, co inne, zachowuje decydujące znaczenie (Gadamer 1985, s. 21).

By przedstawić specyfikę nauk humanistycznych, posłużył się Gadamer Diltheyowskim pojęciem **struktury**, które przeciwstawił pojęciu początku. W naukach humanistycznych nie możemy pytać o początek, dlatego że są one strukturą.

W tym obszarze „struktura” oznacza, iż istnieje jeszcze inny sposób rozumienia prawdy niż badanie przyczyn. Struktura oznacza pozostawanie w ścisłym związku części, z których żadna nie jest pojmowana jako pierwsza. [...] Wszystkie części są raczej złączone w jeden organizm i wszystkie mu służą. [...] Struktura oznacza, że nie jest tak, iż najpierw jest przyczyna, a potem oddziaływanie, lecz że chodzi o współdziałanie oddziaływań (Gadamer 2008b, s. 30).

Tylko w ten sposób da się wyjaśnić takie ludzkie fenomeny, jak język, historia, świadomość czy pamięć. Absurdalne wydaje się zatem pytanie: kto pierwszy wypowiedział słowo? Takie pytanie miałoby sens wówczas, gdybyśmy pozostawali na zewnątrz wobec języka. My jednak zawsze pozostajemy wewnątrz związku oddziaływań języka. „Mówienie mowy jest całością, jest strukturą, w której mamy nasze miejsce, którego nie wybraliśmy” (Gadamer 2008b, s. 37). Podobnie jest z historią i świadomością.

Nie jesteśmy obserwatorami, którzy oglądają historię z oddali, lecz znajdujemy się zawsze – jako że jesteśmy jestestwami historycznymi – wewnątrz historii, którą staramy się zrozumieć. Na tym polega niedająca się już bliżej wyjaśnić szczególna cecha tej postaci świadomości. [...] Człowiek nie pozwala się obserwować z określonego punktu widzenia badacza i jest całkowicie wykluczone, by można go było zredukować do przedmiotu ewolucyjno-teoretycznej nauki i z tego punktu widzenia go rozumieć. Doświadczenie spotkania człowieka z samym sobą w historii, ta forma dialogu, ta postać porozumienia jednego z drugim – to wszystko jest w sposób zasadniczy różne od przyrodoznawstwa, a także od ewolucyjnego postrzegania świata i *homo sapiens* (Gadamer 2008b, s. 36–37).

Po czwarte, nauki humanistyczne należą do dziedziny **teorii**. Gadamer i tu powrócił do greckiego, źródłowego sensu tego pojęcia – uczestnictwo:

Theoros oznacza, jak wiadomo, uczestnika uroczystego poselstwa. Członkowie takiego poselstwa nie mają żadnej innej kwalifikacji i funkcji prócz uczestnictwa. *Theoros* to zatem widz we właściwym sensie tego słowa, który bierze udział we właściwym akcie przez uczestni-

ctwo [...]. W podobny sposób jeszcze grecka metafizyka ujmuje istotę *theoria* i *nous* jako czyste bycie u prawdziwego bytu, a również my dziś zdolność do teoretycznego zachowania definiujemy przez fakt, że w obliczu jakiejś sprawy umie się zapomnieć o własnych celach. *Theoria* nie należy jednak traktować przede wszystkim jako zachowania subiektywności, jako samookreślenia podmiotu, lecz raczej od strony tego, co ten przedmiot ogląda. *Theoria* to rzeczywisty udział, nie czyn, lecz doznawanie (*pathos*), mianowicie zachwyty widokiem (Gadamer 2004, s. 187).

Sądzę, że to teoretyczne nastawienie nauki humanistyczne dzielą także z innymi teoretycznymi naukami podstawowymi.

Po piąte, w doświadczeniu teoretycznym uczestniczymy, według Gadamera, przez **kształcenie**. Kształcenie nie ma zewnętrznych wobec niego celów (Gadamer 2004, s. 37), gdyż jest celem samym w sobie. Tak jak w przypadku pojęcia teorii powrócił Gadamer do jego starożytnego znaczenia, badając pojęcie kształcenia odwołał się do starej tradycji mistycznej. Według niej człowiek nosi w sobie Boży obraz, na podobieństwo którego został stworzony. Takie znaczenie pozostało jeszcze w niemieckim *Bildung* (od *Bild* – obraz). Analogiczny sens kształcenia odnalazł Gadamer u Platona i Hegla, jako wznoszenie się przez człowieka do poziomu ogólności (Gadamer 2004, s. 39).

Każda poszczególna jednostka, która ze swej przyrodniczej istoty wznosi się ku temu, co duchowe, znajduje w języku, zwyczajach, organizacjach swego narodu już z góry daną substancję, którą – niczym w przypadku nauki mówienia – ma sobie przyswoić. Tak oto poszczególna jednostka znajduje się zawsze na drodze kształcenia... (Gadamer 2004, s. 41).

Kształcenie odpowiada, według Gadamera, znaczeniu eksperymentu w naukach przyrodniczych. Eksperyment tylko wtedy rozstrzyga, gdy odpowiada na określone pytanie. „Podobnie w naukach humanistycznych tylko to zasługuje na uwagę, co czyni zadość wymogowi kształcenia” (Gadamer 1992, s. 64).

Po szóste, nauki humanistyczne w o wiele większym stopniu niż przyrodnicze podatne są na rozmaite formy manipulacji. Brakuje w nich bowiem miar, które w naukach przyrodniczych ściśle odróżniają to, co właściwe i prawdziwe (zob. Gadamer 1992, s. 104). Dlatego naukom humanistycznym mogą grozić różne formy **ideologizacji**:

We wszechorganizowanym społeczeństwie każda grupa prowadzi swoje interesy podług miary swej ekonomicznej i społecznej władzy. Ocenia też badania naukowe wedle tego, jak dalece ich wyniki szkodzą jej władzy lub ją wspierają. O tyle też każda nauka musi bać się o swoją niezależność. [...] W naukach humanistycznych natomiast ta presja wywierana jest od wewnątrz. Istnieje niebezpieczeństwo, że zostanie w nich uznane za prawdę to, co odpowiada interesom władzy. Ponieważ do ich pracy należy moment niepewności, zgoda innych ma dla nich wyjątkową wagę. Tymi innymi będą, jak wszędzie, fachowcy, o ile są oni „autorytetami”. Ponieważ jednak praca nauk humanistycznych polega na pewności [wynikającej] ze szczególnego współudziału wszystkich, to często w nieświadomej intencji badacza już współmyślana jest zgoda z sądem publicznym (Gadamer 1992, s. 108).

Naukom humanistycznym brak jest obiektywnych miar, które w naukach ścisłych pozwalają odróżnić to, co właściwe i prawdziwe, dlatego w o wiele większym stopniu podatne są na terror (Gadamer 1992, s. 104). Podatność na manipulację, ideologizację jest tylko jednym aspektem metodologicznej kruchości nauk humanistycznych. W równym stopniu są one narażone na to, co Harry Frankfurt określił w tytule swej książeczki jako „wciskanie kitu”.

Dlatego dla Gadamera ideałem nauk humanistycznych powinna być prawda². Według niego wszelkie rozumienie nie tylko musi być otwarte na prawdę i jej szukać, lecz musi także ją zakładać. Dlatego pisał o prawdzie dzieła sztuki, o wkładzie poezji w poszukiwanie prawdy, a hermeneutyczny dialog, otwarty dzięki dobrej woli na porozumienie i prawdę, przeciwstawił Nietzscheańskiej woli mocy. Nietzscheańskiej tezie: „nie ma faktów, lecz tylko interpretacje” przeciwstawił program: „kierować spojrzenie na rzecz wbrew całej zwodniczości, jaka po drodze interpretatora stale od strony niego samego atakuje” (Gadamer 1992, s. 369).

Stosunek Gadamera do Nietzschego był ambiwalentny. Z jednej strony argumenty Nietzschego posłużyły mu do polemiki z samoprzejrzystością fenomenologicznej świadomości. Z drugiej jednak strony był wobec Nietzschego bardzo krytyczny. W rozmowach z Riccardo Dottorim (*Die Lektion des Jahrhunderts*) postać Nietzschego pojawiła się w rozważaniach Gadamera na temat różnicy między retoryką a sofistyką. Retoryka nie jest sofistyką, nie jest wolą mocy (Gadamer 1992, s. 71). Retoryka jest dobrą wolą, która w sytuacji dialogu dąży do wzajemnego zrozumienia i solidarności (Gadamer 1992, s. 66). Dlatego Nietzschego uznał za następcę sofistów, Prodikosa i Protagorasa (zob. Gadamer 1992, s. 57). W sporze z Nietzschem bronił Gadamer obiektywności sensu. Pisał: „Jego [Nietzschego] pojęcie interpretacji nie oznacza odkrywania sensu, który jest, ale jego ustanowienie w służbie *woli mocy*” (Gadamer 2003, s. 103). Podobną myśl wypowiedział w debacie z Derridą. Nietzsche postawił fundamentalne pytanie: „czy interpretacja oznacza *włożenie* sensu, czy jego odnalezienie?” (Gadamer 2003, s. 34). Według Gadamera Nietzsche wybiera pierwszą możliwość.

W replice na *Hermeneutykę i krytykę ideologii* Habermasa stwierdził, że hermeneutyczna refleksja jest ograniczona i powinna pozostawić otwartymi różne szanse poznawcze. Sama jednak nie posiada kryterium prawdy (Gadamer 1967–1972, s. 130). Nie oznacza to jednak rezygnacji z roszczenia do prawdy. Relatywizm był Gadamerowi obcy. Hermeneutyczna prawda ukazuje się w perspektywie dziejów efektywnych. Nie jest to klasyczna koncepcja prawdy, zgodność pojęć i rzeczy. Nie jest to ostateczna prawda, absolutna pewność. Ostatecznej prawdy nie może osiągnąć samotny, transcendentálny podmiot. Odslania się ona bowiem w dialogu poprzez dzieje. Jeśli przyznają, że inny może mnie przekonać, stwierdził Gadamer, to o czym może mnie przekonać, jeśli nie o prawdzie? (zob. *Die Lektion des Jahrhunderts* 2002, s. 54). Podstawowym założeniem hermeneutycznego dialogu jest zatem roszczenie do prawdy (Gadamer 1967–1972, s. 55). „Wszyscy jesteśmy uwarunkowani historycznie, a nasza efektywno--dziejowa świadomość zawiera owo roszczenie do prawdy, które nazwałem także antycypacją doskonałości, do której wszyscy dążymy, jeśli nawet nigdy jej nie osiągniemy” (Gadamer 1967–1972, s. 55).

W jakim położeniu znajduje się zatem obecnie humanistyka? Pomimo nieustannych wysiłków metodologicznego wyodrębnienia nauk humanistycznych są one nieustannie poddawane presji jednomodelowości. Wciąż za model poznania uznaje się nauki biologiczne, informatyczne, techniczne. Od humanistów wymaga się, by wykazywali się *impact factor*, listą cytowań, by pisali po angielsku. Ten model naukowości jest dominujący, także z powodu, jak celnie stwierdził Heidegger, że wciąż nauka jest techniką. Może jednak w arkuszach wniosków o granty dla humanistów zamiast pytania o stosowalność badawczych wyników powinny znaleźć się inne pytania: Jaki rodzaj wykształcenia spodziewasz się uzyskać w swoich badaniach?, W jaki sposób rozwiniesz swoją duszę?,

² Na temat prawdy u Gadamera pisałem w Gadaczu 2010.

W jaki rodzaj zachwytu spodziewasz się wpaść?, Jakie dzięki temu uzyskasz pocieszenie? Kiedyś takie były cele humanistyki i sądzę, że nie przestały nimi być i dzisiaj.

Jednak duża część nurtów współczesnej humanistyki, za Nietzschem („nie ma faktów tylko interpretacje”), zamknęła świat w języku i zrezygnowała z roszczenia do prawdziwości albo to roszczenie radykalnie zredukowała. Humanistyka ta uprawia obecnie coś, co Harry Frankfurt nazwał „wciskaniem kitu”. Chciałbym tu wskazać na trzy takie strategie.

Pierwsza z nich to strategia krytyczno-polityczna. Znane są współczesne krytyczne analizy wiedzy jako władzy, prawdy jako opresji. Nie chcę, by mnie zrozumiano źle. Nie odrzucam istotnej, krytycznej i emancypacyjnej roli humanistyki. Humanistyka to jednak nie tylko krytyka i emancypacja. Nie można na każdy tekst patrzeć z perspektywy politycznej. Nie wszystko jest polityczne. W pewnym momencie zaczęły się jednak pojawiać teksty – mam tu na myśli klimaty filozofii dekonstrukcyjno-poststrukturalistycznych, silnie związanych z filozofią krytyczną i krytyką ideologii – wieszczące tezę, że w humanistyce wszystko musi być dziś polityczne. I tak, jak sądzę, stało się również z filozofią. Napisałem we wstępie do pierwszego tomu mojej *Historii filozofii XX wieku*, że krytyka polityczna przejęła dziś rolę dawnej metafizyki, gdyż tak jak niegdyś metafizyka wyznaczała uniwersalne kategorie myślenia, tak teraz krytyka polityczna ma podobne ambicje, by wyznaczać uniwersalne kategorie myślenia bez względu na to, czy dotyczą one tego obszaru, na którym ona powstała, czyli krytyki ideologii, życia społecznego, polityki, czy też wszystkich innych obszarów – teorii poznania, nauk o człowieku i innych dziedzin myślenia. Jako przykład niech posłuży fragment dyskursu Slavoj Żizka, który po krótkiej analizie relacji między czasem i wiecznością u Kanta i Schellinga, w której podkreśla pojęcie wyparcia i antagonizmu, pisze:

Nawet tak, wydawałoby się, trywialna dziedzina jak moda dostarcza ciekawego przykładu tego, jak ideologia przemieszcza/skrywa antagonizm klasowy. [...] Warstwa wyższa nosi wytarte jeansy, by sprawiać wrażenie solidarności z warstwą ludową, podczas gdy członkowie warstwy ludowej noszą je, by wyglądać bardziej na członków warstwy wyższej (Żiżek 2009, s. 102).

Nie wiem, w jaki sposób Żiżek dowodzi tej wielce naukowej tezy. Mnie z pewnością ona nie dotyczy. Nosząc wytarte jeansy, nie noszę ich dla utożsamiania się z ludem. Chyba że jestem tego nieświadom, a autor zdiagnozuje to we mnie psychoanalitycznie.

Druga strategia to strategia kompensacji. Pisze o tym celnie Odo Marquard, odwołując się do bliskich mi nauk filozoficznych. Możemy jednak poszerzyć to pole kompensacji na inne dziedziny humanistyki:

filozofowie stają się więc fetyszystami samozarządzania, fundamentalnymi statystykami, członkami rad założycielskich i operowych, turystami naukowymi, sportowcami wyczynowymi interdyscyplinarności, wytwórcami planów, statutów i ustaw, szarymi eminencjami totalnej transparencji, tzn. zakulisowymi inspiratorami przejrzystości, wędrownymi pocieszycielami i politykami komunalnymi, bezpośrednimi lub pośrednimi wytwórcami powodzi makulatury eksperckiej, drugorzędnymi lwami salonowymi itp.: osiągają przy tym – w tym byciu ku zawałowi serca i w poszukiwaniu zaburzeń krążenia jako dowodu własnej rzeczywistości – zawsze to, co Gehlen nazwał ucieczką w pracę: Stękam, więc jestem, i oto jestem pożyteczny. Dlatego – ponieważ filozofowie żyją obecnie jako owi zbędni, którzy w nostalgii za kompetencją są nieszczęśliwie zakochani w użyteczności, tak iż swoją rycerską służbę idealnej miłości spełniają, biorąc w razie potrzeby dodatkowe zajęcia – zbędność jako kategoria usprawiedli-

wienia działa łagodząco – choćby nie doskonale – tylko tam, gdzie dołącza się jakaś teoria użyteczności tego, co niezbędne (Marquard 1994, s. 30–31).

Trzecia strategia to strategia ludyczności. W filozofiach, które zrezygnowały z roszczenia do prawdy, dokonana się zmiana pojęcia krytyki i krytyczności. Filozofia od samych początków greckich była w swych dążeniach do prawdziwego poznania krytyczna. Będąc, według Platona, zawsze w drodze do mądrości (między głupotą głupców a mądrością bogów) stosowała rozmaite metody, których celem było nieustanne kwestionowanie subiektywnego przekonania (*doxa*) w imię prawdziwej wiedzy (*episteme*). Były to w większości te same metody, które współcześnie Ihab Hassan określił jako *topoi* (wspólne cechy) postmodernizmu (Hassan 1986, s. 503–520). Ironię stosował już Sokrates dekonstruujący pozorną prawdę swych rozmówców na ulicach Aten. Dekonstrukcję języka i pojęć stosowała teologia negatywna. Sceptycyzm w swej teorii poznania zastosował Kartezjusz. Antyfilozoficzny był Blaise Pascal: „drwić sobie z filozofii to filozofować”. Można też powiedzieć, że niektórzy greccy filozofowie jako pierwsi stosowali *performance* filozoficzny. Czym innym były bowiem takie zachowania cynika Diogenesa z Synopy, jak mieszkanie w beczce, poszukiwanie człowieka w Atenach ze świecą w samo południe, czy odpowiedź na pytanie Aleksandra Wielkiego, który stanął nad nim: „Co mogę dla ciebie uczynić?” – „Odsłoń mi słońce”. Zarówno ironia, sceptycyzm, antyfilozoficzność, czy nawet *performance* miały charakter krytyczny, gdyż stosowane były w imię poznania prawdy. Były jedynie negatywnym momentem na drodze do afirmacji. W postnietzscheańskich nurtach współczesnej humanistyki metody te stosowane są już nie w imię prawdy, lecz albo w imię krytyki ideologii, albo dla nich samych: ironia dla ironii, sceptycyzm dla sceptycyzmu, antyfilozoficzność dla antyfilozoficzności. Wyprowadzone poza horyzont poznania prawdy stały się grą. W ten sposób krytyczność przemieniła się w permanentną ludyczność. Natomiast filozof stał się Heraklityjskim i Nietzscheańskim dzieckiem rzucającym kości – wszystko jest grą. Ludyczna koncepcja filozofii przekracza relację między negacją i afirmacją. Negacja i afirmacja nie mogą się spotkać. Celem negacji nie jest otwarcie nas na wyższy stopień afirmacji, lecz poddanie w wątpliwość wszelkiej afirmacji.

Takimi filozofiami balansującymi na granicy dekanonizacji i ludyczności są między innymi hermeneutyka sceptyczna Odo Marquarda i monizm interpretacyjny Stanleya Fisha. Celem interpretacji, według Marquarda, jest oryginalność, a nie prawda. (*Originalitas, non veritas facit interpretationem*, zob. Marquard 1994, s. 140). Znając jednak sceptyczną ironię Marquarda, można mieć wątpliwość, czy w tym stwierdzeniu wyraża on swój pogląd, czy też prowokuje albo karnawalizuje, puszcza do nas oko, czy też gra w jakąś grę.

Natomiast monizm interpretacyjny lub konstruktywistyczna teoria interpretacji Fisha wychodzi z założenia, że w interpretacji nie mamy do czynienia z dualizmem podmiotu interpretacji i jego przedmiotu, języka i świata. Monizm interpretacyjny dokonuje redukcji rzeczywistości do języka. To, co nazywamy przedmiotem opisu, jest jedynie już wcześniej dokonany opis. Interpretacja zawsze odnosi się zatem do istniejącej już interpretacji, a nie przedmiotu. Mamy zatem wciąż do czynienia z językiem, a nie z pozajęzykową rzeczywistością. W programie monizmu interpretacyjnego Fisha jest antyplatoński. Broni się jednak przed radykalnym relatywizmem przez koncepcję społecznego konstruktywizmu, w którym pojęcie prawdy zostaje zastąpione przez wykonywanie tych samych ruchów „w tej samej grze”, uczestnictwo w tej samej „imma-

nentnej zrozumiałości” (Rosner 2007, s. 103). Społeczny konstruktywizm nie obronił go jednak przed skandalem Sokala.

Jakie zatem miejsce zajmuje humanistyka między naukami ścisłymi a „wciskaniem kitu”? Jest to miejsce wielkich i istotnych pytań. W filozofii, według Gadamera, a właściwie w całej humanistyce, istotniejsze są pytania niż odpowiedzi. Przypomnijmy wielkie cztery pytania Kanta: Co mogę wiedzieć? Co mam czynić? Czego mogę się spodziewać? Kim jest człowiek? Czy są obecnie istotne pytania, które powinniśmy postawić? Czy jesteśmy świadomi tych pytań?

LITERATURA

- Bronk A. [1985] *Epistemologiczny charakter filozofii Gadamera*, „Studia Filozoficzne”, nr 1, s. 23–37
- Die Lektion des Jahrhunderts. Ein philosophischer Dialog mit Riccardo Dottori* [2002] Münster–Hamburg–London
- Dilthey W. [1927] *Gesammelte Schriften*, Bd. 7: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Hrsg. B. Groethuysen, Leipzig
- Fish S. [1995] *Professional Correctness. Literary Studies and Political Change*, Cambridge–London
- Gadacz T. [2010] *Spór o prawdę w kontynentalnej filozofii współczesnej*, [w:] *Panorama współczesnej filozofii polskiej*, red. J.J. Jadacki, Warszawa
- Gadamer H.-G. [1967–1972] *Kleinere Schriften*, t. 4, Tübingen
- Gadamer H.-G. [1985] *Hermeneutyka a filozofia praktyczna*, tłum. W. Wypych, „Studia Filozoficzne”, nr 1, s. 17–22
- Gadamer H.-G. [1992] *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przyłębski, Warszawa
- Gadamer H.-G. [2003] *Język i rozumienie*, tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Warszawa
- Gadamer H.-G. [2004] *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Warszawa
- Gadamer H.-G. [2008a] *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, tłum. zbiorowe, Warszawa
- Gadamer H.-G. [2008b] *Początek filozofii*, tłum. J. Gajda-Krynica, Warszawa
- Hassan I. [1986] *Pluralism in Postmodern Perspective*, „Critical Inquiry”, nr 3, s. 503–520
- Husserl E. [1993] *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek, Warszawa
- Marquard O. [1994] *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa
- Rosner K. [2007] *Stanley Fish, czyli pozorny radykalizm konstruktywistycznej teorii interpretacji*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A.F. Kola, A. Szahaj, Kraków, s. 99–108
- Žižek S. [2009] *Kruchy absolut*, tłum. M. Kropiwnicki, Warszawa

Mirosław J. Szymański

Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie)zmiany

Zmiana społeczna jest jedną z najłatwiej dostrzegalnych cech naszych czasów. Dokonuje się we wszystkich dziedzinach życia, ale nie w jednakowej skali i w bardzo różnym tempie. Funkcjonowanie szkół wyższych można oceniać w różny sposób, między innymi ze względu na to, jak reagują na zmianę, jak same się zmieniają, w jaki sposób stają się promotorem zmiany. Odnosi się to również do kształcenia pedagogów, które jest istotną częścią działalności przeważającej części polskich uczelni.

Ciągłość i zmiana w szkolnictwie wyższym

Ponad dwudziestoletni okres funkcjonowania szkolnictwa wyższego w nowej rzeczywistości społecznej w Polsce nie jest etapem długim jak na dzieje szkolnictwa wyższego, ale wystarczającym, żeby dokonać dość zdecydowanych ocen. Szkoły wyższe opuściło już kilkanaście kolejnych roczników absolwentów studiów magisterskich, liczba edycji krótszych cykli wyższego kształcenia zawodowego jest jeszcze większa. Oceny ułatwia fakt naszych osobistych, bezpośrednich doświadczeń, obserwacji i spostrzeżeń, a w grupie starszych nauczycieli akademickich także możliwość porównań ze stanem, który istniał w PRL-u. Utrudnia je jednak wiele czynników, do których przede wszystkim można zaliczyć znaczną ilość sukcesywnie wprowadzanych zmian, często ich niespójny lub nie do końca przemyślany i klarowny charakter (np. w opracowaniu standardów kształcenia), a także żywiołowy charakter przemian (dynamika wzrostu liczby uczelni i liczby studentów przy dość stabilnej pod względem ilościowym i jakościowym kadrze nauczycieli akademickich).

Obecne szkolnictwo wyższe stanowi konglomerat form organizacyjnych, rozwiązań programowych, treści i metod kształcenia typowy dla okresu przejścia. Z jednej strony pozostały liczne elementy tradycji związane z kontynuacją pracy uczelni, zarówno tak starych jak Uniwersytet Jagielloński, jak i nowszych jak krakowski Uniwersytet Pedagogiczny, który obchodzi swoje 65-lecie. Nawet te nowsze sporo przejęły z tradycji, gdyż pod wieloma względami korzystały z wzorów i modeli wypróbowanych na istniejących już uczelniach. Tak było z Uniwersytetem Pedagogicznym, który w początkowych latach w istotnym zakresie opierał się na kadrze profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, wykorzystywał wiele elementów z systemu pracy dydaktycznej tej zasłużonej uczelni, powielał rozwiązania stosowane w dziedzinie organizacji i zarządzania. Z kolei Uniwersytet Pedagogiczny odgrywał podobną rolę w kreowaniu kolejnych polskich uczelni pedagogicznych.

Z drugiej strony w nowej rzeczywistości społecznej i gospodarczej po 1989 roku szkoły wyższe otrzymały wiele sugestii, a nawet nakazów wprowadzenia zmian. Przeważnie wiązały się one z chęcią jak najszybszego wprowadzania na naszych uczelniach modeli stosowanych w krajach zachodnich. Proces ten uległ przyspieszeniu po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Intensywnie realizowany proces boloński wprowadził

w polskich szkołach wyższych wiele rozwiązań bez wątpienia pożytecznych, na przykład w zakresie mobilności studentów i nauczycieli akademickich, kontroli jakości kształcenia, zapewniania porównywalności dyplomów itp. Niektóre rozwiązania wprowadzane jednak pośpiesznie, może nazbyt gorliwie i zbyt mechanicznie – zwłaszcza obligatoryjne dla większości kierunków przejście z pięcioletniego kształcenia magisterskiego na system 3 + 2 – zdeorganizowały tok pracy dydaktycznej i wychowawczej uczelni, doprowadzając do załamania wypracowanych w ciągu dziesiątek lat koncepcji, odejścia od tradycji, niekontrolowanych *quasi*-eksperymentów.

Proces ten pogłębiły autonomiczne działania uczelni, które często kierowały się partykularnymi interesami własnej kadry, co znalazło wyraz w utrzymywaniu cieszących się małym zapotrzebowaniem, często deficytowych kierunków kształcenia, nieuzasadnionym dzieleniu programów nauczania na drobne przedmioty w celu zapewnienia pensum dla zatrudnionych nauczycieli, opieraniu treści kształcenia nie na tym, co nowe i przydatne w praktyce, ale na ogólnej, powtarzanej od lat wiedzy nauczycieli akademickich, popartej treścią wcześniej opublikowanych podręczników.

W wyniku ścierania się tradycji i nowych sposobów funkcjonowania uczelni powstał trudny często do rozszyfrowania i interpretacji konglomerat różnych bytów, które nie tworzą systemu i nierzadko utrudniają pracę zarówno osobom zarządzającym uczelnią, jak i nauczycielom akademickim oraz studentom.

Siła rozpędu, rynek i mistyfikacje

Szkoły różnych typów, a szkoły wyższe w szczególności, nierzadko cechuje znaczny stopień inercji. Jest to spowodowane stosunkowo długim cyklem kształcenia, w którego toku raczej nie powinno się wprowadzać zasadniczych zmian. Tendencje inercyjne wynikać mogą z utrwalonych schematów myślenia i przyzwyczajzeń dotyczących stylu działania. Autorytarny rektor, dziekan lub nauczyciel akademicki nie zawsze chce i umie przeistoczyć się w demokratę, mimo że społeczeństwo wybiera system demokratyczny, a instytucje takie jak uczelnie wyższe, nie powinny i raczej nie mogą w dłuższej perspektywie całkowicie zmieniać kierunku.

Tylko w najlepszych szkołach wyższych kadra nauczycieli akademickich jest nastawiona innowacyjnie, oczekuje, pożąda zmiany, aktywnie uczestniczy w jej urzeczywistnianiu. Wielu profesorów i adiunktów, zwłaszcza w środowiskach akademickich słabszych uczelni, przyjmuje jednak różnego typu postawy zachowawcze, które przybierają różne odcienie – od jawnego lub ukrytego sprzeciwiania się zmianie, poprzez jej ignorowanie, kontestowanie, opóźnianie, bierną, wymuszoną aprobatę, aż do konformizmu i pozorowanego uczestnictwa w zmianie. Sytuacja ta ze szczególną siłą jawi się w tych środowiskach akademickich, w których wśród kadry samodzielnych pracowników nauki dominują osoby w wieku przedemerytalnym lub starsze, a gorliwie sekundują im długoletni adiunkci, którym nie udało się w porę obrać właściwego kierunku, podtrzymujący się wzajemnie na duchu i upowszechniający poglądy o swym rzekomym mistrzostwie dydaktycznym oraz znaczeniu dla instytutu, wydziału lub całej uczelni.

W taki sposób kształtują się środowiska, dobrze znane także wśród pedagogów, w których skupiają się – by sięgnąć do klasyfikacji Lecha Witkowskiego (2009, s. 628–639) – profesorowie trzeciej i czwartej kategorii, koncentrujący się nie tyle na badaniach naukowych czy nawet dydaktyce, ile na uzyskaniu realnej władzy, dbałości o dochody,

prestż i poczucie bezpieczeństwa, realizację różnych indywidualnych i grupowych interesów. „Z perspektywy pionowego profilu poziomów rozwoju Kohlberga–Habermasa – stwierdza Zbigniew Kwieciński – pedagodzy zdają się być skupieni wokół pragnień posiadania i władzy, mniej na poziomie obdarzania, generatywności (miłości) jako motywu i kompetencji przewodzenia do transgresji” (Kwieciński 2009). Sprawowanie władzy i posiadanie jej daje im pozory znaczenia i sztucznie budowany prestiż. Szkodzą jednak studentom, może poza tymi, którzy uprawiają podobną grę, starając się przy jak najmniejszym wkładzie pracy terminowo i bezkolizyjnie ukończyć studia. O takich sytuacjach Klaus Bachmann, profesor nauk politycznych na Uniwersytecie Wrocławskim i w Wyższej Szkole Psychologii Społecznej w Warszawie, mówi: „Polskie szkolnictwo wyższe to świat z czeskiego filmu. Profesorowie udają, że badają, studenci udają, że te badania czytają, za to profesory ich dobrze oceniają” (Bachmann 2009).

Remedium na te i inne patologiczne wręcz zjawiska stanowić ma – według koncepcji liberalnej – regulacyjna rola rynku. Na rynku istnieje konkurencja, lepszy towar lub lepsza usługa wypiera słabsze. Jednak rynek w Polsce nie jest dostatecznie ukształtowany, okazuje się niestabilny i nie do końca przewidywalny. W nielicznych tylko dziedzinach i na niektórych kierunkach studiów (np. informatyka, ekonomia, biotechnologia, niektóre kierunki artystyczne) przedsiębiorcy i ludzie biznesu interesują się sposobem kształcenia studentów, wykazują żywotne zainteresowanie jakością tego procesu, już w toku studiów starają się wyłowić i pozyskać dla siebie najzdolniejszych kandydatów do zawodu.

Trudno wyobrazić sobie taką sytuację w pedagogice. Tu wciąż panuje głęboki rozdziew między uczelniami i instytucjami, w których mogą być zatrudniani lub już pracują absolwenci. Wielu nauczycieli akademickich nie bywa nawet w tych instytucjach, nie zna ich specyfiki i zmian w ich funkcjonowaniu. Powszechnie narzeka się, że kształcenie pedagogów jest ukierunkowane nazbyt teoretycznie. Studenci i absolwenci powszechnie uskarżają się na zbyt słabe przygotowanie praktyczne. Standardy kształcenia przewidują wprawdzie obowiązkowy wymiar praktyk. Jest on jednak zdecydowanie za mały, a same praktyki często są nieźle organizowane wyłącznie od strony formalnej. W istocie są słabo przygotowane merytorycznie, niewystarczająco nadzorowane, nie dają studentom niezbędnego zasobu doświadczeń i odpowiedniego przygotowania do zawodu. Bywa, że miejsca praktyk nie są dostosowane do specjalności studiów, w skrajnych przypadkach w ogóle nie umożliwiają zdobycia doświadczeń pedagogicznych. Uczelnie z reguły nie prowadzą własnych szkół ćwiczeń, a usługi szkół i innych instytucji w wielu przypadkach mają charakter grzesnościowy. Opłaty, które otrzymują opiekunowie praktyk w zakładach pracy, są bardzo symboliczne, zresztą często wykonują swe zadania bez żadnych gratyfikacji finansowych, społecznie. Kontrola jakości praktyk ogranicza się zwykle do sprawdzania dokumentacji. Tam gdzie opiekunowie praktyk wystawiają oceny, bardzo często są to oceny bardzo dobre. Może być tak, że sami niewiele oferują praktykantom i w zamian niewiele od nich wymagają.

Przy niepełnym, niedostatecznie artykułowanym przekazie i odczytywaniu potrzeb rynku szkoły wyższe borykają się z jeszcze innym, specyficznym dla warunków polskich problemem. Mają bowiem do czynienia nie z jednym, ale z dwoma lub nawet trzema rynkami. Kiedy mowa o rynku, nasuwa się myśl, że chodzi o rynek pracy. Istotnie szkoła wyższa, która jest w istocie jednym z typów szkół przygotowujących do zawodu, powinna reagować na potrzeby rynkowe. „Nadprodukcja” kandydatów do pracy w określonych zawodach po pewnym czasie doprowadzi do gwałtownego zmniejszenia się liczby kandydatów na studia. Zła jakość kształcenia, którą dostrzegają będą praco-

dawcy, obniży renomę uczelni i zwiększy trudności kolejnych absolwentów związane z uzyskaniem pracy. Oddziaływanie rynku pracy na uczelnie wyższe podlega jednak w obecnych warunkach w Polsce licznym zakłóceniom. Nie jest jeszcze tak, iż w konkurencji na rynku pracy w takich dziedzinach jak pedagogika wygrywają najlepsi absolwenci najlepszych uczelni. O uzyskaniu pracy decyduje wiele czynników – przypadek, łut szczęścia, bliskość zamieszkania, energia wkładana w jej poszukiwanie, nierzadko – jak dawniej – posiadanie odpowiednich znajomości lub poparcia lokalnych prominentów. Bywa i tak, że osoby zatrudniające absolwentów uczelni wyższych nie umieją dokonać właściwej oceny przedstawianych przez kandydatów świadectw i dyplomów. Ich decyzje są wówczas obciążone błędami, co słabo odpowiada zasadom, które powinna zapewniać normalna konkurencja rynkowa.

Organizacje i korporacje gospodarcze, przedsiębiorstwa, zakłady usługowe nie wykazują żywego zainteresowania przebiegiem i jakością kształcenia w systemie szkolnym, nie kierują pod adresem szkół i uczelni wyższych sygnałów czy postulatów dotyczących konieczności wprowadzenia zmian. W oświacie charakterystyczny jest brak systematycznego współdziałania, wymiany informacji i doświadczeń, wielostronnej współpracy między uczelniami przygotowującymi pedagogów i nauczycieli a kuratoriami oświaty, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi i ośrodkami doskonalenia nauczycieli. Brak przepływu informacji, wymiany uwag i doświadczeń, bardzo ograniczona współpraca nie ułatwia osobom przygotowującym plany i programy studiów reagowania na istniejące potrzeby zewnętrzne. Jest to jedną z przyczyn rozmijania się wiedzy i umiejętności nabywanych przez studentów na uczelniach z rzeczywistymi potrzebami zakładów pracy.

Słabe powiązania między systemem kształcenia a systemem zatrudnienia powodują nieadekwatność kształcenia w stosunku do obowiązków i zadań, które otrzymują młodzi pracownicy. Zatrudniani po studiach nauczyciele odczuwają w związku z tym niedostatek wiedzy o współczesnej szkole i interakcjach nauczyciel – nauczyciel lub nauczyciel – uczeń, wiedzy i umiejętności z psychologii praktycznej, socjologii edukacji i socjotechniki, nie znają wystarczająco i nie umieją samodzielnie analizować aktualnych zagadnień polityki oświatowej.

Młodzi pedagodzy nie są wystarczająco przygotowani do przekazywania swej wiedzy innym nauczycielom i wychowawcom oraz rodzicom. Sami mają trudności w diagnozowaniu trudnych sytuacji wychowawczych, gdyż ani ich osobiste doświadczenia życiowe, ani kompetencje nabyte podczas studiów nie wystarczają do teoretycznego i instrumentalnego rozpoznania, interpretowania i kompensowania bardzo rozmaitych dysfunkcji wychowawczych. Być może takie wszechstronne i pogłębione przygotowanie wszystkich studentów pedagogiki nie jest możliwe. Uczelnia powinna ukształtować jednak u młodzieży studiującej umiejętność samokształcenia oraz postawy twórcze. Realizacja obu tych zadań pozostawia wiele do życzenia. W planach studiów przeważają wykłady, jest ich proporcjonalnie coraz więcej. Ćwiczenia odbywają się zazwyczaj w dużych i bardzo dużych grupach audytoryjnych. Coraz mniej jest zajęć warsztatowych, nie mówiąc już o pracy indywidualnej ze studentem. Nie może być inaczej, skoro przez ostatnie 20 lat liczba studentów w Polsce zwiększyła się pięciokrotnie, liczba nauczycieli akademickich wzrosła zaledwie o 60%. Na jednego nauczyciela akademickiego przypada średnio 19, a na profesora – 83 studentów (Grabau 2010). Jeśli wziąć pod uwagę to, że na silnych kadrowo kierunkach ścisłych, od lat odczuwających deficyt dopływu studentów, tego typu proporcje przedstawiają się o wiele korzystniej, natomiast na takich obleganych kierunkach, jak pedagogika lub politologia, dostęp studenta

do profesora i możliwość bezpośredniego uczenia się od mistrza wyglądają znacznie gorzej.

Nie mając odpowiednich powiązań z rynkiem pracy, przy daleko idącej niespójności kształcenia i zatrudnienia, szkoły wyższe opierają się na innym istotnym dla nich rynku, którym jest dopływ kandydatów. Przyjmowanie bardzo dużej, często zdecydowanie przerastającej możliwości dobrego kształcenia liczby studentów nie jest tylko wyrazem celowej, choć krótkowzrocznej polityki społecznej i oświatowej w naszym kraju. W ciągu 20 lat z pozycji europejskiego Kopciszka staliśmy się fenomenem w skali światowej pod względem dynamiki skolaryzacji młodzieży na poziomie średnim i wyższym. Wiąże się to z tzw. magazynową funkcją szkolnictwa – umożliwienie bardzo licznej grupie młodzieży uczenia się i studiowania powoduje, że znaczna część potencjalnych bezrobotnych nie figuruje w oficjalnych ewidencjach. Przy niewystarczającym, bo niemożliwym do osiągnięcia w krótkim czasie, stanie infrastruktury kadrowej i materialnej szkolnictwa średniego i wyższego musi to obniżyć jakość kształcenia i wychowania, co po latach będzie skutkowało nieodpowiednim przygotowaniem absolwentów szkół do pracy i udziału w życiu społecznym.

Z punktu widzenia zarządzających uczelniami duży dopływ studentów traktowany jest niemal jako zbawienie. Na studiach stacjonarnych pozwala uzyskać dotacje wyliczane w zależności od liczby studentów. Pozwala to utrzymać bez konieczności redukcji istniejący poziom zatrudnienia, a także mieć podstawowe środki na działalność dydaktyczną. Wobec niewystarczających nakładów państwa na oświatę i szkolnictwo wyższe uczelnie są zmuszone przyjmować jak największą liczbę osób na studia niestacjonarne. Opłaty pobierane od tych studentów pozwalają podwyższyć do w miarę godziwych wysokości (lecz okupionych dodatkową pracą) zarobki nauczycieli akademickich, modernizować bazę dydaktyczną, czasem umożliwić lepsze finansowanie badań lub rozwoju naukowego pracowników. Paradoksalnie w ten sposób osoby niemogące dostać się na studia stacjonarne pośrednio finansują nie tylko swych nauczycieli, ale też tych, którzy dostali się na studia stacjonarne. Jeśli przyjrzeć się temu, jak przedstawia się skład społeczny studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, to można dojść do wniosku, że biedniejsi pomagają bogatszym, a ci, którzy kończyli słabsze szkoły średnie w mieście lub szkoły prowincjonalne pomagają absolwentom szkół elitarnych.

Walka o pozyskanie jak największej liczby kandydatów na studia od początku obniża jakość tych studiów. Na wiele uczelni przyjmowani są wszyscy chętni, nawet ktoś, kto przypadkowo lub przez niedopatrzenie uzyskał maturę, jest dobrym kandydatem na studia. Dochodzi do sytuacji, że nawet uniwersytety i renomowane akademie techniczne organizują dla studentów I roku korepetycje z najważniejszych przedmiotów potwierdzonych pozytywnymi ocenami na świadectwach dojrzałości, a znaczna część studentów przyjmowanych na kierunki humanistyczne nie ma zwyczaju czytania książek, gdyż można zdać maturę, nie znając dokładnie obowiązkowych lektur. W rezultacie mamy do czynienia ze zjawiskiem, które Antonina Sebesta, doświadczony nauczyciel akademicki z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, określa mianem „ksero studia, ksero studentów”. „Statystyczny student – stwierdza autorka – nie studiuje, nie siedzi w bibliotece, nie wyszukuje wiedzy, ale po prostu kseruje notatki, ściąga opracowania z Internetu i przedstawia je jako referat” (Sebesta 2009).

Przepełnienie wielu uczelni nie jest tylko wynikiem specyficznej polityki państwa i konsekwencją obecnych warunków panujących w szkolnictwie wyższym. Sprzyja temu wciąż bardzo znaczny dopływ kandydatów. Dylemat „studia czy praca” nie jest

poważnie rozpatrywany przez zdecydowaną większość absolwentów szkół średnich. Większość z nich stanowią absolwenci liceów ogólnokształcących; ci po prostu nie są przygotowani do podjęcia jakiegokolwiek pracy. Inni woleliby uniknąć przejścia na siebie już po ukończeniu szkoły średniej ciężaru odpowiedzialności za swe losy życiowe. Moratorium, jakie współczesne społeczeństwo polskie zapewnia młodym, przyzwalając na stosunkowo późne podejmowanie zarobkowania, zakładanie rodzin i przejścia odpowiedzialności za ich utrzymanie, jest dla nich ze wszech miar wygodne. Typowy kandydat na studia chce nadal prowadzić beztroskie życie, poznać uroki mieszkania w większym mieście, korzystać ze wzorów i uroków popkultury młodzieżowej. Zwykle czuje się za słabo przygotowany i za mało dojrzały do podejmowania poważnych decyzji życiowych. W tej sytuacji studia, niekoniecznie związane z przyszłym zawodem, wydają się dobrym rozwiązaniem. Dla wielu najlepsze są łatwe, stosunkowo mało wymagające, za jakie czasem słusznie, a czasem niesłusznie uznaje się pedagogikę. Stąd rynkowa popularność tego kierunku ze względu na podaż kandydatów. Przesądza to o tym, że prawie każda uczelnia – publiczna i niepubliczna – stara się mieć w swej ofercie pedagogikę. W rezultacie jest to w Polsce najbardziej oblegany kierunek studiów. Co ósmy polski student studiuje pedagogikę!

Kształcenie pedagogów – osiągnięcia i dysfunkcje

Na podstawie dotychczasowych uwag można sformułować wniosek, że kształcenie pedagogów odzwierciedla ogólne problemy i trudności, z którymi boryka się szkolnictwo wyższe. W niektórych zakresach są one jednak znacznie większe niż na innych kierunkach studiów.

Studia pedagogiczne uznawane są za dochodowe i tanie. Wysokie dochody wynikają ze stosunkowo dużej liczby potencjalnych i przyjmowanych kandydatów. Jest to jednak okupione nadmiernym eksploatowaniem nauczycieli akademickich zatrudnionych na tym kierunku, gdyż pracują oni niemal codziennie na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, prowadzą zajęcia w bardzo dużych grupach, co skutkuje na przykład ogromną liczbą zwykle bezpłatnie egzaminowanych studentów, trudnością w przygotowaniu i prowadzeniu efektywnych ćwiczeń oraz seminariów, brakiem odpowiedniej ilości czasu na wypoczynek i pracę nad własnym rozwojem. Nie wszystkie ważne elementy kształcenia pedagogów są odpowiednio szacowane (zwykle na uczelniach wskaźniki kosztochłonności studiów pedagogicznych należą do najniższych). Zdecydowanie niedoszacowane są na przykład praktyki, które przy właściwej organizacji wymagałyby znacznie lepszego opłacania organizatorów i opiekunów praktyk w zakładach pracy, a także opłacania pracy wykonywanej przez studentów. Na wielu uczelniach, zwłaszcza pedagogicznych, dużej liczebności przyjmowanych studentów nie towarzyszy powiększenie księgozbiorów i zestawu czasopism w bibliotece.

Przy pełnym i ciągłym obciążeniu sal dydaktycznych, z których w sposób nieprzerwany korzystają studenci, środki przeznaczone na inwestycje i remonty, naprawy i uzupełnianie środków dydaktycznych powinny być na pedagogice najwyższe. Tak jednak nie jest, co powoduje, że na wielu uczelniach kształcenie pedagogiczne realizowane jest w szczególnie trudnych warunkach. Środki pozyskiwane przez pedagogów z tytułu kształcenia studentów niestacjonarnych dość łatwo przenoszone są na ogólne konto uczelni, służąc na przykład do finansowania badań naukowych prowadzonych przez

osoby zatrudnione na deficytowych kierunkach studiów lub po prostu sztucznego podtrzymywania bytu ich wydziałów. Prawda jest taka, że – jak zauważa Bogusław Śliwerski – „tak naprawdę pedagogika utrzymuje uniwersytet” (Śliwerski 2008).

Przesadnie duża liczba studentów oczywiście z góry podważa możliwość dostosowania podaży promowanych absolwentów pedagogiki do potrzeb rynku pracy. Wprawdzie Śliwerski uważa, że daje to niepowtarzalną „szansę rozmówienia młodych ludzi w tej nauce i jej aplikacjach” (Śliwerski 2008), ale znacznie zmniejsza możliwość uzyskania pracy zgodnej z wykształceniem nawet przez najlepszych absolwentów studiów pedagogicznych. Jest to jednym z powodów ujawnionego przez Romę Kwiecińską zjawiska „przedwypalenia zawodowego studentów” (Kwiecińska 2000). Brak przekonania, że po ukończonych studiach na pewno uda się uzyskać pracę zgodną z kwalifikacjami staje się jednym z głównych powodów spadku motywacji do studiowania na wyższych latach studiów. Zamiast dążenia do perfekcjonizmu upowszechnia się wśród młodzieży studiującej strategia przetrwania.

Negatywne zjawiska występują również wśród kadry nauczycieli akademickich. Śliwerski (2008) mówi o „zachwaszczaniu pedagogiki”. W dążeniu do wypełnienia minimum kadrowych niezbędnych do prowadzenia kierunku studiów uczelnie niepubliczne zatrudniają licznych emerytów, nie zawsze sprawnych fizycznie, a pod względem wiedzy pozostających w czasie odległym co najmniej o kilkanaście lat. Nie służy to dostarczaniu studentom nowej wiedzy, adekwatnej do charakteru i tempa przemian społecznych, które dokonały się w Polsce w okresie transformacji. Podobnie kontrowersyjny jest import profesorów od naszych wschodnich i południowych sąsiadów. Zjawisko to nie budziłoby zastrzeżeń, gdyby biegle posługiwali się oni językiem polskim lub angielskim, który w miarę dobrze znają już przynajmniej niektórzy studenci. Jest charakterystyczne, że „wypożyczanie kadry” nie dotyczy nauczycieli z uniwersytetów z Zachodu. Ich udział bez wątpienia mógłby przyczynić się do przeniesienia na nasze uczelnie tamtejszych wzorów, a zarazem być jednym z akceleratorów współpracy naukowej i dydaktycznej z ośrodkami akademickimi w Unii Europejskiej.

Inną drogą „zachwaszczenia pedagogiki” jest łatwe uznawanie za osoby uprawnione do prowadzenia zajęć z tej dziedziny nie tylko przedstawicieli nauk humanistycznych (choć raczej nie zdarza się to w odwrotną stronę), a także reprezentantów innych dziedzin nauk: wojskowych, medycznych, teologicznych, artystycznych, nauk o kulturze fizycznej itp. W rezultacie studenci przygotowują niby-pedagogiczne prace o patologii ciąży, zasadach fortyfikacji obronnych, zasięgu przebywania wilka lub innych dzikich zwierząt, zasadach harmonii w muzyce, interpretacji obrazów rentgenowskich skrzywień kręgosłupa itp. Temu zjawisku towarzyszy tworzenie kuriozalnych specjalności, w rodzaju „pedagogika turystyki”, „pedagogika z kosmetologią”, „pedagogika biznesu”, „pedagogika baby-sitter” itd. Podważa to tożsamość pedagogiki jako dyscypliny naukowej i wystawia ją na zrozumiałe ataki ze strony przedstawicieli innych nauk.

Przeciążenie obowiązkami dydaktycznymi i organizacyjnymi w wielkiej uczelnianej maszynie, jaką tworzą rozbudowane studia pedagogiczne, nie sprzyja rozwojowi kadry nauczycieli akademickich. Profesorowie i czołowi adiunkci są zbyt obciążeni pod względem dydaktycznym na macierzystej uczelni, a mając i tak niskie zarobki, łatwo ulegają pokusie podjęcia dodatkowej pracy w innej, przeważnie niepublicznej szkole wyższej. Tak rozległe obowiązki utrudniają jednak prowadzenie własnych intensywnych studiów i prac badawczych. Chcąc zachować pozory rozwoju, nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia z przedmiotów pedagogicznych nadrabiają swój dorobek, uczestni-

cząc w rozmaitych konferencjach, które często mają charakter sesyjny i nie przyczyniają się do znaczącego pomnażania wiedzy. Zapewniają jednak publikowanie nie zawsze najlepiej przygotowanych referatów. Udział w publikacjach zbiorowych, w dodatku w innych niż własny ośrodkach akademickich, daje określone punkty, stwarzając pozory rozwoju naukowego, który w istocie nie jest widoczny.

Brak czasu na badania i niedostatek potrzebnych na to środków stwarza warunki niezdrowej konkurencji, hamuje możliwość autentycznej współpracy różnych osób, przenosi mechanizmy rywalizacji na płaszczyzny pozamerytoryczne. Z tego powodu na wielu uczelniach relacje interpersonalne wśród pedagogów nie są dobre, choć sama dyscyplina naukowa oraz sytuacja materialna nauczycieli akademickich przedstawia się lepiej niż w innych dziedzinach. W grę wchodzi jednak inne czynniki: stres, przeciążenie pracą, świadomość upływającego czasu i niewystarczającego własnego rozwoju. Zbliżający się nieuchronnie czas możliwego ubiegania się o habilitację lub tytuł profesora powoduje subiektywne wyolbrzymianie rozmiarów zadania. Pojawiają się zatem postawy i strategie zastępcze: tendencje do uników i wycofania, poszukiwanie mało znanych, możliwie łatwych ścieżek awansu, szukanie ochrony przez podejmowanie funkcji w organizacjach związkowych, kontestowanie istniejącego w nauce porządku rzeczy itp.

Przedstawiony obraz ukazuje tendencje, ale stan pedagogiki na różnych uczelniach, zarówno państwowych, jak i niepaństwowych, jest bardzo zróżnicowany. Można dostrzec – jak to czyni Zbigniew Kwiecieński (2009) – znane od lat ośrodki stabilne, lecz bierne, dziś jeszcze silne, ale jakby na progu zapaści. Istnieją też przykłady szybkiego rozwoju, który rozpoczął się niemal od zera, gdzie dominują ludzie młodzi, mało jeszcze doświadczeni. W środowisku pedagogicznym innej znanej uczelni widoczna jest strategia wielokierunkowego rozwoju. Bywa jednak znacznie gorzej. „Heterogenizacji, płynności adaptacyjnej, segmentacji i stratyfikacji naszych środowisk towarzyszy od 15 lat przepracowanie, a ono powoduje atomizację, rozpad wspólnot pracy i debaty, choć i od tego są wyjątki” (Kwiecieński 2009). Tymczasem powinno być odwrotnie, wyjątkiem mógłby być niewłaściwy stan rzeczy.

LITERATURA

- Bachmann K. [2009] *Szkoły wyższe w oparach absurdu*, „Gazeta Wyborcza” z 20 października 2009, www.wyborcza.pl [dostęp 01.11.2009]
- Grabau A. [2010] *Kto uczy naszych studentów*, „Wprost”, nr 19, e-biblioteka-fiab.blogstop.com/2010_05_01_archive.html [dostęp 01.11.2009]
- Kwieceńska R. [2000] *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Kraków
- Kwieceński Z. [2009] „Pedagogika akademicka wobec trudnych problemów. Niektóre kierunki zmian”, referat wygłoszony na konferencji „Pedagogika – 20 lat później” w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu (21 maja 2009)
- Sebesta A. [2009] *Ksero studia, ksero studenci*, „Gazeta Wyborcza” z 16 marca 2009, www.krakow.gazeta.pl [dostęp 01.11.2009]
- Śliwowski B. [2008] *O kształceniu pedagogów*, „Forum Akademickie”, nr 10, www.forumakad.pl/archiwum/2008/10/48 [dostęp 01.11.2009]
- Witkowski L. [2009] *Cztery ligi w nauce polskiej*, [w:] L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki. Postulaty – postacie – pojęcia – próby*, Toruń, s. 628–639

Pedagogika i język

*Język pedagogiki to taka odmiana języka literackiego i naukowego, która posiada zróżnicowane funkcje wyrażania operacji myślowych opartych na jednoznacznych, ścisłych oraz wieloznacznych i metaforycznych wypowiedzeniach związanych z uogólnioną i lokalną refleksją filozoficzną, historyczną i naukową nad człowiekiem i jego edukacją [...]*¹.

Janusz Gnitecki

Według wielu przedstawicieli filozofii, język to jedno z ważniejszych zagadnień współczesności, a według niektórych (np. Artur Danto) to obecnie problem najistotniejszy także dla samej „królowej nauk”. Oryginalna definicja języka pedagogiki autorstwa Janusza Gniteckiego zdaje się „otwierać” ten problem także w obszarze wiedzy o edukacji. Współczesna pedagogika, szczególnie w zakresie teorii poznania, opiera się, w ślad za filozofią, na wielu niesproblematyzowanych założeniach, których znaczna część dotyczy właśnie języka. Nie bez przyczyny Teresa Hejnicka-Bezwińska określa „problem języka jako jedną z podstawowych kwestii współczesnej pedagogiki” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 260). Zadaniem niniejszego tekstu jest próba ponownego sproblematyzowania refleksji o języku w perspektywie pedagogicznej.

Od zwrotu lingwistycznego w filozofii do zwrotu językowego w naukach humanistycznych

Znaczna część dwudziestowiecznej filozofii naznaczona jest – by nie rzec, zdominowana – refleksją o języku w ramach dominującego współcześnie, kontrowersyjnego w swych skrajnych wersjach i interpretacjach, paradygmatu lingwistycznego (Martens, Schndelbach 1995, s. 89). Dyscypliny szczegółowe, przede wszystkim te, które wiele filozofii *zawdzięczają*, w różnym stopniu rozwijają refleksję dotyczącą języka w jej metodologicznym, ale też i przedmiotowym znaczeniu. Dylematy, które towarzyszą owym refleksjom, wyznaczane są choćby przez kontrowersje wokół referencyjnych ujęć języka jako *przezroczystego* (*nieprzeszkadzającego* w wersji postulowanej) medium uprawiania wiedzy oraz ujęć niereferencyjnych, które z racji nowego statusu ontologicznego języka czynią z niego problematyczny przedmiot nauki. Pytanie zasadnicze dotyczy tego, czy pedagogika podjęła próbę namysłu nad swym językiem, choćby w ramach badań nad uwarunkowaniami dyskursu edukacyjnego, nie mówiąc już o modyfikacjach jej tradycyjnego przedmiotu zainteresowań wynikających ze śmiałych materializujących i absolutyzujących² interpretacji języka, poza którym rzekomo „nie ma niczego”? Czy wiedzy

¹ Tekst pochodzi z recenzji książki T. Hejnickiej-Bezwińskiej [2008], *Pedagogika ogólna*, Warszawa, s. 267.

² Mam tutaj na uwadze przede wszystkim nurty postmodernistyczne, ale także nieanalityczną, transcendentną filozofię języka.

o edukacji potrzebny jest zwrot językowy³, na kształt tego, który stał się udziałem całej filozofii dwudziestowiecznej, a także niektórych jej wybitnych przedstawicieli (np. Heideggera czy Wittgensteina)⁴. Sednem wspomnianego zwrotu jest znana teza filozoficzna o odwróceniu perspektywy Locke'a (Kmita 2007, s. 9–37), na tyle ważna dla współczesnej filozofii nauki, że warunkująca udział w dyskursach nie tylko filozoficznych, ale i w dyscyplinach z nią współpracujących. Jerzy Kmita zdaje się podzielać powyższą argumentację, pisząc:

Przyjąc do wiadomości rzeczzone odwrócenie perspektywy jest to spełnić warunek niezbędny uczestnictwa czynnego (pisarstwo) lub biernego (rozumienie tego pisarstwa) w dzisiejszej kulturze filozoficznej. Nie widzę powodów, dla których współczesny filozof profesjonalny lub jego czytelnik (rozumiejący go) miałby warunek ów spełniać obowiązkowo. Wystarczy mi, kiedy obydwa potrafia uchwycić sedno zwrotu lingwistycznego; stwarza to bowiem szansę na stopniowe nabywanie zdolności do uchwycenia mechanizmu odwracania się perspektywy Locke'a, a w każdym razie nie uprawnia do kpin z kogokolwiek, kto występuje z pozycji filozofa współczesnego lub autentycznego (rozumiejącego) czytelnika literatury tworzonej przez owego filozofa i jego kolegów (Kmita 2007, s. 13).

Wystarczy, że szeroką formułę *ważnego czytelnika literatury filozoficznej* zastąpimy, nie bez przyczyny, postacią *pedagoga*, aby wpisać język w każdy słownik kategorii pedagogicznych z adnotacją odsyłającą do wielowymiarowego jego „pulsowania”. Owo pulsowanie, w punkcie wyjścia, skojarzone z radykalnym odwróceniem perspektywy Locke'a, związane jest z traktowaniem wypowiedzi językowej nie jako ubocznego i końcowego produktu procesu percepcji przedmiotu przez platońskie idee w naszych duszach, ale jako pierwszoplanowego nośnika wiedzy, bądź wiedzy samej, bez jakichkolwiek odniesień do tego, co pozazmysłowe, esencjalne i idealne. Zdaniem J. Kmity zwrot lingwistyczny wywołał bardzo istotne zmiany w metodyce uprawiania wiedzy wielu dyscyplin naukowych oraz w ich rezultatach merytorycznych. Dla filozofii oznaczało to „gruntowną rewizję tego, co przez dwa i pół tysiąca lat uchodziło za filozofowanie” (Kmita 2007, s. 34). Wracając do pulsowania interesującej nas kategorii, warto dodać, że zarysowana powyżej perspektywa filozoficzna dała jedynie początek ewentualnej „mapie wędrówki” (określenie J. Rutkowiak) kategorii języka przez szczegółowe koncepcje filozoficzne aż do współczesnych jej ujęć. Rysując kontury owej mapy, wyznaczając tym samym ramy dyskursu o języku, musielibyśmy, wychodząc od wspomnianej już odwróconej perspektywy Locke'a, wskazać między innymi na problemy kultur przedreferyjnych z ich „słowami sklejonymi ze światem” (Burszta 1991; Pałubicka 1984), proces powstawania referencji, odklejania się słów od świata, fenomen języka cielesnego Merleau Ponty'ego (Merleau-Ponty 2001), ujęcia języka w filozofii analitycznej i nieanalitycznej, propozycje materializacji i absolutyzacji języka (Perkowska 2003), jego niedualistycznych (Mitterer 1996, 2004) i autogeneracyjnych ujęć (Chojecki 1997), aż do przygodności języka jako jedynej podstawy funkcjonowania w świecie pozbawionym jakichkolwiek podstaw (Rorty 1996). Oczywiście nie sposób omówić choćby pobieżnie wskazanych koncepcji w tak krótkim tekście, tym bardziej że każda z nich

³ Zwrot lingwistyczny (językowy) datuje się zależnie od wagi przywiązywanej do określonych filozofów bądź na koniec XIX wieku (Peirce, Fregge), bądź też na początek XX wieku (Wittgenstein i jego *Tractatus*).

⁴ Wittgenstein jest autorem dwóch wybitnych, ale przeciwstawnych sobie w wielu punktach, dzieł filozoficznych: *Traktatu logiczno-filozoficznego*, oraz *Dociekań filozoficznych*. Stąd tendencja wśród komentatorów dorobku filozofa, aby wyróżnić „wczesnego” i „późnego” Wittgensteina. Także interpretatorzy Heideggera zwracają uwagę na jego „zwrot” w poglądach, eksponujący rolę języka, jako „domostwa bycia”.

stanowić może temat odrębnej monografii o znaczących walorach także w perspektywie wiedzy o procesach edukacyjnych. Tezę powyższą wzmacnia inna sugestia, którą warto w kontekście zainteresowań pedagoga wyartykułować bardzo wyraźnie, by nie powstało wrażenie, że problem języka to dylemat wyłącznie lingwistyki bądź językoznawców. Otóż refleksja filozoficzna dotycząca języka nie dotyczy wyłącznie jego samego, warunkuje natomiast sposób rozumienia wielu kluczowych kategorii filozoficznych. Jeśli powrócimy do wyrażonej wyżej propozycji utożsamienia (choćby tylko na potrzeby niniejszych analiz) pedagoga z uważnym czytelnikiem literatury filozoficznej, to musimy dodać, że dla tego ostatniego język nie może być sprowadzony do kwestii precyzji, jasności i klarowności wypowiedzi w zasadniczym procesie zdawania relacji z rzeczywistością. Nawet pomijając skrajne propozycje utożsamiające język właśnie z rzeczywistością, której *nie ma* poza językiem, to i tak okaże się, że, mówiąc słowami Rorty'ego, przygodność języka zasadniczo związana jest z *przygodnością jaźni, przygodnością sumienia i przygodnością wspólnoty*⁵. Innymi słowy, określone rozumienie języka to jednocześnie określeniem tym wyznaczone rozumienie *socjalizacji i wychowania*. Przyjęta perspektywa interpretacyjna w odniesieniu do języka to związana z nią perspektywa antropologiczna, ontologiczna, epistemologiczna i aksjologiczna. Niech gadamerowskie *rozumienie*, językowe przecież (Gadamer 2003, s. 10), czy Heideggera *bycie wszystkiego co jest* jako to, co *mieszka w słowie*, posłużą za egzemplifikację powyższej tezy. Szczególny dla myślenia pedagogicznego jest problem referencji⁶, związana z nim *tamta strona dyskursu* i porzucenie ontologicznych rozróżnień pomiędzy opisem a przedmiotem opisu. Odrzucenie założenia o istnieniu dystansu pomiędzy językiem a światem anuluje istotność szeregu innych problemów albo wymaga ich znaczącego zredefiniowania. Dla pedagogiki jest to tym bardziej istotne, że język, intencjonalnie używany, jest tutaj postrzegany jako „narzędzie” wywoływania zmian w osobowości (tożsamości) drugiego człowieka. Podnoszone współcześnie performatywne rozumienie języka⁷, przy założeniu jego niereferencyjności, stawia tę tradycyjną perspektywę pedagogicznego myślenia w zupełnie nowym świetle. Pomijając złożone kwestie referencji, problem ten jest obecny w pedagogice pod postacią *aktów mowy*, rozumianych jako znaczący element kompetencji komunikacyjnych (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 275). Obok już wykorzystywanego w refleksji edukacyjnej Johna Searle'a warto wspomnieć także o koncepcji performatywów Johna L. Austina i jego pytania „*jak działać słowami?*” (Austin 1993, s. 311–334, 545–707). Autor jest przekonany, że posługując się słowem, zawsze wykonujemy określone czynności, osadzone w jakimś kontekście. Ta ostatnia uwaga znosi właściwie problem języka uniwersalnego, a takie spojrzenie znacznie modyfikuje choćby rozumienie metod wychowania, ich status powtarzalności i intencjonalny charakter. Powróćmy jeszcze do problemu referencji. Zdaniem R. Rorty'ego problemy epistemologicznego relatywizmu, sceptycyzmu czy adekwatnej reprezentacji

⁵ Mam tutaj na uwadze kolejne rozdziały z książki R. Rorty'ego *Przygodność, ironia, solidarność*.

⁶ Najogólniej rzecz ujmując, pojęcie referencji dotyczy określania funkcji odnoszenia się wyrażen do czegoś poza nimi. Referencja jest relacją pomiędzy np. nazwą a osobą lub przedmiotem, deskrypcją a przedmiotem opisu itp. Relacja referencji dotyczy wyrażen, a więc tego, co językowe.

⁷ W związku z pracami takich filozofów, jak J.R Searle, W.Q. Quine czy J.L Austin, powstały wątpliwości, czy język służy wyłącznie do rozpoznawania, a następnie przekazywania rozumowo kształtowanych treści. W ramach teorii „aktów mowy” panuje przekonanie, że podstawową funkcją języka jest organizowanie działania komunikacyjnego i wpływanie na interlokutorów. Język nie jest tu nośnikiem treści, ale bodźcem kierującym społeczne zachowania. Performatywność języka bywa interpretowana także jako jego zdolność do „czynienia słowami”, zmiany rzeczywistości.

przestają być interesujące, ponieważ pozwalają się sformułować tylko w ramach ujęcia zakładającego tradycyjnie interpretowaną referencyjność (Rorty 1996). W pedagogice tradycyjne myślenie oparte na dychotomiach wyznacza sposób rozumienia takich kategorii, jak *prawda*, *tożsamość* czy *obiektywność*. Zakwestionowanie tej dualnej zasady postrzegania rzeczywistości za Latourem, Mittererem, Fishem może wnieść sporo interesujących kwestii dla wiedzy o edukacji, ale też sporo zamieszania.

W stronę estetyzacji języka humanistyki

Gdybyśmy chcieli wskazywać na kolejne uzasadnienia obecności refleksji dotyczącej języka w pedagogice, to niewątpliwie trzeba by wspomnieć o problematyce *estetyzacji* rzeczywistości i nauki oraz *tekstualizacji* przestrzeni i środowiska. O pierwszej z tych perspektyw w kontekście edukacji pisał wiele Lech Witkowski, jako o „cesze ontologicznej zjawisk kultury i wyzwania kulturoznawczego we współczesnej humanistyce” (Witkowski 2007, s. 87). Dodajmy, że jest to wyzwanie także dla języka owej humanistyki. Geneza procesu estetyzacji sięga połowy XIX wieku, jednak dopiero w naszych czasach stała się ona konstytutywno-funkcjonalną regułą kulturotwórczą. Nie bez przyczyny Rorty postuluje, aby modernistycznych i *uczonych*, *kapłanów teologów* zastąpić *poetami* i *pisarzami*, a filozofię potraktować jako *rodzaj pisarstwa*. Tylko nowy opis jest w stanie wprowadzić nowe idee, które mogą mieć szanse na urzeczywistnienie w społeczeństwie. Tylko nowy opis samego siebie może być mechanizmem konstytuującym tożsamość jednostkową. Zdaniem wielu teoretyków, współcześnie proces estetyzacji obejmuje także dziedzinę nauki. Przypomnijmy, że już Khun, opisując nieprzewidywalny, więc częściowo przygodny i irracjonalny proces twórczy, ujmował w ten sposób zmiany paradygmatów naukowych. Według Lyotarda, nauka ponowoczesna dzięki elektronicznym środkom przekazu i dystrybucji informacji traci swój dawny opozycyjny charakter względem innych form wiedzy i dziedzin kultury, a w szczególności wobec sztuki. Ogólnie, w epoce ponowoczesnej ulega zatarciu różnica między nauką a „perswazyjno-pragmatyczno-performatywnymi narracjami” (Perkowska 2003, s. 101). Opozycyjna wobec sugestii Lyotyarda, tradycyjna wiedza naukowa wymagała, mówiąc językiem Wittgensteina, jednej „gry językowej” – denotacyjnej. Za kryterium poprawności tekstów naukowych uznawano ich wartość prawdziwościową oraz podatność na intersubiektywną weryfikowalność bądź popperowską falsyfikowalność. Za założeniami tymi kryły się określone metafizyczne przesądzenia. Wobec rezygnacji z „metafizycznej pociechy”, legitymacja wiedzy naukowej stała się problematyczna i straciła swoją dominującą pozycję, tym bardziej że zakwestionowano także jej drugi, obok prawdy, wyróżnik – skuteczność (Lyotard 1997 s. 149–161).

Tekst wobec przestrzeni i środowiska

Kontrowersje wokół tradycyjnych dystynkcji: estetyczne – etyczne, „potęga smaku” i jego rola w idiosynkratycznych biografiach ludzkich, wreszcie rewolucyjne (w rozumieniu Khuna) przejście od *teorii do narracji* egzemplifikowane kunderowską *mądrością powieści* to tylko niektóre powody, dla których warto rozważyć język, w którym pojawia się na przykład rortiańska i davidsonowska metafora, i odpowiedzieć na pyta-

nie: „dlaczego Platon wykluczył poetów z państwa” (Gawroński 1984), a Rorty sprowadził ich z powrotem? O ile estetyzacja nauki stanowić może argument na rzecz obecności swoiście pojętej metafory w języku, o tyle proces *tekstualizacji* przestrzeni mógłby być potraktowany jako tło dla mechanizmu *autogeneracji* pojęć. Uprzedzając nieco dalszy tok analiz, powiedzmy tylko, iż obydwie wątki (metaforyzacja, autogeneracja) mogą stanowić swoisty mechanizm konstytuowania się *kategorii* w języku w opozycji do tradycyjnie określanych *pojęć*. To dystynkcja w pedagogice już powszechnie znana, podobnie jak znane są wysiłki chociażby J. Rutkowiak czy L. Witkowskiego dotyczące kreślenia map i profili semantycznych nowych *kategorii* w językach i słownikach pedagogicznych. Wspomniana powyżej *tekstualizacja* przestrzeni jest dlatego ważna dla dyskursów o edukacji, że samą kategorię środowiska, tak powszechnie eksploatowaną w pedagogice w jej wymiarze społecznym, fizycznym, indywidualnym, z punktu widzenia wielu nurtów współczesnej filozofii postrzega się jako wypełnioną praktykami językowymi prowadzącymi do przeformułowania statusu przestrzeni ludzkiego świata (Rewers 1996, s. 12). To nic innego jak właśnie postępująca, a nawet przyśpieszająca na początku XXI wieku *tekstualizacja* (związana także z *wirtualizacją*) (Ostrowski 2008) środowiska życia człowieka, domagająca się odzwierciedlenia w języku współczesnej pedagogiki, tradycyjnie zainteresowanej środowiskiem (wychowawczym, edukacyjnym itp.). To uwikłanie przestrzeni w problemy języka związane w filozofii z przejściem od platońskiego logosu do bachtinowskiej *logosfery* wyznacza także problem *uprzestrzenienia* dyskursu. Nową przestrzeń *logosfery* wypełnia, za sugestiami Bachtina, rytm, zgiełk, oraz to co niewypowiedziane – *niewspółobecne*, i to, co *milczące*. Dodajmy, iż współczesna pedagogika w ostatnich dwudziestu latach przeszła znaczące przewartościowania w swych poznawczych eksploracjach, przechodząc między innymi właśnie od dyskursów *nieobecnych* do tych *milczących*. Dzięki L. Witkowskiemu znamy intrygującą filozofię Bachtina z jego postulatami „otwierania narracji na pograniczu języków”, która wskazuje na różne wymiary estetyzacji świata (Witkowski 2007a, s. 74–99) oraz na nowy status tekstu prowadzący do *tekstualizacji* rzeczywistości (Witkowski 2007a, s. 81). Łatwo skojarzyć tezy Bachtina z koncepcją Derridy, dla którego tak jak dla wszystkich innych przedstawicieli ponowoczesnych koncepcji języka tradycyjne trójelementowe pojmowanie znaku językowego jest nie do przyjęcia. Przypomnijmy, że w tradycyjnych ujęciach znak (słowo zdanie, tekst) traktowany był jako konstytuowany przez relację łączącą „znaczące”⁸ ze „znaczonymi”⁹ w odniesieniu do trzeciego elementu – obiektu jako rzeczywistego odnośnika. W perspektywie, którą analizujemy, wszystkie odnośniki znaku pozostają nadal znakami, czyli odesłaniami do innych odesłań w stronę *intertekstualności* i „pleniących się śladów”. Zdaniem A. Chojeckiego, w języku współczesnej humanistyki można zaobserwować zjawisko *semantycznego rozrostu* (jako swoistej kontynuacji *nadwyżki semantycznej*), które określa się mianem *autogeneracji słowa*. Ciekawe, że także w graficznym sposobie istnienia języka pojawiają się zmiany indywidualizujące język (np. cudzysłowy, sylabizacje, różne kroje czcionki, przypisy do przypisów, oryginalne delimitacje tekstu, puste miejsca, kompozycje graficzne, wprowadzenie rysunków itp.), które łamią wszelkie dotychczasowe konwencje, wskazując na iluzyjność i hybrydową formułę zapisu. Jak pisze Chojecki: „konwencja jest nękana konsekwentnie łącznie z jej bastionami i fortecami takimi jak rodzaj i gatunki (dyskurs naukowy, artystyczny, potoczny)” (Chojecki 1997, s. 8). Czy pedagogika może być,

⁸ Dźwięki lub obrazy jako konkretne, zmysłowe elementy słyszalne bądź widzialne.

⁹ Treści „pomyślane” konwencjonalnie łączonych z określonymi elementami „znaczącymi”.

parafrazując Rorty'ego, *rodzajem pisarstwa* łamiącym tradycyjne dystynkcje językowe i konwencje modernistycznej nauki? Przytoczona na wstępie niniejszego tekstu definicja języka pedagogiki autorstwa Janusza Gniteckiego sugeruje, że pytanie jest przynajmniej warte rozważenia. Zwróćmy jednocześnie uwagę na fakt, iż wewnętrzna dynamika słowa, o której wspomina Chojecki w ramach opisu autogeneracji, może być zinterpretowana jako jeden z mechanizmów funkcjonowania *kategorii* w języku. W opozycji do statycznych, zamkniętych, nieproblematicznych pojęć, pojawia się polisemantyczna, problematyczna kategoria z jej wewnętrzną, heglowską dynamiką i teoriiotwórczą perspektywą. Autogeneracja języka nie jest tylko jednym z kontrowersyjnych pomysłów ponowoczesności. Pojęcia, które ujawniały swą wewnętrzną dynamikę, funkcjonowały w języku od zawsze, jakkolwiek różny był ich stopień aktywności. Świadczą o tym teksty Arystotelesa czy Diogenesa (Chojecki 1997, s. 9). Nie sposób w tym miejscu nie przypomnieć kapitalnych wątków dotyczących *kategorialnych* podróży w czasie i w interdyscyplinarnych przestrzeniach, zaproponowanych przez B. Skargę, świadomą, że każdy intelektualny wysiłek, którego tworzywem i produktem zarazem jest język, wymaga „przełamywania skostnienia chemicznie czystych pojęć” (Skarga 2005, s. 116). Podążając tropami Hegla i jego idei dialektyzacji pojęć, Autorka podkreśla w szczególności znaczenie dialektyki ogólności i szczególności, identyczności i różnicy, określności i nieokreślności. Podkreślmy ogromne znaczenie owej semantycznej dynamiki wielu kategorii funkcjonujących w teoriach i koncepcjach wychowania dla współczesnej komparatystyki. Podkreślmy wreszcie ambiwalentny charakter wielu centralnych kategorii wiedzy o edukacji, możliwy do ukazania właśnie w świetle owej dialektyzacji. *Autogeneratywność* języka wydaje się jedną z prób odpowiedzi na coraz bardziej złożony przedmiot zainteresowań pedagoga nie tylko „teoretycznie zorientowanego”. Przypomnijmy, że współczesne ujęcia encyklopedyczne ujmują w przedmiocie badań pedagogiki obok szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, także uwarunkowania dyskursu edukacyjnego. Obydwa człony przedmiotu badań są ze sobą ściśle związane. Zwróćmy uwagę, że podstawą dyskursu jest zawsze język. Projektowanie i realizacja badań empirycznych są zatem warunkowane procesami wyjaśniania, rozpoznawania i nazywania, które zawsze dokonywane są w jakimś języku. Jeśli jakość społecznej praktyki wychowania zależy także od jakości badań realizowanych w pedagogice, to język okazuje się tutaj niezmiernie ważny także dla pedagogów „praktycznie zorientowanych”.

Metafory w języku pedagogiki

Jak już wspomniałem, obok *autotegenracji* w języku jako odpowiedzi na tezę o *tekstualizacji* przestrzeni, pojawiła się perspektywa estetyzacji świata z postulatem obecności metafory w języku. Zarysujmy szersze tło problemu. Zdaniem Rorty'ego członkowie przyszłego społeczeństwa odrzucają *stary* język i związany z nim tradycyjny model racjonalności, który generuje liczne demarkacje i domaga się klarownej, logicznej argumentacji i jasnych kryteriów. Pojawi się język *nowy* – będący z pozycji tradycjonalisty – wcieleniem antydemarkacjonizmu, antyfundamentalizmu i antyreferencyjności. Postęp intelektualny i moralny dokonywać się będzie dzięki kreowaniu nowych metafor w przygodnym języku. W tę utopijną wizję wpisana jest właśnie rola metafory interpretowanej przez Rorty'ego za Davidsonem, a w opozycji wobec wielu jej klasycznych in-

terpretacji. W duchu platońskim¹⁰ i pozytywistycznym metafora miała postać wyrażenia bezwartościowego, bądź takiego, które da się sparafrazować w języku niemetaforycznym. To stanowisko przyjmowane jest także i dzisiaj w kręgach naukowych, degradujących metaforyczność do roli poetyckiego ozdobnika, niegodnego roli tekstu naukowego. Rorty wraz z Davidsonem reprezentują pogląd, według którego metafora jest nowym elementem języka, przesądającym o jego pragmatycznej skuteczności i potencjalnej innowacyjności. Według Rorty'ego istnieją trzy sposoby, dzięki którym nowe przekonania mogą zostać wprowadzone do języka: przez percepcję, wnioskowanie oraz metaforę. W dwóch pierwszych przypadkach język nie ulega zmianom, a ewentualne modyfikacje mogą dotyczyć jedynie naszej oceny prawdziwości jego niektórych zdań. „Język jest w tym przypadku postrzegany jako *constans*, czyli wszystko to, co może być nam kiedykolwiek potrzebne do poznawania i opisywania świata. Jedyne, co można czynić, będąc intelektualistą, to czuwanie nad coraz bardziej *przezroczystym* jego charakterem oraz wydobywanie jak największej liczby konsekwencji z aktualnych przekonań w ramach zamkniętej przestrzeni logicznej¹¹. Natomiast dzięki metaforze język, przestrzeń logiczna i zakres możliwości są nieskończone” (Rorty 1995, s. 18). Metafora jest raczej głosem *spoza przestrzeni logicznej*. „Stanowi wezwanie do zmiany własnego języka i życia, a nie propozycję ich usystematyzowania” (tamże). Nowe metafory zakładają pewien wysiłek semantyzacyjny ze strony odbiorcy, uczestnika dyskursu, który musi przełamać swoisty opór wynikający z własnych nawyków językowych. Metafory zdaniem autora *Przygodności, ironii i solidarności* są najistotniejszym elementem rewolucji naukowych (i nie tylko), które zawsze zaczynają się od słów, wyrażających nowe idee „Umiejętność mówienia inaczej, a nie dobrego argumentowania stanowi główne narzędzie zmiany kulturowej” (Rorty 1996, s. 24).

Jak słowa łączą się ze światem w perspektywie ponowoczesnych dyskursów edukacyjnych

Podobnie jak autogeneracja języka nie jest tylko wymysłem XX-wiecznej filozofii, a metafora, mimo ewolucji swoich interpretacji i zaplecza filozoficznego, nie stanowi żadnego novum w języku ponowoczesnym, tak też niereferencyjność języka nie została wymyślona przez XX-wiecznych filozofów. W kulturach przedreferencyjnych, w których nie było jeszcze nauki o wychowaniu, ale zapewne istniały problemy wychowawcze i język, słowa „łączyły się ze światem”, to co symboliczne było sklejone z tym co praktyczne. Tezy takie pojawiły się w tekstach A. Pałubickiej w ramach jej idei synkretyzmu kultur archaicznych i mowy magicznej (Pałubicka 1984). Proces odklejania słów od świata trwał wiele lat, by w drugiej połowie XX wieku zostać ponownie zakwestionowany, i w ramach teorii niereferencyjnych, nieesencjalistycznych i relacjonistycznych zaproponować bardzo interesujące także z punktu widzenia dyskursu o edukacji tezy. Josef Mitterer w swojej propozycji „niedualizującego sposobu mówienia” wychodzi od stwierdzenia, że u początku filozofii tkwią niesproblematyzowane założenia dotyczące dychotomicznych rozróżnień typu: język – świat, sąd – przedmiot, byt – świadomość,

¹⁰ Nieco inne podejście do metafory u Platona prezentuje P. Ricoeur.

¹¹ W pewnym uproszczeniu są to poglądy reprezentowane np. przez Husserla oraz filozofów analitycznych.

podmiot – przedmiot i inne. Nie trzeba dodawać, że założenia te, poprzez filozofię, stały się fundamentalne także dla dyscyplin, które, tak jak pedagogika, wyłoniły się z „królowej nauk”, o czym była już mowa na wstępie tekstu. Zdaniem Autora *Tamtej strony filozofii* dualizacje są efektem zinstytucjonalizowania się konkretnych technik argumentacji odwołujących się do pozajęzykowej, właśnie tej drugiej strony dyskursu jako instancji rozstrzygającej w sporach. W ramach swojej propozycji *nie-dualizującego sposobu mówienia*, Mitterer proponuje rozumieć dyskurs jako kontynuację poprzedniego opisu, negując kontrowersyjnie, istnienie różnicy kategoryjnej pomiędzy opisem a jego przedmiotem. Istotą dyskursu byłoby zatem ciągle kontynuowanie opisu rzeczywistości pojętej jako *ostatnio zachodzący stan rzeczy*. Ważna wydaje się przy tym uwaga, że dla pedagogiki (i nie tylko dla niej) nie są obecnie pierwszoplanowe rozważania i dywagacje dotyczące ontologicznych tez o rzeczywistości złożonej „wyłącznie z opisów”. Także i dla samego Mitterera poszukiwania odpowiedzi na fundamentalne filozoficzne pytania o to, co istnieje, nie są najważniejsze (Mitterer 1996, s. 4). Autorowi *Ucieczki z dowolności* chodzi raczej o ujawnienie mechanizmów i trików dualizujących technik argumentacji, jako dominujących we współczesnych dyskursach. Dla refleksji o edukacji ma to istotne znaczenie, ponieważ także i tutaj ważniejszy (bardziej efektywny) wydaje się krytyczny dialog z tradycją niż jej jednorazowe obalenie na mocy ontologicznych i epistemologicznych rozstrzygnięć. Mitterer występuje przeciwko dualizmowi z racji czysto praktycznych, sądzi bowiem, że technika argumentacji oparta na dychotomicznych rozróżnieniach „obydwu stron dyskursu”, przy założeniu esencjonalności jednej z nich, prowadzi nieuchronnie do sytuacji bez wyjścia, a na to pedagogika nie może sobie pozwolić. Powtórzmy raz jeszcze: *nie-dualizujący* sposób mówienia nie ma być rewolucyjnym paradygmatem, znoszącym poprzednie techniki prowadzenia dyskursów. Jest raczej wyrazem pewnej „myśli słabej”, eksperymentem, który pokazując słabe strony tradycyjnych relacji językowych, pozwoli zrekonstruować powstawanie dychotomii pomiędzy opisem a przedmiotem, a jednocześnie przez swą funkcję „dydaktyczną” obnaży chwyt retoryczny stosowane w ramach dualizmu. Lektura tekstów Mitterera, nie tylko poprzez sugerowane powyżej dydaktyczne walory, może być przydatna dla pedagogów. Autor *Tamtej strony filozofii* wskazuje reguły i przykłady wzajemnego przypisywania sobie etykietek przez oponentów sporów naukowych. To praktyka wciąż obecna także wśród dyskursów o edukacji, podobnie jak i inne „metody” – personalizowania stanowiska oponenta oraz depersonalizowania i obiektywizowania własnego stanowiska, dzięki czemu pojawia się swoiste roszczenie do „jedynej słuszności” (Mitterer 2004, s. 104). Owo roszczenie wiąże się zazwyczaj ze wskazywaniem na konkurencyjny osąd jako na ten, który niesie z sobą niebezpieczeństwa natury etycznej. To także częsty problem w ramach dyskursów i badań porównawczych w zakresie różnych ideologii i teorii wychowania. I tak powracamy do znanej tezy, utożsamiającej spory epistemologiczne z zakamuflowanymi sporami aksjologicznymi, a te często prowadzą do wykluczenia oponenta i odmówienia mu prawa do uczestniczenia w dyskursie z racji wyróżnionego (przez określone, preferowane wartości) statusu aksjologicznego. Równie interesujące, a także realizowane w duchu sprzeciwu wobec esencjalizmu, referencji i różnych przesądzeń natury metafizycznej, są koncepcje „późnego” Wittgensteina¹² czy S. Fisha

¹² Ponieważ filozofia Wittgensteina i jej „dwa etapy” rozwoju są powszechnie znane, nie referuję ich w całości. Warto natomiast w kontekście rozważań o antyesencjalizmie Autora *Dociekań filozoficznych* przytoczyć wymowny tytuł eseju M.S. Hackera (komentatora filozofii Wittgensteina): *Metafizyka jako cień gramatyki*, który trafnie oddaje poglądy Wittgensteina na idee reprezentacjonizmu i referencji.

z jego oryginalnymi pomysłami autonomicznej interpretacji czy teorii wspólnot interpretacyjnych (Fish 2002, s. 178). Wszystkie te ujęcia mogą wnieść bardzo wiele istotnych rekontekstualizacji w zakresie języka i dyskursu o edukacji. Szczególnie ciekawa wydaje się teoria S. Fisha, jeśli potraktujemy pedagogikę w jej różnych układach instytucjonalnych bądź merytorycznych (instytuty, katedry, uniwersytety, ale też „szkoły”, grupy badawcze itp.). W takich wspólnotach obowiązują pewne strategie interpretacyjne, kategorie rozumienia i wspólne normy języka, pojmowane jako produkty socjalizacji, także tej wtórnej. W obrębie wspólnoty redefiniuje się cały czas to co akceptowalne, ważne i dopuszczalne, a żadna „ostateczna” czy „jedynie trafna” interpretacja nie jest możliwa. Konieczność namysłu nad własnym językiem w takim kontekście wydaje się oczywista, choćby ze względu na wymóg kontynuowania dyskursu jako warunku trwania wspólnoty.

Karnawał w języku – nowe konteksty w pedagogice

Możliwe, że sugerowany na początku niniejszego tekstu „zwrot językowy” w pedagogice wymaga swoistego odreagowania, na kształt tego, jaki stał się udziałem przełomu średniowiecza i renesansu (Heers 1995). Wtedy to bowiem karnawał, jakiego dziś nie znamy, dawał ludziom krępowanym przez cały rok nakazami kościoła i państwa okazje do odwrócenia sankcjonowanego na co dzień porządku rzeczy, zmieniając także płaszczyznę komunikowania się i języka. Być może po latach ortodoksji i heterodoksji przyszedł czas na karnawalizację języka w ramach myślenia (pisania, mówienia) heterogenicznego w obszarze wiedzy o edukacji. Przywołuję tym samym Bachtina teorię karnawalizacji kultury, w obrębie której można zrekonstruować wątki dotyczące języka¹³. Początków skarnawalizowanej literatury upatruje Bachtin, śladem starożytnych, już w Antyku, w gatunkach zaliczanych do tak zwanej „domeny powagi-śmiechu” (Bachtin 1970, s. 164–186). Zasadniczą cechą owych gatunków łączących w jedno wielość tonacji wzniosłych i prześmiewczych było „karnawałowe światoodczucie”, na które składają się cztery kategorie: *familiarność*, *ekstrawagancje*, *mezalianse* i *profanacje*. Spróbujmy odczytać je w perspektywie języka i komunikowania się, powtarzając ryzykowną tezę o „zwrocie językowym” w pedagogice choćby w jego terapeutycznej (kompensacyjnej) funkcji¹⁴. *Familiarność* w zamyśle Bachtina pozwalała „przekraczać istniejące w rzeczywistości pozakarnawałowo-biesiadnej podziały, zrównując ludzi o biegunowo odległym statusie społecznym. Język tracił swoje tabu, uprzywilejowane konstrukty, etykiety i wyznaczniki kompetencji językowych na rzecz porozumienia w duchu „nieskrępowanej gestykulacji i wyzwolonej mowy karnawałowej” (Bachtin 1970, s. 188.) Mimo odmiennej perspektywy teoretycznej warto przypomnieć w tym miejscu kategorię (teorię) wspólnot interpretacyjnych autorstwa S. Fisha i zasugerować jej swoistą, karnawałową odmianę. *Mezalianse*, zresztą blisko związane z *familiarnością*, pozwalały w trybie karnawałowych prowokacji łączyć najbardziej odległe pojęcia, wartości i przekonania,

¹³ Bachtin nie poświęcił odrębnej części swoich prac tematyce języka. Podporządkował swoje analizy problematyce struktury i funkcji obrazów o rodowodzie karnawałowym w omawianych przez siebie utworach literackich Dostojewskiego i Rabelais’go.

¹⁴ Odwołuję się tutaj do funkcji karnawału opisanych przez L. Witkowskiego, który oprócz wspomnianej funkcji kompensacyjnej wymienia też: konserwującą, opozycyjną oraz egzystencjalną (Witkowski 2000, s. 186–188).

które w „mentalności pozakarnawałowej” nie miały racji bytu. „Klasyczne” łączenie sfery sacrum i profanum jest tu najlepszym przykładem, przypominającym o zbawiennej (przynajmniej dla zawodu pedagoga, wychowawcy) cesze ambiwalencji wpisanej w procesy edukacyjne. Podobna, ambiwalentna wykładnia dotyczy także *profanacji*, „parodiowania uświęconych tekstów i sentencji” (Bachtin 1970, s. 189). Kategoria ta służyła detronizacji każdej formuły czy tekstu, roszczonego sobie pretensje do powagi i niezmienności. Przypomina także i dzisiaj o „powadze śmiechu” w wielu kontekstach edukacyjnych, od klasy lekcyjnej zaczynając, przez „nieobecne” kategorie socjalizacji, na tekstach naukowych kończąc. Wszystkie omówione dotąd kategorie łączy bachtinowska *ekscentryczność*, obalająca ogólnie przyjęte formuły, naruszająca wszystko to, co stosowne, kanoniczne i obowiązkowe w imię tego, co peryferyjne, marginalne i (do) wolne.

O typach języka w pedagogice

Poszukiwanie języka właściwego dla współczesnej pedagogiki nie jest zadaniem prostym. Gdybyśmy wzięli pod uwagę historię rozwoju i przemian dyscypliny zajmującej się edukacją od czasów powojennych aż po współczesne, to moglibyśmy zaproponować swoistą „wertikalną” typologię¹⁵ języków: od języka *jedynego* („jedynie słusznej” ideologii), przez języki *opozycyjne* (np. traktujące wychowanie jako „fakt” bądź „zadanie” w ujęciu K. Konarzewskiego), języki *komplementarne* (pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana według S. Palki), aż po *multijęzyki* (koncepcja R. Schulza) i *uniwersum językowe* (Bieszczad 2009, s. 23–39). Możliwa jest też druga, otwarta „typologia” o charakterze „horyzontalnym”, sugerująca pewien sposób rozpisania wspomnianego powyżej uniwersum językowego w innym planie teoretycznym, takim, którego wybrane elementy osadzone we współczesnej filozofii ponowoczesnej przedstawiliśmy w niniejszym tekście. Wskazalibyśmy tutaj na język *potoczny* uwikłany w niełatwy proces komunikacji pomiędzy społeczną praktyką wychowania, pedagogią a naukowym opisem procesów edukacyjnych. Uwzględnilibyśmy także język *metaforyczny* w perspektywie metodologicznych sporów wokół przechodzenia „od teorii do narracji” w naukach humanistycznych (w pedagogice). Wyodrębnilibyśmy także język *kategorii* (obok języka *pojęć*) oraz języki, których zakres stosowania i rozumienia zależy od problematyki filozoficznej poruszanej w artykule (np. problem referencji, reprezentacji, relacjonizmu itp.), a które trudno jednoznacznie sklasyfikować i nazwać. Problem języka wiedzy o edukacji to nie tylko refleksja dotycząca statusu dyscypliny naukowej samej pedagogiki. To także jeden z zasadniczych elementów kompetencji kulturowych każdego pedagoga wyznaczający poprzez szeroko rozumiane kompetencje językowe możliwość uczestnictwa w kulturze i rozumienie tekstów współczesnej humanistyki. Pamiętajmy przy tym, że sukces każdego wychowawcy w jego własnym procesie językowej akulturacji jest warunkiem adekwatnego wobec przemian społeczno-kulturowych uczestnictwa wychowanka w świecie kultury symbolicznej.

¹⁵ Oczywiście sugerowany podział na języki pedagogiki nie rości sobie pretensji do spełnienia kryteriów typologicznych, jest autorską propozycją mającą na celu zaproszenie do dyskusji.

LITERATURA

- Austin J.L. [1993] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa
- Bachtin M. [1970] *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa
- Bieszczad B. [2009] *O typach języka we współczesnej pedagogice – w poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych*, [w:] A. Guzik, R. Sigva (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, Kraków
- Burszta W. [1991] *Mowa magiczna jako przejaw synkretyzmu kultury*, [w:] J. Bartmiński, R. Grzegorzczak (red.), *Język a kultura*, t. IV, Wrocław
- Chojecki A. [1997] *Mowa mowy. O języku współczesnej humanistyki*, Gdańsk
- Fish S. [2002] *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Kraków
- Gadamer H-G. [2003] *Język i rozumienie*, Warszawa
- Gawroński A. [1984] *Dlaczego Platon wykluczył poetów z Państwa*, Warszawa
- Heers J. [1995] *Święta głupców i karnawały*, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. [2008] *Pedagogika ogólna*, Warszawa
- Kmita J. [1998] *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań
- Kmita J. [2007] *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*, Poznań
- Liotard J.-F. [1997] *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa
- Martens E., Schnadelbach H. (red.) [1995] *Filozofia. Podstawowe pytania*, Warszawa
- Merleau-Ponty M. [2001] *Fenomenologia percepcji*, Warszawa
- Mitterer J. [1996] *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*, Warszawa
- Mitterer J. [2004] *Ucieczka z dowolności*, Warszawa
- Ostrowicki M. [2008] *Wirtualne realis*, Kraków
- Pałubicka A. [1984] *Przedteoretyczne postacie historyzmu*, Warszawa
- Perkowska H. [2003] *Postmodernizm a metafizyka*, Warszawa
- Rewers E. [1996] *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Poznań
- Rorty R. [1995] *Filozofia jako nauka, jako metafora i jako polityka*, [w:] A. Szahaj (red.), *Między pragmatyzmem a postmodernizmem*, Toruń
- Rorty R. [1996] *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa
- Skarga B. [2005] *Granice historyczności*, Warszawa
- Witkowski L. [2000] *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń
- Witkowski L. [2007] *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa
- Witkowski L. [2007a] *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa

W poszukiwaniu pedagogicznego *arché*¹

Człowiek od zarania swych dziejów podejmował refleksje nad tym, kim jest, jakie jest jego miejsce w świecie, pytał o sens i cel swego życia. Równocześnie zadawał pytania: jaka jest sama rzeczywistość? Czy on jako człowiek jest tylko jej częścią, czy może w jakiś sposób potrafi transcendować dostępną mu zmysłowo rzeczywistość? Owe zdolności do zadawania pytań – prowadzenia refleksji, czynienia z samego siebie przedmiotu poznania – prowadziły istotę ludzką do udzielania różnych odpowiedzi o istotę rzeczywistości. Pytanie o *arché* (ἀρχή) stało się pytaniem kluczowym odsłaniającym najgłębszy sens tego, co jest. Zarówno w samej rzeczywistości, jak i w tym fragmencie, który dotyczy pedagogiki². Początkowo odpowiedzi były pochodnymi konkretów obserwowanych w rzeczywistości. Były więc nimi ogień, który ogrzewał, dając poczucie bezpieczeństwa i mocy, dalej mówiono o wodzie, bez której przecież wszystko obumiera i nie jest zdolne do życia, dalej było to powietrze, bez którego również niktło to, co posiadało jakikolwiek pierwiastek życia. Wskazywano również na bezkres jako rodzaj wszechogarniającego coś, w którym istnieje wszystko to, co jest.

Jednak te odpowiedzi nie zaspokajały ludzkich dążeń i ciekawości. Jeśli coś jest, to musiało być wprawdzie coś, co było sprawcą tego, co jest. Wszystko to, co jest zmysłowo postrzegane i doświadczane, ma określony kształt, posiada jakąś formę, zostało przez coś ukształtowane, ma jakieś zadanie do wypełnienia, pełni w środowisku, w którym istnieje, jakąś określoną funkcję. W związku z tym wszystko to, co jest, posiada z pewnością jakiś rodzaj niematerialnej przyczyny, która w jakiś tajemniczy sposób jest sprawcą tego, co jest. Rodzi się filozoficzny idealizm, który powołuje do życia świat idei. To właśnie w owym świecie idealnym zapisana jest zasada tego, co jest obecne, w postaci zmaterializowanej formy.

Ów świat idealny jest pierwotny wobec tego co materialne i zmysłowo doświadczalne w przeciągu życia człowieka. To w owym świecie idealnym kryje się najgłębszy sens tego, co jest. Aby więc poznać i odsłonić prawdziwe oblicze rzeczywistości, muszą przebić się przez zmysłową zasłonę świata, by dotrzeć do najgłębszego sensu

¹ *Arché* – termin wprowadzony już być może przez Anaksymandra na oznaczenie prazasady, czyli rzeczywistości pierwszej i ostatecznej, np. dla Talesa była to woda, dla Anaksymenesa – powietrze obdarzone z natury ruchem, dla Heraklita ogień, dla pitagorejczyków zaś liczba i jej elementy konstytutywne (za: Reale 2000, s. 31).

² Por. także: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, nr 1–2 (163–164), R. XLII, specjalny numer poświęcony wyłącznie tekstom filozoficznym ukazującym w trzech częściach wzajemny związek pomiędzy myślą filozoficzną a pedagogiką, m.in. artykuł: M. Reut, *Filozofia – rozumienie – wychowanie (wstęp)*, która zauważa: „W takim kontekście przeświadczenie o nierozdzielności myślenia filozoficznego i pedagogicznego wiąże się z przyjęciem założenia o całościowym, «nie-dziedzicznym» myśleniu o człowieku i świecie społecznym oraz o nie-dyrektywalnym charakterze też filozofii i humanistyki. Myślenie takie, jak wskazywałam, nie unika wartościowania, unika jednakże – łatwego (?) i ciągle jeszcze nierzadkiego w pedagogice poddawania się pokusie ogólnego projektowania i całościowego zmieniania świata. W takim też kontekście wielość i różnorodność filozoficznych koncepcji człowieka, działania, rozumienia nie jest dla pedagoga po prostu przeszkodą w indywidualnym namyśle, nie jest utrudnieniem w podejmowaniu decyzji. Jego decyzje nie są przecież redukowane do procedury zastosowania, a owa różnorodność wskazuje na wieloaspektowość ludzkiego pojmowania świata i na nieusuwalność elementu indywidualnej interpretacji” (Reut 1997, s. 24).

idei. Idea nie jest w żadnym wymiarze odbiciem tego co materialne, nie jest również powołana do istnienia przez samego człowieka, jest autonomiczna w swym istnieniu. Idea jest tym, czym jest ze względu na samą siebie. Owo naiwne dotąd *arché* zmienia się w postać idei porządkujących materialną rzeczywistość człowieka. Pojawia się idea Dobra, która nierozzerwalnie połączona jest z ideą Prawdy. To złączenie Prawdy i Dobra staje się fundamentem klasycznej wizji konstruowania rzeczywistości kulturowej, które będą wyznaczać kierunki rozwoju europejskiego człowieczeństwa na najbliższe stulecia. Jednak tak radykalne ujęcie problemu prymatu idei nad rzeczywistością doświadczalną nie dla wszystkich było tak oczywiste. W dalszych wiekach pojawiają się próby i koncepcje pogodzenia dwóch wizji świata płynących z odmiennych perspektyw rozumienia rzeczywistości. To rodzaj przekonania, iż obydwie te sfery są ze sobą nierozzerwalnie sprzężone i od siebie zależne. Rodzi się przeświadczenie, iż tym co najbardziej fundamentalne jest byt rozumiany na sposób metafizyczny.

Ów byt jest miejscem, gdzie styka się zarówno to co materialne, jak i to co idealne, byt jest miejscem spotkania materii i formy, istoty i istnienia, miejscem przecinania się tego, co w bycie aktualne, i tego, co w nim potencjalne. *Arché* staje się rodzajem dynamicznego napięcia, które charakteryzuje istniejący już przecież świat. Z jednej strony więc świat trwa w nieustannym ruchu i zmianie, z drugiej zaś strony właśnie ów ruch i nieustanna fluktuacja rzeczywistości kierują nas ku temu, aby odszukać niezmienną podstawę tej zmiany.

Równoległe z filozoficzną refleksją nad rzeczywistością człowiek wyraża w różnorodnych aktach i ekspresjach swą społeczno-emocjonalną więź z różnorodnymi powoływanymi w różnych kulturach istotami, które stają się gwarantami owej stałości. Człowiek jawi się więc nie tylko jako *homo rationalis*, ale również jako *homo religiosus*. Szczególnie w momencie pojawienia się myśli chrześcijańskiej owo *homo religiosus* stopniowo łączy się z *homo rationalis*, tworząc szczególnie nowy rodzaj struktury nie tylko już ideologicznej, ale również społecznej. Pierwotne chrześcijańskie *homo amans* zostaje powoli wyparte przez *homo socialis*. Pierwotne filozoficzne *arché* będące pierwotnie esencjalnie na poziomie rzeczywistości bytowej idealnej bądź realnej przechodzi najpierw na poziom *ego cogito*, by w późniejszym czasie poprzez *ego cogitationes* odnaleźć się na poziomie *ego socialis*.

Nowożytna filozofia rozpoczyna się więc od swoistego przewrotu w postrzeganiu świata. To już nie świat jest nosicielem prawdy o rzeczywistości. Nie Bóg jako istota uprzedzająca rzeczywistość, ale sam człowiek, sam podmiot staje się zasadniczym twórcą i kreatorem rzeczywistości. *Cogito* zrodzone z *dubito* potwierdza nie tylko *esse* podmiotu, ale również *esse* całej rzeczywistości. Rodzi się *homo creator*. Z *Deus creatio ex nihilo* powstaje nowa sytuacja ontyczna, kiedy to człowiek w miejsce samego Boga dokonuje aktu *creatio ex nihilo*. Człowiek staje w miejscu Boga. Przypomina się sytuacja z obrazu rozpoczynającego biblijną historię stworzenia człowieka, kiedy Bóg powierza człowiekowi stworzoną przez siebie ziemię we władanie, pozostawiając jeden warunek: aby ten nie zrywał owocu z drzewa poznania dobra i zła. Poznawcza i egzystencjalna ciekawość człowieka łamie boży nakaz. Człowiek czyni swą wolność podstawą swej egzystencji. Rodzi się kolejny rodzaj nowożytnego *arché*. Zasadą rządzącą rzeczywistością jest wolność. Owa absolutyzacja wolności staje się charakterystyczna dla człowieka współczesnego. Równocześnie z tą nową odśłoną rozumienia wolności człowieka sam podmiot angażuje swą racjonalność już nie tylko do poszukiwania od-

powiedzi na pytanie o sens świata (wymiar egzystencjalny) filozofii, ale przede wszystkim pragnie doskonalić dzieło Stwórcy.

Okazuje się bowiem, iż rzeczywistość to nie tylko to, co postrzegam i doświadczam zmysłowo w sposób bezpośredni. Nowoczesne środki techniczne pozwoliły odsłonić przed poznającym podmiotem niedostępne do tej pory obszary rzeczywistości. Człowiek z jednej strony poznaje nowe galaktyki i układy planetarne, stawia hipotezy o krzywiznach czasoprzestrzeni, z drugiej zaś podważa dotychczasowe odkrycia w zakresie newtonowskiej koncepcji fizyki, ujawniając poziom świata kwantów i teorii względności. Człowiek konstruuje coraz to nowe urządzenia, dokonując swoistej kompresji czasoprzestrzeni. Gwałtowny rozwój nauk przyrodniczych, technicznych oraz informacyjnych pobudza aktywność człowieka, który z poziomu *homo rationalis* staje się *homo rationalis instrumentalis*. Jednak owo działanie staje się sensem samo dla siebie. Hasła: „nie wolno stać w miejscu”, „należy iść nieustannie do przodu”, „należy nieustannie się rozwijać”, „permanently się edukować” staje się naczelnym hasłem współczesnych społeczeństw – tzw. nowoczesnych³.

Rodzi się jednak pytanie o sens tej aktywności i podejmowanego zaangażowania. Człowiek, aktywizując siebie na różnych płaszczyznach życia społecznego, wydaje się, iż gubi to, co dla niego najcenniejsze – ztraca samego siebie. Owo nowe *arché* – aktywność ponad wszystko – często przeradza się w chęć doznawania coraz to mocniejszych wrażeń, szczególnie pochodzenia zmysłowego. Odrzucenie przekonania o istnieniu sensu rzeczywistości (odrzucenie metafizyki i religii) przekierowuje zaangażowanie człowieka na poziom zaspokajania nowych wrażeń i doznań. Potrzeba ta, występująca z coraz to większą mocą u współczesnego człowieka, jest umiejętnie stymulowana szczególnie przez współczesny rynek elektronicznych mediów. Z czasem człowiek ztraca swą epistemologiczną autonomiczność na rzecz poznawczej zależności od różnorodnych źródeł przekazu. Pojawia się opisany przed laty człowiek bez właściwości (Musil 2004), człowiek pozbawiony własnej tożsamości. Dominującym sposobem egzystencji człowieka nie jest już walka o własną duszę – w której zamieszkiwał Bóg – bo ten przecież już od czasów Comte’a i Marksa stał się mitem i nienaukową uzurpacją czy poszukiwaniem prawdy absolutnej – bo są przecież jedynie prawdy cząstkowe. Ów człowiek z jego egzystencją stał się jednostką wprzęgniętą w sieć różnorodnych systemów eksperckich opisujących i regulujących życie jednostki w strukturze społecznej. Rodzi się nowy rodzaj *arché* rozumiany jako struktura społeczna budowana przez grupy polityków nierozzerwalnie realizujących interesy różnorodnych podmiotów ekonomicznych.

Pytając więc o tożsamość współczesnej pedagogiki, nie można uciec od poruszonych wyżej wybranych przecież tylko sposobów rozumienia i ewolucji filozoficznego *arché*. Spróbujmy zatem uporządkować podstawowe sposoby eksplikacji, które pomogą odsłonić możliwe alternatywy rozumienia samej pedagogiki. Najpierw pojawiają się

³ Por. także komentarz K. Szlachcica, który stwierdza: „Jednocześnie z nowożytną wizją nauki nierozzerwalnie związane jest przekonanie o autonomii poznającej jednostki, o możliwości uwolnienia się od wpływów i ograniczeń, jakie związane są z umiejscowieniem jej w określonych warunkach społecznych i historycznych. Zarówno dla nurtu reprezentowanego przez Bacona, jak i dla orientacji Kartezjusza, nie ulegało wątpliwości, że można – praktycznie rzecz biorąc – wyeliminować wpływ rozmaitych idoli na podmiot poznający. Uczony może stanąć wobec świata jako izolowana od wpływu tradycji jednostka i jego działalność badawcza może rozpocząć się od aktu odrzucenia dorobku wcześniejszych pokoleń. Wystarczy, że będzie przestrzegala kilku prostych reguł postępowania badawczego, a osiągnie trwałe, obiektywne wyniki poznawcze. Jednym z gwarantów sukcesu takiego podejścia miało być istnienie **obiektywnych** faktów, faktów naukowych i prawdziwości” (Szlachcic 1997, s. 416).

tw. konkretne (naiwne) sposoby rozumienia świata – tzn. takie, które niejako są dane w pierwszym i bezpośrednim z nim kontakcie. Nazwijmy ten sposób rozumienia **àrché potocznym**. Inna droga, szczególnie w starożytności, wiodła do próby odsłonięcia jakiejś zasady organizującej wszystko to, co jest. Raz wiodła do świata idei, innym zaś do odsłonięcia bytu jako fundamentu tego, co jest. Tę grupę nazwijmy **àrché klasycznym (ejdetycznym – idealistycznym, realistycznym)**. Kolejna grupa odpowiedzi odwróciła dotychczasowy porządek rzeczy, wskazując na podmiot jako zasadę organizującą rzeczywistość. Te grupę określimy jako **àrché podmiotu (logocentryczne – świadomość, wiedza, nauka)**⁴, **dialogiczne – drugi człowiek, egzystencjalne – ludzkie życie, historyczne – dziedzictwo kultury**). Ostatnim sposobem, na który można wskazać, jest **àrché struktury społecznej** (byt czynniki ekonomiczne, stosunki i środki produkcji określają i determinują świadomość już nie człowieka, ale człowieka nazywanego jednostką – bo nie jest już on kimś wybranym, jedynym i niepowtarzalnym, ale jednym z wielu elementów owej struktury, w której żyje).

Na podstawie przyjętej klasyfikacji możemy więc wyznaczyć cztery zasadnicze sposoby rozumienia pedagogiki⁵. Pierwszy odnosi się do pedagogiki rozumianej przede wszystkim jako działalność praktyczna, jako pedagogika codzienności, doświadczana niezależnie od statusu społecznego i pełnionych ról życiowych. Mieszczą się w niej elementy potocznego, stereotypowego rozumienia tego, jak i do czego należy wychowywać, co w życiu jest ważne i jakie obowiązują w nim w danym momencie tendencje i potrzeby. Każda kultura posiada taki zbiór schematów postępowania mniej lub bardziej uświadomionych w postaci rutynowych zachowań i czynności realizowanych bez głębszej refleksji i zastanowienia. Owe rutynowe zasady postępowania przyjmujemy jako aksjomaty, tj. pewniki wyznaczające kierunki naszej pedagogicznej aktywności. Pedagogika oparta na takich podstawach dla jednych ma status przed naukowej refleksji (np. pozytywści), dla innych zaś stoi w samym centrum nauki rozumianej jako subiektywny ogląd rzeczywistości zamknięty w postaci indywidualnych typów jej rozumienia (por. fenomenologia).

Z kolei *àrché* w sensie klasycznym odwołuje się do wartości stałych niezmiennych i absolutnych, niezależnych od czasoprzestrzeni oraz zrutynizowanych form postępowania przyjętych w danym społeczeństwie. Prawda, Dobro, Piękno są niezależne od człowieka. Podstawowym więc zadaniem pedagogiki jest nieustanne dążenie w kierunku tych wartości niezależnie od kulturowych i czasoprzestrzennych uwarunkowań. Owe wartości nie tylko stają się wychowawczymi ideałami, ale również determinują określony dobór metod i form wychowania. Człowiek wielokrotnie był w stanie poświęcić swe

⁴ Por. uwagi na ten temat poczynione przez G. Lubowicką (1997, s. 215–300), która konstatuje: „Współczesna refleksja filozoficzna usiłuje wydobyć na jaw aspekty człowieka uprzednio najczęściej pomijane milczeniem – jego afektywność, wymiar pasywności obecnej w każdej inicjatywie, wymiar tego, pre – intencjonalne, pasywne, nietematyczne, wreszcie słabość i omylność poznania ludzkiego, które pozabawione oparcia w bezpośredniej refleksji nie może być ani widziane, ani skonstruowane, ani zweryfikowane obiektywnie, ale jedynie można je poświadczать. Samo *Cogito* przestaje już tutaj być ujmowane jako jeden z elementów relacji poznawczej, jako podstawa konstytucji przedmiotu, ale zostaje umieszczone na płaszczyźnie moralnej i praktycznej. Człowiek nie jest już bytem poznającym, ale podmiotem odpowiedzialności moralnej” (Lubowicka 1997, s. 258).

⁵ Por. także: Rutkowiak (2005, s. 29–44), wyróżnia ona następujące rodzaje dyskursów będących podstawą dla myślenia pedagogicznego: dyskurs oświeceniowo-pozytywistyczny (rozwiązania pedagogiczne mają charakter skuteczny i pewny), dyskurs reprodukcyjny (wychowanie jako adaptacja), dyskurs krytyki i oporu (poszukiwanie i demaskowanie ukrytych założeń edukacyjnych), dyskurs pragmatyczno-progresywny (poszukiwanie rozwiązań problemów edukacyjnych polepszających te, już istniejące) (por. Rutkowiak 2005, s. 29).

życie dla obrony tych wartości. Dla określenia tego typu pedagogiki używa się często określeń typu pedagogika perennialistyczna, ejdetyczna, esencjalistyczna, czy pedagogika klasyczna. W pedagogice tej ważne są autorytety, tzn. osoby, które te wartości uczyniły celem swego działania. Wartość działania jest więc w tej pedagogice równoważna przez odnajdywanie w tym co zmienne podstaw samej tej zmienności. Dla tego typu pedagogiki człowiek jest wartością samą w sobie, tzn. nie ze względu na jakieś cechy charakteru czy posiadany status społeczny, ale ze względu na swe człowieczeństwo, które nigdy nie może zostać naruszone z punktu widzenia ontologicznego.

Trzeci rodzaj pedagogicznego *arché* ukazuje podmiot jako podmiot rozstrzygnięć o charakterze pedagogicznym. Ze względu na różnorodność epistemologicznych wątków zatrzymam się tylko na ogólnym omówieniu zagadnienia. W tym przypadku podmiot interpretuje rzeczywistość pedagogiczną w mniejszym lub większym stopniu przez pryzmat samego siebie, eksponując w pedagogicznym *etosie* owego *arché* raz swój rozum jako źródło kreowania wiedzy o rzeczywistości, innym razem zaś ukazując drugiego człowieka jako warunek *sine qua non* rozumienia samego siebie. Jeszcze innym razem ukazuje się w indywidualnej bądź zbiorowej historii podmiotu, pragnie odnaleźć siebie w aktualnych doświadczeniach i przeżyciach własnego „ja”, stając się dla siebie w jednym momencie czymś w rodzaju mikro- i makrokosmosu. W takim przypadku rodzi się silnie zindywidualizowany sposób rozumienia pedagogiki, istnieje jednak niebezpieczeństwo pozbawienia się realnych odniesień do wymogów stawianych przez rzeczywistość.

Ostatni typ *arché* wskazuje na strukturę społeczną jako tę, która warunkuje logos pedagogiki. Ów logos podlega ciągłym zmianom zgodnie z potrzebami i zmianami życia społecznego. Ten typ pedagogicznego *arché* nierozzerwalnie – szczególnie w tzw. społeczeństwach nowoczesnych – związany jest ze sferą polityki i próbą kolonizacji nie tylko samej świadomości człowieka, ale również kolonizacją jego świata życia (J. Habermas). Toczy się walka o podmiot. Manipulacja, sugestie, półprawdy stają się ważnym społecznie źródłem wychowania. Wychowanie jest więc retoryką. Jego ciężar przenosi się z poziomu samowychowania czy wspólnoty rodzinnej na poziom życia instytucjonalnego. Państwo coraz mocniej ingeruje w życie rodzinne, usurpując sobie prawo do tego, aby wiedzieć więcej i lepiej na temat tego, jak należy wychowywać. Zinstytucjonalizowana pedagogika na poziomie struktury społecznej realizowana w powołanych w tym celu licznych instytucjach wkracza w sferę prywatną człowieka. Obniżanie progu obowiązkowej edukacji, zwiększenie liczby godzin spędzonych w szkole, dokonują rzeczywistej alienacji dziecka od własnego naturalnego środowiska wychowawczego, jakim była do tej pory rodzina. Coraz mniejsze znaczenie mają więzi rodzinne, następuje rozluźnienie oraz krótkotrwałość związków partnerskich. Rodzi się jakiś nowy typ człowieka *homo viator* – człowiek bez domu, bez własnego miejsca w świecie. Nie w sensie fizycznym, ale w sensie duchowym.

W artykule – o wyraźnie teoretycznym charakterze – podjąłem próbę wyodrębnienia zasadniczych punktów wyjścia do rozumienia tego, co dzieje się współcześnie przede wszystkim na poziomie pedagogicznej teorii, ale również i praktyki. Ukazałem w zarysie zróżnicowanie teoretycznych podejść zarówno kreacjonistycznych, jak i interpretacyjnych w pedagogice. Każdy z wymienionych rodzajów *arché* wymaga z pewnością odrębnego omówienia ze wskazaniem na różne jego odcienie i teoretyczne niuanse zarówno w wymiarze historycznym, jak i systematycznym. Wydaje się jednak, iż sama

próba porządkowania tak wielu współczesnych pedagogicznych dyskursów⁶, ich syntetyzacji jest ważna i potrzebna zarówno z badawczego, jak i dydaktycznego punktu widzenia⁷.

LITERATURA

- Dudzikowa M. [2008] *Wokół interdyscyplinarności w nauce. Esej krytyczny*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 31, M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.), Warszawa, s. 25–44
- Hejnicka-Bezwińska T. [2004] *Pedagogika ogólna w Polsce. Kondycja – problemy – perspektywy*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27, M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.), Warszawa, s. 21–36
- Lubowicka G. [1997] *Podmiotowość w drodze*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLII, nr 1–2 (163–164), s. 215–300
- Musil R. 2004, *Człowiek bez właściwości*, Kraków
- Reale G. [2000] *Historia filozofii starożytnej*, t. V, Lublin
- Reut M. [1997] *Filozofia – rozumienie – wychowanie (wstęp)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLII, nr 1–2 (163–164), s. 5–24
- Rutkowiak J. [2005] *Ogólność pedagogiki a problem przekładu (wobec zwątpienia w tezę o „Upadku Wielkich Narracji”)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. L, nr 4(198), s. 29–44
- Szlachcic K. [1997] *Odkrycie historii w filozofii nauk empirycznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLII, nr 1–2 (163–164), s. 415–434
- Szmyd K. [2003] *Między tradycją a zmianą teleologii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLVIII, nr 3 (189), s. 91–104
- Śliwerski B. [2008] *Wieloparadygmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 31, M. Dudzikowa i T. Lewowicki (red.), Warszawa, s. 7–23

⁶ Por. także: Szmyd 2003, s. 91–104, który zauważa: „Spór o status naukowy i wartość edukacyjną pedagogiki ma już długą tradycję, ale od pewnego czasu toczy się ze szczególnym nasileniem, zwłaszcza wokół teorii twórczej kondycji pedagogiki, o jej sens teleologiczny, czyli także o wartość teorii pedagogicznej jako narzędzia wpływającego na realne procesy edukacyjne. Obecny dyskurs nad pedagogiką w Polsce jest znamienym powrotem do problematyki epistemologicznej, do refleksji nad źródłami, przebiegiem i istotą procesów wychowania w aksjologicznym, humanistycznym, a także postmodernistycznym klimacie” (Szmyd 2003, s. 91; por. też Kwiecieński, Witkowski 1993; Melosik 1995; Szkudlarek 1993, 1995; Hejnicka-Bezwińska 1995).

⁷ Por. także próby czynione m.in. przez: Śliwerski 2008, s. 7–23, a także: Dudzikowa 2008, s. 25–44; Hejnicka-Bezwińska 2004, s. 21–36.

Boksowanie z prze(wy)chowaniem młodzieży w szkole

Takie Rzeczypospolite będą jakie jej młodzieży chowanie.

A.F. Modrzewski

Z perspektywy życia społecznego szkoła jest bezpośrednio odpowiedzialna za przekazanie jednostce informacji, umiejętności i wartości. Powszechnie wiadomo, że człowiek zawsze daleki był od doskonałości, zaś rozbieżność między rzeczywistością a teoriami i postulatami filozofów, etyków, artystów wskazywała na konieczność wychowania ku wartościom. Okres gwałtownych przemian obserwowany na końcu XX i początku XXI wieku podważył odwieczne wartości, postawił zatem przed człowiekiem zadanie ponownego ich rozpoznania i zdefiniowania. Ponadto

ogromne kontrasty cywilizacyjne i społeczne, dominacja techniki i zagrożenia ekologiczne, konformizm doprowadziły nie tylko do rozchwiania lub odrzucania nakazów aksjologicznych, stanowiących niejednokrotnie dla współczesnego człowieka krępujący gorset, ale też do szkodliwego społecznie zminimalizowania ich obecności w edukacji dzieci i młodzieży, a w konsekwencji do wzrostu postaw negatywnych (Kulka 1998, s. 234).

Niestety, większość negatywnych konsekwencji jest już widoczna w życiu (postawy, zasady, cele życiowe, wartości znacznej grupy dzieci i młodzieży). Wobec tego coraz częściej pedagogzy, wychowawcy, nauczyciele zadają sobie pytania: Dokąd zmierza współczesna młodzież? Jaka ona naprawdę jest? W artykule K. Świerczyńskiej i A. Gram *Dzieci bez granic* we „Wprost” czytamy, że współcześni młodzi ludzie: „Piją, palą, szprycują się narkotykami i dopalaczami. W Internecie surfują po stronach dla dorosłych, uprawiają wyuzdany seks. A do tego są mistrzami kamuflażu. Bo nastolatki doskonale wiedzą, jak przed rodzicami odgrywać niewinne aniołki” (2010, s. 44). Obraz wyłaniający się z tekstu jest przerażający. Wobec czego rodzą się kolejne pytania: Czy rzeczywiście wszyscy młodzi ludzie tacy są? Na szczęście nie. Z pewnością młodzież jest pełna energii i pomysłów, nowoczesna, poszukująca nowych doświadczeń. Niestety, jak wynika z badań, te doświadczenia nie zawsze są dla jej życia, zdrowia, perspektyw życiowych najlepsze. Skąd biorą się zatem problemy? Z braku autorytetu? Z „przykładu z góry” lansowanego i nagłaśnianego w mediach? A może z braku czasu rodziców dla dzieci, którzy żyją w przekonaniu, że pieniądze wynagrodzą brak „bycia dla/z/przy” dziecku¹? A może z przerostu ambicji rodziców inwestujących „na ślepo” w dzieci? Może to nauczyciele są winni, że młodzież jest „coraz gorsza”, bez ambicji, szuka mocnych wrażeń, dużych sukcesów bez odrobiny wysiłku? A może różnica pokoleniowa czy międzypokoleniowa? Celem mojego artykułu nie jest udzielenie odpowiedzi na pojawiające i nurtujące pytania, ani też poszukiwanie winnych i udowadnianie winy. Tekst

¹ Dziecko bez względu na wiek potrzebuje rodzica w prostych i trudnych doświadczeniach życiowych. Rodzica, nie jego pieniędzy. Kiedy rodzic zauważy problem, często szuka winnych lub zastanawia się, gdzie popełnił błąd. Powinien mieć wówczas świadomość, że to, co stracił w relacji z własnym dzieckiem, nigdy nie zostanie w pełni zrekompenrowane.

powstał, aby sprowokować do refleksji i działania osoby dorosłe, które odpowiedzialne są (mimo wszystko) za życie dzieci i młodzieży. Zatem: Dlaczego coraz trudniej jest pracować z młodzieżą? Kto tą trudność ma, a kto nie widzi problemu?

Nauczyciele pracujący we współczesnych szkołach (bez względu na szczebel edukacyjny) podkreślają, że coraz trudniej pracować jest w szkole. Niepokojące zmiany zachodzące w populacji (społeczności) uczniowskiej są zaliczane do jednego z trzech głównych źródeł stresu nauczyciela (Pielachowski 2007, s. 248). Dlaczego? Szukając odpowiedzi na powyższe pytania, sięgnęłam do listów nauczycieli nadsyłanych do redakcji jednej z gazet o zasięgu ogólnopolskim, skierowanej do nauczycieli – „Gazety Szkolnej”. W niniejszym tekście skoncentruję się na aspekcie wychowawczym pracy nauczyciela, czyli na trudnościach, ale również i radościach, którymi dzielą się nauczyciele na jej łamach. Na potrzeby analizy problemów, jakie nurtują nauczycieli, dokonałam przeglądu 57 listów do redakcji nadesłanych od stycznia do września (nr 1–30) 2010 roku. Cytując wypowiedzi, posłużyłam się symbolami – np. L 18/8 – gdzie pierwsza cyfra oznacza kolejny numer listu w kolejnym numerze gazety.

„Niemoc karmi przemoc”²

Wśród licznych problemów, z jakimi spotykają się nauczyciele-wychowawcy w pracy z młodzieżą, naczelną rolę zajmuje przemoc. Przemoc szkolna jest poważnym problemem w Polsce i w świecie zachodnim.

Nasz obraz przemocy w szkole jest skrzywiony. W pogoni za sensacją zapominamy o jej rzeczywistym obliczu. [...] W relacjach z uczniami polega ona głównie na obrażaniu (ponad 40% uczniów było jego ofiarami w ciągu jednego semestru) i szkodliwych plotkach (poniżej 30%), rzadziej występują kradzieże (12–14%) i niszczenie rzeczy (ok. 10%). [...] Problemem polskiej szkoły jest też znaczna i narastająca przemoc pomiędzy nauczycielami i uczniami [gdzie jedni i drudzy bywają bądź sprawcami, bądź ofiarami przemocy – J.Ł.] (Goszczyńska, Szymczak 2010, s. 7).

W obliczu narastającej w szkole przemocy oraz bezradności nauczycieli wobec tego zjawiska w jednym z listów czytamy:

Jesteśmy oskarżani o brak wiedzy na temat tego, co dzieje się wśród uczniów. Przychodzi mi to do głowy zawsze, kiedy czytam lub oglądam programy o bójkach między uczniami, o tzw. solówkach albo dręczeniu jakiegoś ucznia przez kolegów czy koleżanki. Nie ma sytuacji, żeby nie sugerowano przy takiej okazji, że nauczyciele się nie interesują, nie wiedzą, nie reagują. Może w niektórych przypadkach tak jest, ale wydaje mi się, że w większości sytuacji jednak nikt z nauczycieli o niczym nie wie. Jak mamy wiedzieć? Skąd? Kto kiedykolwiek uczył lub pracował w szkole wie, że panuje w takich sprawach zмова milczenia i potrzeba nie łąda wstrząsu, żeby zaczęli ujawniać prawdę o panujących między nimi stosunkach. Presja rówieśników jest tak silna, a strach przed ewentualnymi konsekwencjami tak duży, że często ofiary o niczym nie mówią [...]. Poza tym nie mogę odpowiadać za to, co dzieje się poza budynkiem, a nawet terenem szkoły (L9/10).

² Tytuł zaczerpnęłam z tytułu artykułu zamieszczonego na łamach „Tygodnika Powszechnego” 2010, nr 41, s. 5.

Inna nauczycielka w swoim liście dodaje:

Zgadzam się ze zdaniem tej Pani w całej rozciągłości. Choćbyśmy robili wszystko, co w naszej mocy i tak nie dowiemy się o tym, co dzieje się naprawdę wśród uczniów. Co niby mamy zrobić? I tak w wielu szkołach są już kamery, ale przecież nie zamontujemy ich na przykład w kabinach toalet [...]. Umówmy się, że jeśli oni będą chcieli komuś dokuczyć albo co gorsza użyć przemocy, to znajdą ku temu sposobność prędzej czy później. Nauczyciel ma uczyć i wychowywać, nie jest policjantem czy szpiegiem, żeby zbierać tajne informacje [...] (L28/15–16).

W przytoczonych powyżej wypowiedziach widać bezradność i lęk nauczycieli przed podjęciem działań zmierzających w kierunku eliminowania przemocy ze szkół. Mało tego, uważają oni, że ich rolą jest uczyć i wychowywać, ale do czego wychowywać i co to jest ich zdaniem wychowanie, skoro istnieje powszechne przyzwolenie na przemoc, czy bierność wobec jej istnienia w szkole? Z czego wynika taka postawa nauczycieli? Prawdopodobnie z braku narzędzi oraz umiejętności radzenia sobie z tym zjawiskiem w szkole (poza nią – co pisze jeden z nauczycieli – już to zjawisko ich ani nie obchodzi, ani nie dotyczy). Słowa wypowiedziane w listach sprzyjają typowej postawie wielu nauczycieli: „lepiej mówić, że nic się nie da zrobić i narzekać (albo czekać, że dyrekcja «załatwi») niż wspólnymi siłami wziąć się do pracy”. Jak zmienić mentalność nauczycieli i zmotywować ich do działania? Psycholog E. Czerniewska-Koruba podkreśla, że „poszczególne osoby pracujące w szkole muszą mieć praktyczne umiejętności psychologiczne. Reagowania: jak patrzeć, jak chodzić, jak przemawiać do uczniów. Rady, by nie krzyczyć, by być konsekwentnym, też nie są wcale bezużyteczne” (*Niemoc karmi przemoc* 2010, s. 5). Nauczyciele mogą zdobywać umiejętności

w ramach mądrych, praktycznych warsztatów. I oczywiście one się w szkołach pojawiają. Ale po pierwsze nie wszędzie, po drugie ich poziom jest różny. Często wyglądają tak [...]: regułki dotyczące agresji, które niczego nowego do sprawy nie wnoszą. [...] Kolejna rzecz to zasady, normy i szkolne procedury. Nauczyciele muszą mieć jasność, co robić w różnych sytuacjach: kiedy wzywać policję, kiedy rodziców itd. [...] Kolejna sprawa to system jasnych konsekwencji. [...] Uczniowie nie powinni dostawać kar. Powinni ponosić konsekwencje. [...] System konsekwencji uczy, że opłaca się naprawiać, przeproszać, zadośćuczynić [...]. Jeśli uczeń poniesie konsekwencje, uniknie przykrych sankcji dyscyplinarnych, czy kar właśnie (tamże, s. 6).

Podejmowanie takich działań sprzyja wychowaniu, bierność wzmacnia akceptację przemocy (a to już postawa niewychowawcza).

Nauczyciele wobec narastających trudności wychowawczych, wielości nowych zjawisk pojawiających się we współczesnej szkole stają się coraz bardziej bezradni. Widzą, że młodzi ludzie pozbawieni są zasad, norm i wartości. Jeden z czytelników „Gazety Szkolnej” pisze:

Czy tylko nielicznych stać na to, żeby powiedzieć prawdę o tym, co dzieje się naprawdę w polskich szkołach, zwłaszcza tych publicznych? [...] Nie kłammy, że się staramy, że sobie radzimy, że wychowujemy. To od dawna stek bzdur. Teraz szkoła to trening przeżycia w ekstremalnych sytuacjach, gdzie albo my, albo oni. Tak właśnie jest i dość tych zaprzeczeń i chowania głowy w piasek [...]. Arogancja i chamstwo uczniów nie zna granic. Jesteśmy dla nich nikim i jeśli siłą nie zmusimy do posłuszeństwa podczas lekcji, to wejdą nam na głowę. A poza budynkiem to już nie możemy nic zrobić [...]. Nie ma dla tych młokosów nic świętego, nie ma żadnych zasad. Dawno zapomnieli albo nikt ich nie nauczył kultury, zasad dobrego wychowania [...]. Pani M.K. pisze, że się boi. Nie dziwię się jej, ja też czułabym to samo na

jej miejscu [...]. Nic im Państwo nie zrobicie, skończy się co najwyżej naganą, a co oni wymyślą jako odwet, to już Bóg raczy wiedzieć [...]. Pamiętam nauczycielkę, której pocięli opony w samochodzie, bo nie chciała dać dopuszczającego jednemu takiemu draniowi. Odeszła z pracy i zastanawia się, czy nie przeprowadzić się do innego miasta. Tak właśnie jest w polskiej szkole [...]. Jeśli nie ma szybkiej reakcji na zło i dotkliwych kar, to bezczelność chuliganów rośnie. I tego jesteśmy świadkami [...]. Proszę żeby autorka listu zachowała się tak, jak podpowiada jej rozsądek. Dla swojego i męża dobra (L7/3).

Z wypowiedzi autorki emanuje bezsilność, bezradność wobec zjawisk, z jakimi spotyka się na co dzień w szkole oraz wiara jedynie w siłowe rozwiązanie problemów wychowawczych. Podobne sytuacje mają miejsce na wycieczkach, wyjazdach czy koloniach. W jednym z listów czytamy:

Zastanawiam się, kto za kilka lat będzie jeździł z dziećmi na kolonie [...], bo nauczyciele z dłuższym stażem to już chyba nie. [...] Nie zamierzam się rozpisywać na temat tego, jak zachowuje się młodzież [...]. Powiem tylko, że z nimi należałoby wysłać jakichś komandosów, a najlepiej roboty, które nie muszą spać i widzą przez ściany, bo inaczej dopilnowanie uczestników graniczy z cudem, a śmiem nawet twierdzić, że jest niemożliwe (L53/ 27–34).

Czy zatem tylko siłą lub wycofaniem się („umywaniem rąk”), niezauważaniem problemów można rozwiązać trudne sytuacje? (Może rzeczywiście lepiej nie widzieć, nie reagować, nie angażować się, bo jeśli zareaguję, to trzeba będzie podjąć konsekwentnie działania, a po co się narażać? Lepszy jest „święty spokój” i narzekanie, że nic już się nie da, a młodzież dąży do samozagłady. Jeśli do niej dąży, to z winy dorosłych, bo zgadzają się na to lub próbują powstrzymać ją siłą. Czy to jest wychowanie? Czy tak zachowują się dorośli odpowiedzialni za młodzież? Dochodzimy do momentu, w którym można powiedzieć, że współcześnie niewiele osób wychowuje dzieci i młodzież. Większość przechowuje i czeka, że inni wychowają. Inni – to znaczy kto? Szkoła oczekuje, że rodzice, rodzice, że szkoła i błędne koło szukania odpowiedzialnych a zarazem winnych zatacza coraz większe kręgi. Problem tkwi w tym, że koło jest zamknięte i kręci się – albo nawet nakręca – zapominając, że wspólnymi siłami można ten zakłętą krąg „przerwać”. Jeśli rodzice nie wychodzą z inicjatywą (boją się, nie wiedzą, nie widzą), to powinni wyjść z inicjatywą nauczyciele. Można wiele dobrego wypracować i podjąć trud wychowania. Wystarczy chcieć. Jeśli sytuacja się nie zmieni (a raczej postawy wielu nauczycieli), to zastanawiam się, czy nie lepiej zamknąć szkoły, skoro nic już nie jest możliwe w kwestii wychowania? E. Czerniewska-Koruba twierdzi, iż na przykład nie spotkała się „jeszcze z sytuacją, by ofiarą przemocy szkolnej padł nauczyciel, za którym stoją inni nauczyciele oraz dyrekcja. Musi być jakiś słaby punkt, który wyczują uczniowie” (*Niemoc karmi przemoc* 2010, s. 5). Wynika z tego, że nauczyciele wspólnymi siłami, wspólnym frontem i konsekwentnie mogą stworzyć warunki do wychowania młodych. Zatem być może bezradność i niemoc nauczycieli jest wynikiem ich poczucia osamotnienia w pracy? Jeśli nie mają wsparcia ze strony koleżanek i kolegów, pozostawieni są sami sobie – wówczas reagują na pojawiające się sytuacje agresją (siłowymi rozwiązaniami) lub niemocą. A zjawisko przemocy i agresji w szkole (tak jak i wiele innych niepokojących zjawisk, o których mowa będzie poniżej) powinno skłonić nauczycieli do świadomych, sensownych działań, podejmowanych tu i teraz, a nie odruchowych „zrywów” bez konsekwencji w następnych działaniach. I. Goszczyńska i R. Szymczak podkreślają, że należy pomagać szkołom w radzeniu sobie z problemem przemocy „inwestując w podnoszenie kompetencji wychowawczych nauczycieli

i ustanawiając systemy motywacyjne zachęcające ich do zajmowania się wychowaniem, a nie jedynie edukacją” (Goszczyńska, Szyczak 2010, s. 7). Ponadto zdaniem autorów należy poprawić współpracę szkół z rodzicami, budować społeczności szkolne oraz dać uczniom alternatywę w postaci szerokiej oferty wspólnych aktywności (np. wolontariat), gdyż wspólne działania obniżają poziom agresji (tamże). Może na te działania przeznaczyć „przymusowe” dodatkowe (2) godziny realizowane w szkołach od tego roku szkolnego? Myślę, że trzeba mieć interesującą ofertę dla młodzieży (interesującą dla niej). Przymus, kary, narzekanie i szukanie winnych są złymi rozwiązaniami, wrogami wychowania, a nie skutecznymi czynnikami zmiany.

Inną grupą problemów, z którymi borykają się nauczyciele w pracy z młodymi ludźmi, jest nadmierne (jedyne?) zainteresowanie seksem, pornografią i wiążący się z tym kult ciała. Jedna z nauczycielek pisze: „Zmagalam się z problemem bodajże rok temu, kiedy po raz pierwszy odkryłam w Internecie mocno roznegliżowane zdjęcia moich uczennic, niektóre robione w parach z równie roznegliżowanymi kolegami”. Problemem jest, jak wybrnąć z trudnej sytuacji? Jak rozmawiać z młodzieżą o zagrożeniach wynikających np. z eksponowania swojego nagiego ciała w sieci? Inna dodaje:

Pierwsze zwiastuny miałam już podczas Dnia Chłopaka, kiedy to dziewczęta podarowały chłopcom stringi w kształcie stonionych głów. Moim zdaniem taki prezent dla czternastolatków to gruba przesada, ale w klasie, a nawet w szkole, wzbudził on ogromny entuzjazm [...]. Minęły dwa miesiące [...] Mikołajki [...]. W dniu rozdania paczek nie posiadałam się ze zdumienia. Wśród prezentów były na przykład: prezerwatywy zapachowe, stringi z czerwonej koronki, kajdanki obszyte różowym futerkiem, koszulka z rysunkami pary owieczek w różnych pozycjach seksualnych, zapalniczka w kształcie penisa [...] i inne podobne podarunki (L5/2).

To wszystko często jest utrwalane przez młodzież na filmikach, a następnie zamieszczane na YouTube (nie tylko treści o charakterze seksualnym, ale również sceny przemocy, „potknięcia”/ gafy nauczycieli itp.), co potwierdza jeden z autorów listów, pisząc: „Naprawdę mam ciekawsze rzeczy do roboty niż przeglądanie filmików w Internecie, żeby monitorować, czy jakiś nie został nakręcony w naszej szkole (L28/15–16)”. Czytając dotychczasowe wypowiedzi nauczycieli, możemy pomyśleć, że w szkole nie dzieje się nic dobrego, a nauczyciele są bezradni wobec wszystkiego. Tak oczywiście nie jest. Jednak są w szkole zjawiska, sytuacje, które budzą niepokój (niektóre niemoc i niechęć). Często wynika to z niewiedzy i małej skuteczności podejmowanych przez grono nauczycieli działań. Pojawiające się nowe zagrożenia czyhające na młodzież przerastają możliwości, wiedzę i umiejętności psychospołeczne nauczycieli. Tak jest nie tylko w przypadku seksualizacji większości działań młodych, ale również na przykład z nowym zjawiskiem, jakim jest masowe zażywanie **dopalaczy**. Zaniepokojona nauczycielka pisze:

pojawiają się pierwsze przypadki młodych uzależnionych od tzw. dopalaczy. [...] Czy wreszcie ktoś coś z tym zrobi? Czy też będziemy czekać, aż poradnie odwykowe zapelnia się młodzieżą, którą nie wiadomo jak odtruć i jak leczyć? Czas skończyć z tą fikcją, że „dopalacze” służą do kolekcjonowania (L54/ 27–34).

Poruszana tu kwestia wynika z niepokoju o życie młodzieży. To efekt wiedzy nauczycielki na temat szkodliwości zażywania dopalaczy. Świadczy to również o wrażliwości wychowawczej, która motywuje do podejmowania działań prewencyjnych i profilaktycznych. Nie chodzi o to, że nauczyciele muszą być specjalistami we wszystkich dziedzinach, ale powinni być otwarci na zdobywanie wiedzy i umiejętności w zakresie narastających problemów, by je zauważać i podejmować skuteczne działania.

Wielu nauczycieli zapomina, że aby osiągać sukcesy dydaktyczno-wychowawcze i czerpać zadowolenie z wykonywanej pracy, należy współpracować i dopuścić do głosu uczniów (to tak, jakby budować dom z cegły bez cegły). Oskarżają młodzież o brak wartości, a jednocześnie nie słuchają tego, co ona do nich mówi. Zażenowana nauczycielka pisze:

Postanowiłam zrobić swoisty eksperyment i zadałam uczniom drugiej klasy gimnazjum napisanie pracy o tym, kto jest dla nich bohaterem, kim chcieliby być. [...] piętnastoletnia młodzież chciałaby być na przykład lekarzami jak dr House lub Zofia Burska [...], najwięcej napisało, że ich bohaterami są postacie z gier komputerowych lub bohaterowie sagi książkowej *Zmierzch*. Jeden napisał, że chciałby być jak Maciuś z *Klanu*, bo wszyscy by robili wszystko za niego, a on, gdyby mu się udało najprostsza rzecz, zbierałby pochwały [...]. To istny dramat. Żadnych bohaterów, żadnych wzorów, żadnych ideałów. Do czego zmierza ten świat, jeżeli nastolatki żyją w wirtualnym świecie gier i idiotycznych seriali [...]. Mało tego – uczniowie nie mają ambicji, marzeń o dokonaniu czegoś ważnego, nie ma w nich za grosz ochoty na poświęcenie, zrobienie czegoś dla innych czy zmienianie świata na lepszy. Jedyne czego chcieliby to sławy i rozgłosu, najlepiej przy najmniejszej ilości pracy (L16/7).

Kluczem do wychowania jest to, co i jak mówi młodzież. Żeby młodzież wychowywać (a nie przechowywać czy hodować), trzeba ją najpierw poznać, a nie wyłączać krytykować. Nauczyciele uważają, że młodzież nie ma żadnych dobrych wzorców, autorytetów. Tymczasem tak nie jest. Współczesna młodzież jest inna. Często zamiast jednego autorytetu traktuje wiele osób za wzory w różnych kwestiach, a autorytet? – może wciąż go szuka, jeśli wśród najbliższych nie znajduje. Nauczyciel nie może być autorytetem z urzędu, może się nim stać, ale nie musi. Może warto posłuchać młodzieży, porozmawiać z nią o tym? Dlatego najpierw warto poznać, co ją interesuje, a co nie i dlaczego. Nauczyciel, zanim zacznie narzekać na młodzież, najpierw powinien otworzyć szeroko oczy i uszy. Słowa nauczycielki „załamanej” czy „zdegustowanej” wzorcami młodzieży ripostuje inna:

Jej list wygląda tak, jakby nagle i zupełnie dla niej nieoczekiwanie znalazła się we współczesnej szkole przeniesiona wehikułem czasu jakieś trzydzieści czy czterdzieści lat naprzód. I spotkała młodzież, która w jej klasie poprzedniego dnia była pełna ideałów, entuzjazmu i szczytnych celów, a dziś jest konformistyczna, bierna i roszczeniowa. [...] jest nauczycielem nie od dziś [...], dlaczego więc wydaje jej się, że nagle miałyby coś się zmienić? Na jakiej podstawie oczekiwała wspaniałych wypracowań o wielkich ideałach i idealnych bohaterach? Nie powinno jej to dziwić, że dzieciaki piszą o tym, jak żyją, o tym, jakie są, i o tym, co czują. Napisali szczerze i za to im chwala. [...] Widzą aktorów, piosenkarzy, mierne gwiazdki, które mają wszystko, widzą oszustwa i kłamstwa polityków. I widzą trud rodziców, z którego nie ma ani poważania, ani pieniędzy. To co mają wybrać? [...] Skoro jej się to nie podoba, niech właśnie chodzi i stara się ich przekonać, że można inaczej (L34/20).

Myślę, że w ostatnich słowach cytowanego listu tkwi rozwiązanie większości problemów, z jakimi spotykają się nauczyciele w szkole – działać dla młodzieży z młodzieżą, zamiast przeciwko niej bez niej.

Poza powyższymi problemami, inne, które nurtują nauczycieli, to niechęć uczniów do szkoły, odmowa chodzenia do niej i bezradność szkoły w podejmowaniu działań motywujących ich do zdobywania wiedzy: „Proszę mi szczerze powiedzieć, co ma zrobić rodzic, którego nastoletni syn lub córka nie chce chodzić do szkoły? (L20/9–10)”. Ponadto nauczyciele martwią się o przyszłość uczniów wywodzących się z rodzin

o niskim dochodzie na jednego członka rodziny. Zła sytuacja materialna rodzin uczniów oraz podwyżki żywności w kraju rodzą troskę o samopoczucie i funkcjonowanie uczniów w szkole, jak i poza nią: „Takie podwyżki oznaczają więcej głodnych uczniów, pogłębianie się biedy, a to przełoży się w prosty sposób na niższe wyniki nauczania [...]. Już teraz moi uczniowie nie mają wielu podręczników, bo rodziców nie stać na kupno, zwłaszcza gdy w rodzinie jest kilkoro dzieci (L57/ 36)”.

Z listów nauczycieli wynika również, że nie tylko agresja jest przedmiotem ich troski. Nauczyciele również martwią się wówczas, gdy uczniowie są zbyt spokojni, grzeczni, mają jasno określone wartości i sprecyzowane cele. Spotkałam się z tym w jednym z listów, w którym nauczycielka „ubolewa” nad przyszłością jednej z uczennic. Pisze ona:

Znam Kasię od pierwszej klasy. Przez cały rok nauki była spokojną, pilną dziewczyną [...]. Kiedy zobaczyłam ją po wakacjach, od razu zauważyłam, że coś się zmieniło [...]. Najpierw myślałam, że może się zakochała, ale zauważyłam, że zaczęła mniej dbać o swój wygląd [...]. Otóż Kasia podczas wakacji bardzo zaangażowała się w działalność wspólnoty kościelnej. I postanowiła, że po maturze wstąpi do zakonu. Okazuje się, że właściwie nie spotyka się już z koleżankami z klasy, ma znajomych tylko w grupie kościelnej [...]. Uważam, że to nie tak powinno być, że z dziewczyną dzieje się coś złego, że przesadza. Nie wiem już, co robić dalej [...] (L18/8).

Zastanawiam się, czy powinna coś zrobić, a jeśli tak, to w jakim celu?

Na podstawie analizy treści listów mogę powiedzieć, że większość poruszanych w nich problemów wynika z doświadczeń szkolnej codzienności oraz wiedzy na temat istnienia licznych trudności. Tematy, jakie nurtują nauczycieli, wynikają głównie z troski o przyszłość młodzieży, a nie jedynie z bezsilności, czy „umywania rąk”, bądź szukania winnych i narzekania (choć niestety w wielu przypadkach tak jest). Większość nauczycieli podejmuje działania, szuka najlepszych sposobów rozwiązania pojawiających się trudności. To są ci nauczyciele, którzy wiedzą, że od „pustej paplaniny” nic się nie zmieni. Oni szukają sprzymierzeńców do działania wśród profesjonalistów oraz przede wszystkim samej młodzieży (bo przecież to o nią chodzi, więc bez niej nie da się jej pomóc, zmienić, kierować „ku dobru”).

Jak więc radzą sobie nauczyciele z trudnymi wychowawczo sytuacjami w szkole? Wielu z nich w listach nadsyłanych do „Gazety Szkolnej” dzieli się swoimi pomysłami, inspirując innych do działania. Jedna z nauczycielek w odpowiedzi na pojawiający się problem z zamieszczaniem zdjęć o charakterze pornograficznym w Internecie zaprosiła na spotkanie z młodzieżą streetworkerów. Pisze ona:

Wreszcie wymyśliłam, że zwrócę się o pomoc do streetworkerów, którzy pracują w moim mieście. [...] Okazało się, że trafiłam w dziesiątkę. Przychodzili z koleżanką i rozmawiali z młodzieżą ze wszystkich klas [...]. Uważam, że zrobiłam, co mogłam. Nie jestem w stanie spowodować, żeby te rażące zdjęcia znikły z sieci, ale mogłam przynajmniej zminimalizować ryzyko, że wyniknie z nich coś złego [...] (L4/2).

Inna nauczycielka w odpowiedzi na krytykę młodzieży i bezradność (niechęć do działania) nauczycieli podkreśla:

nie można zapominać, że nawet w obliczu takich trudności dobry wychowawca i pedagog nie może umywać rąk i czuć się usprawiedliwiony. Wszak naszym zadaniem jest wychowywać, a to nieustanna praca, trudna, ale mająca głęboki sens walka ze złem i właśnie przemocą w każdej formie. Każdy, kto świadomie wybiera ten zawód, musi się liczyć nie tylko z wa-

kacjami i feriami, nie tylko ze swego rodzaju władzą osoby oceniającej, ale i z obowiązkami i odpowiedzialnością, od której się nie ucieknie [...]. Ja także śledzę programy i artykuły o przemocy w szkołach i widzę, choć przykro to stwierdzić, wyraźne zaniedbania kadry pedagogicznej. Często nie reagują na wyraźne sygnały, lekceważą problemy i dopiero kiedy dochodzi do tragedii, zaczynają interesować się sprawą na poważnie (L30/15-16).

Wystarczy zacząć działać razem z młodzieżą, innymi nauczycielami, a rzeczywistość szkolna i skala zjawiska problemów na pewno się zmniejszy.

„Wiara czyni cuda”

„[...] a tyle się mówi o braku wzorców dla młodzieży, tyle narzekań na uczniów. I jak widać, zupełnie bez powodu. Ciągłe zapominamy, nawet my nauczyciele, że nasi podopieczni to także ludzie, tyle że dopiero przygotowujący się do dorosłego życia (L3/1)”.

Młodzież tak jak wszyscy ludzie (bez względu na wiek) chce być traktowana poważnie, chce czuć się ważna i widzieć sens własnego działania, pragnie być za nie doceniana. Rolą dorosłego jest motywowanie i zachęcanie do konstruktywnego życia i działania. Wystarczy towarzyszyć młodym ludziom w realizacji podejmowanych przez nich inicjatywach. Tak pisze o tym dumna z młodzieży nauczycielka: „Mnie osobiście bardzo poruszyła tragedia powodzian, więc kiedy dziewczęta z mojej klasy spytały, czy pomogę im zorganizować zbiórkę darów dla poszkodowanych – bez wahania się zgodziłam [...] to wydarzenie pokazało mi moich uczniów w zupełnie innym świetle (L47/ 25–26)”.

Zatem wystarczy przy młodzieży być, słuchać, czego oczekują, i wypracowywać wspólnie zasady i obszary konstruktywnego działania. Potwierdzają to słowa innej nauczycielki pracującej w gimnazjum:

Słyszałam o tym, że gimnazjaliści potrafią być nieprzewidywalni, więc postanowiłam ich sprawdzić. Od jesieni, mniej więcej co dwa miesiące staram się zorganizować jakąś wspólną imprezę. Poświęcam swój wolny czas, nie mam jeszcze dzieci, więc mogę sobie na to pozwolić. Chodziliśmy na rajdy po najbliższej okolicy, urządziliśmy kulig i ognisko, byliśmy na jednodniowym wypadzie do Krakowa. Wszystko było w porządku, nie miałam najmniejszych problemów natury wychowawczej. Uczniowie przychodzili punktualnie na miejsce zbiórek, nikt nie robił nic niedozwolonego. Mam wrażenie, że sprawdzili się i zasługują na zaufanie (L37/21).

Dlaczego młodzież się sprawdziła? Ponieważ: „Wspólnie zaplanowaliśmy wyjazd na dwa dni w Pieniny. Razem opracowaliśmy trasę i miejsca zwiedzania (L37/21)”. Można z młodzieżą pracować, współpracować, wychowywać, a nie jedynie przekreślać sens wszelkich działań (w tym inicjatyw uczniów). Należy szukać płaszczyzny porozumienia, odwołując się do tego, co dla młodych jest ważne, wybierać to co najlepsze i na tym budować proces wychowania w szkole. Wówczas nie będziemy mówić o „bokso-waniu z przechowaniem młodzieży w szkole” (bo gdzież tu mowa o wychowaniu, skoro boks to agresywny sport, a przechowanie pozbawione jest pierwiastka relacji osobowej), a o wychowaniu w szkole ku wartościom ogólnoludzkim.

Zakończenie

„Bez ludzi – odpowiednich ludzi – nie będzie żadnej zmiany na lepsze, choćby napisano tysiące dokumentów (L8/3)”. Dopóki nauczyciele nie będą czuli się odpowiedzialni za wychowanie młodzieży w szkole, nic się nie zmieni. Nauczyciele powinni zacząć od zmiany siebie. Wystarczy poddać refleksji dotychczasowe działania, wyciągnąć z nich wnioski i skoncentrować się na budowaniu relacji z uczniami. Jeśli nauczyciel uzna, że jego rola zaczyna się i kończy na przekazaniu wiedzy, a narzędziem ułatwiającym jej realizację jest ocena – powinien zrezygnować z pracy w szkole, to samo może wykonać komputer (do tego bardziej obiektywnie). Czy można traktować poważnie pracę i osoby, z którymi pracuje nauczyciel (uczniów), strasząc oceną? Na krótką metę może i tak, ale w dłuższej perspektywie eksperyment ten się nie opłaca. Jeśli do takiej sytuacji dojdzie w szkole, to myślę, że z punktu ekonomii państwa tańszy w utrzymaniu będzie komputer.

Józef Pielachowski pisze, iż

nasilający się proces różnego typu uzależnień uczniów, postępujące obniżanie się standardu kultury zachowania, wulgarny język młodzieży [...] powodują reakcje obronne nauczycieli, unikanie przez nich działań czy decyzji dyscyplinujących, „zaskorupianie się” w niezbędnych tylko czynnościach dydaktycznych lub organizacyjnych. Takie procesy prowadzą na zasadzie błędnego koła do wzajemnej alienacji obu głównych podmiotów szkoły (2007, s. 248).

Natomiast Delsol dodaje, że „ucieczka wychowawców od wychowania łączy się z ogromnym ryzykiem wychowania «dzieci barbarzyńców» czy «dzieci bez marki» (Delsol 2005). Przeciwdziałać temu może tylko świadomy swej roli, autonomicznie myślący i odważnie działający nauczyciel, prezentujący gotowość i determinację demonstrowania aktywnej niezgody na marazm, bezradność, zniechęcenie. Jak zauważa Delsol – wychowanie dziś „to zadanie dla akrobaty” (tamże). Takich akrobatów współczesna szkoła potrzebuje i pozostaje mieć nadzieję, że ich nie zabraknie, tyle że poruszać się oni muszą w swej zawodowej codzienności świadomie, odważnie, z przeświadczeniem, że jej jakość również i od nich zależy (Murawska 2009, s. 78–79).

LITERATURA

- Delsol C. [2005] *Jak dzisiaj przekazywać wartości? Dorośli w dzisiejszych czasach odczuwają lęk przed wychowaniem*, „Znak”, nr 2, s. 7
- Goszczyńska I., Szymczak R., *W napastliwym świecie*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 41, www.tezeusz.pl [dostęp 15.09.2010]
- Kulka B. [1998] *O potrzebie edukacji aksjologicznej*, [w:] Lewowicki T., Zajac A. (red.), *O przemianach w edukacji*, Rzeszów, s. 233–242
- Murawska E. [2009] *Bez(z)radny nauczyciel w przestrzeni szkolnej codzienności*, [w:] Kobyłecka E., Famuła-Jurczak A. (red.), *Szkoła w świetle wiedzy potocznej. Wybrane aspekty teorii i praktyki*, Poznań, s. 67–80
- Niemoc karmi przemoc. *Z Ewą Czemirowską-Korubą rozmawia Przemysław Wilczyński* [2010] „Tygodnik Powszechny”, nr 41, s. 5–6
- Pielachowski J. [2007] *Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie)prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Gdańsk, s. 233–262
- Świerczyńska K., Gram A. [2010] *Dzieci bez granic*, „Wprost”, nr 38, s. 44–48

Zjawisko samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej: przyczyny, mechanizmy i konsekwencje

Bardzo często ludzie, wchodząc w relacje z innymi osobami, tworzą na ich temat przewidywania, które po pewnym czasie ulegają spełnieniu. Analizując wskazane wyżej zjawisko, okazuje się, że formułowane przez ludzi oczekiwania mogą powodować występowanie tendencji do podejmowania działań, których celem jest ich potwierdzenie.

Pojęcie samospełniającego się proroctwa

W naukach humanistycznych kwestią znaczenia oczekiwań w kreowaniu rzeczywistości społecznej po raz pierwszy zajął się Robert Merton (1948). Badając zjawiska ekonomiczne oraz relacje rasowe, doszedł do wniosku, że w pewnych warunkach może dochodzić do tzw. zjawiska samospełniającego się proroctwa (*self-fulfilling prophecy*). Zdaniem Mertona, występuje ono wówczas, gdy początkowo fałszywe definicje sytuacji wywołują nowe zachowania człowieka, dzięki którym definicje te przekształcają się w rzeczywistość.

Należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu bardzo często termin samospełniającego się proroctwa w relacjach międzyludzkich używany jest zamiennie z równie szerokim pojęciem efektu oczekiwań interpersonalnych.

Dobłą ilustrację samospełniającego się proroctwa w relacjach międzyludzkich, czy też efektu oczekiwań interpersonalnych, stanowią wyniki eksperymentu Snydera, Tanke i Berscheid (2005). W trakcie badania aranżowano sytuację, w której pary badanych – studentek i studentów – zapoznawały się ze sobą podczas rozmowy telefonicznej. Przed rozpoczęciem konwersacji każdy student otrzymywał od eksperymentatora zdjęcie, które rzekomo przed momentem zostało zrobione studentkom, z którymi badani mieli rozmawiać. W rzeczywistości, zdjęcia zostały przygotowane wcześniej, w taki sposób, że część z nich przedstawiała kobiety fizycznie atrakcyjne, zaś druga część kobiety fizycznie nieatrakcyjne.

Przed rozpoczęciem rozmowy skontrolowano oczekiwania mężczyzn dotyczące ich przyszłych partnerek. Okazało się, że badani, którym dostarczono zdjęcia atrakcyjnych kobiet, przewidywali, że będą one towarzyskimi, pełnymi humoru i pewnymi siebie osobami. Natomiast mężczyźni, którym dostarczono fotografie nieatrakcyjnych kobiet, oczekiwali, że w trakcie rozmowy ich partnerki okażą się osobami nietowarzyskimi, skrupowanymi i nadmiernie poważnymi.

Oczekiwania te wpłynęły na sposób rozpoczynania rozmowy. Mężczyźni, którym dostarczono fotografię atrakcyjnej kobiety, prowadzili ożywioną, serdeczną i dowcipną konwersację, zaś wypowiedzi badanych z drugiej grupy były chłodne, zdystansowane i świadczące o małym zainteresowaniu rozmową. Co istotne, studentki uważane za atrakcyjne w odpowiedzi na zachowanie mężczyzn prowadziły konwersację w przyja-

cielski, otwarty i towarzyski sposób. Odmienne reagowały studentki z drugiej grupy. Zachowywały się one w sposób chłodny, powściągliwy i zdystansowany.

W opisanym wyżej badaniu fotografie kobiet dostarczane były mężczyznom w sposób losowy. W ten sposób ograniczono potencjalne interakcje pomiędzy atrakcyjnością sfotografowanych studentek a atrakcyjnością dziewczyn rzeczywiście uczestniczących w badaniu. W związku z tym można powiedzieć, że pierwotnie fałszywe proroctwo za sprawą zachowań partnerów interakcji uległo potwierdzeniu. Innymi słowy, postępowanie mężczyzn doprowadziło po pewnym czasie do behawioralnego potwierdzenia nieuzasadnionych oczekiwań na temat umiejętności społecznych kobiet (por. przegląd badań dotyczących problematyki samospełniania się stereotypów, Snyder 2001).

Samospełniające się proroctwo w klasie szkolnej

Koncepcja mechanizmu samospełniającego się proroctwa nie została wykorzystana przez Mertona do interpretowania zjawisk edukacyjnych. Pomimo to już pod koniec lat 50. XX wieku zaczęto ją uogólniać na różne sytuacje szkolne (por. przegląd badań, Rosenthal 1991a). Przykładowo, analizując losy uczniów pochodzących z różnych grup mniejszościowych lub zaniedbanych środowisk, badacze zauważyli, że dzieci te są gorzej traktowane przez nauczycieli w porównaniu do reszty rówieśników. Odkryte dysproporcje zaczęto tłumaczyć różnicami w oczekiwaniach nauczycieli, formułowanych pod adresem określonych grup uczniów.

Odwołując się do hipotezy samospełniającego się proroctwa, badacze zakładali, że oczekiwania nauczycieli mogą mieć pomocny lub szkodliwy wpływ na intelektualny i społeczny rozwój dzieci. Kierunek wpływu – pozytywny lub negatywny – w takim przypadku byłby uzależniony od znaku oczekiwań. Intuicyjnie można przewidywać, że uczniowie, wobec których formułowane są wysokie, to jest pozytywne, oczekiwania, będą uzyskiwać wyższe wyniki w szkole niż uczniowie obdarzani niskimi, to jest negatywnymi, oczekiwaniami.

Eksperyment Pigmaliona

Wpływ oczekiwań nauczycieli na funkcjonowanie szkolne uczniów po raz pierwszy został udokumentowany eksperymentalnie przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992). Badacze ci w jednej z amerykańskich szkół pierwszego stopnia przebadali wszystkich uczniów standaryzowanym testem do pomiaru inteligencji. Nauczycieli poinformowano jednak, że test służy do przewidywania „rozkwitu” intelektualnego dzieci. Spośród wszystkich uczniów 20% w sposób losowy przypisano do warunków eksperymentalnych. Reszta dzieci znalazła się w grupie kontrolnej. Następnie każdy nauczyciel otrzymał listę z nazwiskami dzieci z własnej klasy, które znalazły się w grupie eksperymentalnej. Nauczycielom powiedziano, że w przeprowadzonym wcześniej teście dzieci te uzyskały wyniki, na podstawie których można przewidywać ich gwałtowny wzrost kompetencji intelektualnych podczas najbliższych 8 miesięcy.

Pod koniec roku szkolnego, to jest 8 miesięcy później, wszyscy uczniowie po raz drugi zostali przebadani tym samym testem do pomiaru inteligencji. Okazało się, że dzieci z grupy eksperymentalnej ujawniły znacznie większy wzrost IQ w porównaniu do

uczniów z grupy kontrolnej. Największe różnice zaobserwowano wśród uczniów z klas 1 i 2. Warto podkreślić, że niezależnie od wcześniejszych osiągnięć szkolnych dzieci, od których oczekiwano wzrostu kompetencji, osiągnęły one taki wzrost.

W jednym ze swych późniejszych artykułów Rosenthal (2002a) stwierdził, że ujawnione w eksperymencie Pigmaliona różnice wśród dzieci nie były dla badaczy zaskoczeniem. Potwierdziły one bowiem rezultaty uzyskiwane już wcześniej w badaniach laboratoryjnych, w których analizowano zjawisko behawioralnego potwierdzania się przepowiedni w układach interpersonalnych. Niespodzianką okazały się jednak wyniki uzyskiwane przez dzieci, od których nie oczekiwano gwałtownego wzrostu intelektualnego.

Pod koniec roku szkolnego nauczycieli poproszono o opisanie uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Okazało się, że dzieci z grupy eksperymentalnej były spostrzegane jako posiadające większą szansę na osiągnięcie sukcesu w dorosłym życiu, bardziej interesujące, ciekawe i zadowolone z życia. Ponadto były one oceniane jako bardziej wrażliwe, przystosowane społecznie i w mniejszym stopniu zabiegające o akceptację społeczną.

W przypadku dzieci z warunków kontrolnych, które ujawniły nieoczekiwany dla nauczycieli wzrost intelektualny, opisy były skrajnie odmienne. Uczniowie ci zostali ocenieni niżej w zakresie funkcjonowania intelektualnego, cech osobowych, jak i przystosowania społecznego. W związku z tym można powiedzieć, że

„za dobrzy” pod względem intelektualnym uczniowie byli – przynajmniej w oczach nauczycieli – zdyskredytowani, może dlatego, że nauczyciele, którzy nie potrafili postępować konsekwentnie z tymi uczniami, którzy „nie wiedzą, jakie jest ich miejsce” w utworzonym przez ich nauczycieli obrazie struktury zdolności klasy szkolnej (Rosenthal 1991a, s. 361).

Eksperyment przeprowadzony przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992) do dziś wzbudza kontrowersje, zarówno w środowisku naukowym, jak i nauczycieli praktyków. Naukowcy, krytykując eksperyment Pigmaliona, wskazują na liczne błędy metodologiczne, które rzekomo zostały popełnione w trakcie badania, nadinterpretację wyników oraz wyrażanie w raporcie opinii zgodnych z obiegowymi przekonaniem (Snow 1995; Wineburg 1987; Spitz 1999). Zarzuty te były jednak systematycznie odpięane przez Rosenthala (1991a, 1991b, 1995).

W przypadku praktyków krytyka była związana z obawą, że wyniki eksperymentu i kolejnych badań dostarczą pretekstu do obwiniania środowisk nauczycielskich za edukacyjne porażki uczniów pochodzących z grup społecznie zaniedbanych (Rist 1987).

Wpływ negatywnych oczekiwań nauczyciela w klasie szkolnej – efekt Golema

W eksperymencie Pigmaliona nie została poruszona inna równie kontrowersyjna kwestia – negatywnego wpływu oczekiwań nauczycieli na funkcjonowanie szkolne uczniów. Uzyskane przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992) wyniki, sugerują, że tego typu relacja faktycznie zaistniała. Jak już wspomniano, dzieci, co do których nie posiadano wysokich oczekiwań, jednocześnie oceniane były w sposób mniej przychylny w porównaniu do uczniów z grupy eksperymentalnej. W związku z tym można założyć, że uczniowie wykraczający poza oczekiwania swych nauczycieli spotykali się z ich strony z ostrymi reakcjami i krytyką. Wniosek ten został zweryfikowany w badaniach

Leacock (za: Rosenthal 1991a), która wykazała, że stosunek emocjonalny wobec uczniów jest funkcją oczekiwań formułowanych przez nauczycieli pod adresem dzieci.

Na podstawie wyników wielu badań Kolb i Jussim (1994) stwierdzają, że nauczyciele, którzy obdarzają wybranych przez siebie uczniów wysokimi oczekiwaniami, równocześnie są przekonani, że będą oni osiągać wyższe wyniki w krótszym czasie w porównaniu do reszty rówieśników. Ponadto w przekonaniu nauczycieli dzieci te powinny wykazywać się większą gotowością do nauki, dojrzałością, kreatywnością oraz większą chęcią do współpracy i osiągnięcia celów wyznaczanych przez nauczyciela.

Konsekwencje występowania negatywnego efektu oczekiwań w klasie szkolnej, czyli tzw. efektu Golema (por. Babad, Inbar i Rosenthal 1982), mogą być olbrzymie. Okazuje się, że niskie oczekiwania nauczycieli w niekorzystny sposób wpływają na osiągnięcia szkolne dużej części dzieci, zwłaszcza tych, które pochodzą z niższych klas społecznych lub grup mniejszościowych (tj. grup społecznie stygmatyzowanych, por. Jussim i in. 2003).

Znaczenie efektu Golema zostało zademonstrowane między innymi w głośnym studium Rista (1970). Autor opisał w nim praktyki faworyzowania i dyskryminowania dzieci przez nauczycielki w jednym z amerykańskich przedszkoli. Już po tygodniu znajomości z dziećmi nauczycielki podzieliły uczniów na trzy odrębne grupy, rzekomo kierując się poziomem ich zdolności intelektualnych. Rist stwierdził jednak, że w tak krótkim czasie diagnoza potencjału intelektualnego uczniów nie była możliwa, zaś prawdziwym kryterium podziału były oczekiwania nauczycielek formułowane na podstawie informacji o przynależności dzieci do klasy społecznej.

Dzieci o najniższym statusie, a co za tym idzie obdarzane najniższymi oczekiwaniami, sadzane były przy stoliku najbardziej oddalonym od nauczyciela. W trakcie zajęć nauczycielki do minimum ograniczały ilość interakcji z tą grupą dzieci. Pod koniec roku szkolnego kontakt z nimi sprowadzał się do poleceń „siadać”. Zwrotnie dzieci obdarzane niskimi oczekiwaniami wraz z upływem roku szkolnego systematycznie zmniejszały ilość prób zwrócenia uwagi nauczycielek na siebie.

Sytuacja dzieci o statusie wysokim była odmienna. Były one sadzane przy stoliku umiejscowionym najbliżej nauczycielek. W związku z tym ilość interakcji z nauczycielkami była o wiele wyższa niż w przypadku uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami. Warto również dodać, że uczniowie z grupy faworyzowanej byli nazywani przez swe nauczycielki „Tygrysami”, zaś uczniowie dyskryminowani „Klaunami”.

Rist (1970) nie dostarczył bezpośrednich dowodów na występowanie wpływu oczekiwań nauczycielek na wzrost lub spadek IQ u dzieci. Zaobserwowane zachowania uczniów mogą jednak sugerować, że efekt Golema wystąpił, sygnalizowany obniżeniem poziomu zaangażowania w naukę i motywacji uczniów do nawiązywania kontaktów z nauczycielkami.

Źródła oczekiwań nauczycieli

Zdaniem niektórych autorów, człowiek nie może sprawnie funkcjonować w świecie (także społecznym) bez tworzenia na jego temat pewnych przewidywań. Przykładowo Olson, Roese i Zanna (1996) dowodzą, że

Każde zamierzone działanie opiera się na założeniach (oczekiwaniach) dotyczących tego, w jaki sposób świat zadziała/zareaguje w odpowiedzi na nasze zachowania. Ponieważ oczekiwania tworzą bazę, na podstawie której dokonywane są wybory zachowań, formułowanie oczekiwań jest podstawową funkcją nie tylko ludzkiego umysłu, ale również większości wędrownych organizmów (Olson, Roese i Zanna 1996, s. 211).

Podobne twierdzenie wyrażają Miller i Turnbull (1986). Na podstawie analiz różnych typów relacji międzyludzkich dowodzą oni, że ludzie, kontaktując się z nowymi osobami, bardzo często (jeżeli nie zawsze) tworzą oczekiwania na temat ich przyszłych działań lub osiągnięć.

Jak sugerują wyniki wielu badań (por. prace przeglądowe, np. Jussim i Harber 2005; Blanck 1993), tworzone przez nas założenia na temat przyszłych stanów rzeczy po pewnym czasie mogą ulegać potwierdzeniu. Podobnie w przypadku klasy szkolnej: różnice w zakresie osiągniętych przez uczniów wyników po części mogą być tłumaczone wpływem oczekiwań nauczycieli. Oczekiwania te muszą jednak spełniać podstawowy warunek, to znaczy muszą być nietrafne.

Potężnym źródłem nietrafnych oczekiwań są stereotypy społeczne oraz różnego rodzaju schematy poznawcze. W naukach społecznych dominuje pogląd, że stereotypy są pozbawionymi podstaw generalizacjami na temat cech wybranych kategorii lub grup społecznych, niezależnymi od różnic indywidualnych, które występują między ich przedstawicielami. Ponadto dodaje się, że raz sformułowane stereotypy charakteryzują się wysoką odpornością na zmianę, pomimo dopływających do człowieka nowych zaprzeczających im informacji (Macrae, Stangor, Hewstone 1999). W związku z tym już z samej definicji stereotypu można wnosić, że wyprowadzane z nich oczekiwania będą nietrafne.

Stereotypy, na postawie których nauczyciele formułują oczekiwania, mogą dotyczyć statusu socjoekonomicznego dziecka, pochodzenia etnicznego, budowy ciała, atrakcyjności fizycznej, wzorca używanego języka, płci, stylu pisma, imion itp. (por. Zuckerman, Hodgins i Miyake 1993; Tauber 1997; Madon i in. 1998). Tauber (1997) w nieco pesymistyczny sposób stwierdza, że „nauczyciele mogą i formułują oczekiwania na podstawie tego wszystkiego, co widzą, czują, dotykają, wachają lub słyszą” (Tauber 1997, s. 17).

Wyniki większości badań wskazują, że stereotypy te są często bezpodstawne. Przykładem może być budowa ciała człowieka. Biorąc pod uwagę klasyfikację typów budowy ciała Sheldona (1942, za: Zimbardo 1999), okazuje się, że osoby o budowie mezomorficznej (muskularne, silne, kanciaste) są oceniane bardziej pozytywnie w zakresie cech osobowości, reputacji czy funkcjonowania społecznego niż osoby o budowie endomorficznej (grube, miękkie, krągłe) i ektomorficznej (szczupłe, wysokie, kruche). Badania udowadniają, że osoby mezomorficzne oceniane są jako odważne, przywódcze, dojrzałe, sprawne w grze, bardziej przyjacielskie, atrakcyjne seksualnie, wysoce kompetentne, uczciwe. Z kolei budowa endomorficzna łączona jest z takimi cechami, jak: niechlujność, uległość, przygnębienie, nieuczciwość, kłótniowość, lenistwo. Na koniec budowa ektomorficzna wyzwała takie skojarzenia, jak: lęklliwość, nerwowość, tchórzostwo, słabość, smutek, brak zdrowia.

Stereotypy dotyczące budowy ciała funkcjonują również u nauczycieli. Adams i Cohen (1974) badali wpływ wyglądu fizycznego dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów klas 4 i 7 na jakość interakcji dzieci z nauczycielami. Analizy reakcji nauczycieli – troskliwości i pobłażliwości wobec uczniów oraz ich ocen na temat atrakcyjności twarzy oraz wyglądu fizycznego dzieci – ujawniły, że inicjowanie oraz przebieg interak-

cji nauczyciela z uczniem w dużym stopniu związany był z wyglądem fizycznym dziecka. Wyniki badań sugerują zatem, że istnieje wyraźny wzorzec stereotypu, który dotyczy odmiennych wyobrażeń na temat cech osobowych związanych z typem budowy ciała. Jego występowanie, przynajmniej w kulturze euroatlantyckiej, wydaje się powszechne i niezależne od płci oraz wieku osób badanych (Staffieri 1967; Caskey i Felker 1971; Spillman i Everington 1989).

Pomimo powszechności oczekiwań, wysokich w przypadku osób o budowie mezomorficznej i niskich wobec osób o budowie endomorficznej i ektomorficznej, wnioskowanie na temat cech osób na podstawie tego stereotypu jest bezpodstawne. Zimbardo (1999) stwierdza, że typy budowy ciała Sheldona nie pozwalają w sposób trafny przewidywać ludzkich zachowań.

Jak już wspomniano, źródłem nietrafnych oczekiwań interpersonalnych mogą być też schematy poznawcze ludzi. Zdaniem Olsona i innych (1996), są one strukturami umysłowymi (*mental structures*), zawierającymi przekonania oraz informacje na temat określonych klas przedmiotów i zdarzeń. Za ich pomocą ludzie mogą porządkować posiadaną wiedzę na temat różnych faktów, zdarzeń i procesów zachodzących w świecie. Na ich podstawie mogą być również generowane oczekiwania, zwłaszcza wówczas, gdy dostęp do wszystkich potrzebnych człowiekowi informacji jest ograniczony. Z tego też względu można przypuszczać, że część tego typu oczekiwań będzie cechować się niską trafnością.

Przykładowo Seaver (1973) odkrył, że nauczyciele mogą tworzyć nieuzasadnione oczekiwania na temat osiągnięć uczniów, korzystając z informacji o wynikach szkolnych uzyskiwanych niegdyś przez ich starsze rodzeństwo. Seaver wykazał, że istnieje silniejsza relacja między wynikami uzyskiwanymi przez rodzeństwo, gdy jest ono nauczane przez tego samego nauczyciela, niż w przypadku gdy rodzeństwo nauczane jest przez różnych nauczycieli.

Trafność oczekiwań nauczycieli

Siła efektu samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej radykalnie zmniejsza się, gdy przewidywania nauczycieli oparte są na uzasadnionych informacjach, np. o wynikach uzyskiwanych przez uczniów w trakcie roku szkolnego. W tym przypadku z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że oczekiwania będą cechowały się wysoką trafnością, co oznacza, że na ich podstawie nauczyciele będą w stanie celnie przewidywać osiągnięcia uczniów, bez wpływania na nie (Jussim i Harber 2005; Jussim 1993).

Hipotezę tę, starał się potwierdzić Jussim (1989), który w przeprowadzonych przez siebie badaniach analizował relacje zachodzące pomiędzy zjawiskiem samospełniającego się proroctwa, zniekształceń percepcyjnych oraz trafnością spostrzegania. Opierając się na metodzie równań strukturalnych, Jussim wskazuje, że choć hipoteza samospełniającego się proroctwa znalazła swe potwierdzenie, to wpływ oczekiwań nauczycieli na uzyskiwane przez uczniów wyniki jest niewielki ($\beta = 0,12$; $p < 0,01$ – dla ocen uczniów wystawianych przez nauczyciela i $\beta = 0,17$; $p < 0,0001$ – w przypadku ocen uzyskiwanych przez uczniów w standaryzowanych testach osiągnięć). Okazało się również, że oczekiwania nauczycieli w minimalnym stopniu wpływają na motywację uczniów do nauki.

Jeśli chodzi o zniekształcenia percepcyjne, okazało się, że choć wpływają one w niewielkim stopniu na wystawiane uczniom oceny ($\beta = 0,19$; $p < 0,0001$), to w przypadku wyników uczniów w standaryzowanych testach osiągnięć szkolnych ($\beta = -0,005$, $p = \text{n.i.}$) tego typu wpływ już nie wystąpił. Jussim, podsumowując uzyskane przez siebie wyniki, stwierdza, że potwierdzają one „wyłaniające się z badań edukacyjnych powszechne przekonanie, że oczekiwania nauczycieli generalnie mocniej przewidują osiągnięcia uczniów z racji tego, że są one trafne niż dlatego, że tworzą one samospełniające się proroctwa” (Jussim 1989, s. 478), oraz dodaje „Uczniowie potwierdzają oczekiwania nauczycieli przede wszystkim dlatego, że są one trafne” (Jussim 1989, s. 478).

Rodzaje oczekiwań interpersonalnych a kwestia ich trafności

Poziom trafności oczekiwań interpersonalnych uzależniony jest od typu informacji używanych do tworzenia przewidywań. Jones i McGillis (1976) wskazują dwa alternatywne źródła wiedzy, na podstawie których ludzie formułują oczekiwania interpersonalne. Po pierwsze, mogą oni korzystać z informacji o przynależności kategoryjnej człowieka (tzw. oczekiwania opierane na kategorii – *category-based expectancies*). Przykładowo w sytuacjach szkolnych nauczyciele, odwołując się do wiedzy o przynależności kategoryjnej uczniów (np. wiedzy o niskim i wysokim statusie socjoekonomicznym rodzin uczniów), mogą formułować odpowiednio – wysokie i niskie oczekiwania na temat ich przyszłych osiągnięć szkolnych.

Wysoka dostępność informacji kategoryjnych, przy jednoczesnym braku innych bardziej pogłębionych informacji o uczniu, stwarza sytuacje, w których nauczyciele są szczególnie podatni na formułowanie oczekiwań opieranych na kategorii oraz wykorzystywanie ich do wyjaśniania zachowań i osiągnięć szkolnych uczniów (Jussim i in. 2003).

Po drugie, ludzie mogą tworzyć oczekiwania, odwołując się do informacji o właściwościach i zachowaniach konkretnych osób (tzw. oczekiwania opierane na obiekcie – *target-based expectancies*). Obserwując działania ludzi w różnych sytuacjach życiowych lub przeciągu dłuższego czasu, możemy formułować oczekiwania na temat przyszłych zachowań czy poziomu funkcjonowania zadaniowego w podobnych okolicznościach. W szkole na przykład od ucznia, który uczył się dobrze w klasach od 1 do 3, nauczyciele mogą oczekiwać podobnie zadawalających wyników w klasie 4 lub od ucznia, który otrzymywał niskie oceny z testów z matematyki można oczekiwać, że nie będzie sobie radził z materiałem z przedmiotów pokrewnych (np. fizyki).

Z racji tego, że oczekiwania opierane na obiekcie są wyprowadzane z dość bogatej wiedzy, której źródłem jest pogłębiona i często długotrwała obserwacja zachowań tego samego ucznia, można przypuszczać, że są one bardziej trafne niż stereotypowe oczekiwania opierane na kategorii. Przykładowo sąd nauczyciela: Adam będzie uzyskiwał w liceum wyższe oceny z przedmiotów ścisłych niż Kasia, ponieważ już w gimnazjum otrzymywał on, w przeciwieństwie do Kasi, same dobre oceny z matematyki, wydaje się bardziej uzasadniony niż twierdzenie, że Adam z przedmiotów ścisłych będzie uzyskiwał w liceum wyższe wyniki niż Kasia, ponieważ jest chłopcem lub dlatego, że pochodzi z bogatej rodziny.

Jednak oczekiwania opierane na obiekcie mogą uruchamiać i rozwijać u nauczycieli wzory atrybucyjne dotyczące zachowań uczniów, które zapewniają stabilność

w zakresie percepcji i oceny tych zachowań (Levesque i Lowe 1992). W takim przypadku można przewidywać, że nauczyciele z powodu zniekształceń percepcyjnych będą korzystniej interpretować zachowania i osiągnięcia szkolne uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami w porównaniu do uczniów obdarzanych oczekiwaniami niskimi. Przykładowo można przewidywać, że uczniowie posiadający opinię dobrych i jednocześnie obdarzani przez nauczyciela wysokimi oczekiwaniami będą otrzymywać wyższe oceny za częściowo poprawne odpowiedzi, w porównaniu do uczniów, którzy nie posiadają tak dobrej opinii i nie są obdarzani równie wysokimi oczekiwaniami (Brophy 1983).

Podsumowując, efekt oczekiwań interpersonalnych może być ograniczony lub całkowicie eliminowany, gdy pierwotne oczekiwania nauczycieli są trafne (Jussim 1989, 1993) lub nietrafne, ale na tyle elastyczne, że poddają się weryfikacji i zmianie pod wpływem docierających do nauczyciela zaprzeczających informacji na temat konkretnych zachowań uczniów. W takich warunkach stereotypowe oczekiwania opierane na kategorii będą przekształcane w bardziej trafne oczekiwania opierane na obiekcie.

Przewidywania te zostały potwierdzone przez Raudenbusha (1984), który ujawnił, że duże rozmiary efektu oczekiwań interpersonalnych występujące w pierwszych kilku tygodniach kontaktu nauczycieli z uczniami maleją wraz z wydłużaniem się czasu interakcji. Wyniki te mogą sugerować, że dopływ informacji pochodzących z bezpośredniej, długotrwałej i pogłębionej obserwacji uczniów sprawia, że pierwotnie fałszywe oczekiwania są przez nauczycieli modyfikowane. Ich przekształcanie powoduje, że stają się one bardziej trafne, przez co w ograniczonym stopniu wpływają one na osiągnięcia uczniów. W takiej sytuacji oczekiwania nauczycieli mogą odnajdywać swoje potwierdzenie w zachowaniach uczniów, jednak ich spełnianie w tym przypadku jest wynikiem trafności pierwotnie sformułowanych oczekiwań.

Z taką interpretacją zgadzają się również inni badacze. Brophy (1983) twierdzi, że oczekiwania nauczycieli są wysoce trafne, ponieważ odzwierciedlają faktycznie istniejące wśród uczniów różnice. W związku z tym, z definicji, nie mogą one prowadzić do efektu samospełniającego się proroctwa. Ponadto Brophy sugeruje, że w warunkach naturalnych, nawet jeśli nauczyciele tworzą nietrafne oczekiwania, to nie są one zbyt długo utrzymywane, ze względu na stały dopływ informacji pochodzących z bezpośrednich kontaktów nauczycieli z uczniami.

Proces przekazywania oczekiwań w klasie szkolnej

Drugim warunkiem potwierdzania oczekiwań jest ich przesłanie, to jest ich zakomunikowanie uczniom. Kwestia ta zostanie przedyskutowana w kolejnych akapitach, które poświęcono procesom pośredniczenia oczekiwań (*mediation of expectancies*).

Na podstawie pierwszych 30 badań dotyczących efektu oczekiwań interpersonalnych Rosenthal (1991a; 2002b) zaproponował jedną z najbardziej wpływowych teorii mediacji efektu oczekiwań. Nosi ona nazwę teorii czterech czynników pośredniczących w powstawaniu efektu oczekiwań nauczyciela. Opisuje ona cztery główne klasy zachowań nauczycieli, hipotetycznie zaangażowanych w przekazywanie oczekiwań uczniom. Należą do nich: (1) klimat (*climate*); (2) sprzężenia zwrotne (*feedback*); (3) wkład (*input*); (4) wydajność (*output*).

Czynnik pierwszy, *klimat*, związany jest z tendencyjnymi zachowaniami nauczyciela, dzięki którym w klasie tworzona jest cieplejsza, bardziej serdeczna atmosfera dla uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami. Ciepło może być komunikowane zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie, np. za pomocą uśmiechu, częstszego kontaktu wzrokowego, pochylania ciała. Kontrastowo, wobec uczniów, którzy obdarzani są niskimi oczekiwaniami, nauczyciele będą tworzyć chłodny i bardziej oschły klimat emocjonalny (Rosenthal 1991a, 2002a i b).

Czynnik drugi, *sprzężeń zwrotnych*, związany jest z kierowanymi przez nauczyciela oddziaływaniami zwrotnymi wobec uczniów. Rosenthal (1991a) wskazuje, że uczniowie obdarzani wysokimi oczekiwaniami otrzymują większą ilość pozytywnych sprzężeń (pochwał i nagród) w porównaniu do uczniów, wobec których formułowane są niskie oczekiwania. Odwrotna zależność występuje w przypadku negatywnych sprzężeń (krytyki i kar), które będą częściej odbierane przez uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami w porównaniu do uczniów, wobec których oczekiwania są wysokie.

Powyższa formuła została zmodyfikowana. Obecnie czynnik sprzężeń zwrotnych wiązany jest z kierowaniem bardziej zróżnicowanych i bogatszych w informacje oddziaływań zwrotnych wobec uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami. Harris i Rosenthal (1985) większe zróżnicowanie wiążą z sytuacją, w której rodzaj sprzężenia zwrotnego jest uzależniony od stopnia ocenianej przez nauczyciela poprawności działań lub odpowiedzi ucznia. Zakłada się, że nauczyciel będzie częściej adekwatnie reagował na zachowania uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami, to jest nagradzał i chwalił za postępowanie zgodne z normami szkolnymi, prawidłowe odpowiedzi i działania oraz karał i krytykował za postępowanie sprzeczne z wartościami szkolnymi, niepoprawne działania oraz odpowiedzi. Odmienny i jednocześnie nieadekwatny wzór reakcji nauczyciela będzie występował w przypadku uczniów, wobec których sformułowano niskie oczekiwania.

Czynnik trzeci, *wkład*, związany jest z tendencją nauczyciela do nauczania większej ilości i/lub trudniejszego materiału uczniów, wobec których kierowane są wysokie oczekiwania.

W przypadku uczniów, wobec których nauczyciele kierują wysokie oczekiwania, rola czynnika wkładu jest klarowna. Prezentowanie większej ilości materiału powoduje, że uczniowie w trakcie zajęć mogą włączać do posiadanych struktur wiedzy większą ilość nowych informacji. Kontakt z trudniejszym materiałem zmusza uczniów do większego wysiłku intelektualnego i bardziej skomplikowanych, prowadzonych na wyższym poziomie abstrakcji operacji umysłowych. W konsekwencji poziom wiedzy oraz umiejętności okaże się znacząco wyższy u dzieci obdarzanych wysokimi oczekiwaniami w porównaniu do uczniów, wobec których sformułowano niskie oczekiwania.

Czynnik czwarty, *wydajność*, wyraża się w zasięgu, do którego nauczyciel tworzy uczniom okazje do wypowiedzania się oraz działania w klasie. Można przyjąć, że uczniowie obdarzani wysokimi oczekiwaniami będą otrzymywać od nauczycieli większą ilość szans na prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności, w porównaniu do uczniów, od których oczekuje się niewiele.

Za pomocą zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczyciel dostarcza uczniom, wobec których utrzymywane są wysokie oczekiwania, więcej okazji do zadawania pytań, interpretowania niejasnego materiału i proszenia o dodatkowe wskazówki. Dodatkowo należący do tej kategorii uczniowie są częściej wywoływani do odpowiedzi, a zadawane im pytania są trudniejsze. W trakcie odpowiedzi otrzymują oni większą

ilość czasu do namysłu, a gdy jest to konieczne, nauczyciel stara się w odpowiedni sposób kierować odpowiedzią ucznia, poprzez dostarczanie potrzebnych wskazówek lub podpowiedzi. Nauczyciele mogą również w odmienny sposób interpretować wypowiedzi ustne lub pisemne dzieci. Odpowiedzi uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami o wątpliwej jakości będą z większym prawdopodobieństwem korzystniej oceniane w porównaniu do uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami.

Zachowania zaangażowane w przekazywanie oczekiwań nauczycieli były również identyfikowane przez innych autorów. Na przykład Brophy (1983) zestawił listę 17 zachowań pośredniczących, wśród których znalazły się: skracanie czasu oczekiwania na odpowiedź; udzielanie odpowiedzi za ucznia lub przekazywanie pytania innym osobom, gdy dziecko ma wątpliwości i zwleka z udzieleniem odpowiedzi; stawianie niższych wymagań co do jakości wypowiedzi ustnych i pisemnych; rzadsze zadawanie pytań uczniom; inicjowanie mniejszej ilości interakcji, które, gdy już zaistnieją, są mniej serdeczne i bardziej prywatne niż publiczne; ściśle monitorowanie struktury i kierunku działań uczniów.

Ponadto nauczyciele wykazują tendencję do nagradzania niewłaściwych zachowań lub niepoprawnych odpowiedzi; częstszego krytykowania za pomyłki; rzadszego chwaleń za odnoszone sukcesy; ograniczania uczniom dostępu do informacji zwrotnych na temat ich publicznych wystąpień; udzielania rzadszych i uboższych w informacje odpowiedzi na pytania uczniów; obdarzania mniejszą ilością uśmiechów; ograniczania kontaktu wzrokowego; rzadszego pochylania ciała oraz potakiwania głową; kierowania mniejszej ilości uwagi uczniom; sadzania ich dalej od tablicy; wykorzystywania nieefektywnych, ale czasochłonnych metod nauczania, w sytuacji gdy czas interakcji z uczniami jest ograniczony.

Wskazane zachowania kierowane są wobec uczniów obdarzanych przez nauczyciela niskimi oczekiwaniami. W przypadku uczniów, wobec których formułowane są wysokie oczekiwania, nauczyciel wykazuje tendencję do: stronniczego oceniania wypowiedzi uczniów i interpretowania wątpliwości na ich korzyść; kierowania mniejszej ilości dyrektywnych oddziaływań oraz dawania większej swobody w działaniu, co wpływa na poziom samodzielności uczniów (Brophy 1983).

Przeprowadzone przez Harris i Rosenthala (1985, 1986) zbiorcze analizy wyników kilkuset badań dotyczących efektu oczekiwań interpersonalnych potwierdziły, że zarówno zaproponowane przez Rosenthala (1991a) kategorie klimatu, sprzężeń zwrotnych, wkładu i wydajności, jak i wskazane przez Brophy'ego (1983) konkretne zachowania, w sposób istotny uczestniczą w procesie przekazywania oczekiwań.

Modele pośredniczenia efektu oczekiwań interpersonalnych nauczyciela

Po opublikowaniu raportu z eksperymentu Pigmaliона przeprowadzono setki badań, w których próbowano replikować rezultaty uzyskane przez Rosenthala i Jacobson (1968/1992). Ostatecznie metaanalizy, w których podsumowano wyniki wcześniej przeprowadzonych badań, udowodniły, że wpływ oczekiwań rzeczywiście istnieje, a jego wielkość ma praktyczne znaczenie (np. Rosenthal i Rubin 1978; Harris i Rosenthal 1985, 1986; Rosenthal 1997).

Od tego momentu kwestią kluczową w badaniach stało się ustalanie struktury oraz identyfikowanie czynników wpływających na siłę oraz kierunek efektu oczekiwań. Na tej podstawie zaczęto wprowadzać modele, które służą do wyjaśniania prawidłowości związanych z powstawaniem i przebiegiem zjawiska samospełniającego się proroctwa w relacjach międzyludzkich.

Z uwagi na ograniczoną ilość miejsca w kolejnych akapitach zostaną przedstawione jedynie dwa, wydaje się, najbardziej wpływowe modele – Brophy’ego (1983) oraz Darleya i Fazio (1980)¹.

Model Brophy’ego (1983)

Brophy zakłada, że oczekiwania mogą wpływać na osiągnięte przez uczniów wyniki szkolne za pośrednictwem odmiennego traktowania dzieci przez nauczycieli. Odmiennie oddziaływania wywołują postawy, zachowania i oczekiwania uczniów, które zwrótnie potwierdzają wcześniej sformułowane przez nauczycieli przekonania. Na podstawie serii badań, w których analizowano relacje pomiędzy oczekiwaniami nauczycieli i uczniów a wzorami interakcji zachodzącymi pomiędzy tymi uczniami i ich nauczycielami, Brophy (1983) zaproponował własny, 6-etapowy model samospełniającego się proroctwa.

W etapie pierwszym nauczyciel na początku roku szkolnego formułuje zróżnicowane oczekiwania na temat wybranych uczniów. W etapie następnym, stosownie do wcześniej przyjętych założeń – wysokich lub niskich, nauczyciel zaczyna traktować uczniów w sposób zróżnicowany. W przypadku nietrafnych i sztywnych oczekiwań oddziaływania kierowane wobec uczniów stają się nieadekwatne.

W etapie trzecim zróżnicowane i nietrafne oddziaływania komunikują uczniom, jakich zachowań w klasie oraz jakich wyników szkolnych oczekuje od nich nauczyciel. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że po pewnym czasie zachowania partnerów interakcji upodobnią się za sprawą mechanizmu wyrównywania postaw (por. Zaborowski 1976). Na przykład ciepło wyrażane werbalnie i niewerbalnie przez nauczycieli wobec uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami będzie przez nich odwzajemniane za pomocą podobnych zachowań, natomiast wrogość i brak życzliwości nauczyciela będzie prowadzić uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami do wyrażania podobnego chłodu i unikania kontaktów z nauczycielem.

W kolejnym etapie konsekwentnie tendencyjne zachowania nauczycieli oraz brak aktywnego oporu ze strony uczniów lub prób zmiany własnej sytuacji po pewnym czasie doprowadza do przekształcenia koncepcji siebie uczniów (*self-concept*), motywacji osiągnięć, poziomu aspiracji, zachowań w klasie szkolnej oraz interakcji z nauczycielem.

W etapie przedostatnim zmiany dokonujące się w uczniach spowodują, że faktyczne funkcjonowanie szkolne uczniów zbliży się do pierwotnie zakładanego przez nauczyciela, co dopełni i wzmocni oczekiwania. Ostatecznie w etapie szóstym długotrwałe traktowanie uczniów w odmienny sposób doprowadzi do rzeczywistych różnic, odzwierciedlanych za pomocą różnych miar osiągnięć uczniów (np. wyników testów, ocen szkolnych, poziomu mierzonej inteligencji).

¹ Zainteresowanych czytelników można odesłać do innych, równie interesujących propozycji, np. Jussima (1986), Rosenthala (1994) czy Olsona i innych (1996).

Obserwowane różnice w zachowaniach uczniów w tej sytuacji mogą być traktowane jako miara potwierdzenia fałszywych oczekiwań, a tym samym i efektu samospełniającego się proroctwa.

Model Darleya i Fazio (1980)

Druga z analizowanych w tym artykule propozycji to model należący do rodziny poznawczych. Według Darleya i Fazio (1980), mechanizm wpływu oczekiwań interpersonalnych jest procesem liniowym i wieloetapowym. Każdy etap zawiera opis sekwencji interakcji przebiegających pomiędzy obserwatorem (*perceiver*) a obiektem obserwacji (*target*) oraz warunków, których spełnienie określa kierunek, zakres i wielkość wpływu oczekiwań interpersonalnych. W warunkach szkolnych pełny cykl samospełniającego się proroctwa, zdaniem Darleya i Fazio, wygląda w sposób opisany poniżej.

W etapie pierwszym nauczyciel na początku roku szkolnego formułuje zróżnicowane, tj. wysokie lub niskie oczekiwania na temat swoich uczniów, np. ich osiągnięć czy ogólnego funkcjonowania w trakcie roku szkolnego. Przewidywania te mogą być opierane na informacjach pochodzących z różnych źródeł, np. z bezpośredniej obserwacji lub z dokumentacji szkolnej (opinii z poradni pedagogiczno-psychologicznych itp.). Kolejnym źródłem, które często prowadzi do zniekształceń w spostrzeganiu ucznia, są stereotypy społeczne lub schematy poznawcze nauczyciela (por. część poświęconą źródłom oczekiwań nauczycieli). Niektóre z wczesnych przewidywań mogą być nietrafne, a jednocześnie na tyle sztywne, że nawet sprzeczne z nimi postępowanie uczniów nie jest w stanie ich zmienić.

W etapie drugim oczekiwania wpływają na interakcje nauczycieli z uczniami, zaś w etapie trzecim uczniowie interpretują postępowanie nauczyciela. W stopniu, w jakim postępowanie to spostrzegane jest jako przejaw specjalnego traktowania (np. dyskryminowania lub faworyzowania) wybranej kategorii uczniów, które wynika z wcześniej przyjętych przez nauczyciela założeń, uczniowie będą oczekiwać podobnego traktowania w przyszłości, a wzorce interakcji utrwala się.

Uczniowie mogą również tłumaczyć postępowanie nauczyciela, odwołując się do jego dyspozycji osobowych lub czynników sytuacyjnych, które zmuszają go do podjęcia określonych działań. W takim przypadku zachowania nauczyciela będą spostrzegane raczej jako incydentalne niż jako wyraz trwałej tendencji do specjalnego traktowania wybranych uczniów. Na podstawie tego typu interpretacji uczniowie z mniejszym prawdopodobieństwem będą oczekiwać ze strony nauczyciela podobnego traktowania w przyszłości, a proces samospełniającego się proroctwa zostanie osłabiony lub przerwany.

W etapie czwartym uczniowie reagują na wcześniej zaobserwowane i interpretowane postępowanie nauczycieli. Ich reakcje w pewnym stopniu mogą być związane z wcześniejszymi zachowaniami nauczycieli. Zaistniała zgodność będzie potwierdzać słuszność wcześniej sformułowanych przewidywań. Jest to szczególnie prawdopodobne w sytuacji, gdy komunikowane oczekiwania (por. część dotyczącą procesu przekazywania oczekiwań w klasie szkolnej) są zgodne ze schematami „ja” uczniów (*self-schemas*) lub są przez nich akceptowane (por. Jussim 1986). Gdy zgodność taka nie zachodzi, uczniowie mogą reagować w sposób, który przeczy oczekiwaniom nauczycieli.

W etapie piątym nauczyciele interpretują postępowanie uczniów. Większość ludzi wykazuje tendencję do ochrony i utrzymywania raz sformułowanych oczekiwań (por. Olson i in. 1996). Zachowania uczniów, które potwierdzają oczekiwania, będą wiązane z wewnętrznymi, trwałymi cechami uczniów (tzw. atrybucje dyspozycyjne), co doprowadzi do ostatecznego potwierdzenia pierwotnych przewidywań. Natomiast zachowania niezgodne z oczekiwaniami z dużym prawdopodobieństwem będą tłumaczone czynnikami sytuacyjnymi, co spowoduje, że niekoniecznie będą one odbierane przez nauczyciela jako dowód fałszywości wcześniej sformułowanych przewidywań.

W etapie ostatnim uczniowie interpretują własne reakcje na zachowania nauczyciela. Zgodnie z nimi mogą oni dochodzić do przekonania, że ich postępowanie trafnie odzwierciedla ich prawdziwą naturę. W konsekwencji uczniowie zmieniają schematy „ja” oraz postępowanie w kierunku zgodnym z oczekiwaniami nauczyciela.

Model Darleya i Fazio w wyraźny sposób podkreśla znaczenie procesów atrybucji oraz mechanizmów przetwarzania informacji, które mogą być uruchamiane przez uczniów i nauczycieli podczas interpretowania zachowań. Dzięki temu możliwe staje się wyjaśnianie różnic w podatności uczniów na wpływ oczekiwań, a tym samym wielkości ich behawioralnego potwierdzenia. Na przykład pewni uczniowie mogą być bardziej świadomi i mocniej reagować na określoną kombinację oczekiwań i wynikającego z nich postępowania nauczycieli. W związku z tym można przypuszczać, że będą oni w większym zakresie potwierdzać oczekiwania nauczycieli.

W odmiennej sytuacji znajdują się uczniowie, którzy z mniejszą wnikliwością i uwagą śledzą zachowania swych nauczycieli. Świadomość komunikowanych oczekiwań będzie w tym przypadku niższa, a co za tym idzie, ich wpływ na zachowania uczniów o wiele mniejszy. Świadomość oczekiwań może również wyzwać aktywny opór wśród uczniów, który będzie przejawiany w postaci zachowań jaskrawo niezgodnych z przewidywaniami nauczycieli. W takiej sytuacji stopień, w jakim oczekiwania przekształcają się w efekt samospełniającego się proroctwa, zostanie w istotny sposób ograniczony (Hilton i Darley 1985).

Wielkość wpływu oczekiwań nauczycieli na wyniki szkolne uczniów

Biorąc pod uwagę wyniki omówionych wcześniej badań, można postawić zasadnicze z punktu widzenia pedagogiki pytanie o to, jaki procent uczniów pod wpływem oczekiwań nauczycieli w realnych sytuacjach szkolnych ujawnia wzrost lub obniżkę poziomu kompetencji. Pytanie to, jak widać, dotyczy praktycznego znaczenia zjawiska samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej.

Optymiści twierdzą, że wpływ oczekiwań nauczycieli na jakość szkolnego funkcjonowania dzieci w różnych płaszczyznach (np. motywacji do nauki, trwałej gotowości do podejmowania zadań czy uzyskiwanych wyników w nauce) w swym absolutnym rozmiarze jest niewielki. Tak na przykład Brophy (1983) przekonuje, że jedynie od 5% do 10% różnic w wynikach uzyskiwanych przez uczniów może być tłumaczone wpływem oczekiwań nauczycieli.

Wyniki innych badań (Rosenthal i Rubin 1978; Harris i Rosenthal 1985, 1986; Rosenthal 1994, 1997) wskazują, że średnia wielkość wpływu oczekiwań na zachowania osób, które je sformułowały, jak i zachowania osób, wobec których są one kierowane,

waha się od $r = 0,2$ do $0,3^2$. Wskazana wielkość efektu jest istotna, mając na uwadze, że wpływ oczekiwań o takiej sile może wywoływać trwale zmiany w zachowaniach uczniów oraz koncepcji własnych zdolności (*self-concept of ability*), co w konsekwencji może podnosić podatność dzieci na kolejne oddziaływania niskich lub wysokich oczekiwań, i w konsekwencji doprowadzać do domknięcia się cyklu samospełniającego się proroctwa.

Jussim (1999) twierdzi, że średni wpływ oczekiwań o wielkości $r = 0,2$ powoduje, że co dziesiąte dziecko z grupy uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami, po pewnym czasie zaprezentuje ponadprzeciętny wzrost osiągnięć szkolnych. Natomiast w przypadku uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami co dziesiąte dziecko ujawni znaczny spadek osiągnięć szkolnych.

Wielkość efektu wahająca się od $0,2$ do $0,3$ może wydawać się marginalna i nieistotna. Alternatywną miarą, która w praktyczny sposób przedstawia wielkość wpływu oczekiwań interpersonalnych na zachowania osób, jest tzw. *Binomial Effect Size Display* (BESD), zaproponowany przez Rosenthala i Rubina (1982). Za pomocą BESD można ocenić, w jakim stopniu na zmianę zachowań osób badanych (np. uczniów) wpływają nowo wprowadzone procedury eksperymentalne (np. oddziaływania wychowawcze nauczyciela)³. I tak w przypadku omawianych wcześniej czterech czynników pośredniczących w powstawaniu efektu oczekiwań nauczyciela okazuje się, że np. tworzenie cieplejszego klimatu w klasie doprowadza do wzrostu ilości uczniów uzyskujących wyniki powyżej przeciętnej od $31,7\%$ – w przypadku dzieci obdarzanych niskimi oczekiwaniami, do $68,2\%$ – w przypadku uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami (Harris i Rosenthal 1985).

Interpretując w analogiczny sposób wielkość wpływu pozostałych czynników, okazuje się, że dla sprzężeń zwrotnych granice te wynoszą od $46,6\%$ do $53,4\%$; dla wkładu, od $33,4\%$ do $66,6\%$; i dla wydajności, od $40,2\%$ do $59,8\%$. Za pomocą BESD można również przedstawiać wpływ oczekiwań komunikowanych przez konkretne, wyodrębnione przez Brophy'ego (1983) zachowania. Przykładowo skracanie dystansu fizycznego w kontaktach z uczniem, które można sprowadzić do wyższej częstości pochylania ciała wobec wybranej kategorii dzieci, czy też sadzania ich w mniejszej odległości od biurka nauczyciela, wpływa na wzrost osiągnięć 65% uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami. W przypadku uczniów, wobec których sformułowano niskie oczekiwania, podobnego wzrostu doświadczy jedynie 35% dzieci (por. Harris i Rosenthal 1985).

Należy również zaznaczyć, że początkowa wielkość wpływu, rzędu $r = 0,2$, zgodnie z hipotezą akumulacji efektu samospełniającego się proroctwa, może z czasem narastać (Smith, Jussim i Eccles 1999). Wzrost ten jest wysoce prawdopodobny w przypadku oczekiwań formułowanych na podstawie powszechnie przyjmowanych stereotypów, np. płci, klasy społecznej lub rasy. Wydaje się, że hipoteza akumulacji znalazła swe potwierdzenie w badaniach Spionek (1975), w których autorka analizowała proporcję uczniów znajdujących się na pograniczu normy intelektualnej i jednocześnie borykających się

² Wielkość efektu często przedstawiana jest za pomocą współczynnika korelacji r Pearsona lub proporcji variancji – wyniki uzyskiwane przez uczniów, wyjaśnianej wpływem oczekiwań nauczycieli.

³ Wartość procentowa wyrażana przez BESD w przypadku uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami wyprowadzana jest z wzoru $(0,50 + r/2) \times 100\%$, zaś dla uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami, ze wzoru $(0,50 - r/2) \times 100\%$, gdzie r to rozmiar efektu wyrażony za pomocą współczynnika korelacji r Pearsona.

z niepowodzeniami w nauce. Spionek wskazuje, że proporcja ta na przestrzeni 2 lat nauki powiększyła się ponad dwukrotnie.

Okazało się również, że w ciągu 5 lat nauki dzieci, które w klasie 1 i 2 prezentowały najgorsze wyniki, ale mieściły się w normie intelektualnej, ujawniły spadek ilorazu inteligencji o 12 punktów i tym samym znalazły się w grupie uczniów na pograniczu normy intelektualnej. Należy pokreślić, że u uczniów, którym udało się przezwyciężyć trudności w nauce, nie odnotowano dużego spadku poziomu inteligencji. Natomiast w grupie uczniów, u których niepowodzenia szkolne nasilały się wraz z czasem edukacji, spadek okazał się o wiele większy.

Ponadto pojawienie się wysokich lub niskich oczekiwań nauczyciela może być zdarzeniem krytycznym dla dalszej kariery szkolnej wielu uczniów. Wykazano (Smith i in., 1999), że oczekiwania nauczycieli, pomimo braku faktycznego kontaktu dziecka z dorosłym, mogą wpływać na karierę szkolną uczniów przez sześć kolejnych lat nauki. Dlatego długotrwały wpływ fałszywych oczekiwań obserwatora o niewielkim na pozór rozmiarze $r = 0,2$ w perspektywie wielu lat może okazać się bardzo istotny.

Podsumowanie

Intencją autora artykułu było możliwie wielostronne przedstawienie problematyki samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej. Efekt oczekiwań nauczyciela jest realnym zjawiskiem – co oznacza, że wpływa on na dużą część uczniów, określając tym samym jakość ich funkcjonowania szkolnego.

Wpływ ten nie ogranicza się jedynie do aktualnie zdobywanych przez uczniów ocen szkolnych. Konsekwentne komunikowanie oczekiwań wpływa na poziom zaangażowania dziecka w naukę, tendencję do podejmowania wyznaczonych celów czy poszukiwania twórczych rozwiązań. Z czasem wpływ ten może prowadzić do trwałych zmian w schematach „ja” oraz poczucia własnej wartości uczniów (Harris, Rosenthal i Snodgrass 1986). Jak wskazują wyniki badań, schematy „ja” oraz samoocena to struktury, które w dużym stopniu określają gotowość człowieka do podejmowania wyzwań oraz pokonywania pojawiających się w życiu trudności, a tym samym prezentowania wysoce adaptacyjnych wzorów postępowania (Lachowicz-Tabaczek 2004).

W tym kontekście może więc dziwić bardzo ograniczona liczba prac empirycznych oraz przeglądowych polskich autorów poświęcona omawianym zagadnieniom⁴. Jak dowodzi Snodgrass i Rosenthal (1982), świadomość nauczycieli dotycząca potencjalnych niebezpieczeństw wynikających z występowania efektu oczekiwań może osłabiać, a nawet odwracać tendencję do uprzywilejowanego lub dyskryminującego traktowania wybranych uczniów.

Mając na uwadze skromną ilość polskojęzycznych publikacji, z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że znajomość problematyki związanej z efektem samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej jest wśród polskich nauczycieli o wiele niższa. Tym samym w polskiej szkole rozmiar wpływu oczekiwań na osiągnięcia szkolne dzieci może być większy, niż sugerują to wyniki zagranicznych badań. Autor wierzy, że

⁴ Czytelnika można odesłać do badań K. Skarżyńskiej (1975, 1977), S. Seul (1995) i E. Dryll (2001) oraz interesującej pracy przeglądowej M. Babiuch (1990). Prócz tego ukazało się kilka prac autorów zachodnich, przetłumaczonych na język polski, np. cytowane wcześniej prace: L. Jussima (1999), R. Rosenthala (1991a, b) czy praca M. Gilly'ego (1987).

niniejsza publikacja, przybliżając polskiemu czytelnikowi rozległą problematykę efektu samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej, choć w niewielkim stopniu zapełni tę lukę.

W artykule w sposób szczegółowy omówiono jedynie wybrane zagadnienia, natomiast inne, z uwagi na ograniczoną ilość miejsca, zostały jedynie zarysowane. Przykładem mogą być tu tzw. moderatory efektu samospełniającego się proroctwa – czynniki, które określają kierunek oraz siłę efektu oczekiwań interpersonalnych⁵. Zagadnienia te, ze względu na swe praktyczne znaczenie, wymagają odrębnego i należyście pogłębionego omówienia.

LITERATURA

- Adams G. i Cohen A. [1974] *Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions*, „Journal of Experimental Education”, 43, s. 1–5
- Babad E., Inbar J. i Rosenthal R. [1982] *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*, „Journal of Educational Psychology”, 74, s. 459–474
- Babiuch M. [1990] *Oczekiwania nauczycieli a osiągnięcia szkolne uczniów. Przegląd koncepcji i badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2, s. 95–105
- Blanck P.D. (red.) [1993] *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, New York
- Brophy J. [1983] *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectation*, „Journal of Educational Psychology”, 75, s. 631–661
- Caskey S.R. i Felker D.W. [1971] *Social stereotyping of female body image by elementary school age girls*, „The Research Quarterly”, 42, s. 251–255
- Cooper H. i Hazelrigg P. [1988] *Personality moderators of interpersonal expectancy effects: An integrative research review*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 55, s. 937–947
- Darley J. i Fazio R. [1980] *Expectancy confirmation process arising in the social interaction sequence*, „American Psychologist”, 35, s. 867–881
- Dryll E. [2001] *Interakcja wychowawcza*, Warszawa
- Gilly M. [1987] *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa
- Harris M.J. i Rosenthal R. [1985] *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 Meta-analyses*, „Psychological Bulletin”, 97, s. 363–386
- Harris M.J. i Rosenthal R. [1986] *Four factor theory in the mediation of teacher expectancy effects*, [w:] R.S. Feldman (red.), *The social psychology of education. Current research and theory*, Cambridge, s. 91–115
- Harris M.J., Rosenthal R. i Snodgrass S.E. [1986] *The effects of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic performance and self-concept*, „Journal of Educational Research”, 79, s. 173–179
- Hilton J.L. i Darley J.M. [1985] *Constructing other persons: A limit on the effect*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 21, s. 1–18

⁵ Czynniki moderującymi mogą być np. schematy „ja” oraz samoocena uczniów, atrybucje nauczycieli na temat zachowań uczniów, stopień podobieństwa pomiędzy uczniami a nauczycielami, prywatne (ukryte) teorie nauczycieli na temat inteligencji ludzkiej, cechy osobowości nauczycieli i uczniów itp. Por. np. Cooper i Hazelrigg (1988).

- Jones E.E. i McGillis D. [1976] *Correspondent inferences and the attribution cube: A comparative reappraisal*, [w:] J.J. Harvey, W.J. Ickes, i R.F. Kidd (red.), *New directions in attribution research*, Vol. 1, Hillsdale, NJ, s. 389–420
- Jussim L. [1986] *Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review*, „Psychological Review”, 93, s. 429–445
- Jussim L. [1989] *Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 57, s. 469–480
- Jussim L. [1993] *Accuracy in interpersonal expectations: A reflection-construction analysis of current and classic research*, „Journal of Personality”, 61, s. 638–688
- Jussim L. [1999] *Samospelniające się przepowiednie a utrzymywanie się stereotypów społecznych: rola interakcji diadycznych i sił społecznych*, [w:] C.N. Macrae, Ch. Stangor i M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk, s. 133–160
- Jussim L. i Harber K.D. [2005] *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*, „Personality and Social Psychology Review”, 9, s. 131–155
- Jussim L., Palumbo P., Chatman C., Madon S. i Smitch, A. [2003] *Stigma and self-fulfilling prophecy*, [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl i J.G. Hull (red.), *The social psychology of stigma*, New York, s. 374–419
- Kolb K.J. i Jussim L. [1994] *Teacher expectations and underachieving gifted children*, „Roeper Review”, 17, s. 26–30
- Lachowicz-Tabaczek K. [2004] *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, Gdańsk
- Levesque M.J. i Lowe C.A. [1992] *The importance of attributions and expectancies in understanding academic behaviour*, [w:] F.J. Medwey, T.P. Cafferty (red.), *School psychology: A social psychological perspective*, New Jersey, s. 47–83
- Macrae C.N., Stangor Ch. i Hewstone M. (red.) [1999] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk
- Madon S., Jussim L., Keiper S., Eccles J., Smith A., i Palumbo P. [1998] *The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes: A naturalistic study in person perception*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, 24, s. 1304–1318
- Merton R.K. [1948] *The self-fulfilling prophecy*, „Antioch Review”, 8, s. 193–210
- Miller D.T. i Turnbull W. [1986] *Expectancies and interpersonal processes*, „Annual Review of Psychology”, 37, s. 233–256
- Olson J.M., Roese N.J. i Zanna M.P. [1996] *Expectancies*, [w:] E.T. Higgins i A.W. Kruglanski (red.), *Social Psychology: Handbook of basic principles*, New York, s. 211–238
- Raudenbush S.W. [1984] *Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments*, „Journal of Educational Psychology”, 76, s. 85–97
- Rist R. [1970] *Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in the ghetto education*, „Harvard Educational Review”, 40, s. 411–451
- Rist R. [1987] *Do teachers count in the lives of children?* „Educational Researcher”, 16, s. 41–42
- Rosenthal R. [1991a] *O społecznej psychologii samospelniającego się proroctwa. Dalsze dane potwierdzające istnienie efektów Pigmaliona i mechanizmów pośredniczących w ich występowaniu*, [w:] J. Brzeziński i J. Siuta (red.), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań, s. 341–387

- Rosenthal R. [1991b] *Oczekiwanie interpersonalne. Skutki przyjętej przez badacza hipotezy*, [w:] J. Brzeziński i J. Siuta (red.), *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań, s. 235–339
- Rosenthal R. [1994] *Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective*, „Current Directions in Psychological Science”, 6, s. 176–179
- Rosenthal R. [1995] *Critiquing Pygmalion: A 25-year perspective*, „Current Directions in Psychological Science”, 6, s. 171–172
- Rosenthal R. [1997, sierpień] „Interpersonal expectancy effects: A forty year perspective”, referat wygłoszony na The American Psychological Association Convention, Chicago
- Rosenthal R. [2002a] *Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles*, „American Psychologist”, November 2002, s. 839–849
- Rosenthal R. [2002b] *The Pygmalion effect and its mediating mechanisms*, [w:] J. Aronson (red.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, San Diego, s. 25–36
- Rosenthal R. i Jacobson L. [1968/1992] *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*, New York
- Rosenthal R. i Rubin D. [1982] *A simple general purpose display of magnitude of experimental effect*, „Journal of Educational Psychology”, 74, s. 166–169
- Rosenthal R. i Rubin D.B. [1978] *Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies*, „Behavioral and Brain Sciences”, 3, s. 377–386
- Seaver W.B. [1973] *Effects of naturally induced teacher expectancies*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 28, s. 333–342
- Seul S. [1995] *Oczekiwanie nauczyciel a wyniki nauczania*, Szczecin
- Skarżyńska K. [1975] *Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, 1, s. 1–20
- Skarżyńska K. [1977] *Informacje o motywacji i zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, 1, s. 51–61
- Smith A.E., Jussim L. i Eccles J. [1999] *Do Self-Fulfilling Prophecies Accumulate, Dissipate, or Remain Stable Over Time?* „Journal of Personality and Social Psychology”, 77, s. 548–565
- Snodgrass S.E. i Rosenthal R. [1982] *Teacher suspiciousness of experimenter's intent and the mediation of teacher expectancy effects*, „Basic and Applied Social Psychology”, 3, s. 219–230
- Snow E.R. [1995] *Pygmalion and intelligence?* „Current Directions in Psychological Science”, 6, s. 169–171
- Snyder M. [2001] *Self-fulfilling stereotypes*, [w:] A. Branaman (red.), *Self and Society*, Massachusetts, s. 30–36
- Snyder M., Tanke, E.D. i Berscheid E. [2005] *Spostrzeganie społeczne i zachowanie interpersonalne: o samospełniających się właściwościach stereotypów społecznych*, [w:] E. Aronson (red.), *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, Warszawa, s. 573–591
- Spillman D.M. i Everington C. [1989] *Somatotypes revisited: Have the media changed our perception of the female body image?* „Psychological Reports”, 64, s. 887–890
- Spionek H. [1975] *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa
- Spitz H.H. [1999] *Beleaguered Pygmalion: History of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence*, „Intelligence”, 27, s. 199–234
- Staffieri J.R. [1967] *A study of social stereotype of body image in children*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 7, s. 101–104

- Tauber R.T. [1997] *Self-fulfilling prophecy: A practical guide to its use in education*, Westport DC
- Wineburg S.S. [1987] *The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy: A critical appraisal*, „Educational Researcher”, 16, s. 28–40
- Zaborowski Z. [1976] *Stosunki międzyludzkie*, Wrocław
- Zimbardo P.G. [1999] *Psychologia i życie*, Warszawa
- Zuckerman M., Hodgins H.S. i Miyake K. [1993] *Precursors of interpersonal expectations: The vocal and physical attractiveness stereotypes*, [w:] P.D. Blanck (red.), *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, New York, s. 194–218

Duchowy wymiar wychowania

Bolesnym zjawiskiem jest to, że na początku XXI wieku „nowocześni” wychowawcy proponują swym wychowankom niezbyt ambitne cele i niskie ideaty. Zwykle zadowolają się tym, że ich wychowankowie dbają o zdrowie fizyczne, że mają w miarę dobre wyniki w nauce, że nie sięgają po narkotyki czy że nie wchodzi w konflikt z prawem. Taki minimalizm w wychowaniu po części jest efektem kryzysu samych wychowawców, a po części – skutkiem presji ze strony dominującej dziś „niskiej” kultury. Ten nurt kultury bowiem dostrzega w człowieku głównie – a czasem jedynie – te sfery, które czynią go podobnym do świata zwierząt, a zatem sferę: biologiczną, seksualną i emocjonalną. Programowo zaniedbują natomiast rozwój wychowanka w tych sferach, w których najbardziej przejawia się jego świadomość i wolność, a w konsekwencji jego zdolność do miłości i odpowiedzialności.

Marek Dziewiecki

Powyższe słowa M. Dziewieckiego, zamieszczone jako motto niniejszego artykułu, skłoniły mnie to refleksji na temat roli i potrzeby rozwoju duchowego w życiu człowieka, a zwłaszcza jego miejsca w procesie wychowania młodego pokolenia. Coraz częściej można zauważyć zagubienie młodzieży w świecie, w którym przyszło jej żyć, jej nieumiejętność radzenia sobie w realnej rzeczywistości oraz ucieczkę do świata wirtualnego, bardziej „bezpiecznego”, gdzie nie trzeba podejmować odpowiedzialności za swoje decyzje. Wzrasta również zjawisko agresji i przemocy – obserwujemy, że coraz więcej norm społecznych i kulturowych jest łamanych. Ponadto niepokój wywołuje rozluźnienie więzi społecznych oraz to, że rodziny przestają prawidłowo wypełniać swoje podstawowe funkcje. Mimo pogłębiającej się wiedzy na temat coraz lepszych technik rozwoju intelektualnego i fizycznego, coraz bardziej rozwiniętej psychologii i socjologii oraz badań z tego zakresu, rozrastającego się grona „specjalistów od emocji”, różnorodności systemów pedagogicznych propagujących metody „bezsstresowego wychowania”, zamiast progresu zauważamy raczej postępującą degradację istoty ludzkiej. Powiększa się liczba osób przeżywających stany depresyjne, osób uzależnionych, ludzi mających problemy natury emocjonalnej i psychicznej, nieprzystosowanych do wyzwań codzienności. Sytuacja ta skłania do stwierdzenia, że typową cechą współczesnego świata jest pustka duchowa, która przejawia się przede wszystkim brakiem celu i sensu życia lub ich ograniczeniem do wymiaru hedonistycznego i krótkotrwałego. Przyczyna obecnego stanu ma swoje źródło w rozwoju jednostki, który jeżeli nie przebiega w sposób prawidłowy, skutkuje często trwałymi zmianami w osobowości. Moim zdaniem wynika to z braku odpowiedniego zaangażowania w rozwój duchowy dziecka, przyznania mu ważnego miejsca i uwzględnienia go podczas kształtowania osoby.

Duchowość

W ostatnich latach możemy zauważyć wzrastające zainteresowanie tematyką związaną z duchowością, różnymi jej formami i rodzajami. Zatem konieczne staje się zrozumienie, czym ona jest i w czym się objawia.

Termin „duchowość” kojarzony jest ze sferą duchową, sferą sacrum, z Absolutem, z czymś znajdującym się ponad tym co materialne, z czymś trudnym do określenia i rozległym, tajemniczym a równocześnie pociągającym. Związany jest on z pojęciem życia wewnętrznego, przez które możemy rozumieć „całą aktywność psychoemocjonalną, poznawczą i wolitywną człowieka, która choć zawsze nierozdzielnie, wiąże się z jego aktywnością zewnętrzną, to jednak stanowi centrum osobowe” (Chmielewski 1999, s. 11). Obejmuje ono zatem wszystko, co czynimy w ciągu naszego życia, od niego zależy nasza postawa wobec otaczającego nas świata i nas samych.

Każdy zatem człowiek, ponieważ jest istotą rozumną i wolną, ma życie wewnętrzne, które intuicyjnie odróżniamy od aktywności zewnętrznej jako wtórnej w stosunku do wewnętrznego świata osoby. Gdy życie wewnętrzne znajduje odniesienie do rzeczywistości pozazmysłowej, angażując w sposób szczególnie osobowy wymiar człowieka, wówczas można mówić o duchowości (Chmielewski 1999, s. 11–12).

W tym miejscu zaczyna wyłaniać się obraz duchowości, która aby w pełni zaistnieć, musi mieć odniesienie do czegoś większego od świata wewnętrznego człowieka, z czym można nawiązać specyficzną więź, aby móc poznać swoją rolę w świecie.

Czym zatem jest duchowość? Marek Dziewiecki określa ją jako „owoc zdolności człowieka do zrozumienia samego siebie i do odkrycia sensu swego życia” (Dziewiecki 2006, s. 195). Z jego definicji wynika, że duchowość rodzi się w wyniku działania podjętego przez człowieka. Zatem nie jest ona jedynie czymś wrodzonym, ale także nabywanym przez wykorzystywanie naturalnej zdolności człowieka do rozwoju, do wzrastania, co wiąże się z pewnym procesem. W dążeniu do duchowości trzeba wykazać się pewnym wysiłkiem. Podobne stanowisko wyraża Cezary Sękalski, pisząc, że „w znaczeniu ogólnym pojęcie to oznacza dążenie człowieka do odkrycia własnej tożsamości i pójście specyficzną, indywidualną drogą rozwoju. Takie rozumienie duchowości przeciwstawia się zwykle płytkiemu konsumpcjonizmowi i powierzchownej gonitwie za przyjemnościami” (Sękalski 2008, s. 4).

Najczęściej duchowość stoi w opozycji do cielesności, zwłaszcza w nurtach humanistycznych, podkreślających jej niematerialność (Chmielewski 1993, s. 50). W psychologii humanistycznej poświęca się wiele miejsca samorozwojowi i samorealizacji, która jest wartością samą w sobie, integruje wszystkie poziomy funkcjonowania osoby, a zarazem pozwala na niezagrażającą integrację ze światem zewnętrznym. Wymiar duchowy traktowany jest tutaj jako „najwyższy poziom procesu rozwoju ludzkiej naturalnej tendencji do aktualizacji wrodzonych potencjalności, do bycia twórcą kultury, istotą, która jest czymś więcej niż organizmem, czymś więcej niż sumą nabytych doświadczeń czy też „wypadkową” środowiskowych oddziaływań. Przyjmuje się zatem, iż rozwój duchowy poprzez samoaktualizację następuje w sposób spontaniczny, jako wynik zaspokojenia potrzeb podstawowych i wzrostu autonomii funkcjonalnej specyficznie ludzkich potrzeb (meta-potrzeb), aktualizacji wartości pełni istnienia” (Uchnast 2001, s. 87). Wynika z tego, że duchowość pojawia się na pewnym etapie życia człowieka, dlatego tak ważny staje się jej rozwój w odniesieniu do pełni realizacji siebie w teraźniejszości.

Sergiusz Hessen w swojej filozofii wychowania kładzie nacisk na duchowość, która wykracza poza przyrodniczo-społeczne uwarunkowania życia, mówi on o istocie człowieka, która jest integralnym elementem rozwoju osobowego, porównywanego do „procesu duchowego”. Nie poddając się ograniczeniom świata, uwidacznia się w nim w postaci duchowej działalności jednostki. Dzięki temu człowiek pomimo nacisku ze strony popędów oraz odczuwaniu przyjemności z ich realizacji, pomimo zależności od praw przyrody, funkcjonowania swojego organizmu oraz funkcjonowania w ramach zbiorowości, może panować na sobą, podejmując w wolności działania przeciwne swoim pragnieniom, a uważane za ważne. Jest to możliwe w momencie, gdy osoba odkrywa w sobie i w innych podmiot duchowy, działający w świecie, który wykorzystuje swoje możliwości i to, co go otacza, nie podlegając pełnej determinacji w funkcjonowaniu swojego organizmu (por. Ruciński 1997, s. 69–71).

Zatem w duchowości należy uwzględnić kilka istotnych elementów, takich jak: teologiczne wyjaśnienie, cel, zadanie związane z konkretną historią życia, jak również osobisty świat przeżywany człowieka jako podmiotu duchowego. Owa wyjątkowość i niepowtarzalność każdego bytu ludzkiego i jego drogi wymaga zrozumienia oraz odkrycia indywidualnego sensu, aby można było stworzyć osobisty projekt rozwoju. Bez poczucia sensu życie staje się przykrą wegetacją, a każda aktywność nieprzyjemnym obowiązkiem, prowadzącym do frustracji egzystencjalnej, niedającej spełnienia. Sens daje odpowiedź na fundamentalne pytanie: Po co? – dzięki czemu można w pełni realizować swoje istnienie. V.E. Frankl, wiedeński psychiatra, podkreślał wymiar duchowy w człowieku jako ważne źródło sensu życia (por. Popielski 1987, s. 126). Dostrzegając on niebezpieczeństwo związane ze sprowadzaniem tego co duchowe do popędów oraz genetycznego determinizmu, do pewnej automatyki działania aparatu duchowego (Frankl 1978, s. 11). Człowiek tęskni za nadaniem sensu sobie oraz otaczającej go rzeczywistości, pragnie powrotu do źródła, czując się często coraz bardziej samotnym i pozostawionym samemu sobie w konfrontacji z tym, co go przerasta w świecie. Swój pogląd na świat wielu ludzi czerpie z rzeczywistości już zinterpretowanej na podstawie nowożytnych ideologii, zwłaszcza konsumpcyjnych i parareligijnych. To prowadzi do mylnego przekonania o swoich możliwościach twórczych wobec świata oraz stawiania siebie w miejscu Absolutu (Ryk 2006, s. 22).

Dotykając tak ważnych spraw jak sens życia i poznanie swojej własnej tajemnicy, człowiek powinien szukać odpowiedzi na podstawowe pytania: Kim jestem? Skąd jestem? Dokąd zmierzam? Jaki jest cel mojego życia? W jaki sposób mogę go osiągnąć? Ta refleksja w pewnym sensie jest punktem wyjścia dla rozwoju duchowego, stając się bodźcem do poszukiwania tego co najważniejsze. Powyższe pytania stają się podstawą każdej aktywności ludzkiej. Tak rozumiana duchowość umożliwia świadome i odpowiedzialne kierowanie życiem, z poszanowaniem siebie i drugiego człowieka (Dziewiecki 2006, s. 195–196).

Warto uświadomić sobie również, że niezbędna w rozwoju duchowości jest relacja z drugim człowiekiem, czyli niemożliwe staje się dla człowieka prawidłowe funkcjonowanie, nawet to duchowe, bez obecności drugiej osoby, choćby w jego myślach. Jedynie bycie z innymi pozwala stworzyć wspólnotę oraz pomaga przełożyć swoje myślenie na konkretne decyzje i sytuacje, dzięki ich wsparciu. „Tym, co może przywrócić współczesnemu człowiekowi właściwą perspektywę patrzenia na rzeczywistość i swoje w niej miejsce, jest drugi człowiek” (Ryk 2006, s. 23).

Ponadto warto zwrócić uwagę na to, że duchowość powinna się włączać w różne formy zaangażowania człowieka, jego pracę, odpoczynek, troski, problemy i trudności, łącząc to wszystko z określonym środowiskiem i momentem w historii. Zakorzenie w przeszłości i proces zmian kulturowych pozwalają wznieść się ponad to co chwilowe i ulotne, antycypując skutki przejściowych zrywów i przypadków, umożliwiają krytyczną ocenę zachodzących zmian w świecie (por. Boriello i in. 1998, s. 384). Dlatego również bardzo ważną staje się kwestia odpowiedniego zagospodarowania czasu wolnego oraz takiej organizacji dnia, aby było tam miejsce na chwilę zatrzymania. Boga nazywa się troską ostateczną, ponieważ nadaje on kierunek i sens wszystkim innym ludzkim troskom oraz całej osobowości człowieka, integrując to co osobowe i duchowe. Bez tego integrującego ośrodka może dojść do rozpadu osobowości (Głaz 1998, s. 74). Uważam, że ten aspekt rozumienia duchowości można wykorzystać jako podstawę do wychowania człowieka jako osoby świadomej swojego wymiaru duchowego.

Świat współczesny – co podkreśla Stanisław Urbański – coraz częściej traktuje człowieka przedmiotowo, utylitarnie, zwracając większą uwagę na świat materii i rzeczy, nawet w dobie odrodzenia humanizmu. Rozwój ludzkiego ducha, dający możliwość poznania prawdy, zbliżający do Absolutu, jest ustawicznie spychany na plan dalszy, poddawany w wątpliwość. Deprecjacja podstawowych wartości, takich jak szacunek dla życia od poczęcia do naturalnej śmierci, godność małżeństwa widziana w jego jedności i nierozzerwalności, trwałość rodziny, oparcie życia na prawdzie, odpowiedzialność za słowo i działanie, niesie ze sobą upadek „kultury moralnej”, desakralizację i dehumanizację. Moralny relatywizm, prymat wolności nad miłością, nieumiejętność wybierania między dobrem a złem, stają się poważnym zagrożeniem prowadzącym do autodestrukcji osoby ludzkiej, a w konsekwencji do śmierci, do cywilizacji śmierci (por. Urbański 1999, s. 50) i staje się wyzwaniem moralnym dla współczesnych wychowawców.

Podsumowując, można powiedzieć, że duchowość nie jest łatwym zadaniem, szybkim sposobem na szczęście, antidotum na brak wrażeń. Aby doczekać się dojrzałych owoców, należy podjąć szereg działań. Dlatego winniśmy korzystać z szerokiego doświadczenia poprzednich pokoleń, modyfikując je do otaczającej nas rzeczywistości, ponieważ w naszych rękach leży obraz duchowości, jaki zostawimy tym, którzy nastaną po nas.

Rozwój duchowy

Człowiek stara się realizować własny projekt życia, poszukując jego sensowności zgodnie z systemem wartości, według którego żyje. Wartości obecne w świecie umożliwiają mu to. Utrata lub odzyskanie owej „sensowności aksjologicznej” jest momentem przełomowym w życiu każdego, szczególnie zaś ludzi młodych, którzy rozpoczynają autonomiczną drogę wybierania tego, co dla nich ważne, co będzie kształtowało ich osobistą historię i tożsamość, relacje z innymi, z samym sobą oraz z otaczającą rzeczywistością. Młodość to szczególnie okres, jeśli chodzi o formowanie życia podmiotu osobowego. Upadek wartości grozi więc zaburzeniami aktywności podmiotu oraz deformacją w procesie jego kształtowania. Przez wychowanie wprowadza się człowieka w znaczenie sensu świata, stanowiącego korelat indywidualnego podmiotu osobowego, aby poznał to, co zastane, biorąc pod uwagę indywidualne światy innych ludzi. Dojrzałość aksjologiczną osiąga się przez samodzielność w odczytywaniu aksjologicznej sen-

sowności, dzięki czemu możliwe jest podejmowanie właściwych decyzji w sytuacjach konfliktowych (Węgrzecki 1996, s. 116–117).

Kiedy człowiek godzi się na świat z ograniczoną sensownością aksjologiczną, rezygnując z podjęcia wysiłku w celu jego zmiany, paraliżuje to jego decyzyjność, powoduje przygnębienie oraz cierpienie. Innym sposobem na ucieczkę od działania i przeobrażania rzeczywistości może być iluzoryczne wypełnienie pustki wartości, modyfikacja sensowności, przy czym ta transformacja może zostać ujawniona wobec próby czynu, co niesie ze sobą negatywne skutki w życiu podmiotu osobowego. Jedynie przebudowa tego, co zostało poddane konstruktywnej negacji, może spowodować pozytywną zmianę świata i nadanie mu sensu (tamże, s. 118).

J. Block stworzył koncepcję „prężnego ego”, w której mówi o zdolności człowieka do działania zgodnego z warunkami otoczenia przez dostrajanie do nich swoich pragnień i możliwości. Z. Uchnast rozszerza to zagadnienie, pisząc o tzw. prężności osobowej. Charakteryzuje się ona takim cechami, jak:

- wysoki poziom poczucia bliskości z otoczeniem i innymi ludźmi,
- szacunek do siebie i wiara we własne kompetencje, pozwalające rozwiązywać napotkane trudności,
- otwartość na wyzwania życia codziennego.

Odnosząc je do uwarunkowań rozwoju duchowego, Z. Uchnast wyodrębnia cztery wstępne warunki rozwoju duchowego:

1. Osobowa otwartość, w ramach której możemy wyróżnić przebudzenie osobowe (zdumienie wobec świata, dzięki któremu żyjemy i uświadomienie sobie swojego w nim miejsca) oraz wzrost wrażliwości na wyzwanie (czyli drugi człowiek ze swoją godnością i jedynością jako osoba).
2. Wiara w sens życia (będąca motywacją do przekraczania siebie, do odwagi wobec lęków egzystencji, do przewyżczania swojej pustki i bezpiecznej izolacji, prowadząca do rozwoju duchowego).
3. Wola życia godnego (wyrażająca się w pragnieniu wyższych wartości i pełni człowieczeństwa, w decyzji doskonalenia osobowego w celu realizacji zadań życiowych).
4. Wola zgodnego życia z innymi (akceptacja innych, gotowość przyznania się do własnego błędu i do jego poprawy, przebaczenie, współdziałanie i wzajemna pomoc w rozwoju).

Odwaga, optymizm, spotkanie z drugim człowiekiem, nadzieja, akceptacja siebie to cechy, które posiada człowiek rozwinięty duchowo. Prawidłowe psychiczne i osobowościowe funkcjonowanie posiadają te same warunki, które są potrzebne do inicjacji procesu rozwoju duchowego.

Paweł Socha proponuje następującą listę dziedzin, które związane są z życiem duchowym człowieka:

- świadomość siebie i innych oraz samoświadomość, czyli refleksja nad własną świadomością,
- mądrość, czyli zrozumienie świata oraz samego siebie,
- uczucia, głównie związane z miłością i cierpieniem,
- wrażliwość w wymiarze racjonalnym (dostrzeganie sprzeczności), emocjonalnym (na drugiego człowieka i przeżywanie siebie) oraz percepcyjnym (związana z doznaniem i zmysłowymi),

- moralność (sumienie, sprawiedliwość, odpowiedzialność, wybieranie dobra zamiast zła),
- twórczość jako zdolność do przekraczania siebie, tworzenia wyobrażeń,
- wrażliwość estetyczna jako dążenie do subtelności w zaspokajaniu wszelkich potrzeb,
- światopogląd rozumiany jako system wiedzy o świecie, system wartości i przekonań indywidualnych oraz społecznych; wiara stanowi tutaj system motywujący i organizujący światopogląd,
- religijność, będąca zbiorem zachowań religijnych, obrzędów, wyobrażeń, związanych z jej przeżywaniem; obszar życia wewnętrznego człowieka, będący czymś więcej niż światopogląd,
- wiara, czyli trud poszukiwania prawdy i jej przyjmowania za pomocą procesów poznawczych; funkcja psychiczna i motywacyjna, utrzymująca stabilność odbierania siebie i otoczenia; jej treściami, które konstruują obraz świata, są poglądy religijne, naukowe i potoczne (por. Socha 2000, s. 16–17).

Zdaniem M. Dziewieckiego:

Człowiek zaczyna rozwijać się duchowo dopiero wtedy, gdy wznosi się ponad swe ciało i ponad swą psychikę, aby postawić sobie pytanie o całą swoją rzeczywistość: o to, jaki sens ma jego ciało i płciowość, jego myślenie i emocje, jego więzi i wartości, a także o to, jaki sens ma on sam i życie, które stało się jego udziałem (Dziewiecki 2006, s. 201).

Aby to osiągnąć, człowiek potrzebuje przewodnika-wychowawcy, który będzie w stanie wprowadzić w świat duchowy, uświadamiając potrzebę rozwoju własnej duchowości, dając przykład swoim życiem. Aby to było możliwe, sam wychowawca powinien ustawicznie doskonalić się wewnętrznie, co uczyni go autentycznym wzorem osoby dorosłej (por. Wrońska 2000, s. 76). Jak stwierdzi M. Dziewiecki:

kompetentny wychowawca również w naszych czasach potrafi wychowywać naprawdę, czyli oddziaływać na wychowanka w taki sposób, aby miał on szansę kształtować w sobie coraz bogatsze człowieczeństwo oraz szukać coraz dojrzałych więzi i wartości. Szczególne znaczenie w tym względzie ma sfera duchowa, a także sfera wolności, wartości oraz pragnień i aspiracji (por. Dziewiecki 2006, s. 194).

Proces wychowania a duchowość

Proces wychowania jest fundamentem każdego życia ludzkiego. Słowo „proces” oznacza „zmiany zachodzące w kolejnych stadiach rozwoju” (por. Kopaliński 1994, s. 411). Natomiast „wychowanie” można zdefiniować jako „całokształt procesów społecznych, w toku których jednostka rozwija swoje zdolności, postawy, kształtuje formy zachowania, mające pozytywną wartość dla społeczeństwa” (Chmielewski 2002, s. 926). Jest to również

świadomie zorganizowana działalność społeczna, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia (Okoń 1984, s. 347–348).

Zatem proces wychowania to

system czynności wychowawców (nauczycieli, rodziców i in.) i wychowanków, umożliwiających wychowankom zmienianie się w pożądanym kierunku, a więc kształtowanie i przekształcanie uczuć, przekonań i postaw społecznych, moralnych, estetycznych, kształtowanie woli i charakteru oraz wszechstronne rozwijanie osobowości (Okoń 1984, s. 243).

Jan Paweł II podczas wizyty w UNESCO, zwrócił uwagę na to, że

w wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – ażeby poprzez wszystko, co „ma”, „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugim”, ale także i „dla drugich” (Jan Paweł II 1980, s. 5).

Każdy system wychowania opiera się na specyficznych przesłankach filozoficznych, psychologicznych czy antropologicznych. Personalizm chrześcijański opiera się na całościowej, realistycznej i integralnej wizji niepowtarzalnej osoby ludzkiej, posiadającej wymiar fizyczny, psychiczny i duchowy, z uwzględnieniem wszelkich wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań (por. Dziewiecki 2010). W tak pojętym wychowaniu na pierwszym miejscu stoi człowiek, jego godność i prawdziwe dobro. Sensem wychowania jest ich poszukiwanie i przygotowanie do samowychowania. Ta rola przede wszystkim należy do rodziców. Aby wychowanie było możliwe, potrzebny jest drugi człowiek, wspólnota osób, dzięki którym jednostka doświadcza wychodzenia poza siebie i bycia dla innych. Jeżeli osiągnięto dojrzałość duchową, wychowywanie innych i siebie samego będzie przynosiło owoce (Wrońska 2000, s. 61–63).

Z tego punktu widzenia istotne jest więc to, że osobie ludzkiej trzeba zapewnić nie tylko cielesny, lecz także duchowy rozwój, którego pełnia powinna być skutkiem wychowania (Wojtyła 2001, s. 54). Ograniczanie wychowania do jednej ze sfer, położenie nacisku na samo kształcenie, może doprowadzić do alienacji od świata, braku umiejętności przeżywania siebie we wszystkich wymiarach człowieczeństwa. Młody człowiek potrzebuje przede wszystkim przewodników, którzy obdarzając go zaufaniem i pełną akceptacją, poprowadzą ku samodzielnej i wolnej dorosłości, do procesu samodzielnego kształtowania siebie (por. Wrońska 2000, s. 64). „Przedmiotem wychowania nie jest bowiem ani ciało bez duszy, ani dusza mieszkająca w ciele, tylko cały człowiek będący podmiotem zarówno funkcji duchowych, jak i cielesnych” (por. Targoński 1993, s. 87). Uwzględniając duchowo-cielesną naturę osoby, wszelkie działania wychowawcze powinny wychodzić od całościowej koncepcji człowieka, od tego, kim on jest i co może w swoim życiu czynić, do czego zmierzać, co osiągnąć. Dopiero kiedy zrozumie się istotę człowieczeństwa, możliwe jest kształtowanie człowieka. Chrześcijaństwo dopełnia to rozumienie, dynamizując ludzkie istnienie i otwierając je na nieskończonego Boga (por. Nowak 1999, s. 385). Religijność dobrze przeżywana sprzyja potwierdzeniu godności i wartości swojej, a także drugiego człowieka, uczy dojrzałej i pełnej miłości do innych, wzmacnia osobistą autonomię i wiarę w swoje możliwości, wspomaga rozwój moralności, wolności i odpowiedzialności w ich praktycznych aspektach (Gład 1998, s. 76).

Według Sergiusza Hessena, przez wychowanie człowiek dochodzi do pewnej samowiedzy, odkrywa siebie jako podmiot poznający o charakterze duchowym, stojący wobec świata przedmiotowego, ujmowanego jako całość, posiadający ciekawość poznawczą, której nie można odnaleźć w samym tylko organizmie, działającym dzięki bodźcom

z otoczenia. Poszukiwanie prawdy o sobie i o świecie jest jednym z głównych zadań, które człowiek realizuje w swoim życiu (por. Ruciński 1997, s. 73–74).

Przez związek z prawdą człowiek jest w stanie przekraczać siebie, co pozwala mu w ujęciu personalistów na bycie prawdziwie sobą, na samostanowienie w wolności (por. Wrońska 2000, s. 41–42). Dla Hessena to co fizyczne, psychiczne czy społeczne nie jest w stanie objąć świata w całości, zająć wobec niego odpowiedniej postawy, nazywanej światopoglądem, w której człowiek pragnie ogarnąć otaczającą rzeczywistość. Biologia, psychologia czy socjologia nie dają wyczerpującej odpowiedzi, jak wychowywać. Potrzebne są odwołania do wartości ponadosobowych, kształtujących osobowość, które pozwalają na wyzwolenie się z ograniczeń własnego egoizmu. Dzięki duchowemu rozwojowi, a nie tylko psychofizycznemu dorastaniu, człowiek uświadamia sobie swoje miejsce w świecie i postawę wobec wszechświata, swoją podmiotowość, uczy się obiektywizmu, a jego stosunek wobec rzeczywistości staje się żywy, aktywny i dojrzały. Zdobywając mądrość jako efekt poznania i rozumienia świata, istota ludzka staje się bardziej wolna od popędów oraz lęków, posiada wewnętrzną siłę osobowości oraz samowiedzę. Będąc podmiotem duchowym, rozeznaje, co jest wartościowe, jak powinno się żyć, nie będąc niewolnikiem potrzeb organizmu. Duchowość daje siłę osobowości, dostarcza jej wiedzy, dzięki czemu człowiek odpowiada na apel wartości (Ruciński 1997, s. 75–79).

Samoświadomość, spojrzenie na samego siebie czynią zdolnym do odnajdywania swojego miejsca w relacji do innych ludzi i do świata, pozwalają odkrywać własne przeżycia oraz umożliwiają samorozwój i samokontrolę. Natomiast mądrość, wynikająca z doświadczenia, ułatwia podejmowanie działań w tzw. sytuacjach egzystencjalnych, granicznych, jak cierpienie, śmierć czy zdarzenia losowe (por. Socha 2000, s. 19–21). Dojrzała postawa wobec siebie i swojego życia możliwa jest dzięki pytaniu o tajemnicę człowieka i świata, które można postawić dokonać się jedynie w sferze duchowej, gdzie pod uwagę bierze się całego człowieka, a nie jego cząstkę cielesną lub psychiczną (por. Dziewiecki 2006, s. 200–201).

Ukazanie sensu życia i świata w procesie wychowania wydaje się zadaniem najważniejszym. Bez tego wszystko inne przestaje mieć rację bytu i staje się niepotrzebne. Można powiedzieć, że współczesny świat zagubił w jakimś stopniu głębię obecną zwłaszcza w religii, która daje odpowiedź na pytanie, co robić pomiędzy przyjściem na świat a odejściem z niego. To właśnie w głębi ludzkiej duszy następuje zjednoczenie z Bogiem, który udziela mocy i męstwa do przejścia ponad doczesnością, dopełnia istotę ludzką w jej zmaganiach ze światem. Niepokój i lęk przed tym, co nas czeka, potrafią sparaliżować, zwłaszcza w okresie dojrzewania i kształtowania osobowości, skutkując traumami i konsekwencjami w późniejszym życiu. Wielu psychologów zwraca uwagę na fakt, że religia pozwala stawić im czoła. Doświadczenie duchowości i jej prawidłowe przeżywanie rozwija zdolności do kochania innych, pozwala na praktyczne wykorzystanie samoświadomości etycznej, sprzyja autonomii, pogłębia zaufanie, daje poczucie bezpieczeństwa w Absolutie, a co najważniejsze uzdrowia wewnętrznie i przemienia, dzięki wierze, a nie wiedzy. Takie wzmocnienie osobowości w procesie wychowania pozwala na odpowiednie przygotowanie jej wobec trudności i niespodzianek, jakie czekają w świecie (por. Gład 1998, s. 150–153).

Dojrzała osobowość jest celem stawianym w procesie kształcenia i wychowania. W filozofii wychowania Sergiusza Hessena osiągnięcie celów, które wykraczają poza potrzeby fizyczne i psychiczne człowieka oraz poza potrzeby społeczeństwa, uwolnienie się od ich nacisku, poświęcenie dla czegoś wyższego, zapominając o samym sobie,

ukierunkowanie na to co ponadosobowe, sprawia, że osobowość kształtuje się, zostaje dana w darze podmiotowi duchowemu, który potrafi dostrzec to, co najważniejsze. Osobowość zdolna jest do samoświadomości i samowiedzy, ale możliwe jest to tylko ze względu na sferę duchową jednostki, która przez swoją aktywność urzeczywistnia wartości, podejmując refleksję nad sensem, zmierzając do prawdy o sobie w świecie jako całości. Jest to podstawowe zadanie wychowania, możliwe do osiągnięcia w szkole, gdzie poszerza się swój światopogląd, dyskutując o ważnych problemach, przez co również daje się wsparcie dla duchowego rozwoju wychowanka, którego potrzebę Hessen widzi już od początku edukacji. Niebezpieczne staje się ograniczenie wiedzy o otaczającej rzeczywistości tylko do niezbędnych informacji, potrzebnych dla przyjemności i korzyści, a także zredukowanie osobowości do mechanizmów psychofizycznych. Dziecko już od urodzenia jest istotą duchową, poddaną kształceniu, które nie uwzględnia jego pełnej podmiotowości duchowej, a często tylko „urabia”, przez dostarczanie informacji. Jedynie zwrócenie uwagi na duszę ludzką pozwala otworzyć się w pełni na świat i innych, umożliwiając dojście do wyższych poziomów mądrości i moralności (por. Ruciński 1997, s. 79–83).

Wraz z rozwojem nauk przyrodniczych i badań empirycznych oraz wpływających z nich ideologii, a także Rewolucją Francuską odrzucającą aspekt nadprzyrodzony i promującą ateistyczny kult rozumu nastąpił duchowy kryzys, który współcześnie odbija się szerokim echem w życiu społecznym i indywidualnym, gdzie wszelkie normy i wartości zostają poddane relatywizacji, a sfera ducha u wielu przestała stanowić miejsce poszukiwania sensu. Jedynie powrót do źródeł jest w stanie zatrzymać proces zagubienia człowieka we współczesnym świecie, jego demoralizacji oraz destrukcji, który dokonuje się poprzez coraz częstsze uciekanie w świat wirtualny, oderwany od rzeczywistości.

Wychowawca powinien jakby „otwierać duszę wychowanków”, pozwolić działać ich wszystkim siłom wewnętrznym, pomóc im odkryć prawdziwe „ja” podmiotowe wobec przedmiotowego świata, które nie dojrzewa wraz z biopsychicznym rozwojem. Wiele dzieci i młodzieży za sprawą specyficznej sytuacji rodzinnej i środowiskowej jest pozbawionych właściwego rozwoju duchowego. Miłość, będąca fundamentem wszelkich relacji, to podstawa „wspólnoty duchowej”, tworzącej się między wychowawcą a wychowankiem, zdolna do rekompensaty, do ożywienia sił, do wyrwania z samotności. Ci, którzy chcą dominować nad innymi, pozbawiają ich możliwości doświadczania duchowości, czerpania z niej mocy, która pragnie prawdy i poszanowania osoby, a nie tylko korzyści (por. Ruciński 1997, s. 84–86).

Podsumowanie

Proces wychowania to najważniejszy i najcenniejszy etap w życiu człowieka, który decyduje o tym, kim się stanie w przyszłości i jak będzie wyglądało całe jego życie. W przypadku rozwoju intelektualnego, psychicznego, fizycznego, emocjonalnego, moralnego i społecznego nie sposób zapomnieć również o sferze duchowej, która stanowi swoiste „centrum dowodzenia” nad pozostałymi sferami, ich fundament. Wynika to z możliwości podjęcia jedynie w niej najpełniejszej refleksji na sensem istnienia całego świata i swojego życia, bez której wszelkie inne pytania przestają mieć rację bytu. Duchowość nie jest jedynie teoretyczną myślą nad egzystencją, ale żywą relacją z Bogiem, która dopełnia wszelkie dziedziny i wymiary ludzkiej codzienności.

Duchowość chrześcijańska postuluje holistyczne patrzenie na każdą osobę, z uwzględnieniem jej godności i wartości oraz posiadanych talentów i potencjału, dając możliwość do wszechstronnego rozwoju, wolnego i odpowiedzialnego, który prowadzi do prawdziwego szczęścia i miłości. Wszelkie trudności napotymane w życiu, cierpienie, zjawisko śmierci, niepowodzenia podejmowane są z nadzieją i traktowane jako zadania i wyzwania, do których doświadczanie duchowości chrześcijańskiej przygotowuje oraz pozwala je podjąć i wypełnić.

Wychowanie bez dbałości o życie duchowe redukuje człowieka, pozbawia go istoty człowieczeństwa, zamykając w ciasnych ramach determinizmu bio-psycho-społecznego, prowadząc do kryzysu życia. Aby móc realizować w sposób prawidłowy założone cele wychowania i dochodzić do niezbędnych wartości, potrzebne jest odpowiedzialne działanie wobec siebie, za siebie oraz wobec innych, które wynika z wolności i możliwości decydowania. Człowiek mając swobodę wyboru, jedynie posiadając dojrzałą wolność, jest w stanie pójść za tym, co dobre i ponieść odpowiedzialność za swoje człowieczeństwo oraz za drugiego człowieka (por. Wrońska 2000, s. 95–96).

LITERATURA

- Boriello L., Della Croce G., Secondin B. [1998] *Duchowość chrześcijańska czasów współczesnych*, Historia Duchowości, t. VI, Kraków
- Chmielewski M. [1993] *Metodologia duchowości katolickiej*, [w:] W. Słomka (red.), *Teologia duchowości katolickiej*, Lublin, s. 49–69
- Chmielewski M. [1999] *Sto jeden pytań o życie duchowe*, Lublin
- Chmielewski R. (red.) [2002] *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków
- Dziewiecki M. [2006] *Kochać i wymagać*, Kraków
- Dziewiecki M. [2010] *Wychowanie w perspektywie personalistycznej*, www.persona.olsztyn.opoka.org.pl [dostęp 22.06.2010]
- Frankl V.E. [1978] *Nieuświadomiony Bóg*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa
- Głaz S. [1998] *Doświadczenie religijne*, Kraków
- Jan Paweł II [1980] *W imię przyszłości kultury*, przemówienie podczas wizyty w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw oświaty, nauki i kultury UNESCO, „L'Osservatore Romano”, nr 6, s. 4–6
- Kopaliński W. [1994] *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa
- Nowak M. [1999] *Podstawy pedagogiki otwartej: ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin
- Okoń W. [1984] *Słownik pedagogiczny*, Warszawa
- Popielski K. [1987] *Człowiek – pytanie otwarte*, Lublin
- Ruciński S. [1997] *Pedagogiczny personalizm Sergiusza Hessena*, [w:] H. Rotkiewicz (red.), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Warszawa, s. 68–89
- Ryk A. [2006] *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania*, Kraków
- Sękalski C. [2008] *W poszukiwaniu autentycznej duchowości*, „Głos Ojca Pio”, nr 50, s. 4–6
- Socha P. (red.) [2000] *Duchowy rozwój człowieka*, Kraków
- Targoński Z. [1993] *Przesłanki antropologiczne duchowości*, Lublin

- Uchnast Z. [2001] *Osobowe wymiary duchowego rozwoju w podejściu chrześcijańskim*, [w:] J. Makselon (red.), *Poradnictwo psychologiczno-religijne*, Kraków, s. 87–93
- Urbański S. [1999] *Mistyczne perspektywy rozwoju duchowego chrześcijanina wskazane przez Jana Pawła II na progu trzeciego tysiąclecia*, [w:] J. Machniak (red.), *Duchowość chrześcijańska na progu trzeciego tysiąclecia*, Kraków, s. 49–65
- Węgrzecki A. [1996] *Zarys fenomenologii podmiotu*, Kraków
- Wojtyła K. [2001] *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin
- Wrońska K. [2000] *Osoba i wychowanie*, Kraków

Rozważania o edukacji małego dziecka w kontekście wartości

*Każdy ma obowiązek szukania,
Każdy ma prawo do błędów*

Zygmunt Mysłakowski

Pragnąc mówić o dziecku, trzeba pamiętać, że mamy na myśli człowieka w bardzo specyficznym okresie rozwoju, cechującym się pełną bezradnością i zależnością od innych. Specyfika rozwojowa dziecka tego okresu spowodowała, iż wielu przedstawicieli myśli pedagogicznej na przestrzeni wieków podejmowało się próby sprecyzowania i zdefiniowania pojęcia dziecka (zob. Matyjas 2008, s. 24 i n.). Jednocześnie byli oni zgodni co do tego, iż dziecko wymaga pełnej opieki, pielęgnacji, serdecznej troski, miłości, wprowadzania krok po kroku w życie społeczne. Współcześni socjolodzy i pedagodzy – w opinii Bożeny Matyjas –

wskazują na zależność dzieciństwa od warunków zewnętrznych, w których żyje i rozwija się dziecko, na możliwość zaspokojenia jego potrzeb, respektowanie praw do indywidualności, podmiotowości. Ukazują również możliwość zmian i przemian warunków na takie, które by sprzyjały rozwojowi, opiece i wychowaniu dziecka (Matyjas 2008, s. 37).

Edukowanie dziecka przebiega w dwóch wymiarach wychowawczych: potocznym – realizowanym w środowisku naturalnym (rodzina, grupa rówieśnicza), w procesie naturalnego rozwoju jednostki, oraz wtórnym (intencjonalnym), czyli w instytucjonalnych placówkach opiekuńczo-wychowawczych, które umożliwiają realizację procesu uspołeczniania jednostki i celowościowego jej rozwoju (por. Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 36–37).

W swoim rozwoju ontogenetycznym (według warstwicowej teorii rozwoju osobowości S. Hessena) jednostka przechodzi od biologicznie pojętego bytu (biosu), cechującego się anomią moralną, poprzez warstwę bytu społecznego – wyrażającego się heteronomią, które to warstwy stanowią źródło dla ukoronowania osobowościowego rozwoju, jakim jest pełny rozwój duchowy i autonomiczność moralna (Śliwerski 2007, s. 53 i n.).

Na siłę biosu składają się dane wyposażenia dziedziczone biologicznie (chromosomy, grupa krwi itp.), wszelkie stany somatyczne oraz dziedziczone dyspozycje psychiczne (talenty, zdolności). Z biosem łączą się również upośledzenia umysłowe i zwyrodnienia moralne. Wszystkie te składowe dziecka w sytuacjach wychowawczych muszą być uwzględniane, a kierowanie wychowawcze dzieckiem powinno doprowadzić do rozwijania prawidłowych postaw pod wpływem zabiegów edukacyjnych o charakterze opiekuńczo-pielęgnacyjnym i treningowym (por. Śliwerski 2007, s. 54).

Rozpatrując zagadnienie wartości wychowawczych w edukacji małego dziecka w kontekście środowiska naturalnego, należy przyjąć, że w świetle wiedzy naukowej rodzina stanowi najważniejsze źródło zachowań i mikroklimatu dla rozwoju dziecka, wzorzec postaw wynikający ze świata norm i wartości, będący wypadkową codziennego bycia ze sobą rodziców i dziecka (por. Tyska 2003).

Wpływ rodziców w pierwszym okresie życia dziecka stanowi kapitał, z którego jednostka czerpie całe życie. Jak zauważa Barbara Dudel: „rodzina – szczególnie dla małego dziecka – jest miejscem intensywnego oddziaływania wychowawczego. Kieruje ona procesem poznawania zjawisk i faktów, uczy rozumienia norm i ich wartościowania” (Dudel 2005, s. 131).

Rodzice są odpowiedzialni za kształtowanie cnót, przekonań, sądów moralnych oraz tego wszystkiego, co już w czasach Platona i Arystotelesa było świadectwem „prawości charakteru, sprawiedliwości, mądrości, wstrzemięźliwości i odwagi” (Łobocki 2002, s. 50). Tworząc tym samym podwaliny dla hierarchii wartości dziecka i kształtowania się w przyszłości jego „kręgosłupa moralnego”. To wartości, w opinii profesora M.J. Szymańskiego, są w bezpośrednim związku z aktywnością poznawczą człowieka, reakcjami emocjonalnymi oraz orientacjami w różnych sytuacjach życiowych (Szymański 2000, s. 9). Zdaniem Bronisławy Dymary, wartości stają się gwarancją harmonii, zadowolenia i poczucia bezpieczeństwa dziecka „stanowią załączek tego, co człowiek dorosły nazywa sensem egzystencji” (Dymara 2003, cz. II, s. 22). Dziecko przyswaja sobie bowiem całokształt zachowań i treści, które były do niego kierowane, przez trzy mechanizmy powstawania postaw (Szewczuk 1979, s. 203):

- internalizację lub introjekcję treści atrakcyjnych receptywnie dla dziecka,
- przymus będący wynikiem nagrody lub kary,
- identyfikacji z atrakcyjnymi dla dziecka postaciami.

Sam fakt bycia w rodzinie – w początkowym okresie życia – staje się dla dziecka źródłem wielu pozytywnych doznań, wynikających chociażby z poczucia bezpieczeństwa i przynależności do kogoś, tym samym stając się pierwszorzędną wartością, kształtującą umiejętność budowania relacji międzyludzkich przez komunikację, empatię, bliskość (Izdebska 2005, s. 20).

Rozwój dziecka w pierwszych latach życia przebiega przez naśladownictwo rodziców (niezaprzeczalnych autorytetów moralno-życiowych) oraz jego aktywność własną, którą jest zabawa intuicyjna, tematyczna, wynikająca z indywidualnych doświadczeń dziecka oraz przeżyć (Nartowska 1986, s. 17–18). Zadaniem rodziców jest zatem dostarczanie dziecku wielu doznań o charakterze pozytywnym, pozwalających dziecku przejść przez życie w szczęściu, radości i spokoju. W pełni dzieciństwa – przez czynienie zarówno dobra, jak i zła, bo jak słusznie zauważył Janusz Korczak: „dzieci – jak ludzie – są dobre i złe. Spokojne i niespokojne, szlachetne i występne, lekkomyślne i poważne” (Kuźma 2007, s. 12).

„Podstawowe znaczenie dla przekazywania określonych zasad i wartości ma organizacja życia i pracy w rodzinie. Zamierzony podział czynności, jasno ustalone prawa i obowiązki są warunkiem koniecznym zgodnego i harmonijnego współżycia” (Dubel 2005, s. 131), które stanowi istotną wartość dla rozwoju małego dziecka, zaczynającego poznawać życie ludzkie we wszelkich jego wymiarach.

Wychowaniu dziecka w rodzinie zawsze powinna towarzyszyć pierwsza i podstawowa wartość – miłość (Olearczyk 2008, s. 20). W opinii prof. Marii Łopatkowej „miłość stanowi warunek prawidłowego rozwoju dziecka. Brak witaminy «M» musi odbić się niekorzystnie na zdrowiu psychicznym” (Śliwerski 2003, s. 98).

Zdaniem ks. Adama Solaka: „miłość, aby mogła przybrać swój pełny wyraz, powinna być ukształtowana bardzo wcześnie, w pierwszych latach życia człowieka i rozwijać się razem z nim” (Solak 2001, s. 94). Miłość, tkliwość rodzicielska stanowią dla rozwoju

dziecka wartości niczym niezastąpione, bez których istota ludzka nie potrafi po ludzku myśleć i kochać (Solak 2001, 95).

Kochanie i bycie przy dziecku rodziców to podstawowy fundament dziecięcej edukacji, którego dopełnienie powinno stanowić wytyczanie granic dziecięcego zachowania.

Według Jarosława Jagiły, współcześni rodzice w miłości rodzicielskiej zatracili umiejętność mówienia dziecku tego, co wolno, a czego nie wolno czynić, obawiając się uznania ich za propagatorów stylu autorytarnego, waloryzującego przymus i podporządkowanie ich woli. Powoduje to wpajanie dzieciom zniekształconego obrazu rzeczywistości i tworzenia fikcji w społecznych relacjach, co nie jest bez znaczenia dla poprawności rozwojowej dziecka, ponieważ w świetle wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i opinii takich autorytetów naukowych, jak C. Rogers czy Z. Freud, „wzorce nabyte we wczesnym dzieciństwie stają się prototypami postaw i zachowań społecznych w dalszych fazach rozwoju osobowościowego” (Głowska-Sołdatow 2005, s. 106).

Zdaniem Teresy Olearczyk (znawczyni zagadnień rozwojowych dziecka): „dziecko kieruje się moralnością swego środowiska, a jego zachowanie w znacznym stopniu jest uzależnione od norm, jakie obowiązują w rodzinie. Rozwija się wtedy zdolność odróżniania dobra od zła i odpowiedniego w związku z tym postępowania” (Olearczyk 2008, s. 47).

Wychowawcze postępowanie, wynikające z rodzicielskiego powołania i transmisji doświadczeń przeszłych pokoleń, powinno uwzględniać również treści pedagogiczne wypracowane przez środowiska naukowe, celem umożliwienia rodzicom wypełniania roli nałożonej na nich przez społeczeństwo w sposób bardziej świadomy. Szczególnie ważkimi, ze względu na ich merytoryczną wymowę, wydają się treści zawarte w *Apelu Dziecka*, mianowicie:

Nie psuj mnie, dając mi wszystko o co Cię poproszę. Niektórymi prośbami jedynie wystawiam Cię na próbę.

Nie obawiaj się postępować wobec mnie twardo i zdecydowanie. Ja to wolę, bo to daje mi poczucie bezpieczeństwa.

Nie pozwól mi ukształtować złych nawyków. Ufam, że Ty mi pomożesz wykręcić je w zarodku.

Nie rób tak, abym czuł się mniejszy niż jestem. To jedynie sprawia, że postępuję głupio, aby wydawać się dużym.

Nie karaj mnie w obecności innych. Najbardziej mi pomaga, gdy mówisz do mnie spokojnie i dyskretnie.

Nie ochraniaj mnie przed konsekwencjami. Potrzebne mi są również doświadczenia bolesne.

Nie rób tak, abym swoje pomyłki uważał za grzechy. To zaburza moje poczucie wartości.

Nie przejmuj się zbyt, gdy mówię Ci „Ja Cię nienawidzę”. To nie Ciebie nienawidzę, ale Twojej władzy, która mnie niszczy.

Nie przejmuj się zbyt moimi małymi dolegliwościami. One jednak przyciągają Twoją uwagę, której potrzebuję.

Nie gderaj. Gdy będziesz tak robił, to będę się bronił, udając głuchego.

Nie dawaj mi pochopnych obietnic, bo czuję się bardzo zawiedziony, gdy ich później nie dotrzymujesz.

Nie zapominaj, że nie potrafię wyrazić siebie tak dobrze, jak bym chciał. Dlatego też niekiedy mijam się z prawdą.

Nie przesadzaj co do mojej uczuciowości. To mnie krępuje i doprowadza do kłamania.

Nie zmieniaj swych zasad postępowania ze względu na układy. To wywołuje we mnie zamęt i utratę wiary w Ciebie.

Nie zbywaj mnie, gdy stawiam Ci pytania. W przeciwnym wypadku zobaczysz, że przestanę Cię pytać, a informacji poszukam gdzie indziej.

Nie mów mi, że mój strach i obawy są głupie. One są bardzo realne.

Nigdy nawet nie sugeruj, że Ty jesteś doskonały i nicomylny. Przeżywam bowiem zbyt wielki wstrząs, gdy widzę, że nie jesteś taki.

Nigdy nawet nie myśl, że usprawiedliwianie się przede mną jest poniżej Twojej godności.

Uczciwe usprawiedliwianie się wzbudza we mnie nadzwyczajną serdeczność ku Tobie.

Nie zapomnij, że lubię eksperymentować. Nie zabraniaj mi eksperymentować, gdyż bez tego nie mogę się rozwijać.

Nie zapomnij, jak szybko rosnę. Jest Ci zapewne trudno dotrzymać mi kroku, ale – proszę Cię – postaraj się (cyt. za: Michałowski 2003, s. 173–174).

Powyższe przesłania pozwalają na wyodrębnienie w procesie wychowania istotnych cech dziecka zwieńczających pojęcie osoby, z jednoczesnym zachowaniem odpowiedzialnej roli rodzica – pełnej zaangażowania, autentyczności i dialogu.

Nie do przecenienia w procesie wychowania opartego na wartościach jest rola obojga rodziców, co potwierdzają środowiska pedagogiczno-religijne i ich przedstawiciele tej miary, co prof. Stanisław Kawula czy ks. Stanisław Głaz. Rolą matki jest odpowiedzialność za rozwój uczuciowy dziecka. To matka „warunkuje jakość przyszłych uczuć moralnych i społecznych” (Głaz 1998, s. 59) oraz wprowadza dziecko w „życie codzienne i społeczeństwo dorosłych, także w wartości religijne i życie duchowe” (Kawula 2006, s. 101). Natomiast ojciec jest „opiekunem rodziny pod względem materialnym i wychowawczym, jest także duchową ostoją rodziny i jej pracodawcą, który swoją postawą reprezentuje takie cnoty, jak energia, prawość, cierpliwość, odwaga, pilność, praktyczna użyteczność” (Kawula 2006, s. 101). Ojciec jest tym, „który uczy dziecko, który mu wskazuje drogę w świat” (Głaz 1998, s. 60). Bez tych wartości edukacja małego dziecka byłaby niepełna, skutkowałaby poważnymi zaburzeniami osobowościowymi, począwszy od przejawów choroby sieroczej do zachowań patologicznych.

Wartości wychowawcze w edukacji małego dziecka w kontekście procesów uspołeczniających i celowościowych realizowane są w placówkach wychowawczych typu: żłobki, przedszkola, domy małego dziecka, pogotowia opiekuńcze, oraz w innych placówkach przyczyniających się do rozwoju dziecka, np. wspólnoty wyznaniowe, świetlice terapeutyczne. Wszystkie one działają zgodnie z założeniami pedagogiki wychowania przedszkolnego odnoszącego się do małego dziecka. Placówki te realizują zadania wychowawcze opierające się na intencjonalnych działaniach, których głównym celem jest umożliwienie dziecku prawidłowego rozwoju psychofizycznego, stosownie do wieku.

Działania wychowawcze prowadzone w stosunku do dziecka w tych środowiskach realizowane są przez osoby z profesjonalnym przygotowaniem, od których oczekuje się, aby były „rzecznikiem porządku wartości absolutnych” (Śliwerski 2003, s. 11). Gwarantuje to bowiem optymalne i harmonijne rozwijanie u dziecka predyspozycji umysłowych, duchowych, manualnych. Wartości wychowawcze tych działań polegają na umożliwieniu rozwoju tych cech i form zachowań dziecka, które bez wpływu nauczyciela/pedagoga nigdy by nie wystąpiły lub w sposób niepełny, ograniczający, ze szkodą dla obu podmiotów oddziaływań wychowawczych. Ponieważ nadrzędnym zadaniem pedagogiki – w opinii Bruhlmeiera, na którą zwraca uwagę prof. Bogusław Śliwerski – jest w pełni rozwinąć u dziecka kreatywność i jego wrażliwość duchową, ożywić życie uczuciowe dziecka i uzupełnić je bogactwem wewnętrznym obrazów i zdarzeń potwierdzonych w działaniu i obiektywnych wartościach (Śliwerski 2003, s. 111).

Dziecko oczekuje indywidualnego podejścia w kształceniu i wychowaniu, a także oparcia dla siebie, bezpieczeństwa emocjonalnego, spokoju do życia, przebywania w „pięknie” i respektowania przez dorosłych świata dziecka (Bruhlmeier 1993, s. 127 i n.). Taki rozwój dziecka jest możliwy w myśl pedagogicznego prawa rezonansu tylko wtedy, gdy jego nauczyciele będą na niego reagowali podobnym postępowaniem.

W wychowaniu opartym na wartościach nie może być mowy o stosowaniu przymusu, nadzoru czy nacisku. Podstawą wychowania powinno być prowadzenie dialogu pomiędzy podmiotami wychowania i to niezależnie od wieku dziecka, co wynika z dorobku chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej i jej najwybitniejszego przedstawiciela na gruncie polskiej nauki – ks. prof. Janusza Tarnowskiego. To w świetle tej wiedzy dialog w wychowaniu, umiejętność wsłuchiwanie się w dziecko to nadrzędne wartości dające poczucie podmiotowości (Jasionek 2007, s. 150–152). „Realizacja procesu wychowania opartego na podmiotowości dziecka polega na tworzeniu warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi” (Hendo-Milewska 2005, s. 51), co niewątpliwie jest istotną wartością w procesie edukacyjnym małego dziecka, szczególnie na poziomie wieku przedszkolnego.

W przedszkolu – w opinii Agnieszki Janas – „dzieci przygotowują się do życia społecznego, wyrabiają umiejętności i sprawności oraz poszerzają zasób wiedzy. Przedszkole kształtuje osobowość dziecka przez wychowanie go w najbliższym środowisku w grupie przedszkolnej” (Janas 2003, s. 132).

Zasadniczą wartością na tym poziomie edukowania dziecka wydaje się gruntowne jego poznanie przez osobę odpowiedzialną za jego rozwój. Daje to podstawy do pełnego wyposażenia małego dziecka w określone umiejętności, wiadomości i nawyki, w wyniku wykonywanych przez dziecko zadań, zgodnie z posiadanymi przez nie predyspozycjami (Janas 2003, s. 132–133). Pod wpływem wychowania przedszkolnego (intencjonalnego) następuje wszechstronna stymulacja, która stanowi o całokształcie rozwoju małego dziecka.

Proces wychowania w rodzinie i w instytucjach wychowawczych jest interakcją pomiędzy dzieckiem a dorosłym opiekunem, w którym postawy i działania wobec dziecka są ukierunkowane cechami osobowościowymi dorosłego i jego wiedzą na temat rozwoju dziecka. Wychowanie w wartościach jest zawsze skierowane do konkretnego dziecka, które bez względu na wiek jest obdarzone godnością i wolnością. Zadaniem rodziców i wychowawców jest, pomimo daleko idącej zależności małego dziecka od nich, wychować go w szacunku do siebie samego, nauczyć, jak być istotą biologiczną, psychologiczną i społeczną. Pomocne w takim rozwoju dziecka winny być style wychowania pozbawione autorytaryzmu i przymusu wychowawczego, metody karania i nagradzania wolne od manipulacji i wszelkiego nacisku, zwłaszcza psychicznego (por. Liberska 2006, s. 69).

Mówiąc o dziecku, pamiętajmy, że w pierwszych latach życia kształtują się cechy świadczące o człowieczeństwie jednostki, do których niewątpliwie należy życie emocjonalne. Dlatego istotne jest, na co zwraca uwagę autorytet w zakresie problematyki rodziny – profesor Maria Ziemska, aby działania wychowawcze w tym okresie wyzwalały u dziecka uczucia pozytywne, typu: życzliwość, radość, zaufanie, oraz negatywne, jak złość i gniew. Nauka takich zachowań jest tak samo ważna w okresie dzieciństwa, jak i tych łączących się z rozwojem intelektualnym (Ziemska 1986), jak bowiem twierdził Janusz Korczak: „dziecko – to człowiek taki sam jak ludzie dorośli, tylko trochę mniej-szy”, a jak mówi mądrość życiowa: „czego się Jaś nie nauczy, Jan umiał nie będzie”.

Wychowanie dziecka to proces złożony, długotrwały i okupiony trudem wszystkich uczestników tego wielkiego dzieła „tworzenia człowieka”. Podporządkowany powinien być wartościom ponadczasowym antycznej triady Prawdy – Dobra – Piękna, stających się gwarancją naszego człowieczeństwa, którego początkiem jest zawsze dziecko. Ważne jest, aby w procesie wychowania również małego dziecka wartości zostały przekazane zgodnie z orientacją humanistyczną zarówno w wychowaniu potocznym, jak i intencjonalnym.

LITERTURA

- Bruhlmeier A. [1993] *Edukacja humanistyczna*, Kraków
- Dudel B. [2005] *Tematyka rodzinna w kształceniu zintegrowanym*, [w:] L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Dobro dziecka w rodzinie*, Białystok
- Dymara B. (red.) [2003] *Dziecko w świecie wartości*, cz. I, II, Kraków
- Głaz S. [1998] *Rodzina a jednostka*, Kraków
- Głogowska-Sołdatow M. [2005] *Rodzice i dziecko-aksjologiczne aspekty obrazu dziecka*, [w:] L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Dobro dziecka w rodzinie*, Białystok
- Hejnicka-Bezwińska T. [2008] *Pedagogika ogólna*, Warszawa
- Hendo-Milewska A. [2005] *Wychowanie jako proces tworzenia warunków wspomagających dziecko w rodzinie*, [w:] L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc (red.) *Dobro dziecka w rodzinie*, Białystok
- Izdebska J. [2005] *Współczesne dziecko i obraz jego dzieciństwa – nowe szanse wychowawcze oraz zagrożenia*, [w:] L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Dobro dziecka w rodzinie*, Białystok
- Jagięło J. [2008] *Jestem, kocham i stawiam granice, czyli krótki tryptyk pedagogiczny*, „Charaktery”, nr 4
- Janas A. [2003] *Możliwości rozwoju uzdolnień dzieci 3–5-letnich w środowisku rodzinnym i w przedszkolu*, [w:] Cz. Kępski (red.), *Opieka i wychowanie w rodzinie*, Lublin
- Jasionek S. [2007] *Osoba ludzka. Prawa człowieka*, Kraków
- Kawula S. [2006] *Kształt rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń
- Kuźma J. (red.) [2007] *Opieka i wychowanie dzieci osieroconych w Polsce*, Kraków
- Liberska H. [2006] *Orientacja przyszłościowa młodzieży a środowisko rodzinne*, [w:] A. Michalska (red.), *Obraz życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, „Rocznik Socjologii Rodziny”, t. XVII, Poznań
- Łobocki M. [2002] *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków
- Matyjas B. [2008] *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa
- Michałowski S.Cz. [2003] *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartości*, cz. I, Kraków
- Nartowska H. [1986] *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*, Warszawa
- Olearczyk T. [2008] *Sieroctwo i osamotnienie*, Kraków
- Ruciński S. [2007] *Problem wartości a ważność osoby*, [w:] M. Nowicka-Kozioł (red.), *Człowiek – wartość – pedagogika*, Kraków
- Solak A. [2001] *Człowiek i jego wychowanie. Zagadnienia wybrane*, Tarnów

- Szewczuk W. (red.) [1979] *Słownik psychologiczny*, Warszawa
- Szymański M. [2000] *Młodzież wobec wartości*, Warszawa
- Śliwerski B. [2003] *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków
- Śliwerski B. [2007] *Wychowanie – pojęcia – znaczenia – dylematy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walcza (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, Gdańsk
- Tyszka Z. (red.) [2001] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań
- Tyszka Z. [2003] *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań
- Ziemska M. (red.) [1986] *Rodzina i dziecko*, Warszawa

Wychowanie patriotyczne w przekazie międzypokoleniowym

Wobec ulegającego dynamicznym przekształceniom świata społecznego, politycznego i kulturowego nierozstrzygnięte wciąż pozostaje pytanie o wagę wychowania patriotycznego młodego pokolenia. Przez minione wieki znaczenie podejmowanych trudów wychowania w patriotyzmie zaowocowały wieloma zrywami wyzwolenческими przedstawicieli młodego pokolenia Polaków w różnych uwarunkowaniach historycznych. Jakie znaczenie ma obecnie wychowanie ku wartościom identyfikującym młodzież z własnym krajem, narodem, kulturą oraz tradycją? Odpowiedź na powyższe pytanie zbiega się z naturalną dążnością człowieka do odnalezienia równowagi pomiędzy ogromną przestrzenią możliwości, jakie oferuje wszechobecna globalizacja, a zaspokojeniem jednej z podstawowych jego potrzeb związanych z uzyskaniem poczucia bezpieczeństwa. Wobec powszechnie postępujących mechanizmów wykorzeniających relacje społeczne z uwarunkowań czasowo-przestrzennych jednostka może czuć się zagubiona. Jednak dzięki świadomości swego pochodzenia, więzi, jaka ją łączy z rodziną, ze społecznością lokalną, jednostka zyskuje płaszczyznę społeczną gwarantującą poczucie bezpieczeństwa. Tożsamość jednostki zawierająca w swym konstrukcie elementy kultury narodowej, czy też etnicznej, historię, tradycję, obrzędowość wyposaża jednostkę w tarczę chroniącą przed unifikacją, scaleniem z trudną do ogarnięcia przestrzenią ogólnoludzką.

Wychowanie patriotyczne zaczyna się w rodzinie. Tylko przez obserwację i naśladowanie wzorów osobowych, jakie reprezentują najbliżsi dziecka, ma ono możliwość zaangażować się emocjonalnie w wartości związane z własnym krajem i narodem. Żywa historia kraju przekazana w formie opowieści ludzi, z którymi dziecko jest emocjonalnie związane, wywiera niezatarty ślad w jego pamięci. Historia życia wpleciona w zdarzenia dotyczące losów całego narodu daje młodemu człowiekowi możliwość identyfikacji z szerszym kręgiem społecznym, którego te przeżycia dotyczą. Międzypokoleniowy przekaz będący biograficzną opowieścią toczoną w warunkach emocjonalnej bliskości przybliży dziecku wydarzenia i zjawiska społeczno-historyczne, powoduje też uznanie przekazywanych treści za własne oraz identyfikację tożsamościową młodego człowieka ze społecznością, której ten przekaz dotyczy. Wzory zachowania dające wyposażenie instrumentalne praktycznej realizacji wartości patriotycznych w życiu jednostki związane są ze specyfiką obchodzenia świąt narodowych, wypracowania nawyków odwiedzania miejsc pamięci narodowej, wspólnego śpiewania pieśni patriotycznych czy też rozmów dotyczących zjawisk społecznych i historycznych.

Środowisko szkolne, oddziaływanie wychowawcze nauczycieli, programy szkolne uwzględniające problematykę patriotyzmu mogą ugruntowywać oraz wspomagać realizację wartości patriotycznych w życiu uczniów. Środowiskiem, w którym szczególną wagę przydaje się kultywowaniu tradycji patriotycznych, jest harcerstwo. Trzeba zaznaczyć, że w środowisku tym wypracowano szczególne formy przekazu międzypokoleniowego związanego z tradycją i historią naszego narodu. Stwarzając szczególny nastrój do gawęd przy harcerskim ognisku, kreuje się sytuację wychowawczą, która umożliwia podbudowany emocjonalnie przekaz międzypokoleniowy. Zaproszeni do wygłoszenia

opowieści o swym udziale w wydarzeniach historycznych przedstawiciele starszych pokoleń mają możliwość przekazać młodemu pokoleniu nie tylko wiedzę historyczną, ale także zainicjować emocjonalny stosunek młodzieży do opisywanych zdarzeń. Owo nastawienie emocjonalne sprzyja powstawaniu więzi tożsamościowych z ciągiem przeżyć pokoleniowych obecnych w społeczeństwie, do którego młody człowiek należy.

Wpływ przekazu międzypokoleniowego na identyfikację z wartościami patriotycznymi młodzieży został zbadany za pomocą metody wywiadu biograficznego. Badaniu poddane zostały kobiety, przedstawicielki trzech pokoleń w jednej rodzinie: babka – Stefania, matka – Rozalia i córka (wnuczka) – Edyta. Rodzina wytypowana została do badania ze względu na szczególną historię życia poszczególnych kobiet. Kobiety deklarowały znaczenie wartości patriotycznych we własnym życiu, co determinowało podejmowane przez nie decyzje oraz miało bezpośredni wpływ na historię ich życia.

Poddana badaniom rodzina wywodziła się z ubogiego, wiejskiego, wielodzietnego środowiska. Rodzina ta zamieszkiwała podgóorską wieś oddaloną od miasta. Postawy patriotyczne były przekazywane w tej rodzinie z pokolenia na pokolenie. Przez przekaz rodzinny dzieci w tej rodzinie dowiadywały się o historii własnego kraju, a także o udziale ich dziadków, ojców i dalszych krewnych w walkach wyzwoleniczych oraz działaniach na rzecz kultywowania tradycji i kultury własnego narodu. Świadomość historyczna i patriotyczna w badanej rodzinie była bardzo wysoka. Przedstawicielka najstarszego badanego pokolenia w młodości wraz ze swym rodzeństwem brała czynny udział w walce zbrojnej z okupantem w oddziałach Armii Krajowej. Dwoje z rodzeństwa zapłaciło za swe męstwo najwyższą cenę. Jeden z braci, 24-latek, zginął w powstaniu warszawskim. W stopniu porucznika, odznaczony pośmiertnie krzyżem *Virtuti Militari* i Krzyżem *Walczyńskich*. Drugi z braci, 18-latek, zginął w czasie partyzanckiej akcji. Siostra 18-latką i badana Stefania jako 16-latką były łączniczkami w AK. Po wojnie żyjące rodzeństwo zadbało o uzyskanie odpowiedniego wykształcenia i podjęło pracę w zawodzie nauczycielskim.

Przedstawicielka średniego pokolenia – Rozalia – nie była bezpośrednio zaangażowana w działalność opozycyjną, jednak przez poparcie oraz akceptację działań swego męża, jego zaangażowania w walkę z systemem komunistycznym w kraju, dała dowód swej patriotycznej postawy ukształtowanej w rodzinnym domu. Jako kontynuatorka rodzinnych tradycji patriotycznych zrezygnowała z własnych aspiracji życiowych i skupiała się na walce z utrudnieniami i represjami, jakie działalność męża ściągnęła na rodzinę.

Przedstawicielka najmłodszego pokolenia – Edyta – wyniosła z domu rodzinnego duże zaangażowanie w procesy zachodzące w kraju. Jednak jej radykalne poglądy związane z etyką pełnienia funkcji społecznych przez polityków powodują u badanej kobiety ukształtowanie się postawy rezygnacji i bierności na skutek obserwacji przekształceń na scenie politycznej w Polsce.

Najstarsza z badanych kobiet, 78-letnia Stefania, urodziła się jako siódme dziecko w rodzinie chłopskiej. Z dziesięciorga rodzeństwa przeżyło tylko czworo dzieci. Podczas okupacji starsze rodzeństwo skupiało się wyłącznie na walce zbrojnej z okupantem i udziałem w tajnym nauczaniu.

Było nam bardzo ciężko i głodno. Dokarmialiśmy chłopców z lasu pod groźbą rozstrzelania i pomagaliśmy sąsiadom w wyżywieniu. Nauczyciel organizował u siebie w domu tajne lekcje, to wieczorem się do niego przemykaliśmy. Pojedynczo, żeby nikt nie przyuważył. Z chwilą odzyskania „niepodległości”, w 1945 roku, ja, siostry i jedyny żyjący brat, zabraliśmy się ostro

do nauki. Najstarsza siostra, samotnie wychowująca dwóch synów, bo mąż jej zginął w Oświęcimiu, zabrała się do pracy nauczycielskiej. Siostra 16-letnia, wyszła za mąż. Było nam bardzo ciężko. W wolnej, zniszczonej okupacją, Ojczyźnie. Wszystkiego brakowało i wszystko było racjonowane. Staraliśmy się pracować jak najlepiej, ale wiele wokół działało się nie tak, jakby człowiek sobie wymarzył. Trzeba było zająć się swoją rodziną, żeby chociaż w domu dzieci wiedziały, jak wyglądała kiedyś przedwojenna Polska, jak się kiedyś żyło i co się działo.

Rodzeństwo mieszkało wraz z rodzicami, ucząc się i pracując równocześnie w polu. Wszystkim dzieciom udało się uzyskać średnie wykształcenie. Po uzyskaniu matur, podjęli pracę i założyli rodziny. Stefania zajmowała się pracą i wychowywaniem czwórki dzieci. Troje z nich ukończyło wyższe studia, a jedno półwyższe.

Zawód wybrałam z powołania. Bardzo lubiłam pracę z młodzieżą, ich otwartość i uczuciowość. Staralam się dzieciakom, z którymi pracowałam, a także czworgu własnych dzieci zaszcześcić miłością do ojczyzny, turystyki i sportu. Myślę, że mi się to udało, bo większość z nich żyje aktywnie, uprawiają narty, pływają kajakami, jeżdżą na łyżwach i wędrują po górach, podziwiając piękno przyrody ojczystej.

W życiu Stefanii najważniejsze wartości związane były z rodziną. Wzajemna pomoc, wspieranie się w trudnych chwilach były czymś oczywistym, wiążącym się z posiadaniem rodziny. Nadzędną wartością był również patriotyzm. W imię walki o wolną Polskę Stefania i jej rodzeństwo nie wahało się poświęcić życia. Ważną wartością była też nauka, chęć zdobycia wiedzy, jak również wykształcenia dzieci. Autorytetami dla Stefanii byli przede wszystkim wielcy, ważni patrioci polscy: począwszy od Kołłątaja, Konarskiego, skończywszy na Piłsudskim.

Piłsudski był moim idolem. Jego powiedzenie „chcieć, to móc”, było moim mottem życiowym. Rodzice zawsze dla mnie dużo znaczyli, dla mnie byli najważniejsi, nigdy nie kłóciliśmy się z nimi. Szanowaliśmy ich. Drugą ważną dla mnie postacią był papież, to on nam dał wiarę w pokonanie komunizmu, dawał także nadzieję, że będzie lepiej. Był też głową kościoła i przykład, który dawał, dla nas jest drogą.

Obecnie Stefania nie przedstawia w swym życiu konkretnych planów na przyszłość. Jej opowieść dotyczy raczej już zrealizowanych zamierzeń.

Chciałam wyjść za mąż, chciałam mieć dzieci, chciałam, żeby skończyły wyższe studia, i tak się stało. Teraz czas na odpoczynek i cieszenie się z osiągnięć wnuków.

Przedstawicielka średniego pokolenia, 45-letnia Rozalia, była najstarszą z czwórki rodzeństwa. Od najmłodszych lat uczyła się i pomagała rodzinie w gospodarstwie. W rodzinie duże znaczenie przykładano do uzyskania wykształcenia, gdy dzieci przebywały w domu, zyskiwały przez przekaz międzypokoleniowy wiedzę związaną z historią kraju oraz rodziny. Dzieci łączyła silna więź emocjonalna.

Było dużo zajęć w domu, dużo pracy, bardzo jestem związana ze swoim rodzeństwem, ponieważ w okresie dzieciństwa zawsze dzieliliśmy się ze sobą nawet najmniejszym cukierkiem. Jak tata wracał z pracy, zawsze miał ze sobą coś dobrego. I wtedy zbiegały się wszystkie dzieci. Jako małe dzieci pomagaliśmy rodzicom w polu. Bardzo ważna dla nas była wiara, chodziliśmy do kościoła, który był oddalony o 8 km, śpiewaliśmy po drodze, rozmawialiśmy i bawiliśmy się. Wieczory to był czas na rozmowy, na wspominki. Wtedy rodzice opowiadali nam o naszych krewnych, o historiach ich życia. Najlepiej opowiadała babcia o wojnie, o tym, jak kiedyś w Polsce było. Uczyliśmy się pieśni patriotycznych, ale trochę innych niż nas

uczono w szkole. Wtedy też dowiadaliśmy się, że istnieją różne prawdy o historii naszego kraju. Nie o wszystkim można było wtedy mówić głośno. Władza w tamtych czasach to była partia, oni właśnie zarządzili ludźmi, nikt nie mógł się wychylić, wszyscy próbowaliśmy jakoś żyć, nie wchodząc innym w drogę, nie zwracając na nich uwagi. Wtedy ważne było zdobycie jedzenia, pralki, rajstop. Życie kulturalne, przyjemności, chodziło się wtedy do kina, jak chłopak zaprosił, teatr był dla ludzi bogatych, my woleliśmy chodzić na prywatki, spotykać się ze znajomymi.

Okres młodości Rozalii wiąże się w jej wspomnieniach z sytuacją polityczną w Polsce, z rozczarowaniami, jakie przyniósł system komunistyczny. Po ukończeniu szkoły Rozalia wyszła za mąż. Kolejno urodziła pięcioro dzieci. Ponieważ w tych czasach było trudno o pracę w małych miejscowościach, zajmowała się domem i dziećmi. Życie Rozalii ułożyło się inaczej niż jej matki. Jednak system wartości pozostał taki sam. Wartości, jakie przewijają się w jej opowieści, to przede wszystkim rodzina, wiara, patriotyzm oraz wykształcenie.

Była dla mnie zawsze najważniejsza rodzina, nie mam nic przeciwko opiekowaniu się dziećmi. O pracę wtedy było bardzo trudno, więc marzenia o innej przyszłości musiałam odłożyć na dalszy plan. Nie było na to czasu, żeby kontynuować naukę. W Polsce warunki bardzo się pogorszyły i trzeba było się bardzo starać, by utrzymać rodzinę. Mąż zaangażował się w walkę z systemem. Pojawiły się dodatkowe trudności. Przejść przez nie musiały nawet nasze dzieci. W naszym wiejsko-miejskim środowisku ceni się postawy zachowawcze. Nie należy się wychylać. Wszystkie moje dzieci musiały pracować w polu. Oprócz pracy zawodowej chowaliśmy krowy, uprawialiśmy jakieś tam pole, dzieci musiały, mimo że się uczyły. Dbałam, by oddawały się sportowi i nauce, miały trochę czasu dla siebie. Wieczorami rozmawialiśmy o ważnych sprawach. Bóg, wiara, kościół – te wartości są bardzo ważne, nie wyobrażam sobie, jak można nie iść do kościoła w niedzielę. Trzeba być dobrym, wtedy dobro do nas wraca. Tak nauczał Jan Paweł II i ja to staram się realizować we własnym życiu.

Autorytetami dla Rozalii byli rodzice oraz Jan Paweł II, który oprócz związku z wiarą, był dla niej wzorem osoby mającej wpływ na zmianę systemu w Polsce. Rozalia w swych planach na przyszłość nie wspomina o aktywnej działalności. Pragnie mieć czas dla siebie i podejmowanie działań, które sprawiają jej radość, a na które dotychczas nie miała czasu.

Teraz gdy dzieci są już w miarę samodzielne, mogę pomyśleć trochę o sobie. Nigdy nie miałam za wiele czasu na czytanie, a kiedyś to była moja pasja. Będę też sadzić kwiaty, zadbam o ogródek, skalniaczek. Może więcej czasu poświęcę na podtrzymanie wizyt rodzinnych. Bo trochę to nam się rozmyło.

Przedstawicielka najmłodszego pokolenia, 19-letnia Edyta, studiuje na kierunku: nauki społeczne. W jej przekazie często pojawia się wątek jej relacji z matką, którą podziwia, docenia i jest jej wdzięczna. Mówi o niej bardzo ciepło. Podkreśla wpływ przekazu rodzinnego na wybór kierunku studiów. Dużą rolę w procesie wychowania wnuczki odegrała jej babka Stefania. Relacje z rodzeństwem również dla Edyty są oparciem i źródłem pozytywnych wspomnień.

Bardzo kocham i podziwiam moją mamę. Zawsze w niej podziwiałam oddanie rodzinie, dzieciom, mężowi. Chciała wychować nas tak, jak to kiedyś zrobiła jej mama, tj. babcia. Uważała, że po pierwsze powinniśmy być dobrymi ludźmi, zaraz potem dobrymi Polakami. Uważała, że żyjąc w zgodzie z własnym sumieniem, możemy być szczęśliwi. Myślę, że się to jej uda-

lo. Ogólnie jesteśmy bardzo zgranym rodzeństwem. Ale może jest to też wpływ, że przez pierwsze trzynaście lat mieszkaliśmy w 3-pokojowym domu z kuchnią i łazienką. Właśnie na takiej małej powierzchni ludzie się ze sobą bardzo zzywają. To pozostało do dziś, pomimo że przenieśliśmy się do większego domu. Babcia zajmowała się mną od małego, więc przekazała mi swe wartości i cele życiowe, które ona realizowała. Babcine opowiadania o wojnie, w ogóle o życiu w tamtych czasach, wycisnęły na mnie duże piętno. Chciałabym mieć taki charakter jak babcia, pomagać innym bez względu na wszystko, odważnie stawiać czoło wyzwaniom. Nie wiem, ile z tego, co mówi, jest prawdą, ale sam fakt, że stawia się w jak najlepszym świetle, by dać nam przykład, staje się dla mnie kimś ważnym. Od babci przejęłam chęć dążenia do celu. Już sam fakt, że studiuje na takim kierunku świadczy o dużym wpływie przekazu pokoleniowego.

Edyta, mówiąc o swym systemie wartości, nieustannie odwołuje się do jego źródła – przekazu ze strony matki. Więź pomiędzy matką a córką jest tu niewątpliwie podstawą kształtowania się samoświadomości młodej kobiety. Jako pierwszą wartość Edyta podaje wiarę w Boga, następnie wymienia wartości rodzinne, kolejno: realizację siebie, swych potrzeb, zdobycie wykształcenia, a także wartości narodowe.

Mama zaszczyliła w nas silne poczucie wiary w Boga. Wiara była dla niej najważniejsza. Jestem jej za to bardzo wdzięczna, bo w tym świecie, w tej rzeczywistości wiara i kościół są bardzo potrzebne. Jej zawdzięczam też chęć stabilizacji i kiedyś w przyszłości założenia rodziny. Ale także tego, że kobieta może być niezależna, może iść na wyższe uczelnie, mieć jakieś większe aspiracje. Mama nas pchała w tym kierunku. Żebyśmy miały lepszy start w życiu, osiągnęli po prostu coś więcej. Cienimy też naszą historię, tradycję. Lubimy brać udział w różnych uroczystościach, świętach, gdy wszyscy mieszkańcy się zbierają i razem coś robimy. To nas jednoczy. Wtedy wydaje mi się, że nie jesteśmy na tym świecie całkiem sami. Bardzo chcę poznać świat. Ale wiem, że żyć mogę tylko tutaj. Nie wszystko, co się dzieje w kraju, mi się podoba, ale tu w naszej miejscowości wiem, że znajdzie się ktoś, kto mnie zna i w razie czego nie odwróci się ode mnie. Jesteśmy z moimi trzema siostrami i bratem bardzo uprzejmi dla starszych, bardzo systematyczni, umiemy zachować porządek i czystość wokół siebie.

Edyta świadomie mówi o roli przekazu nauk Jana Pawła II na jej życie. Jest emocjonalnie związana z tym autorytetem. Można zauważyć podobieństwo do wskazań matki Edyty. Istotną różnicą jest brak autorytetów patriotycznych. Edyta wyraźnie mówi o swym zniechęceniu do polityki w Polsce i angażowania się we wszelkie działania związane ze zmianami zachodzącymi w Polsce.

Należę do pokolenia Jana Pawła II całym moim sercem. To wpływa na całe moje życie. A co do polityki, to niewiele się tym interesuję. Nie zauważam istotnych różnic w działaniach kolejnych ekip dochodzących do władzy w Polsce. Ciągłe tylko deklaracje, a jak przyjdzie do wypełniania zobowiązań, to nic się nie zmienia. Jeżeli już, to na gorsze. Kocham mój kraj, moją ojczyznę i dlatego mnie to boli. Ale mogę tylko, jak to powiedział Młynarski: robić swoje i starać się robić to jak najlepiej.

Edyta jest na progu dorosłego życia. Ma świadomość wpływu rodziny na dotychczasowe ukształtowanie jej jako jednostki. Teraz wyborów dokonuje sama. Dostrzega możliwości, jakie przyniosło wstąpienie Polski do Unii Europejskiej, i zamierza je wykorzystywać.

Poglądy, które ja wyznaję, wywodzą się w zasadzie z mojego rodzinnego domu, ale niektóre są nie do przyjęcia dla moich bliskich. Chodzi tutaj między innymi o kwestię tolerancji raso-

wej, homoseksualnej, eutanazji, świadomego macierzyństwa. Ale takie są teraz wymogi czasu. Świat się zmienił. Ale myślę, że wpasowałam się do tej współczesnej społeczności. Choć są wartości nieprzemijające, których się nie wyrzeknę. Tak samo ważne pozostają rodzina, wykształcenie, zdobycie pracy i wszystko w duchu katolicyzmu. Nasza kultura, tradycja i historia też jest dla mnie ważna, bo daje mi poczucie, że nie jestem nikąd, że mam swoje miejsce na tym świecie. Chciałabym jednak, zanim poważnie pomyślę o zapuszczeniu korzeni, poznać trochę świat i inne kultury, zwyczaje innych ludzi. Moje miejsce zawsze będzie w Polsce. Tu tak wiele przeżyli moi bliscy, by było lepiej. Dziękuję babci, mamie i w ogóle rodzicom, że wychowali mnie tak a nie inaczej. Że wyznają takie wartości życiowe, a nie inne. Po prostu, że jestem taka, jaka jestem.

Przekaz międzypokoleniowy w omawianej rodzinie niesie ze sobą wartości związane w głównej mierze z działalnością patriotyczną na rzecz kraju. Kobiety poszczególnych pokoleń świadome są więzi, jakie je łączą, i wpływu, jaki na siebie wywierają. Istnieje jednak różnica dotycząca priorytetów życiowych w badanych pokoleniach. Dla babki i matki działalność patriotyczna dominuje nad innymi celami i wartościami życiowymi. Dla najmłodszej kobiety pojawia się jedynie w tle jako wspomnienie związane z bliskimi jej emocjonalnie kobietami. Drugim różnicującym elementem jest wiara i religia. Dla przedstawicielki średniego pokolenia jest bardzo ważnym czynnikiem determinującym jej życie. Tę wartość również jako dominującą wskazuje najmłodsza kobieta. W opowieści najstarszej kobiety ta wartość pozostaje w cieniu innych. Autorytety wymieniane przez kobiety nieznacznie się różnią. Uwidacznia się samodzielna praca nad wyborem i kształtowaniem wzorów osobowych. Zaznaczają się też podobieństwa, lecz indywidualizm i samodzielność wyboru jest w przypadku autorytetów zauważalna. Przekaz międzypokoleniowy w tej rodzinie silnie związany jest z sytuacją, jaka miała miejsce w kraju, i łączy losy rodziny z przemianami zachodzącymi w Polsce.

Przekaz międzypokoleniowy przybliży młodemu człowiekowi abstrakcyjną ideę, jaką jest pojęcie ojczyzny. Przez ukazanie własnego stosunku do wartości patriotycznych, własnej postawy oraz przekonania członkowie rodziny wyposażają dziecko w umiejętność realizacji tych wartości we własnym życiu. Wspólnie przeżywane piękno polskiego krajobrazu, doniosłość, znaczenie walk o odzyskanie niepodległości, wspólne pochylenie się przed symbolami narodowymi oddziałuje wychowawczo, dając podwaliny pod wiedzę, umiejętności społeczne, w które w przyszłości wyposaży dziecko szkoła. Wzory osobowe oparte na więziach emocjonalnych powodują, że wartości patriotyczne mogą stanowić niezbywalny element konstruktu tożsamościowego dojrzałego człowieka.

LITERATURA

- Chmielewski J. [2006] *Współczesna odmiana patriotyzmu*, „Edukacja i Dialog”, nr 4, s. 6–9
- Omelaniuk A.J. (red.) [2007] *A to Polska właśnie...*, VIII Kongres Regionalnych Towarzystw Kultury, referaty, wypowiedzi, głosy w dyskusji, dokumenty programowe i metodyczne, IV Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Regionalistów / Ruch Stowarzyszeń Regionalnych Rzeczpospolitej Polskiej we współpracy z Dolnośląskim Towarzystwem Społeczno-Kulturalnym we Wrocławiu i Muzeum Niepodległości, Wrocław
- Stróżyński K. [2006] *Wychowanie patriotyczne w praktyce*, „Nowa Szkoła”, nr 8, s. 4–5

O wychowaniu do starości

Wychowanie do starości jest pojęciem, które w ostatnich latach zyskuje na ważności, mamy bowiem do czynienia z procesem starzenia się społeczeństwa i zjawisko to mocno postępuje w prognozach demograficznych. Ten proces jest wynikiem wydłużania się ludzkiego życia oraz niskiego przyrostu naturalnego.

Według danych demograficznych liczba osób, które ukończyły 65 lat, stanowi niemal 16% populacji UE i wskaźnik ten wzrasta, dlatego pojawia się pilna potrzeba przygotowania społeczeństwa z jednej strony do własnej starości, z drugiej zaś młodego pokolenia do zmiany negatywnego wizerunku starości i otwarcia się na potrzeby ludzi starszych.

Zagadnienie wychowania do starości sięga wieku XVI, kiedy to Szymon Marycki zwrócił uwagę w swoim dziele *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje* z 1551 roku, iż edukacja powinna być nieodzowną częścią każdego etapu życia, i nie kończy się z wiekiem szkolnym (Kocimska 2003). Współczesnym propagatorem wychowania do starości był Aleksander Kamiński. Jego główne postulaty dotyczące wychowania do starości skupiają się wokół aktywności życiowej, rozwoju zainteresowań oraz podtrzymywania kontaktów społecznych (Leszczyńska-Rejchert 2010).

Zasadniczym krokiem w przygotowaniu do starości jest poznanie, bądź jak twierdzi Zofia Szarota, „oswojenie”, głównych wrogów człowieka starego. Są to:

- Osamotnienie rzeczywiste – które wiąże się z narastającym poczuciem samotności wskutek opuszczenia domu przez dorosłe dzieci, stopniowe zanikanie kontaktów towarzyskich z kolegami z pracy po przejściu na emeryturę i z rówieśnikami z bliskiego otoczenia. Bardzo mocno pogłębia tę samotność śmierć współmałżonka i znajomych. „Sieroctwo człowieka starego bywa bardziej tragiczne niż sieroctwo dziecka” (Kamiński 1982, s. 369).

- Osłabienie i utrata zainteresowań bieżącymi sprawami.

- Rezygnacja z zaangażowania społecznego i uczuciowego – proces postępującej obojętności, apatii, w wyniku którego jednostka wycofuje się z kontaktów z rodziną i sąsiedztwem. Taka izolacja społeczna osoby starszej powoduje obumarcie duchowe i przyspiesza śmierć fizyczną.

Poznanie czy przygotowanie się do spotkania z wymienionymi „wrogami starości” polega na wdrażaniu do różnorodnej aktywności. Mając pole do własnego działania i umiejętność wykorzystania czasu wolnego, którego jest w nadmiarze na emeryturze, osoba starsza może mieć poczucie autokreacji i pożytecznego wykorzystania każdego kolejnego dnia.

Wychowanie do starości polega więc na wdrażaniu właściwie już od najmłodszych lat do rozwoju zainteresowań, pasji, czy różnego rodzaju aktywności: społecznej, towarzyskiej, edukacyjnej itd., to również pomoc w nabywaniu określonych umiejętności, które w momencie przejścia na emeryturę pozwolą w sposób satysfakcjonujący cieszyć się aktywnie wolnym czasem (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska 2006). Beata Boczukowa przedstawia to pojęcie jako utrzymywanie w okresie dorosłości aktywności

fizycznej i intelektualnej, a także społecznej i kultywowanie zainteresowań (Boczukowa 2004). Jednak utrzymywanie aktywności w okresie dorosłości wynika z wcześniejszych etapów życia, które są niezwykle istotne w kształtowaniu nawyków zdrowego trybu życia i aktywności wolnoczasowej. Według Aleksandra Kamińskiego: „starcy są takimi, jakimi byli w młodszych latach [...] i aktywność w nich nie przyjdzie sama w wieku emerytalnym” (Kamiński 1982, s. 369–370).

Podobnego zdania jest Zofia Szarota, stwierdzając, iż: „w procesie planowania tzw. dobrej starości ważne miejsce zajmuje profilaktyka pomyślnego starzenia się, czyli profilaktyka gerontologiczna. Wdrażana od najmłodszych lat życia jednostek ma na celu opóźnienie postępów procesu starzenia się” (Szarota 2010, s. 135–136).

Wychowawcze zadania gerontologiczne A. Kamiński przyporządkował do konkretnych okresów życia:

- 1) młodości i dorosłości – jest to odpowiedni czas na wyrabianie nawyków obcowania z kulturą, wykorzystania czasu wolnego oraz rozwijania możliwości adaptacyjnych;
- 2) przedemerytalny – przeznaczanie więcej czasu na aktywność kulturalną, rozrywkową, społeczną, rozwój zainteresowań, a także rozważanie kontynuacji pracy zawodowej w czasie emerytury;
- 3) zadowalającej sprawności (do około 80. r.ż.) – w tym okresie autor postuluje wdrażanie do ulepszania życia przez uświadamianie tego, co korzystne dla zdrowia ludzi starszych (np. dieta); zachęcanie do udziału w życiu społecznym i kulturalnym oraz inspirowanie do akceptacji tego co nieuchronne;
- 4) ograniczonej sprawności – dotyczy sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie wyjść z domu bez pomocy innych; należy wówczas motywować do aktywności i kontaktów społecznych;
- 5) starości niesprawnej – kiedy człowiek jest „przykuty do łóżka”, a więc całkowicie uzależniony od pomocy i opieki innych; ważne, by rodzina i sąsiedzi utrzymywali kontakty z człowiekiem starszym – odwiedzali go i podejmowali z nim rozmowy na temat śmierci, informowali o życiu innych sędziwych, zachęcali do zachowania pogody ducha, a także przygotowali osobę starszą do zamieszkania w domu opieki, w sytuacji gdy istnieje taka konieczność (za: A. Leszczyńska-Rejchert 2010, s. 34–35).

W bliskim związku z w wychowaniem do starości pozostaje wychowanie do czasu wolnego. A. Panek zwraca uwagę, iż właściwym i niejako ostatnim momentem na wdrażanie do aktywności wolnoczasowej jest okres dorastania. Wówczas środowisko rodzinne, szkolne i lokalne jest w stanie jeszcze ukształtować takie nawyki, które „warunkują jakość aktywności w późniejszym wieku” (Panek 2002, s. 27).

Przygotowanie do starości obejmuje aktywność wychowawczą w pięciu zakresach: biologicznym, psychicznym, intelektualnym, społecznym i ekonomicznym. Realizacja tych zadań wychowawczych powinna się dokonywać w ciągu całego życia jednostki, gdyż tylko wówczas możliwe są pozytywne efekty w postaci m.in: zachowania dobrego stanu zdrowia i sprawności, pozytywnej postawy wobec starości, ograniczenia możliwości izolacji społecznej oraz godnych warunków egzystencji i niezależności finansowej (Szarota 2010, s. 141).

Pomimo iż obecnie szereg organizacji i stowarzyszeń wychodzi naprzeciw potrzebom ludzi starszych, to jednak podejmują w nich uczestnictwo tylko te osoby, u których odpowiednio wcześniej ukształtowano pozytywne nawyki organizowania i spędzania czasu

wolnego – to ta grupa osób, „którym w młodości wskazano drogę do biblioteki i kina, muzeum i opery, klubu sportowego i parku” (Szarota 2010, s. 139).

Jak już wspomniałam wcześniej, wychowanie do starości rozpoczyna się od dzieciństwa i poza aspektem aktywności wolnoczasowej ważne jest wskazywanie młodym osobom pozytywnych przykładów starości, by dzieci i młodzież obserwując aktywną i twórczą starość, same nabierały pozytywnego wyobrażenia na temat tej fazy życia. Z biegiem lat utrwalone przekonanie na temat pozytywnego wizerunku osoby starszej zaowocuje taką właśnie postawą wobec własnej starości.

Jak piszą B.M. Newman i Ph.R. Newman:

ważne jest, by zwracać uwagę na to, jaki obraz późnej dorosłości mają dzieci, młodzież, młodszy dorośli i dorośli w średnim okresie życia. Zwykle nie rozumiemy i nie doceniamy wpływu, jaki ten obraz wywiera na to, jak przeżywamy okres życia, w którym akurat jesteśmy, na poziom naszego optymizmu, na nasze samopoczucie. Jeżeli ktoś ma czarny obraz późnej dorosłości (starości), niczego się po tym okresie nie spodziewa, [...] to każdy okres życia, który będzie akurat przeżywał, będzie zabarwiony na czarno odcieniem desperacji, rozpacz. Jeżeli natomiast późną dorosłość widzi się jako mogącą przynieść nowe doświadczenia, jeżeli ma się pragnienie przeżycia także w tym okresie czegoś ekscytującego, to wtedy ma się poczucie swobody w każdym wcześniejszym okresie życia, umożliwiające doświadczanie tego, co wokół nas, w sposób bezpieczny, pełen zaufania i akceptowany przez siebie i innych (za: Brzezińska 2000, s. 114).

Zatem bardzo ważne jest to, jak społeczeństwo postrzega osoby starsze, gdyż ten właśnie obraz ma wpływ na to, jak osoby młode widzą starszych, oraz jak same osoby starsze postrzegają siebie w społeczeństwie i przeżywają własną starość.

Jak zatem myślimy o własnej starości?

Z badań CBOS-u przeprowadzonych na reprezentatywnej grupie osób (2009) wynika, iż wyobrażeniu własnej starości towarzyszy wiele obaw i lęków przed:

- chorobami, niedołęstwem i utratą pamięci – 71%;
- byciem ciężarem dla innych, utratą samodzielności – 58%;
- złymi warunkami życia i trudnościami w utrzymaniu się – 41%;
- samotnością i utratą bliskich – 37%;
- cierpieniem – 20%;
- niepewnością dotyczącą mieszkania i opieki – 15%;
- poczuciem, że jest się niepotrzebnym – 12%.

Mówiąc o własnej starości, większość badanych podkreślała znaczenie niezależności i samodzielności. Ponad połowa badanych chce mieszkać w okresie starości samodzielnie, a jedynie doraźnie korzystać z pomocy innych. Zaledwie 20% wyraziło chęć mieszkania na starość z rodziną.

Poza obawami związanymi z możliwymi chorobami w okresie starości oraz trudnościami materialnymi istnieją także nadzieje. Według wspomnianych badań ponad 80% badanych osób dorosłych zamierza czas wolny na emeryturze wykorzystać na czytanie książek – 89%, słuchanie muzyki – 93%, oglądanie telewizji – 87% oraz opiekę nad wnukami – 83%. Zdecydowanie mniej osób deklaruje pracę społeczną – 46%, chodzenie do muzeów i teatru – 46% oraz naukę języków obcych – 24%.

Badania przeprowadzone wśród seniorów (wieku od 60–74 lat) wskazują, iż dostrzegają oni pozytywne aspekty starości, gdyż 75% z nich uznaje starość za czas odpoczynku, natomiast co 2 ocenia ten okres życia jako czas na realizację marzeń. Blisko 70% badanych uważa, iż starość to dobry czas na edukację i działalność społeczną. W zakresie

atrybutów starości niemal wszyscy badani są zgodni, że starość to czas przekazywania doświadczeń i otwartości oraz czas refleksji. Co 2 badany kojarzył starość z chorobą, a blisko 80% z niedołężnością (Łukomska, Wachowska 2008).

Wyniki przytoczonych badań pokazują, że sposób patrzenia na starość, która dopiero nadejdzie, ale także na obecną już starość jest raczej pozytywny, uwzględnia bowiem wykorzystanie czasu wolnego na aktywność edukacyjną, społeczną czy kulturalną, a nawet na spełnianie marzeń, realizację planów, na które nie pozwalały wcześniej obowiązki zawodowe. Druga istotna kwestia to obawy związane z możliwymi negatywnymi następstwami starości już zaawansowanej, co jednak jest przejawem pewnej świadomości nieuchronnych zmian wpisanych w ten okres życia.

Dzisiaj potrzeba wychowania do starości ma swoje poważne demograficzne uzasadnienie i jest bardziej aktualna niż kiedykolwiek wcześniej. Według prognoz demograficznych ONZ dotyczących przyrostu naturalnego populacji w wieku 65+ odsetek tych osób w Europie wyniesie 27,6% w 2050 roku. Taka sytuacja stanowi obecnie poważne wyzwanie dla środowisk wychowawczych i wskazuje na ogromną rolę pedagogiki czasu wolnego w instytucjach oświatowo-wychowawczych.

LITERATURA

- Birch A. [2005] *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa
- Boczukowa B. [2004] *Edukacja trzeciego wieku jako czynnik procesu kształcenia i wychowania dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3–4, s. 57–61
- Brzezińska A. [2000] *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa
- Kamiński A. [1982] *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa
- Kocimska P. [2003] *Starość wyzwaniem dla współczesności*, „Niebieska Linia”, nr 5, s. 6–7
- Leszczyńska-Rejchert A. [2010] *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn
- Łukomska A., Wachowska J. [2008] *Seniorzy o swojej starości*, „Gerontologia Polska”, t. 16, nr 1, s. 51–55
- Panek A. [2000] *Aktywność wolnoczasowa młodzieży w kontekście wychowania do starości*, [w:] A. Panek, Z. Szarota, *Zrozumieć starość*, Kraków
- Raport z badań [2009] *Polacy wobec ludzi starszych i własnej starości*, www.cbos.pl [dostęp 30.03.2010]
- Szarota Z. [2010] *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Kraków
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. [2006] *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa

Andrzej Bogaj (red.) [2010] *Kierunki i uwarunkowania przemian oświaty w związku z reformą*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce, 415 s.

W 2010 roku na rynku wydawniczym pojawiła się obszerna pozycja książkowa pod redakcją Andrzeja Bogaja. Stanowi ona dokumentację dyskursu, w którym wzięli udział ludzie różnych stopni naukowych, w tym znani profesorowie. Myślą przewodnią artykułów w niej zawartych stały się kierunki i uwarunkowania przemian w polskiej oświacie, zwłaszcza tych będących pokłosiem reform, jakim zostały poddane polityka oświatowa i sektor edukacyjny. Autorzy zbioru podjęli się trudu dokonania bilansu oraz oceny rezultatów tych jakże dynamicznych przemian o charakterze politycznym, społecznym i kulturowym. Zadanie to wymagało przyjęcia szerokiego kontekstu oraz wnikliwych analiz, również historycznych. To wielopłaszczyznowe ujęcie problematyki jest niewątpliwie ogromnym walorem niniejszej publikacji.

Zebrane w książce refleksje zostały podzielone na siedem części związanych z funkcjonowaniem systemu oświaty: *Teoretyczne podłoże procesu reformowania systemu oświaty*, *Zadania polityki oświatowej*, *Ocena jakości i efektywności kształcenia w wybranych dziedzinach*, *Kierunki przemian edukacji zawodowej*, *Przemiany w edukacji nauczycielskiej*, *Zadania środowiska rodzinnego* oraz *Zagrożenia związane z cyberprzestrzenią*. Przyporządkowanie artykułów do poszczególnych części w niektórych przypadkach jest umowne, ponieważ ich tematyka jest na tyle uniwersalna, iż można je uznać za dyskursywne pomosty pomiędzy wyszczególnionymi częściami. Niektóre artykuły poruszają kwestie różnych przeobrażeń zachodzących w Europie, a także na świecie.

Pierwsza część ma zdecydowanie teoretyczny i historyczny charakter. Znalazło się w niej pięć artykułów analizujących intelektualny dorobek pokoleń, stanowiący podłoże procesu reformowania systemu oświaty. Autorzy prezentują czytelnikom rozwój filozoficznej i pedagogicznej myśli naukowej poświęconej takim zagadnieniom, jak: wychowanie i kształcenie człowieka, antropologiczne postawy systemu oświaty ze szczególnym uwzględnieniem etyki, współczesne koncepcje zaburzeń w zachowaniu młodzieży oraz idee reform oświatowych realizowanych w Polsce w ubiegłym wieku.

Pierwszy artykuł ks. Mariana Nowaka stanowi kompendium wiedzy na temat prądów myślowych, stanowiących podłoże współczesnych nurtów i kierunków pedagogicznych. Autor osobny podrozdział poświęca edukacji personalistycznej. Szczegółowo analizując jej idee, ukazuje pewne niedoskonałości innych nurtów. Ks. Nowak przypomina, iż personalizm w wychowywaniu i nauczaniu posiada długą tradycję, sięgającą początków chrześcijaństwa. Wychowanie człowieka musi odbywać się podmiotowo i relacyjnie. Człowiek nie jest bowiem rzeczą, której wystarczy doglądać czy strzec, ale należy go, inspirować, aby sam stawał się autorem własnych działań. Podsumowując swój wywód, autor stwierdza, iż personalizm nie wyklucza nowych tendencji w nauczaniu. Uczeń powinien rozwijać się holistycznie, a więc zarówno rozwój indywidualistyczny, jak i społeczne są pożądanym w nauczaniu.

Z kolei Janusz Sytnik-Czetwertyński podjął się ukazania związków edukacji z antropologią i etyką. Autor szuka odpowiedzi na pytania dotyczące: miejsca i roli etyki

w postmodernizmie i współczesnym systemie edukacji, rodzajów dylematów etycznych nauczycieli, postaw kształtowanych przez obecne szkolnictwo, kierunków przemian takich cnót etycznych, jak: roztropność, męstwo i sprawiedliwość. Podsumowanie tej jakże ciekawej refleksji ma dość posępny wydźwięk: „Współczesne szkolnictwo spośród wielu postaw etycznych wybrało więc *Homo sometius* (człowiek cielesny) i *Homo ludens* (człowiek, który ciągle się bawi) [...]”.

Historycznego ujęcia idei reformatorskich w Polsce podjął się Stanisław Majewski. Artykuł jego autorstwa pozwala prześledzić założenia i kierunki przemian edukacyjnych od 1918 do 1991 roku.

Współczesne środowisko szkolne boryka się z problemami najróżniejszej natury. Jednym z nich są zaburzenia zachowania występujące wśród młodzieży. Zagadnienie to przybliży czytelnikom Bronisław Urban. W artykule omawia genezę agresywnych zachowań, szczególnie akcentując skutki odrzucenia przez grupę rówieśniczą. Poza tym sporo uwagi poświęca teoriom i koncepcjom wyjaśniającym zjawisko agresji, rodzajom i formom agresji, sposobom diagnozowania oraz zasadom profilaktyki.

W tym rozdziale znalazł się również głos Elżbiety Trafiałek poświęcony podnoszeniu jakości kapitału ludzkiego. Autorka dokładnie analizuje założenia oraz stopień realizacji przyjętego przez Polskę w 2007 roku Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

W kolejnej części zostały poruszone kwestie polityki oświatowej, jej zadania oraz priorytety. Dyskusję otwiera Andrzej Bogaj, omawiając współczesne wyzwania edukacyjne i oceniając proces standaryzacji w edukacji. Sporo uwagi poświęca zagadnieniom kryzysu wychowania, zwłaszcza w obszarze obywatelskości oraz marginalizacji i wykluczenia społecznego. Z kolei Mirosław J. Szymański podjął się refleksji na temat szans i barier polityki oświatowej po procesie decentralizacji zarządzania oświatą. Autor dokonuje porównania dwóch „krajobrazów oświatowych”, jednego – zarządzanego centralnie oraz drugiego – monitorowanego z poziomu samorządów.

Trzecia część publikacji to zbiór wypowiedzi na temat jakości pracy dydaktycznej szkół ogólnokształcących. Autorzy dokonują wartościowania kształcenia, począwszy od edukacji przedszkolnej, skończywszy na poziomie średnim. Efektywność pracy nauczycieli i uczniów oceniana jest w następujących obszarach: matematyczno-przyrodniczym, polonistycznym, artystycznym, edukacji dla bezpieczeństwa oraz obrony cywilnej. Na uwagę zasługuje artykuł Małgorzaty Bodaj poświęcony społecznemu obrazowi polskiej szkoły. Swoją refleksję autorka opiera głównie na danych uzyskanych w badaniach GUS-u oraz CBOS-u. Odrębny podrozdział poświęca jakże istotnym zagadnieniom ryzyka wykluczenia społecznego. Porusza w nim kwestie uwarunkowań oraz następstw ubóstwa i samego wykluczenia.

Wykluczenie społeczne w wielu przypadkach rodzi przemoc. Powstałe w wyniku reform gimnazja wydają się najbardziej dotknięte tym destrukcyjnym w skutkach zjawiskiem, dlatego w omawianej publikacji nie mogło zabraknąć głosu dotyczącego tej kwestii.

Warto zapoznać się również z artykułem autorstwa Anety Pańtak-Klimkiewicz poświęconym zjawisku ukrytego programu. Autorka zwięźle omawia kwestie o charakterze teoretycznym, a następnie prezentuje badania własne prowadzone wśród nauczycieli szkół średnich. Uzyskane wyniki powinny pobudzić środowisko nauczycielskie do refleksji nad intencjami, jakie towarzyszą procesowi nauczania, tak aby gorzko brzmiąca konkluzja „nauczycielom nie zależy na tym, aby uczeń sam był autorem własnego sukcesu, aby miał swój udział we własnym rozwoju”, była jedynie wnioskiem z tych konkretnych badań.

Kolejnym bardzo ważnym obszarem systemu oświaty jest kształcenie zawodowe. W publikacji poświęcono mu odrębną część. Zaproszeni do dyskursu autorzy swoje przemyślenia ogniskują wokół takich zagadnień, jak: przyszłość kształcenia zawodowego w naszym kraju, problemy standaryzacji, poradnictwo i doradztwo zawodowe, przemiany zachodzące w kształceniu dorosłych oraz system wartości młodzieży. Kontekstem dla rozważań stała się gospodarka rynkowa oraz potrzeby rynku pracy. W tej części można znaleźć artykuł Franciszka Szloska, w którym przybliży on czytelnikom mało znany na polskim gruncie naukowym socjoekonomiczny model rozwoju człowieka O.D. Duncana. Autor ponadto upomina się o godne miejsce dla kształcenia zawodowego w polityce oświatowej.

Na szczególną uwagę zasługuje część poświęcona analizie stanu i perspektyw edukacji nauczycielskiej, ze specjalnym uwzględnieniem założeń polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej. Dyskusję otwiera Rafał Piwowarski, dokonujący charakterystyki nauczyciela w świetle raportu *Teaching and Learning International Survey*. Wiele aspektów jest bezpośrednim wynikiem zmian zachodzących w kształceniu nauczycieli, zwłaszcza tych dyktowanych przez Wspólnotę Europejską. Sporo miejsca w tej części poświęcono problematyce dialogu dydaktycznego i aktywizowania uczniów. Edukacja „ku kreatywności” stanowi jedno z ważniejszych wyzwań stojących przed współczesnym nauczycielem. Rozważania o charakterze pedeutologicznym zamyka pytanie Iwony Maciejewskiej o sens wychowania do wartości. Nabiera ono szczególnego znaczenia w dobie relatywizmu moralnego i upadku tradycyjnych wartości.

Współpraca pomiędzy rodziną i szkołą stała się przedmiotem rozważań zawartych w szóstej części książki. Uwagę moją przykuł artykuł ks. Adama Solaka, który skupił się na niezwykle aktualnym w ostatnich czasach problemie bezradności wychowawczej środowiska szkolnego. Osią swoich rozważań uczynił jedną z kategorii wychowawczych: odpowiedzialność, będącą jego zdaniem czynnikiem optymalizującym proces wychowania. W części tej czytelnik znajdzie ponadto treści dotyczące podmiotowości rodziny w procesie edukacji oraz prezentację założeń programowych budzącego kontrowersje wychowania do życia w rodzinie.

Publikację zamyka część poświęcona przemianom informacyjno-informatycznym oraz zagrożeniom płynącym z cyberprzestrzeni. W pierwszym artykule Józefa Bednarka czytelnik znajdzie charakterystykę wirtualnego świata i społeczności sieciowych, zarys obszarów badań empirycznych nad uczestnictwem ludzi w cyberświecie oraz postulaty dla edukacji medialnej i cyberpedagogiki. Trzeba pamiętać, iż stosowanie najnowszych technologii z jednej strony przynosi wiele korzyści, ale z drugiej jest źródłem licznych niebezpieczeństw. Problematykę cyberzagrożeń porusza między innymi Andrzej Adamczyk. Artykuł ten zasługuje na szczególną uwagę, dotyczy bowiem kwestii, które wielu rodzicom i nauczycielom nie są znane. Chodzi o handel w sieci narkotykami i dopalaczami oraz działalność internetowych sklepów dystrybuujących szkodliwe substancje. W celu unaocznienia wagi problemu autor przywołuje raport z badań zawartości stron internetowych. Szokujące wyniki pozostawia bez komentarza. Liczby mówią same za siebie.

W trakcie lektury może pojawić się wiele pytań dotyczących bliższej i dalszej przyszłości edukacji. Inspirację do przemyśleń stanowi ciekawa wypowiedź Sebastiana Koczy, który kreśli przed czytelnikiem futurologiczne wizje świata za 10 i 100 tysięcy lat.

Omówiona pozycja jest kolejnym intelektualnym „dzieckiem” profesora Andrzeja Bogaja i „stopniem” prowadzącym do opisanego oraz zrozumienia transformacji zachodzących w polskiej oświacie w dobie wszechobecnej zmiany społecznej. Praca skierowana jest do wszystkich, którym zagadnienia oświaty są w jakiś sposób bliskie. W niniejszej recenzji problematyka poszczególnych artykułów została przedstawiona bardzo schematycznie. O wielu nie wspomniałam. Mam jednak nadzieję, że fakt ten tylko wpłynie na wzrost zainteresowania publikacją.

JOANNA WNEK-GOZDEK

Zenon Jasiński, Edward Nycz [2010] *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole, 245 s.

Ochotnicze Hufce Pracy we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej stanowią ważne ogniwo polskiego systemu oświatowo-wychowawczego, ich korzenie sięgają do historii Junackich Hufców Pracy okresu przedwojennego. Światowy kryzys ekonomiczny i wszechobecne bezrobocie lat trzydziestych XX wieku szczególnie zagrażały społeczności młodych pokoleń bezczynnością i powstającym na jej tle wykojeniem. Władze polskie, pragnąc chronić młodzież przed tymi niekorzystnymi zjawiskami, powołały organizację (pod nazwą Junackie Hufce Pracy), której celem było objęcie opieką państwa młodych ludzi niewykształconych i bezrobotnych. Przesłaniem tej organizacji było wychować „dobrego obywatela, przyszłego obrońcę kraju i rzetelnego człowieka pracy” (Jasiński, Nycz 2010, s. 15) przez zapewnienie zatrudnienia, podnoszenie kwalifikacji zawodowych oraz przysposobienie do służby wojskowej.

W okresie powojennym Junackie Hufce Pracy zostały przekształcone w Ochotnicze Hufce Pracy z zachowaniem ich roli w zakresie wspierania młodzieży „trudnej wychowawczo” polegającej na wychowaniu przez pracę. Brak rąk do pracy oraz zastój gospodarczy, będący skutkiem drugiej wojny światowej, wymuszał na władzy Polski Ludowej zachowanie tej paramilitarno-wychowawczej organizacji, aż do czasów transformacji ustrojowej w 1989 roku. Długie lata funkcjonowania OHP w polskiej rzeczywistości polityczno-gospodarczej skutkowało kilkoma przekształceniami tej instytucji w zakresie strukturalno-organizacyjnym, zawsze jednak zgodnie z polityką oświatową państwa i odpowiadającą jej ideologią. Zadania realizowane przez OHP dostosowane do warunków politycznych, społecznych i gospodarczych państwa służyły przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu młodzieży, wpieraniu jej w zakresie kształcenia na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, przysposobieniu zawodowemu oraz działaniom resocjalizacyjnym.

Działalność Ochotniczych Hufców Pracy w perspektywie historycznej można podzielić na pięć etapów, z czego ostatni przypada na lata transformacji ustrojowej i wynikających z niej istotnych przeobrażeń w zakresie funkcjonowania OHP, począwszy od podporządkowania Ministerstwu Pracy, aż do zmiany ich struktury z nowo powołanymi jednostkami organizacyjnymi typu: Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży, Ośrodki Szkolenia i Wychowania oraz Środowiskowe Hufce Pracy. Wszystkie etapy działalności OHP cechuje niezmiennie podmiot oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, którym jest w dalszym ciągu młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym. To dzięki pracy wychowawczej kadr OHP, programom dydaktyczno-wychowawczym odpowiadającym oczekiwaniom młodzieży rekrutującej się do poszczególnych jednostek organizacyjnych OHP, ta znaczna grupa społeczeństwa zostaje przywrócona do normalności życiowej, egzystencji w godziwych warunkach socjalno-bytowo-kulturalnych z jednoczesnym uwolnieniem jej od naznaczenia piętnem „gorszego członka społeczności”.

To właśnie tej grupie została poświęcona praca naukowa Zenona Jasińskiego i Edwar-da Nycza, zatytułowana: *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*.

Autorzy pracy podjęli się trudu poznania losów absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy (w liczbie 1241 osób) z całego kraju i wszystkich Wojewódzkich Komend OHP, z roczników 1975–2005.

Praca składa się z ośmiu rozdziałów, do których przygotowuje *Wprowadzenie* uzasadniające wybór problematyki badawczej z punktu widzenia interesu społecznego oraz całokształtu uwarunkowań dla sytuacji ekonomiczno-politycznej Polski i krajów Europy Wschodniej i Zachodniej XX i XXI wieku.

Rozdział pierwszy autorstwa Edwarda Nycza pt.: *Ochotnicze Hufce Pracy – zasoby instytucji i przestrzeń oddziaływania na przełomie XX i XXI wieku*, stanowi bogate kompendium wiedzy dotyczącej historii Ochotniczych Hufców Pracy, podmiotów oddziaływań oraz obowiązujących aktów prawnych współczesnych OHP. Wiele miejsca w tych rozważaniach zajmują adresaci oferty OHP w ostatniej dekadzie. Autor wskazuje na trzy charakterystyczne grupy młodzieży i dokonuje opisu odpowiadających im działań ze strony OHP:

– Młodzież zaniedbana wychowawczo, ze środowisk patogennych, dysfunkcyjnych, w wieku powyżej 15–16 lat, która „wypadła” z powszechnego systemu edukacji, bez ukończonej szkoły podstawowej lub gimnazjum. Młodzież ta wymaga działań dydaktyczno-wychowawczych umożliwiających uzyskanie wykształcenia i przygotowania zawodowego, pozwalającego w przyszłości na odnalezienie się w dorosłym życiu. Grupa ta liczy około 30 tysięcy, objęta jest opieką 206 jednostek organizacyjnych OHP.

– Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych oraz absolwenci wyższych uczelni – w obu przypadkach zagrożeni bezrobociem. Ta grupa oczekuje od OHP działań z obszaru rynku pracy w formie doradztwa zawodowego, pośrednictwa i poradnictwa oraz warsztatów aktywnego poszukiwania pracy (około 220 tys. w Klubach Pracy i 125 tys. uczestniczących w warsztatach).

– Młodzież szkół ponadpodstawowych i studenci, którzy w czasie wolnym od swoich zasadniczych zajęć pragną podjąć zatrudnienie za pośrednictwem OHP. Daje im to możliwość nie tylko pozyskania środków materialnych i poprawy własnej sytuacji materialnej, ale również zdobycia doświadczenia zawodowego. Rocznie zgłasza się około 100–240 tys. młodzieży, z czego około 60% podejmuje pracę sezonową – tzw. praca śródroczna lub w okresie wakacji, ferii.

Edward Nycz przedstawił w tym rozdziale także strukturę organizacyjną OHP w Polsce, do której należą jednostki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym typu: Hufce Pracy, Środowiskowe Hufce Pracy, Ośrodki Szkolenia i Wychowania OHP, Centra Kształcenia i Wychowania, oraz jednostki realizujące zadania na rzecz rynku pracy, takie jak: Centra Edukacji i Pracy Młodzieży, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Biura Pracy i ich filie, Kluby Aktywnego Poszukiwania Pracy oraz Młodzieżowe Centra Karier.

Istotą wymienionych jednostek jest ich otwarta działalność, tzn. realizowanie zadań programowych na rzecz środowiska lokalnego przy współdziałaniu władz samorządowych.

Istotne dla całokształtu działalności OHP są zarówno kadra, jak i infrastruktura materialna OHP, której charakterystyka pokazuje, jak wiele uległo zmianie na przestrzeni ostatnich lat, co przekłada się w konsekwencji na sukcesy młodzieży rekrutującej się do OHP w wielu wymiarach.

Na szczególną uwagę zasługuje zmiana jakościowa dotycząca kadry OHP, która zaszła w związku z jej wykształceniem (w 70% wyższym, ze szczególnym położeniem

nacisku na pedagogiczne) oraz jej grupą wiekową (większość to osoby do 40. roku życia). Kierownictwo OHP szczególnie wspiera podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników na wszystkich szczeblach i formach kształcenia.

Rozdział drugi napisany przez Zenona Jasińskiego: *Ochotnicze Hufce Pracy – programy, formy i środki wyprowadzania młodzieży z marginalizacji*, stanowi analizę działalności OHP w kontekście dokumentów Unii Europejskiej poświęconych kształceniu ustawicznemu i wynikających z nich współczesnych tendencji przygotowania młodego człowieka do życia, szczególnie w zakresie działalności zawodowej, ograniczenie i wyprowadzanie osób z kręgu tzw. marginalizacji społecznej. Autor przedstawił także strukturę kształcenia OHP z formami: gimnazjalną z klasami przysposabiającymi do pracy, zasadniczymi szkołami zawodowymi oraz szkoleniem kursowym. Została tu przedstawiona dogłębna analiza odpadu i odsiewu młodzieży ze szkolenia OHP, a także zasad i form egzaminowania przed komisjami OKE oraz izb rzemieślniczych. Interesująco wygląda oferta OHP dotycząca zawodów, która jest ściśle związana z lokalnym rynkiem pracy, możliwościami nauki i odbywaniem praktyk. Pewne zawody są wybierane przez dużą liczbę uczestników OHP, inne są specjalnością tylko wybranych WK OHP, przygotowujących niekiedy tylko pojedynczych uczestników, jak np. w Opolu (betoniarz-zbrojarz, zdun, monter izolacji budowlanych itp.).

Istotną składową działalność OHP (o której pisze Z. Jasiński) jest działalność opiekuńczo-wychowawcza, na którą składają się przykładowe działania świetlicowe, działania ośrodków interwencji kryzysowej przekładające się na pomoc rodzinie i młodzieży zagrożonej patologią oraz cała gama działań resocjalizacyjnych, jak współpraca z poradniami pedagogiczno-psychologicznymi, prowadzenie warsztatów dla kadry z zakresu uzależnień, subkultur młodzieżowych oraz metodyki wychowania przez pracę. Działalność profilaktyczno-pedagogiczna obejmuje „kształcenie ogólne i zawodowe, działalność kulturalno-oświatową i sportową, pracę, życie religijne” (Jasiński, Nycz 2010, s. 60).

Rozdział trzeci dotyczy metodologii badań własnych Autorów pracy. Interesujące jest samo wprowadzenie w problematykę badawczą – na tle dyferencjacji społecznej, deinstytucjonalizacji oraz pluralizmu społeczno-kulturowego. Składowe te – w opinii E. Nycza – są bowiem wyznacznikami zachowań współczesnego człowieka, a zachodzące przemiany wydają się wpływać pozytywnie lub negatywnie na postawy i zachowania młodego pokolenia – w tym i tego skupionego w OHP.

W świetle treści tego rozdziału wyłania się teoretyczna koncepcja badań oparta na założeniu, iż „edukacja i wychowanie może pomagać w awansie w zastanej strukturze społecznej i stać się istotnym czynnikiem zmian społecznych” (Jasiński, Nycz 2010, s. 87). Badania dotyczące losów absolwentów OHP zrealizowane zostały w formie deskryptywnej i eksplanacyjnej z zastosowaniem kwestionariusza wywiadu standaryzowanego. „Dane socjodemograficzne badanych absolwentów OHP odzwierciedlają specyfikę grupy młodych ludzi, którą opiekowały się hufce pracy na przestrzeni wielu lat” (Jasiński, Nycz 2010, s. 95), w których przeważała płęć męska.

Kolejne rozdziały (od czwartego do ósmego) stanowią prezentację materiału empirycznego, przekładającego się na wiedzę Autorów o losach młodzieży po ukończeniu OHP, dotyczą zwłaszcza:

- pozycji społeczno-zawodowej absolwentów;
- przygotowania młodzieży do zawodu;
- wartości i planów życiowych absolwentów;

- aktywności społecznej młodzieży po okresie pobytu w OHP;
- związków pobytu w OHP z obecnym życiem absolwentów.

Wyniki badań w zakresie oceny OHP przez absolwentów są budujące, pokazują, iż instytucja ta dobrze wywiązuje się z nałożonych na nią zadań związanych z przygotowaniem młodego człowieka do życia. Ochotnicze Hufce Pracy obok realizacji zadań bezpośrednio dotyczących działalności dydaktyczno-wychowawczej ukierunkowanej na pracę z jednostką o szczególnych potrzebach, inicjują działania w środowisku lokalnym, przez co stwarzają szersze możliwości oddziaływania wychowawczego i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu młodzieży z podlegających im terenów. Podejmowana jest także współpraca z placówkami naukowymi, co przekłada się na dobre przygotowanie kadry do pracy w tak specyficznych warunkach wychowawczych oraz pozwala na stosowanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej metodyki, programów wychowawczo-profilaktycznych propagowanych przez środowiska naukowe. Czynności kadry z wykorzystaniem wyników badań terenowych realizowanych przez placówki naukowe przyczyniają się do refleksji nad działaniem w praktyce pedagogicznej, z jednoczesnym propagowaniem wiedzy teoretycznej, popartej racjami naukowymi, co znacznie wpływa na jakość i efektywność Ochotniczych Hufców Pracy i zakres realizowanych przez nie zadań.

Ochotnicze Hufce Pracy, w świetle wyników badań, znacznie oddziałują na życie swoich absolwentów – szczególnie w odniesieniu do sfery społecznej, co uwidacznia się w przygotowaniu młodzieży do życia rodzinnego. Gorzej wygląda sytuacja absolwentów pod względem zaangażowania w życie społeczne zarówno swojego środowiska lokalnego, jak i ogólnospołecznego, pomimo propagowania tej formy zachowania podczas pobytu w OHP.

Absolwenci OHP pozytywnie prezentują się na tle ogółu młodego (współczesnego) społeczeństwa. Biografie obciążone przeszłością (w odczuciu badanych), w wyniku własnej pracy nad sobą ukierunkowanej przez kadrę OHP, cechują się zachowaniami nieodbiegającymi od stylów życia propagowanych współcześnie, w których znaczące stają się wpływy kultury popularnej, konsumpcjonizmu i życia chwilą. Pomimo preferowania tak minimalistycznego modelu życia badani absolwenci w przeważającej większości żyją zgodnie prawem i normami społecznymi. Cechuje ich duże poczucie satysfakcji z dotychczasowych osiągnięć, zarówno w życiu rodzinnym (np. posiadanie dzieci i zapewnienie im godziwych warunków egzystencjalnych), jak i zawodowym. Bycie aktywnym zawodowo oraz stałe źródło dochodu, nawet w przypadku osób z zatrudnieniem „na czarno”, to priorytety i cele życiowe zarówno kobiet, jak i mężczyzn.

W zakresie zawodowym absolwenci funkcjonują dzięki wykształceniu uzyskanemu w OHP. Stanowi ono bazę ich pracy zawodowej oraz nowych form doskonalenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji. Wielu absolwentów zauważa jednak potrzebę wsparcia ze strony OHP już po okresie ukończenia szkolenia w swoich hufcach, zwłaszcza w momentach kryzysowych, braku pracy czy innych perturbacji zawodowych.

Reasumując, wnioski z badań pokazują, iż absolwenci OHP w wyniku realizowanych zadań wytyczonych im przez tę instytucję uzyskali możliwość wejścia w dorosłe życie dzięki zdobytemu wykształceniu, przygotowaniu zawodowemu oraz szeroko rozumianej socjalizacji. Całokształt działalności OHP stwarza warunki i daje podstawy do realizacji siebie i budowania własnej tożsamości zgodnie ogólnie przyjętymi normami społecznymi oraz własnymi potrzebami, wyznacznikami ludzkiego *status quo*. Absolwenci wyrażali uznanie dla tej instytucji, której w ich odczuciu zawdzięczają to, jakimi

są obecnie ludźmi, „mają oni świadomość, że to tej instytucji zawdzięczają pozytywne funkcjonowanie w społeczeństwie” (Jasiński, Nycz 2010, s. 196).

Książka autorstwa Z. Jasińskiego i E. Nycza stanowi bardzo ważną pozycję naukową w literaturze przedmiotu dotyczącą Ochotniczych Hufców Pracy, jak również pedagogiki. Pokazuje bowiem losy ludzkie uwarunkowane działalnością ważnego ogniwa systemu polskiej edukacji, jaką jest OHP, oraz podkreśla rolę kształcenia ustawicznego w procesie rozwoju jednostki. Szczególnie w odniesieniu do młodego człowieka cechującego się brakiem umiejętności przystosowawczych i niejednokrotnie zagrożonego wykluczeniem społecznym.

Szczegółowa analiza biografii absolwentów OHP różnych roczników pokazuje, że zadania stojące przed tą instytucją dobrze korelują z potrzebami społecznymi i służą tym najbardziej niesamodzielnym, niejednokrotnie w najtrudniejszym okresie ich życia. Instytucja ta decyduje o ich przyszłości w wielu wymiarach, wspomaga i kreuje ich indywidualne drogi życiowe.

Książka ta jest adresowana zarówno do kadry OHP, jak i szerokiej rzeszy pedagogów, dla których los młodego człowieka nie jest obojętny, człowieka, którego czasem trzeba wesprzeć w poszukiwaniu „swojego miejsca na ziemi”, chociażby przez skierowanie do Ochotniczych Hufców Pracy.

WANDA JAKUBASZEK

Piero Bertolini [2001], *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, 555 Enciclopedia, Milano, 304 s.

Dorobek pedagogiki włoskiej jest wyjątkowo mało znany w Polsce. Tłumaczy się dziś wiele prac zarówno z języka angielskiego, niemieckiego, jak i francuskiego, natomiast pedagogika włoska pozostaje mało znana, a przez to również niedoceniana na rodzimym rynku pedagogicznym. W sposób szczególny chciałbym więc w swej recenzji zwrócić uwagę na jedną z prac Piero Bertoliniego – zmarłego już twórcy włoskiej pedagogiki fenomenologicznej – przez wiele lat pełniącego funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Bolońskiego. Bertolini, twórca fenomenologicznej szkoły w pedagogice włoskiej, w recenzowanej pracy, której tytuł możemy przetłumaczyć jako: *Pedagogika fenomenologica. Źródła, rozwój, horyzonty*, dokonuje próby syntetycznego ujęcia podstawowych zagadnień dotyczących rozwoju myśli fenomenologicznej we Włoszech zarówno w aspekcie historycznym, jak i systematycznym. Praca składa się z czterech części.

Pierwsza, zatytułowana: *Nascita e sviluppo della pedagogia fenomenologica in Italia* (Narodziny i rozwój pedagogiki fenomenologicznej we Włoszech), prezentuje następujące zagadnienia: wybrane przez autora korzenie filozoficzne i kulturalne pedagogiki fenomenologicznej, dalej podstawowe źródła teoretyczne samej fenomenologii w jej skomplikowanym i złożonym rozwoju historycznym. Ukazuje również walory heurystyczne pedagogiki fenomenologicznej jako nauki. Część tę zamyka prezentacja pedagogiki fenomenologicznej na tle innych kierunków i prądów współczesnej myśli humanistycznej i społecznej we Włoszech.

Część druga zatytułowana: *Approfondimenti teoretici* (Teoretyczne pogłębienie), zawiera opis i analizę podstawowych założeń teoretycznych samej pedagogiki fenomenologicznej. Wskazane zostały tu zatem założenia samej fenomenologii, a w sposób szczególny problem, z którego sama fenomenologia powstała. Chodzi oczywiście o problematykę epistemologiczną, od analizy której wyszedł przecież sam Husserl, dokonując krytyki zarówno poznania o charakterze pozytywistycznym, jak i poznania kartezjańskiego. W sposób szczególny Bertolini zajmuje się problematyką podmiotu i jego rolę w procesie poznania. Dla Bertoliniego bowiem poznanie nigdy nie ma charakteru „aktu czystego” pozbawionego wpływu – czy to świata przeżywanego samego podmiotu (porównaj ideę ja – transcendentального u Husserla), bądź elementów kontekstualności poznania (porównaj rolę horyzontu w procesie poznania fenomenologicznego). W związku z tym sam Bertolini poszukuje – tak jak to czynił Husserl w filozofii – punktu *arché* rozumienia samej warstwy ontologiczno-epistemologicznej w pedagogice. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż sam Bertolini odrzuca jakiegokolwiek metafizyczne rozumienie rzeczywistości. A w związku z tym umiejscawia samą pedagogikę i metodologię badawczą na styku fenomenologii i hermeneutyki, gdzie pierwsza z nauk bada subiektywne doświadczenie podmiotu, druga zaś wskazuje na historyczno-kulturowe warunkowania tego, co dzieje się w samym podmiocie.

W części trzeciej, zatytułowanej: *Istanze esistenziali e fenomenologia* (Wymagania egzystencjalne a fenomenologia), Bertolini dokonuje próby „zderzenia” podstawowych założeń teoretycznych samej fenomenologii z doświadczeniem życia a zarazem z samą praktyką wychowawczą. Bertolini bowiem, jak zaznaczał wielokrotnie już wcześniej (np. w pracach: *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna 1958; *L'esistere pedagogico*.

Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata, Firenze 1988), jest przekonany, iż każda teoria, filozoficzna, a szczególnie pedagogiczna, musi zostać zweryfikowana na poziomie praktyki i codzienności. Ma być więc nie tylko pedagogiką, ale przede wszystkim pedagogią, czyli konkretnym sposobem, metodą rozumienia drugiego człowieka w procesie wychowania. Dlatego tak ważne w pedagogice Bertoliniego stają się takie pojęcia – obszary, jak: świat przeżywany, codzienność, kontekstualność, horyzont, świat otaczający podmiotu, czy świat życia codziennego. Wszystkie te zagadnienia głęboko osadzają zarówno wychowawcę, jak i wychowanek w rzeczywistości wychowawczej.

Część czwarta z kolei nosi tytuł: *La pedagogia fenomenologia in dialogo con altri* (Pedagogika fenomenologiczna w dialogu z innymi), Bertolini ukazuje w niej podstawowe założenia pedagogiki fenomenologicznej na tle swoistego metadyskursu o nauce w ogóle i różnych naukowych paradygmatach. Dokonuje próby odstąpienia tożsamości najpierw samej filozofii edukacji, by potem ukazać ją w kontekście przemian rozumienia samej racjonalności dokonujących się w Europie Zachodniej. Bertolini wskazuje na naukową autonomię, jaką posiada zarówno sama filozofia edukacji, jak i wyrosła na jej podstawach pedagogika. Dokonuje krytycznej oceny zarówno prób czystej spekulacji w pedagogice, jak i odrywania się pedagogiki od filozofii wychowania, stając na czysto empirycznych stanowiskach. Zgodnie bowiem z założeniami pedagogiki fenomenologicznej subiektywizm i obiektywizm są dwoma częściami jednej i tej samej rzeczywistości i każda próba rozpatrywania tych dwóch zagadnień w sposób odrębny jest logicznym błędem i prowadzi do epistemologicznych redukcji.

Nie doczekaliśmy się do tej pory – według mojej wiedzy – żadnego tłumaczenia prac P. Bertoliniego na język polski. Co prawda w rodzimej literaturze przedmiotu pojawiają się prace nawiązujące do myśli fenomenologicznej i usiłujące aplikować ją w pedagogice (por. prace K. Ablewicz [1994], *Fenomenologiczno-hermeneutyczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków; A. Ryk [2006], *Ponowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Kraków; [2008] *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*, Kraków; A. Męczkowska [2003], *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLVIII, 3(189), s. 71–90 czy np. tłumaczenie z języka niemieckiego książki W. Lippitza [2005], *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, Kraków), trzeba jednak stwierdzić, iż jest to dorobek nad wyraz skromny i niewykorzystujący ogromu spuścizny myśli fenomenologicznej.

Okres powojenny z jego hermetyzacją i redukcją zadań pedagogiki do jej ideologicznego wymiaru nie sprzyjał otwartości i poszukiwaniom wykraczającym poza instytucjonalnie przyjęte granice oddzielające często polską pedagogikę od kierunków i nurtów obecnych – szczególnie u zachodnich pedagogów. Myśl fenomenologiczna nie była przecież obca polskiej tradycji. W sposób szczególny zaszczerpiał ją Roman Ingarden, przedwojenny profesor Uniwersytetu Lwowskiego i bliski współpracownik samego Edmunda Husserla w okresie powojennym, twórca szkoły fenomenologii działającej w ramach instytucjonalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Z pewnością więc powrót myśli fenomenologicznej do polskiej pedagogiki nie jest powrotem znikąd. Mamy silne przedwojenne, ale i powojenne tradycje myśli fenomenologicznej w naszym kraju. Należy jedynie dokonać na nowo wysiłku jej odczytania i pedagogicznej aplikacji, do czego – jak mniema autor – przyczyni się również niniejszy tekst.

ANDRZEJ RYK

John Hills, Tom Sefton, Kitty Steward (red.) [2009] *Towards a More Equal Society? Poverty, inequality and policy since 1997*, The Policy Press, Bristol, 415 s.

Pozycja ta powstała dzięki wkładowi finansowemu fundacji Josepha Rowntree (Joseph Rowntree Foundation), który umożliwił pokrywającemu przygotowanie publikacji i niezbędne do niej badania. Książka ta wykorzystuje wyniki badań z kilku źródeł, m.in. z Centrum Analiz Wykluczenia Społecznego¹, które było wspomagane przez Radę do Badań Ekonomicznych i Społecznych², a także Fundację Nuffield³, dalej bazę zarchiwizowanych danych dotyczących Wielkiej Brytanii⁴ z Uniwersytetu Essex i departamentów rządowych.

Książka zawiera próbę podsumowania rządów Nowej Partii Pracy głównie za kadencji T. Blaira, jako że obejmuje przedział od 1997 do 2008 roku, a także odpowiedzi na pytanie, czy zgodnie z obietnicami rządu Wielka Brytania faktycznie stała się bardziej równym społeczeństwem, niż zanim Nowa Partia Pracy doszła do władzy. Okres ten należał do politycznie burzliwych, szczególnie w odniesieniu do polityki społecznej i szeroko rozumianych kwestii państwa opiekuńczego. Wiązał się m.in. z wprowadzaniem na początku rządów tego ugrupowania cięć zasiłków dla rodziców samotnie wychowujących dzieci, gdy wielu oczekiwało, że partia skupi się na walce z biedą i nierównościami. Rządy te oczywiście były okresem zarówno wzlotów, jak i upadków, ale rządowi udało się prowadzić konsekwentne działania na wielu polach. Szeroki i ambitny program polityki społecznej miał na celu opanowanie biedy wśród dzieci i emerytów, walkę z bezrobociem i brakiem pracy, ubóstwem czy nędzą w dzielnicach i rejonach, nierównościami dotyczącymi zdrowia i edukacji oraz o podłożu etnicznym. Autorzy publikacji starali się zebrać informacje dotyczące postępów rządowych w tych właśnie dziedzinach, korzystając z danych zarówno rządowych, jak i z niezależnych źródeł, dokumentów, raportów, analiz zestawów badań przeprowadzonych na dużą skalę, a także danych jakościowych (zob. rozdział szósty traktujący o nierównościach pomiędzy rejonami i dzielnicami), zebranych przez badaczy pracujących dla Centrum Analiz do spraw Wykluczenia Społecznego.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza dotyczy polityki i wyników jej wprowadzania w życie, a autorów poszczególnych podrozdziałów poproszono o rozważenie następujących pytań:

– Czy początkowe strategie rządowe wychodzą naprzeciw skali problemu i wyzwaniom, przed jakimi stanęła Nowa Partia Pracy w 1997?

– W jaki sposób strategie te zmieniały się i ewoluowały w ciągu tej dekady? Czy utrzymano lub zwiększono ich impet, czy raczej zmieniono kierunek zmian bądź zmniejszono tempo?

¹ The Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE).

² The Economic and Social Research Council.

³ Nuffield Foundation.

⁴ The UK Data Archive.

– Czy osiągnięto zamierzone cele, a jeśli nie, co było tego powodem – czy strategie były niewłaściwe, nieadekwatne, czy raczej źle przeprowadzone?

Znajdziemy tu 10 rozdziałów analizujących kwestie rozwiązań dotyczących biedy, szeroko rozumianej nierówności (dochodowej, finansowej ogólnie, etnicznej, zdrowotnej), czy edukacji (jako priorytetu Nowej Partii Pracy).

Część druga (na którą składają się trzy rozdziały) jest poświęcona nierównościom w zakresie przychodu i stopnia biedy. Ocena tych czynników oparta jest na mikrosymulacji pozwalającej odseparować efekty strategii dotyczącej ulg podatkowych od efektów demograficznych i zmian na rynku pracy, a wszystko to w zestawieniu z sytuacją, co by się stało, gdyby nie wprowadzono żadnych zmian w strategii polityki społecznej. Porusza się tu zagadnienia stosunku opinii publicznej do biedy, nierówności i redystrybucji, a także biedy, nierówności i dobrobytu dzieci w kontekście międzynarodowym, z bardziej szczegółowym omówieniem kwestii edukacyjnych.

Część trzecia (kolejne trzy rozdziały) jest jakby ukłonem w stronę przyszłości, jako że stawia się tu pytanie, w jakim kierunku zmierza obecna polityka i czego ewentualnie można się spodziewać. I tak chociażby rozdział czternasty porusza kwestię równości i praw człowieka w odniesieniu do reform od 1997, postawiono tezę, że niedawna legislacja i Komisja ds. Równości i Praw Człowieka⁵ mogą zapowiadać nową erę w walce z ciągłymi nierównościami poziomymi – pochodzenie etniczne, płeć, upośledzenie i orientacja seksualna. Następny rozdział mniej optymistycznie zapatruje się na przyszłość z kwestii nierówności dochodowej, podkreślono tu wagę czterech czynników, które powodują, że wyrównywanie w tej dziedzinie staje naprzeciw nowym wyzwaniom. Jako te czynniki podaje się międzypokoleniową transmisję korzyści, dobrobyt i dziedziczenie oraz równowagę środowiskową.

Ostatni rozdział książki zawiera, oparte na wcześniejszych rozdziałach, analizę i ocenę pracy rządu od momentu gdy Nowa Partia Pracy objęła władzę.

I tak, podążając za próbą podsumowania prawie dekady rządów Nowej Partii Pracy, można pokusić się o próbę naszkicowania obrazu kraju po tymże okresie. Poruszając kwestie gospodarczo-ekonomiczne, należałoby tu wymienić co następuje:

– w odniesieniu do stopnia biedy odnotowano niewielki jej spadek w okresie 1996/97–2006/07;

– w nawiązaniu do przychodu odnotowano pierwszy od lat 60. XX wieku w miarę równy i stabilny wzrost; największy w okresie 1997–2002, bo o około 5%, ale zdecydowanie wolniejszy w kolejnej pięciolatce, co z kolei znajduje odzwierciedlenie w bardzo niskim faktycznym wzroście przychodu po 2002 roku;

– dystrybucja dóbr niestety wciąż była nierówna, ba, nierówności te pogłębiły się między 1997 a 2002 rokiem, choć wskaźniki na 2003 rok sugerowały odwrócenie tego trendu.

Rynek pracy na przełomie 2003/04 roku charakteryzowały utrzymujące się na poziomie z 1995/96 roku nierówności. Dzięki wprowadzeniu najniższej płacy narodowej⁶ odnotowano wzrost dla najniższych warstw przy pracy na pełnym etacie. Wciąż odnotowywano wysoki wzrost dla najlepiej sytuowanych (górne 5%), a najslabiej wypadła środek skali. Początkowo po 1997 roku cieszący się ze spadku bezrobocia, ale było to częściowo spowodowane zatrudnianiem imigrantów. Wskaźnik zatrudnienia dla ro-

⁵ The Equality and Human Rights Commission.

⁶ National Minimum Wage.

dziców samotnie wychowujących dzieci wzrósł znacznie, ale nie na tyle, by osiągnąć zamierzone na 2010 70%.

Ogólnie do 2006 roku bezrobocie malało aż do poziomu najniższego od połowy lat 70. XX wieku, a w trzecim kwartale 2008 roku zaczęło drastycznie rosnąć z racji recesji. Mimo wszystko od 2000 roku bezrobocie dla szesnasto- i siedemnastolatków rosło; poziom bezrobocia długofalowego/długoterminowego spadał do 2002 roku, a następnie wyrównał się, by pod koniec 2007 wzrosnąć i osiągnąć poziom niewiele niższy niż w 2000 (New Deal).

Ponadto szczególnie w okresie od 2005/06 do 2006/07 roku wypłacano bardzo niskie emerytury (często na granicy biedy). Wprowadzono w tym czasie w życie tzw. konta osobiste⁷, które, jak się szacuje, mają poprawić sytuację finansową osób starszych, jednakże ich funkcjonowanie będzie można ocenić dopiero, gdy nowe pokolenie osiągnie wiek emerytalny.

Bez wątpienia w ramach zwalczania nierówności udało się osiągnąć wyrównanie różnic pomiędzy najbardziej pogrążonymi rejonami (także dzielnicami) a resztą kraju, które to różnice stopniowo maleją od 1997 roku.

Stosunkowo niewielkie osiągnięcia nastąpiły w kwestii zdrowotnej – tu nierówności właściwie wciąż utrzymują się na podobnym poziomie z niewielką tylko tendencją spadkową od momentu objęcia władzy przez Nową Partię Pracy. Podobnie przedstawia się sytuacja dotycząca walki z nierównościami o podłożu etnicznym, jako że wciąż, patrząc przez pryzmat edukacji, zatrudnienia i zarobków, redukcja między białą większością a mniejszościami etnicznymi jest niewielka. Także wciąż bardzo uwypuklone są różnice płci i w ogólnym rozrachunku, mimo że pozycja kobiet jest lepsza niż przed 1997, różnice są nadal duże i pod tym względem plasują Wielką Brytanię nisko w tabeli krajów uprzemysłowionych.

Niezbyt optymistycznie przedstawia się również kwestia biedy wśród dzieci (kolejnej kluczowej kwestii w polityce Nowej Partii Pracy), ponieważ nie udało się osiągnąć zamierzonego celu zmniejszenia biedy dzieci o ¼ między 1998/99 a 2004/05 rokiem, ale należy tu zaznaczyć, że spadek, który miał miejsce, i tak był znaczny. Niestety od 2004/05 roku zatrzymał się, a nawet nastąpił wzrost, a raport UNICEF z 2007 roku plasował kraj na dole międzynarodowej tabeli wskaźników dobrobytu dzieci⁸.

Co do edukacji i szkolnictwa, wskaźniki osiągnięć jedenastolatków⁹ i trzynastolatków¹⁰ wzrastały szczególnie szybko od 2004/05 roku, ze szczególnym wskazaniem na szybki postęp w najbiedniejszych szkołach i rejonach. Nie odnotowano jednak spadku wśród liczby szesnasto- do osiemnastolatków, którzy nie podejmują dalszego kształcenia, doskonalenia zawodowego czy pracy. Ten 10% poziom utrzymywał się od 1997 roku, z niewielkim wzrostem w edukacji dziennej (pełnowymiarowej), jednak odsetek młodych ludzi, którzy podejmują edukację wyższą, pozostał na poziomie 40% od 1999/2000 roku i nie wzrósł do zamierzonych 50%, a wzrost liczby osób z grup słabo usytuowanych, które decydują się na dalszą edukację wyższą, odnotowano dopiero od 2006/07.

⁷ Personal Accounts.

⁸ Choć w danych od 2006 widać poprawę.

⁹ Tzw. Key Stage 2.

¹⁰ GSCE.

Autorzy tej pozycji, jak nadmieniono wcześniej, starają się jak najobiektywniej ocenić okres rządów Nowej Partii Pracy od objęcia przez nią władzy w 1997 roku do około 2008 roku i należy przyznać, że czynią to dość dobrze. Poruszone, kluczowe dla samej polityki partii, kwestie są rzetelnie przeanalizowane na podstawie niezależnych wyników badań, i choć ich autorzy skrętnie wyciągają wnioski i pozwalają sobie na dygresje, to zostawiają pole do rozwiązań czytelnikowi, który na każdym kroku jest motywowany do przekrojowego i krytycznego spojrzenia zarówno na samą politykę i jej osiągnięcia, jak i na zaprezentowane analizy. Podział książki i jej szata graficzna ułatwiają poruszanie się między stronami, tematami i aspektami, zachęcając do głębszej analizy, a szczegółowe i skrupulatne przypisy są pomocne dla każdego zainteresowanego. Całość jest bez wątpienia wysoce wartościową pozycją dla socjologów i polityków oświaty, ponieważ pozwala spojrzeć na całokształt zamierzeń, planów, polityki, zmian lub ich braku w odniesieniu do szeregu nierówności o szerokim tle społeczno-gospodarczo-kulturowym – w ocenie właśnie z perspektywy około dekady rządów jednej partii, co ułatwia prognozy i umożliwia, przez analogię i krytyczne spojrzenie, przewidywania dotyczące tych kwestii w innych krajach.

OLGA RUTKOWSKA-LIS

VII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Toruń 20–21.09.2010

Kolejny VII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbywał się w dniach 20–21 września 2010 roku pod hasłem „**Po życie sięgać nowe...**” **Teoria a praktyka edukacyjna**. Gospodarzem tego najważniejszego dla polskiej pedagogiki spotkania był po raz kolejny Toruń, gdzie odbywał się II Zjazd PTP w 1995 r.

Już pierwsze komunikaty o tegorocznym Zjeździe, przygotowywane przez Przewodniczącego Komitetu Programowego profesora Aleksandra Nalaskowskiego, interesująco zapowiadały to wydarzenie. Organizatorzy planowali bowiem wykazać „implikacje siedmiu przełomów współczesności dla relacji pedagogik i edukacji”.

Nieprzypadkowo na motto Zjazdu wybrano fragment wiersza Adama Asnyka, który jest patronem ulicy, mieszczącej Wydział Nauk Pedagogicznych w Toruniu. Organizatorzy podczas swych wystąpień wprowadzających życzyli zgromadzonym, aby w czasie sesji doszło do pojawienia się istotnych idei, wskazujących, jak pedagogia i edukacja mogą we współczesnej Polsce po życie sięgać nowe. Jednocześnie przypomniano ciąg dalszy wiersza Asnyka: „a nie w uwiedłych laurów liść z uporem stroić głowę” jako swoistą przestrożę dla stagnacji nauki polskiej.

Obrazy otworzyły wystąpienia gości honorowych oraz sesja plenarna. Przewodniczący PTP prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński zwrócił uwagę, że na coraz częściej relacje między edukacją a sferą publiczną, które powodują dialektyczne napięcie, budzą lęki, ale też nadzieje na przyszłość. Podobnie nasycona sprzecznościami jest przestrzeń między teorią a praktyką w edukacji. Z kolei prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, zwrócił uwagę, że pedagogika jako nauka powinna nie tylko stawiać pytania, ale również dążyć do udzielania odpowiedzi wnoszących nową jakość. Ocena Zjazdu wymagać będzie upływu czasu, pewnej perspektywy, z której można będzie dopiero dostrzec jego następstwa.

Referaty przedstawione w trzech wystąpieniach plenarnych były poświęcone refleksjom nad kondycją polskiej pedagogiki. I tak dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen, prof. EUHE zastanawiała się nad miejscem współczesnej pedagogiki polskiej na tle przemian społecznych. Przywołując metaforę bezdroża, wskazywała konsekwencje interwencji polityki w sposób rozumienia świata, skutkujące spłaszczeniem oczekiwań społecznych wobec edukacji, gdzie pedagog staje się aktorem bez teatru, przygotowującym kadry nauczające, a nie nauczycieli.

Z kolei prof. dr hab. Bogusław Śliwerski przypomniał sytuację pedagogiki polskiej z lat 90. XX wieku, kiedy wydawało się, że nie nadrobi ona strat spowodowanych zamknięciem na zachodnią myśl pedagogiczną. Zapoczątkowany wówczas przez profesorów Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego cykl studiów naukowych pod hasłem „Nieobecne dyskursy” pozwolił na odnowę nurtu pedagogiki humanistycznej. B. Śliwerski zwrócił jednak uwagę, że współczesna myśl pedagogiczna nadal nie radzi sobie z wielowymiarowością problemów społecznych, skupiając się zbyt często na negatywnych zjawiskach, jak przemoc czy agresja, zaś zbyt rzadko na pozytywnych war-

tościach wychowania, prowadzących do podtrzymywania więzi społecznych. Zamiast „wojny między teoriami” w pedagogice powinna istnieć wymiana poglądów jako forma komunikacji między pokoleniami, między kulturami, między ludźmi.

Ostatni panelista prof. dr hab. Lech Witkowski wskazywał przejawy kryzysu edukacji polskiej, który jego zdaniem, prowadzi do kształtowania ludzi bezrefleksyjnych. Instytucje oświatowe, także uniwersytety, ulegając presji mechanizmów rynkowych, nadmiernie troszczą się o utrzymanie statusu, czego skutkiem jest letarg egzystencjalny i zanikanie kultury uczenia się. Wyjście z impasu powinno zapewnić podjęcie przez pedagogów starań o „życiodajność edukacji”, wyrażającą się wysiłkiem ciągłego stawiania się, bycia w drodze, naruszania skostniałych, wygodnych idei, uchylania iluzorycznego poczucia, że jesteśmy społeczeństwem wiedzy.

Problemy poruszone w wystąpieniach wprowadzających w tematykę Zjazdu wywołały szereg pytań i dyskusji i były dobrym prognostykiem dalszych obrad. Ze względu na duże zainteresowanie Zjazdem – 280 osób biorących czynny udział – obrady przebiegały w dziesięciu sesjach. Każda z nich miała indywidualny charakter, nadany przez koordynatorów sesji oraz moderatorów paneli dyskusyjnych.

Sesja I: Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością i wykluczeniem, prowadzona przez dr hab. Monikę Jaworską-Witkowską i prof. dr hab. Lecha Witkowskiego, była okazją do zastanowienia się nad tym, jak w ramach oddziaływań sił rynkowych ma się interes edukacji, wyrażającej troskę o rozwój przyszłych pokoleń. Sesja miała trójdzielny charakter. W wystąpieniach wprowadzających dr hab. M. Jaworska-Witkowska wskazywała na niebezpieczeństwo nieświadomego czerpania z filozofii rynku jako najbardziej pożądanej kulturowo i edukacyjnie, a także zastępowania przedsiębiorczością aspiracji edukacyjnych przez powierzchowne zabieganie o wykształcenie. Z kolei prof. Eugenia Potulicka wskazała neoliberalne dążenia do urynkowienia edukacji w myśl powiedzenia, że „wszystkie prawa człowieka można sprowadzić do prawa własności”, natomiast odczytane wystąpienie nieobecnego prof. Tadeusza Sławka dotyczyło refleksji nad użytecznością uniwersytetu nie jako miejsca pracy, lecz „miejsca więzi”, a także krytyki ekspansywności rozrastania się, gdzie troska o efekt szerokiego bycia (im większy uniwersytet, tym lepszy), zastępuje bycie głębokie.

W panelu rektorskim, do którego zaproszono rektorów szkół wyższych państwowych i niepublicznych, starano się zaprezentować różne warianty obecności rynku w kontekstach edukacyjnych. Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku) zaprezentował możliwości funkcjonowania uniwersytetu lokalnego, regionalnego, który dzięki więzom transgranicznym staje się polem do interakcji, dialogu i refleksji międzykulturowej. Dr hab. Robert Kwaśnica, prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, w polemice do tez wysuniętych we wprowadzeniu do sesji podał argumenty wskazujące inne źródła kryzysu szkolnictwa wyższego niż tylko mechanizmy rynkowe. R. Kwaśnica zalicza do nich prywatyzację uczelni, która przyniosła zarówno skutki oczekiwane – przyrost liczby osób studiujących, dostępność szkół wyższych dla mieszkańców regionów peryferyjnych w Polsce, opóźnienie wejścia na rynek pracy populacji z wyżu demograficznego, nowe miejsca pracy dla nauczycieli akademickich – jak i nieoczekiwane – degradacja wyższego wykształcenia dostępnego powszechnie, uproszczona procedura otwierania filii szkół wyższych, wieloletowość nauczycieli akademickich, brak regulacji prawnych, umożliwiających konkurencyjność szkołom niepaństwowym. Prof. dr hab. Kazimierz Wenta, rektor Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie, wskazywał możliwości transferu między wykształceniem a rynkiem pracy na przy-

kładzie Niemiec, gdzie problematyka prac dyplomowych studentów dostosowana jest do zapotrzebowania gospodarki w landach, natomiast dr Zbigniew Domżał, kanclerz Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi, poruszył wciąż nierozwiązany problem nierówności szans edukacyjnych w Polsce.

Sesję zakończył panel wydawców, w którym wzięli udział przedstawiciele dwóch znacząco obecnych na rynku wydawnictw: Oficyny Wydawniczej „Impuls” z Krakowa, którą reprezentował redaktor Wojciech Śliwerski, oraz Wydawnictwa „Adam Marszałek” z Torunia, reprezentowanego przez prezesa Adama Marszałka. Oba wydawnictwa mogą się poszczycić dużą liczbą wydanych w ciągu dwudziestu lat publikacji naukowych, wspierających przemianę w edukacji polskiej, a także są przykładem pozytywnych relacji między potrzebą rynku a profesjonalizmem.

Sesja II: *Demokracja: zaangażowanie i bierność?*, prowadzona przez prof. dr. hab. Tomasza Szkudlarkę, poświęcona była jakości życia społecznego w Polsce po okresie transformacji ustrojowej. Wskazano na istotne problemy funkcjonowania obywateli w systemie demokracji parlamentarnej oraz próby ich rozwiązania na drodze edukacji. Do przykładowych rozwiązań zaliczano *foresight* (dr hab. Piotr Błajet, prof. WSB) jako efektywną metodę pracy w edukacji szkolnej, pozwalającą nabyć umiejętności kształtowania przekonania o możliwości kreowania przyszłości, a także doskonalić się we współdziałaniu z partnerem mającym odmienny punkt widzenia. Rozważano także udział podmiotów edukacji w internalizacji norm i zasad pozytywnie wartościowej deliberacji (dr Mariola Gańko-Karwowska), idei obywatelskiego nieposłuszeństwa (dr Piotr Stańczyk), wizji demokracji (mgr Karolina Starego) czy zjawiska kształcenia elitarnego (mgr Anna Kola). Dr Rafał Włodarczyk przedstawił pedagogikę azylu jako implikację koncepcji Emmanuela Levinasa dla podmiotowego zaangażowania w sprawy publiczne. Zwrócono także uwagę na mechanizmy pogłębiające podziały społeczne w Polsce, na przykład ukryty program nowatorskich form poradnictwa zawodowego dla bezrobotnych (mgr Michał Mielczarek), czy kontrolne i stygmatyzujące funkcje działania pomocy społecznej (dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. APS).

Sesja III: *Różnica czy zamęt – imitacja czy swojskość?*, prowadzona przez prof. dr. hab. Marię Czerepaniak-Walczak i prof. dr. hab. Zbyszko Melosika, poświęcona była zjawisku globalizacji w perspektywie zmian edukacyjnych. Wskazywano zarówno niebezpieczeństwo hipermarketyzacji usług edukacyjnych, jak i szanse podniesienia standardów i zróżnicowania oferty edukacyjnej. W trzech blokach problemowych prezentowano referaty dotyczące rozumienia obywatelstwa globalnego oraz poszukiwania normatywnych rozwiązań zarówno w perspektywie lokalnej (dr hab. Jadwiga Kosowska-Rataj, prof. UO), jak i światowej omawianego zagadnienia, odnosząc się do rozwiązań edukacyjnych innych narodów (np. dr Andrzej Puliński do fińskiego modelu egalitarnego).

Sesja IV: *Postmodernizm i tradycja?*, prowadzona przez prof. dr. hab. Władysławę Szulakiewicz, poświęcona była związkom teorii i praktyki edukacyjnej z dorobkiem tradycji i oczekiwaniami współczesnej cywilizacji. Prowadząca sesję zaznaczyła, że równie ważna dla edukacji jest inicjatywa, jak i rozumne odniesienie do tradycji. W części plenarnej sesji prof. dr. hab. Roman Schulz wskazał na konieczność stawiania wielkich pytań w pedagogice, których źródłami mogą być stan kultury i organizacji społecznej, stan praktyki pedagogicznej i stan świadomości społecznej. Zdaniem R. Schulza tematyka Zjazdów PTP wyznaczana jest także przez wielkie pytania pedagogiki. Z kolei dr hab. Romuald Grzybowski, prof. UG, zwrócił uwagę na konieczność dyskursu pedagogiki i historii edukacji nad dorobkiem polskiego dziedzictwa edukacyjnego oraz możliwości

jego popularyzacji na świecie. Przypomniął, że obecnie na liście dziedzictwa kulturowego UNESCO jedynym polskim przykładem dorobku dziedzictwa edukacyjnego są Akta Komisji Edukacji Narodowej. Referaty prezentowane były w trzech blokach tematycznych, poświęconych pedagogice i edukacji w perspektywie postmodernistycznej, pedagogicznym światopoglądom i projektom oraz edukacyjnym sukcesom i porażkom w przeszłości i czasach współczesnych.

Sesja V: „*Rewolucja podmiotów*”: *egoizm czy autonomia?*, prowadzona przez dr hab. Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW, poświęcona była doświadczeniu podmiotowości i wspólnotowości oraz konsekwencjom przejścia od kolektywizmu do indywidualizmu. Wskazywano na sposoby poszukiwania tożsamości zarówno w perspektywie podmiotowej, obejmującej twórczą czy bierną postawę wobec życia, jak i w perspektywie społecznej, zwróconej w kierunku egalitaryzmu. Odnoszono się do doświadczeń jednostkowych podmiotu, których źródłem jest przede wszystkim rodzina, a także próbowano odpowiedzieć na pytanie o znaczenie uniwersytetu jako wspólnoty w kształceniu akademickim.

Sesja VI: *Poszukiwanie nowego paradygmatu: polifonia czy kakofonia?*, prowadzona przez dr. hab. Amadeusza Krause, prof. UG oraz dr. hab. Bogusława Milerskiego, prof. ChAT, poświęcona była poszukiwaniu tożsamości badawczej wobec przyjmowanych paradygmatów. Koordynatorzy przyjęli konwencję rzadziej stosowaną na konferencjach naukowych – debatę polemiczną z tezami referatów. Zachętą do dyskusji było zarówno wprowadzenie, jak i zaaranżowanie przestrzeni przez usadzenie dyskutantów w kręgu. Koordynatorzy zwrócili uwagę, że współcześnie możliwe jest inne niż w rozumieniu Thomasa Khuna odczytanie pojęcia „paradygmat”. Może być on definiowany jako oczekiwanie, uzgadnianie, przesłanie, życzenie, ale też jako dominacja czy sprzeciw. Dokonując krytycznej metaanalizy wielości perspektyw badawczych, wskazywano na możliwą zbieżność lub łączenie paradygmatów (polifonię) oraz rozważano, kiedy należy paradygmat uznać za zbędny. Dyskutanci podejmowali tematykę sesji na różnych poziomach szczegółowości, prezentując nowe tendencje rozwoju paradygmatów w teorii i praktyce edukacyjnej.

Sesja VII: *Pozór w edukacji – diagnoza, próby rozwiązań*, prowadzona przez prof. dr hab. Marię Dudzikową oraz dr hab. Dariusza Kubinowskiego, prof. UMCS, poruszyła istotny element funkcjonowania praktyki edukacyjnej, jakim jest pozorność w obszarach wychowania, kształcenia i opieki. Koordynatorzy przyjęli interesującą konwencję prezentowania głosów uczestników sesji, którymi byli nie tylko naukowcy, ale także przedstawiciele różnych podmiotów edukacji – dyrektorów (mgr Grzegorz Lech), nauczycieli (mgr Jacek Wiśniewski) oraz uczniów (Magdalena Jurek). Moderatorem wprowadzającej dyskusji panelowej była prof. M. Dudzikowa, która zachęciła do refleksji nad zjawiskami i procesami będącymi przykładem pozoru w edukacji polskiej, a także rolę uczestników procesów edukacyjnych, teoretyków i praktyków w niwelowaniu przyczyn i skutków pozoru. Każdy panelista wypowiadał się trzykrotnie, prezentując sposoby doświadczenia pozoru w znanym mu środowisku edukacyjnym. Zaproszona do rozmowy dr hab. Dorota Klus-Stańska, prof. UG, przedstawiła interpretację naukową wygłaszanych opinii z perspektywy pedagogiki krytycznej. W części drugiej pozostali uczestnicy sesji prezentowali obszary pozoru w różnych kontekstach edukacyjnych, wśród których wymieniano kształcenie uczniów niepełnosprawnych, edukację artystyczną, dyskurs edukacyjny w przedszkolu, a także zarządzenia ministerialne.

Sesja VIII: *Podręczniki, poradniki – mapa czy ślepa uliczka?*, prowadzona przez dr hab. Mariolę Chomczyńską-Rubachę, prof. UMK, poświęcona była zagadnieniu nieodłącznie związanemu z praktyką edukacyjną, jaką jest status współczesnych opracowań podręcznikowych. Rozważania dotyczyły przede wszystkim spojrzenia na podręcznik jako nośnik przekazu społecznego, a nie tylko źródło wiedzy przedmiotowej. Dyskusja panelowa dotyczyła „polityczności” podręczników i poradników, w których kreowana i propagowana jest określona wizja rzeczywistości społecznej, natomiast referenci (także studenci pedagogiki) prezentowali przykłady funkcjonowania „ukrytego przekazu”, zawartego w podręcznikach i poradnikach. W krytycznej analizie ich zawartości zwracano uwagę na podtrzymywanie stereotypów w zakresie ról społecznych oraz powierzające podejmowanie zagadnień wychowania, podkreślając znaczenie Internetu jako miejsca udostępniania wiedzy o charakterze poradnikowej.

Sesja IX: *Nauczyciel – jego (nie)przygotowanie?*, prowadzona przez prof. dr hab. Henrykę Kwiatkowską i dr hab. Dorotę Gołębnik, prof. DSW, poświęcona była refleksji nad działalnością pedagogiczną nauczyciela. W części plenarnej dyskutowano o świadomym niedomknięciu kwalifikacji nauczycielskich, wynikającym z elastyczności działań nauczyciela, jego wiedzy kontekstualnej, użytecznej w praktyce. Wskazywano na znaczenie procesu przygotowania kandydatów na nauczycieli, którzy już w trakcie studiów powinni mieć okazję do refleksji nad zdarzeniami edukacyjnymi, a także definiowano model profesjonalizmu nauczyciela (nauczycieli). Wskazywano także na współczesne tendencje w badaniach edukacyjnych, otwierające pole dla nowej wspólnoty interpretacyjnej „zrewitalizowanych badań w działaniu”. Referaty prezentowane były w dwóch blokach tematycznych, poświęconych codzienności szkolnej jako miejscu i źródle profesjonalnego uczenia oraz (nie)przygotowaniu nauczycieli w badaniach edukacyjnych i badaniach nad edukacją. Poruszone kwestie dotyczyły zarówno problemów początkujących nauczycieli (praktyki studenckie, wybór zawodu), jak i doświadczonych praktyków (ewaluacja własnej praktyki, nauczycielskie grupy wsparcia).

Sesja X: *Ku pozytywnym doświadczeniom, czyli czasami się udaje*, prowadzona przez prof. dr hab. Aleksandra Nalaskowskiego i dr hab. Beatę Przyborowską, prof. UMK, poświęcona była przykładom zastosowania teorii naukowych w praktyce edukacyjnej. Podjęto próbę zdefiniowania sukcesu pedagogicznego, wskazując znaczenie determinacji aktywistów podejmujących inicjatywę na rzecz polepszenia jakości edukacji we własnych środowiskach. Podczas debaty-polemiki z tekstami referatów, przedstawionymi wcześniej na stronie internetowej Zjazdu, przytaczano zarówno przykłady realizowania nowatorskich projektów na różnych szczeblach edukacji (np. edukacja zróżnicowana, edukacja domowa), jak i refleksje dotyczące możliwości usprawnienia działania instytucji oświatowych pomimo mechanizmów biurokracji.

Na zakończenie obrad VII Zjazdu PTP podsumowania jego prac dokonał prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, który zaznaczył, że tegoroczne spotkanie było najkrótszym i najmniej licznym ze Zjazdów. Zaproponowane tematy sesji pozwoliły na dyskusje „w poprzek” subdyscyplin naukowych, a dzięki temu na wymianę poglądów specjalistom z różnych perspektyw edukacyjnych. Profesor Kwieciński zwrócił uwagę na konieczność debaty o praktyce edukacyjnej wobec kryzysu wychowawczego, który co prawda nie jest zaskoczeniem dla teoretyków wychowania, jednak wymaga aktywności ze strony pedagogów. Zarówno władze polityczne, jak i kościelne Polski wydają się obecnie także dostrzegać jałowość intelektualną społeczeństwa, zagubionego w poszukiwaniu pluralizmu czy duchowości. W tym kontekście niezwykle cenne jest zjawisko

„absorbowania” przez pedagogikę potencjału różnych dyscyplin nauki (m.in. socjologii, antropologii, biologii, ekonomii, filozofii) dla swoich działań.

Tegoroczny Zjazd był bardzo dobrze przygotowany pod względem organizacyjnym, co było niewątpliwą zasługą zespołu Komitetu Organizacyjnego pod przewodnictwem dr hab. Marii Marty Urlińskiej, prof. UMK. Miłym akcentem Zjazdu było wręczenie podczas bankietu każdemu organizatorowi poprzednich sześciu Zjazdów tablo z fotograficzną retrospektywą minionych wydarzeń naukowych.

W trakcie Zjazdu można było zauważyć obecność wielu młodych naukowców, a także uczniów i studentów. Koordynatorzy kilku sesji zadbali także o to, by teksty referatów lub abstraktów były umieszczone na stronie internetowej Zjazdu, co było dużym ułatwieniem dla zainteresowanych udziałem w sesjach, odbywających się w tym samym czasie. Dużym zainteresowaniem cieszyły się otwarte podczas trwania Zjazdu stoiska wydawnictw edukacyjnych, m.in. Wydawnictwa Naukowego DSW, Wydawnictwa Adam Marszałek, Oficyny Wydawniczej „Impuls”.

Gościnny hotel „Filmar” zapewnił warunki odpowiednie zarówno do odpoczynku, jak i pracy naukowej. Dzięki odpowiedniej liczbie dobrze wyposażonych sal konferencyjnych wszystkie sesje odbywały się w tym samym obiekcie, co dawało możliwość przysłuchiwania się wielu referatom w trakcie niecałych dwóch dni.

JOLANTA SAJDERA

Sprawozdania z konferencji

Zarządzanie – Szkoła – Komunikacja społeczna

Zakopane 27–30.09.2010

Już po raz dziewiąty, tym razem w Zakopanem, w dniach 27–30 września 2010 r. odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej z cyklu *Komunikowanie społeczne w edukacji*. Hasłem konferencji stało się *Komunikowanie społeczne w edukacji – Komunikacja – Zarządzanie – Edukacja*

Wśród organizatorów tego przedsięwzięcia wymienić należy m.in.: Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Zielonogórski, Wyższą Szkołę Humanistyczną w Lesznie, Wydział Pedagogiczny (Pedagogiicka Fakulta) Uniwersytetu Mateja Bela z Bańskiej Bystrzycy, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Celem konferencji była dyskusja i wymiana doświadczeń naukowych koncentrujących się wokół zagadnień związanych z pojęciami jakości i równości w kontekście pracy szkoły i funkcjonowania systemu edukacji jako całości, ze szczególnym zwróceniem uwagi na takie aspekty, jak: zarządzanie, kompetencyjność czy umiejętności w zakresie komunikowania się.

W spotkaniu udział wzięli przedstawiciele różnych ośrodków naukowych, m.in.: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach, Akademii Podlaskiej, Politechniki Częstochowskiej, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Uczestników konferencji powitali przewodniczący Komitetu Naukowego – prof. dr hab. Zbigniew Nęcki oraz dyrektor Instytutu Nauk o Wychowaniu UP im. KEN w Krakowie prof. dr hab. Mirosław J. Szymański.



Pierwszej odsłony obrad, pod hasłem: *Jakość szkoły – perspektywa polityki oświatowej i aspekty personalne*, dokonał prof. dr hab. Bogusław Śliwowski wystąpieniem, w którym zwrócił uwagę na dylematy polityki oświatowej III RP. Następnie głos zabrał prof. dr hab. Zbigniew Nęcki, zwracając uwagę audytorium na problem impasu w komunikacji.

Odsłona druga przyniosła burzliwą dyskusję, w czasie której uczestnicy nie tylko szukali odpowiedzi na postawione pytania, ale również dzielili się swoimi doświadczeniami i refleksjami na temat poruszanych kwestii.

Po wystąpieniach inauguracyjnych obrady konferencyjne przebiegały w postaci dwu równoległych grup panelowych. Moderatorami pierwszego panelu byli: prof. Roman Dolata, prof. Inetta Nowosad, prof. Mirosław J. Szymański. Przedmiotem zainteresowań tej grupy stała się: *Szkola wobec priorytetu jakości*.

Prof. dr hab. Roman Dolata w swoim interesującym referacie wprowadzającym w problematykę nierówności między gimnazjami w dużych miastach zwrócił uwagę na znaczenie wskaźnika międzyszkolnego zróżnicowania wyników uczniów w testach egzaminacyjnych, kładąc nacisk na czynniki odpowiedzialne za ten proces. Zaliczył do nich: przestrzenne segregacje cywilizacyjne, procesy autoselekcji na progu szkoły, efekt rówieśników, zróżnicowaną efektywność nauczania. Wskaźniki międzyszkolnego zróżnicowania wyników mogą stać się w pełni wartościowym instrumentem diagnostycznym, jak stwierdził profesor, jeśli badacz zwróci uwagę właśnie na ich interpretację w powiązaniu z procesami odpowiedzialnymi za różnicowanie się szkół.

Głównym motywem wystąpienia dr Agaty Popławskiej stała się jakość pracy szkoły i konieczność doskonalenia jej w kontekście pełnionych ról nauczyciela konstruktysty oraz roli jego uczniów na tle elementów systemu dydaktycznego.

Dr Danuta Opozda w swoim referacie zatytułowanym: *Orientacja kolektywistyczna versus indywidualistyczna*, zwróciła uwagę na dylematy edukacji szkolnej (w zakresie wychowania), odpowiadające orientacji kolektywistycznej, indywidualistycznej i kulturowej.

Problemy i ograniczenia studiowania na kierunku/specjalności public relations były tematem rozważań dr Moniki Kaczmarek-Śliwińskiej, która poddała analizie internetowe oferty dydaktyczne polskich uczelni publicznych i niepublicznych w tym zakresie oraz poruszyła problem jakości kształcenia, ukazując realia studiowania tego kierunku na polskich uczelniach wyższych.

Komunikacja społeczna i jej korelaty z jakością szkoły to przedmiot dyskusji drugiego panelu, którego moderatorami byli: prof. Zbigniew Nęcki, prof. Jerzy Nikitorowicz, prof. Józef Podgórecki. Uczestnicy tej sesji w swoich wystąpieniach zwracali uwagę zarówno na aspekt teoretyczny, jak i praktyczne zastosowanie omawianych kwestii, wśród których znalazły się m.in.:

- rola kultury organizacyjnej a zarządzanie wiedzą (dr Agata Przewoźna-Krzemińska),
- szkoła jako organizacja ucząca się – sektor edukacji a sektor nowych technologii (dr Jerzy Rosiński),
- kompetencje komunikacyjne a sztuka zarządzania sobą (dr Małgorzata Randak-Jeziorska),
- gry i rytuały społeczne w przestrzeni komunikacyjnej szkoły w kontekście „języka szakala” i „języka żyrafy” (dr Longina Strumska-Cylwik, dr Zofia Białko),



– specyfika komunikacji społecznej na przykładzie internatu (mgr Karol Konaszewski),

– rozmowa jako technika badań (dr Beata Bocian).

Tę część obrad zamknęło wystąpienie dr. Wojciecha Maliszewskiego, w którym została przedstawiona propozycja modelu kompetencji komunikacyjnej nauczyciela akademickiego w perspektywie interakcji.

Dzień trzeci skupił uczestników konferencji w dwu grupach panelowych. Obrady w pierwszej z nich zostały podzielone na część I: *Nauczyciel – rozwój własny a rozwój szkoły* oraz część II: *Jakość czy równość? Nerozwiazane problemy i dylematy edukacji szkolnej*.

W część I obrad wprowadziła, na tle fragmentu utworu zespołu Pink Floyd *The wall*, przybliżając atmosferę zagadnienia szkoły i nauczyciela, prof. dr hab. Inetta Nowosad.

Główne postulaty, jakie wysunęła na pierwszy plan, dotyczyły problemu braku odpowiedzi na pytania (w badaniach międzynarodowych) o cechy odpowiedzialne za różnice efektywności systemów szkolnych. Omówiła model OECD, zwracając szczególną uwagę na konfiguracje systemów szkolnych (wschodnioeuropejska, skandynawska, anglosaska). W podsumowaniu skoncentrowała się na kierunku polityki oświatowej w międzynarodowych porównaniach, akcentując problem braku wsparcia szkół oraz typologię działań reformatorskich.

Profesor dr hab. Swietłana Szczudło nakreśliła wyzwania społeczne dla współczesnego społeczeństwa Ukrainy.

Dr Ewa Kobyłecka podjęła problematykę wartości, kładąc nacisk na dialog, który określiła jako „porozumienie aksjologiczne, czyli dzielenie stanowisk z zachowaniem zasady proporcjonalności”.

W zagadnienia dotyczące rozwoju szkoły i nauczyciela wpisywało się wystąpienie prof. Ph. dr Soñi Karikovej dotyczące kompetencji psychologa szkolnego. Główny

akcent został położony na pole zmian, które powinny jak najszybciej znaleźć miejsce w myśleniu o psychologu szkolnym jako psychologu szkoły.

Dr Magdalena Grochowalska skoncentrowała swe rozważania naukowe wokół paradygmatu procesu kształcenia i wzorców interakcji społeczno-komunikacyjnych. Scharakteryzowała modele procesu komunikacji, ukazała obszary analiz oraz zwróciła uwagę na związek kompetencji komunikacyjnej dziecka z doświadczeniem i potrzebą interakcji.

Część II pierwszej grupy panelowej rozpoczął prof. dr hab. Mirosław Szymański, który przedstawiając nowe rodzaje nierówności w zakresie szans edukacyjnych, położył nacisk na występowanie zmian społecznych przyczyniających się do zanikania jednych form nierówności edukacyjnych i pojawiania się nowych. Podkreślił ogromną rolę sfer oddziaływań zewnętrznych związanych z funkcjonowaniem wielu instytucji i środowisk, takich jak rodzina, szkoła, pozaszkolne instytucje oświaty i kultury, środowisko lokalne, czy środki masowego przekazu.

Tezy te korespondowały z kolejnymi wystąpieniami, wśród których znalazło się to dr Barbary Walasek-Jarosz na temat problemu ingerencji polityki oświatowej w wyrównywanie szans edukacyjnych. To bogate treściowo wystąpienie dopełnione zostało profesjonalną prezentacją wyników badań.

Rolę gimnazjum w reformowanym systemie szkolnym zaprezentowała doktor Iwona Oetkiewicz. Zdaniem autorki, jednym z wielu czynników, który ma związek z szansami edukacyjnymi uczniów, jest status społeczny rodziców. Rezultaty badań autorki wiążą się z procesami wewnątrzszkolnej selekcji egzaminacyjnej oraz selekcji poszkolnej, a także różnorodnych czynników wpływających na te procesy.

Międzynarodowym akcentem stała się wypowiedź prof. Paed. Dr. Wojtecha Korima koncentrująca się wokół koncepcji edukacji etycznej. Poruszane przez niego zagadnienia dotyczyły wyników badań w ramach projektu APVV-0372-06 Koncepcja Edukacji Etycznej w Republice Słowackiej i Wybranych Krajach Europejskich.

Dr Aldona Kopik w wystąpieniu na temat wspierania sześciolatków w szkole podkreśliła wagę zmian w systemie polskiej edukacji, zwróciła uwagę na poszukiwanie nowych rozwiązań oraz budowanie nowego modelu edukacji. Ponadto przedstawiła autorską koncepcję (Kopik, Zatorska) wielointeligentnej edukacji dla dziecka, na którą składa się pięć filarów: teoria inteligencji wielorakich, diagnoza, indywidualizacja, inspirujące środowisko edukacyjne oraz dialog środowisk.

Wystąpienia uczestników tej części obrad podsumował prof. Mirosław Szymański, zwracając uwagę na inspirujące i pragmatyczne tematy wystąpień.

Druha grupa panelowa koncentrowała swoje rozważania wokół zagadnień *Komunikacyjnego środowiska współczesnej szkoły w perspektywie kompetencji i umiejętności w odniesieniu do interakcji komunikacyjnych*.

Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. J. Nikitorowicz, ukazując znaczenie reakcji i interakcji w komunikacji społecznej z perspektywy edukacji międzykulturowej.

Z wystąpieniem tym korelował referat dr Barbary Dobrowolskiej, która na podstawie badań własnych ukazała problem rozwoju współczesnej szkoły przez nabywanie odpowiednich kompetencji uczących w niej nauczycieli w kontekście dylematów wielokulturowości. Nakreśliła ona kierunek koniecznych, choć trudnych do realizacji zmian, bez wprowadzenia których szkoła będzie miała charakter introwertycznej instytucji zamkniętej na „inność”.

Kompetencje międzykulturowe stały się też osnową referatu dr Krystyny Heinz i dr Ireny Orszulik. Dokonały one omówienia rozwoju kompetencji międzykulturowych

w kontekście nauczania kultury, podkreślając konieczność dochodzenia do dialogu różnych kultur.

Komunikacyjne środowisko szkoły stanowiło kontekst wypowiedzi dr. Leszka Cichobłazińskiego na temat konfliktów w wyższej uczelni. Główne tezy tego wystąpienia dotyczyły rodzaju konfliktów, ich źródła oraz częstotliwości występowania zarówno wśród samych studentów, jak i pracowników dydaktycznych czy administracji uczelni.

Dr Małgorzata Sierpińska skoncentrowała się na sukcesie zawodowym nauczyciela w kontekście jego kompetencji społecznych. Dokonała wnikliwej charakterystyki kompetencji i wskazała na te spośród nich, które warunkują powodzenie nauczyciela, stwarzając tym samym wizerunek idealnego pedagoga.

Wśród wystąpień nie zabrakło również praktycznych wskazówek dotyczących technicznego, instrumentalnego aspektu komunikowania się. Mgr E. Wieloch-Górska zwróciła uwagę na głos jako podstawowe narzędzie pracy nauczyciela i wynikającą z tego konieczność permanentnej troski o doskonalenie technik pracy głosem, co w konsekwencji pozwoli ustrzec się przed chorobami zawodowymi.

Dr J.F. Jacko rozważał sposób oceniania pracy nauczyciela w kontekście dwóch pytań: dlaczego oceniamy nauczycieli? oraz według jakich kryteriów powinniśmy ich oceniać? Konkluzją tego wystąpienia było stwierdzenie, że ocena pracy nauczyciela powinna uwzględniać jego kwalifikacje i kompetencje, ze szczególnym zwróceniem uwagi na skuteczność i jakość nauczania.

Podsumowania konferencji dokonali prof. dr hab. Zbigniew Nęcki i prof. dr hab. Mirosław J. Szymański.

Atmosfera sprzyjająca dyskusji oraz miejsce, w którym się ona odbywała, ale przede wszystkim ogromna życzliwość i kreatywność Organizatorów tej nie tylko naukowej, ale również duchowej uczty zapewne przyczynią się do nawiązania licznych kontaktów, które zaowocują współpracą badawczą różnych ośrodków naukowych. Już dziś zachęcamy do przeczytania publikacji, które stały się podsumowaniem konferencji.

AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH
IWONA OCETKIEWICZ

Sprawozdania z konferencji

Komunikacja społeczna w świecie realnym i wirtualnym Wrocław 21–22.09.2010

Po raz kolejny Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego stanął na wysokości zadania, organizując w dniach 21–22 września 2010 roku Międzynarodową Konferencję z cyklu: *Komunikacja społeczna w świecie realnym i wirtualnym*. Tym razem odbyła się ona w rodzimym dla organizatorów Wrocławiu, więc jej uczestnicy mieli sposobność podziwiania miasta, z racji swego uroku, położenia i wielości pięknych mostów nazywanego „Wenecją Wschodu”. Organizatorzy zadbali nie tylko o ucztę intelektualną, ale też estetyczną, zapraszając gości do obejrzenia Panoramy Raclawickiej oraz na popołudniowy spacer po najpiękniejszych zakątkach Wrocławia. Rolę przewodnika profesjonalnie i z wdziękiem pełniła jedna z organizatorek.

Tego roku konferencji patronowało hasło: *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*, dlatego uczestnicy debat i wystąpień musieli zmierzyć się z obecnymi kontekstami komunikacji. To, co najciekawsze w owym cyklu, to właśnie różnorodność wątków, które łączy temat komunikacji. Wielość spojrzeń, poglądów, opinii, rozległość tematyki czyni cykl tych konferencji niezwykle inspirującym. Dwa lata wcześniej, konferencji zorganizowanej w Niemczech w klasztorze St. Marienthal przewodniczyła myśl: *Wartości w komunikacji różnych grup społecznych*.

Pierwszego dnia zwrócono szczególną uwagę na współczesne zmiany zachodzące w komunikacji, wymuszone głównie przez rozwój technologii informacyjnej. Poruszano temat wpływu mediów na współczesnego człowieka, roli komunikacji pośredniej, ale nie brakowało też głosów wywołujących w uczestnikach silne emocje oraz pragnienie dyskusji, jak wystąpienie prof. Bassama Aouila z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy o eksperymencie prowadzonym przez jego zespół, dotyczącym *groomingu*, czyli uwodzenia dzieci poprzez Internet. Z ciekawym postulatami wystąpił również prof. Marek Sokołowski z Olsztyna, upominając się o integrację dyscyplin związanych z komunikacją i konieczność wspólnego ich nazwania.

Drugi dzień konferencji był równie interesujący i jeszcze bardziej różnorodny pod względem poruszanej problematyki, choć wciąż oscylujący wokół komunikacji. Ta tematyka została ukazana w wielu kontekstach, poczynawszy od wystąpienia prof. Krystyny Ferenc z Wrocławia o roli znaku i symbolu w poczuciu kulturowej przynależności, przez wystąpienia i dyskursy związane z komunikacją medialną, interpersonalną czy komunikowaniem w rodzinie. Problematyka spotkań w sekcjach była niezwykle ciekawa, nasświetlono między innymi problemy związane z edukacją medialną w szkole polskiej, z zagrożeniami, które niesie ze sobą przestrzeń wirtualna, z wpływem mediów na postrzeganie życia współczesnych singli, z komunikacją w związkach partnerskich, z eksponowaniem treści w narzeczeńskim blogu, z przekazami ikonograficznymi i werbalnymi w nauczaniu o sztuce, z inspirującym, niezwykle aktualnym i ważnym ze społecznego punktu widzenia tematem mediacji rodziców po rozwodzie i wypracowywaniem wspólnego planu wychowawczego, kończąc na wątkach medycznych, a nawet związanych z ekologią.

Jednym z zamierzeń organizatorów konferencji było pogłębienie rozumienia zmian zachodzących w sferze szeroko pojętej komunikacji, z uwzględnieniem sfery edukacyj-

nej i aksjologicznej. Zadanie to zostało spełnione, ale uczestnicy konferencji wyjechali z niej z mocną inspiracją do kolejnych badań naukowych, ponieważ temat komunikacji obejmuje tak wiele sfer funkcjonowania człowieka, że wciąż pozostaje wdzięcznym i niezwykle szerokim tematem rozważań.

Czekamy zatem na kolejne spotkania z cyklu *Komunikacja społeczna w świecie realnym i wirtualnym*, które wedle zapowiedzi organizatorów odbędzie się w przyszłym roku ponownie w niezwykle sprzyjającym skupieniu miejscu – w założonym w 1234 roku Klasztorze St. Marienthal w Niemczech.

EWA ZAWISZA-MASŁYK

32751c

UP - Kraków BG



1050234525



ISSN 1895-2763