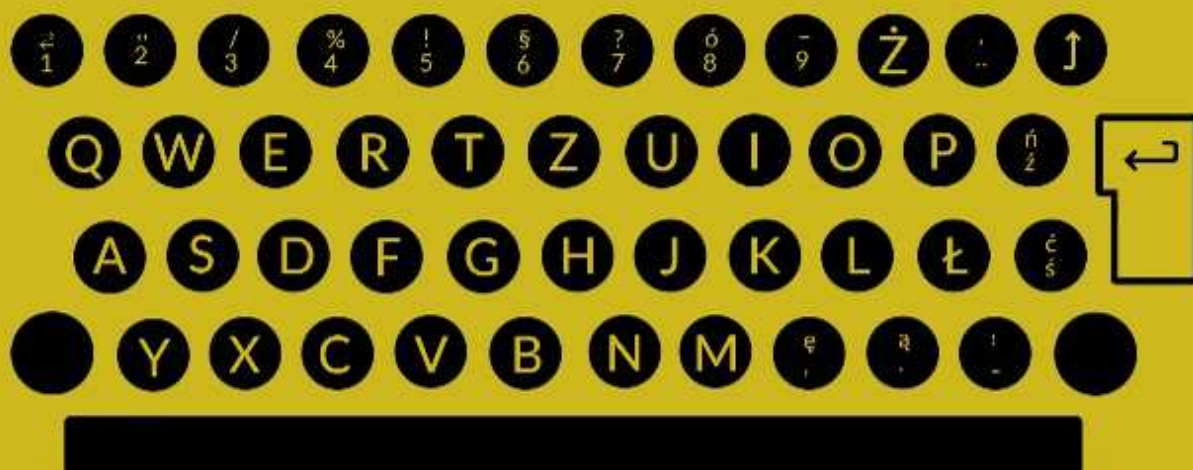


INTERNETOWY MAGAZYN FILOZOFICZNY
HYBRIS 1/2017 (36)

DYDAKTYKA - MIĘDZY FILOZOFIĄ A POLITYKĄ



INTERNETOWY MAGAZYN FILOZOFICZNY „HYBRIS”

Instytut Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego

Ul. Kopcińskiego 16/18

90-232 Łódź

tel./fax: (48) (42) 635 61 35/(29)

e-mail: magazyn.internetowy.hybris@gmail.com

ISSN: 1689-4286



REDAKCJA

Redaktorzy naczelni:

Paweł Grabarczyk

Tomasz Sieczkowski

Sekretarz:

Damian Rusek

Kolegium redakcyjne:

Bogdan Banasiak

Dawid Misztal

Marcin Bogusławski

Michał Zawidzki

Krzysztof Kędziora

Tomasz Załuski

Małgorzata Gwarny

REDAKTORZY JEZYKOWI

Jagna Świdarska

Helen Lynch (University of Aberdeen)

Wojciech Szymański (Uniwersytet Łódzki)

RADA NAUKOWA

Prof. Marek Gensler (Uniwersytet Łódzki)

Prof. Adam Grzeliński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Prof. Jérôme Heurtaux (Université Paris-Dauphine, Francja)

Prof. Leszek Kleszcz (Uniwersytet Wrocławski)

Prof. James E. McGuire (University of Pittsburgh, USA)

Prof. Małgorzata Kowalska (Uniwersytet w Białymstoku)

Prof. Paweł Pieniążek (Uniwersytet Łódzki)

Prof. Paul Russell (University of British Columbia, Kanada)

Prof. Michel Serres (Stanford University, USA)

Prof. Barbara Tuchańska (Uniwersytet Łódzki)

Prof. Gianni Vattimo (Università di Torino, Włochy)

Prof. Ryszard Wójcicki (IFiS PAN)

PROJEKT OKŁADKI

Sandra Sýgur

WWW

Projekt graficzny i webmastering: Bartosz Zalepiński, Tomasz Sieczkowski

Redaktorzy numeru:

**JACEK MOROZ, JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK i OSKAR
SZWABOWSKI**

DYDAKTYKA. MIĘDZY FILOZOFIĄ A POLITYKĄ
pod redakcją
JACKA MOROZA, JANINY ŚWIRKO-PILIPCZUK i OSKARA
SZWABOWSKIEGO

JACEK MOROZ, JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK, OSKAR
SZWABOWSKI

DYDAKTYKA – MIĘDZY FILOZOFIĄ A POLITYKĄ [i-xvii]

MARIUSZ WIECZERZYŃSKI
FILOZOFIA JAKO DYDAKTYKA, DYDAKTYKA JAKO
FILOZOFIA. OD RACJONALNOŚCI INSTRUMENTALNEJ DO
„OŚWIECENIA”? [001-023]

TOMASZ LEŚ
O ŚCISŁYCH ZWIĄZKACH PEDAGOGIKI Z ETYKĄ [024-040]

OLGA GONCHARENKO
FILOZOFIA EDUKACJI KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO Z
PERSPEKTYWY ANALITYCZNEJ [041-059]

OSKAR SZWABOWSKI
POLITYCZNOŚĆ DYDAKTYKI [060-072]

KATARZYNA WROŃSKA
PARADYMATY EDUKACJI LIBERALNEJ W FILOZOFICZNEJ
EKPLORACJI DANIELA DENICOLI [073-093]

PIOTR KOWZAN
DYDAKTYKA ZORIENTOWANA NA WSPÓŁPRACĘ
RÓWNYCH. TYPY RELACJI ZE STUDENTAMI PODCZAS
WSPÓLNEJ PRACY BADAWCZEJ [094-120]

OSKAR SZWABOWSKI, PAULINA WĘŻNIEJEWSKA
**PODRĘCZNIK Z FILOZOFII. PREMIERA (WSPÓŁ-
AUTOETNOGRAFIA WYKŁADU)** [121-138]

DOMINIKA CYZIO
**WYZWANIA EDUKACJI (W POLSCE) Z PERSPEKTYWY
PSYCHOLOGICZNEJ)** [139-173]



JACEK MOROZ
JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK
OSKAR SZWABOWSKI

DYDAKTYKA – MIĘDZY FILOZOFIĄ A POLITYKĄ

Dydaktyka i filozofia? Dydaktyka i polityka? Takie zastawienie laikowi może wydać się mało przekonujące, może budzić wręcz zdziwienie i niepokój wynikający z nieuprawnionego pomieszania dyskursów. W tym jednak przypadku nieznamość pola problemowego dydaktyki nie musi budzić niepokoju. Inaczej jest w sytuacji, kiedy takim przekonaniem legitymuje się osoba związana z dydaktyką w sposób naukowy bądź instytucjonalny (dydaktyk, metodyk, nauczyciel, student pedagogiki). Niepokój jest uzasadniony albowiem bezpośrednio uwikłanie w proces dydaktyczny odgrywają ważną rolę w nadawaniu znaczeniowego kształtu temu zjawisku, a więc *de facto* w formowaniu się społecznego rozumienia tego, czym jest dydaktyka jako taka. Grozi to spłyceniem problematyki dydaktycznej, następnie utratą jej znaczenia, a w końcu całkowitą rezygnacją z uprawiania naukowej dydaktyki.

Wydaje się, że również w polu akademickim (w rozumieniu Bourdieu), publikacje z zakresu dydaktyki nie cieszą się większym zainteresowaniem. Istnieją albo szczegółowe zagadnienia sprowadzające się do np. liczby wypowiedzianych zdań przez nauczyciela w określonej jednostce czasowej, albo doboru materiału kształcenia z uwagi na poziom ucznia. Taki styl uprawiania dydaktyki sprowadza się do tworzenia poradnika z wytycznymi jak „właściwie” prowadzić lekcję. Nasze rozumienie dydaktyki w żaden sposób nie wpisuje się w takie jej ujęcie. Ten numer Hybris nie ma w sobie nic z poradnika, nie ma w sobie nic z nudy – przynajmniej mamy taką nadzieję.

Uważamy, że dydaktyka stanowi uprzywilejowaną przestrzeń, w której łączy się to, co filozoficzne i polityczne. Jest polem, w którym teoretyczne przeistacza się w praktyczne, ujawniając nowe wyzwania i

dokonując weryfikacji koncepcji czy też wskazując warunki możliwości praktykowania określonych teorii. Filozofia staje się czymś niejako z konieczności stosowanym. Z tej perspektywy na dydaktykę nie można nie patrzeć przez pryzmat paradygmatów dookreślających jej założenia i sytuujących ją w konkretnym kontekście teoretyczno-praktycznym. Wielość dyskursów, a często ich niewspółmierność, wyklucza możliwość godzenia różnych podejść do kształcenia, m. in. z uwagi na odmienne założenia filozoficzne i “praktyczne” implikacje o charakterze politycznym. Każdy, kto rozumie interdyscyplinarne uwikłania dydaktyki wie, że jest ona “wrażliwa kontekstowo” i na wskroś ideologiczna, co w żadnym razie nie oznacza czegoś pejoratywnego. Ustalenie celu kształcenia, a następnie jego treści, metod, form a nawet środków w pełni uzależnione jest od przyjętej ideologii (transmisji kulturowej, romantycznej lub progresywnej itd.). Zwolennicy poszczególnych ideologii mogą, a nawet powinni, ze sobą konkurować, stosując klasyczną argumentację lub też powołując się na wymowne egzemplifikacje, niemniej nikt nie powinien twierdzić, iż możliwe są pozaideologiczne rozstrzygnięcia z zakresu teorii kształcenia.

Nasze kontekstowanie dydaktyki zaczynamy od jej powiązań z filozofią. Pierwszym głosem jest tekst Mariusza Wieczerzyńskiego, w którym autor rozważa zagadnienie filozofii rozumianej jako praktyka dydaktyczna oraz dydaktyki (krytycznej) pojmowanej przez niego jako immanentna cecha refleksji filozoficznej. Stosunek teorii do praktyki jest tu ujmowany w kategoriach przejścia od rozumu instrumentalnego do rozumu zaangażowanego, będąc jednocześnie podsycanym pytaniem o możliwość przyjęcia krytycznego myślenia (jako elementu oświeceniowego) nie skażonego celowo-formalną racjonalnością.

Pedagogika (w tym również dydaktyka), będąc powiązana ścisłymi związkami z etyką, szczególnie z uwagi na zachodzenie relacji podobieństwa strukturalnego na poziomie systemowym (na co wskazuje i na rzecz czego argumentuje Tomasz Leś) zdecydowanie wpisuje się w dyskurs teoretyczno-praktyczny. Tym samym rozważań o i wokół zagadnień edukacji nie można już prowadzić z pominięciem sfery normatywno-etycznej, co stanowi o jej zdecydowanie humanistycznym charakterze.

Filozoficzny charakter dydaktyki jako filozofii praktycznej łączy się z jej politycznością. Przykładowo, ktoś, kto uznaje, że wiedza nie jest czymś wytwarzanym przez podmiot, ale funkcjonuje poza nimi, jako coś

niezmiennego, będzie raczej preferował podające formy kształcenia, przekazujące już “wiedzę gotową”, zasadniczo niedyskutowalną, mówiącą o tym, co jest. Przyjmując realistyczną wizję rzeczywistości, a w konsekwencji absolutystyczne rozumienie wiedzy ustala jednocześnie określone relacje w klasie szkolnej czy sali wykładowej/ćwiczeniowej, w tym wypadku hierarchiczne i scentralizowane. Dobrze splot tego, co filozoficzne z tym, co polityczne, w praktyce nauczycielskiej ukazują Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence przeciwstawiający represyjną pedagogikę nowoczesności, demokratycznemu ponowoczesnemu podejściu. Jednym z przykładów takiego nowoczesnego podejścia jest tworzenie "dziecka nauki" w pedagogice, tzn. wypracowywanie przez nauki wzorca czy modelu „odpowiedniego dziecka”. Zauważają, że odwołanie się do np. psychologii rozwojowej z jednej strony, prowokuje określone praktyki pedagogiczne, z drugiej, ustala określone podmioty. Jak piszą:

Kreśląc abstrakcyjne mapy - na przykład korzystając z teorii głoszących, że dzieci w pewnym wieku są egocentryczne i nie potrafią przyjąć perspektywy innej osoby, a dzieci w innym wieku nie są w stanie koncentrować się dłużej niż przez dwadzieścia minut - konstruujemy systemy klasyfikacji, które zaczynają żyć własnym życiem poprzez procesy normalizacji, a tym samym konstruujemy nauczycieli i dzieci oraz ich oczekiwania i praktyki społeczne" (Dahlberg, Moss, Pence 2013, 88).

To, wydawałoby się czysto naukowe ustanowienie obszaru i praktyk pedagogicznych, jest jednocześnie określoną polityką, która ulega zamaskowaniu, jak też wyklucza samą refleksję o kwestiach społecznych i wartościach. Abstrakcyjna mapa odrywa nas od bogactwa doświadczenia, konkretnych dzieci, nauczycieli i środowiska, w jakim odbywa się spotkanie. Skutkiem “znaturalizowanego unaukowiania” jest często uprzedmiotowienie zarówno dzieci, jak i nauczycieli (Ibidem, 90). Zgodnie z modernistycznym podejściem dydaktyka zostaje wtłoczona w praktyki normalizowania, nadzorowania, dopasowywania do odpowiedniego podmiotu, gdzie "każdą kwestię można sprowadzić do wolnych od wartości, technicznych oddziaływań i możliwych do zmierzenia skutków, a jedynym pytaniem jest 'Co działa?'" (Ibidem, 95).

Unaukowanie pedagogiki i dydaktyki, wiąże się też z potocznym myśleniem o dydaktyce i pedagogice. Tę pierwszą redukuje się do czysto technicznej umiejętności, do wykładu metod, form i środków, które należy stosować, aby osiągnąć sukces dydaktyczny - nie poddający się problematyzacji. Dydaktyka traktowana jest instrumentalnie będąc w pełni podporządkowywaną dominującej ideologii, jako czemuś naturalnemu. Podkreślając źródłowe uwikłanie dydaktyki w filozofię i politykę, chcemy się przeciwstawić technicznemu jej ujmowaniu, redukowaniu jej pola. Ignorowanie "kontekstów" redukuje dydaktykę, działanie uczniów i nauczycieli do posłuszeństwa wymogom narzuconym odgórnie. Nie podejmując refleksji nad sensem i celem swojej pracy, "profesjonaliści" spełniają jedynie postawione przed nimi zadania, podobnie jak uczniowie. "Zasadniczym sensem działań uczniów i nauczycieli okazuje się... spełnianie wymogów systemu edukacyjnego, których się krytycznie nie analizuje, ale przyjmuje jako konieczne" (Zamojski 2009, 132)¹.

Podobnie jak relacje między dydaktyką a filozofią są niekiedy ucinane czy nierozpoznawalne, tak jest również w przypadku związków między dydaktyką a polityką. Wynika to częściowo z pozornie niepolitycznego redukcjonizmu dydaktyki do wiedzy technicznej, gdzie propaguje się oddanie kwestii dydaktyki w ręce specjalistów, ustanawiając ją pozornie poza szeroko rozumianą polityką, poza demokratyczną debatą. Niekiedy ze źle rozumianego profesjonalizmu, który ujawnia się w pragnieniu nauczycielskim. Krzysztof Konarzewski w przedmowie do podręcznika dla nauczycieli zauważa:

Od lat wśród polskiego nauczycielstwa zachodzi proces zawężania zawodowego horyzontu do zagadnień **metody**. Wygląda to tak, jakby nauczyciele za wszelką cenę chcieli wejść do szanowanych przez społeczeństwo kręgów ekspertów: stać się 'specjalistami od nauczania' w takim sensie, w jakim lekarze są 'specjalistami od leczenia'. (...) Dlatego od pedagogicznych wykładów, kursów i książek oczekują przede wszystkim informacji o skutecznych metodach wykonywania zadań zawodowych (Konarzewski 2004, 9).

¹ Uczciwość (naukowa) nakazuje nadmienić, że Zamojski nie opowiada się za taki wyjaśnieniem „złej praktyki nauczycielskiej”, a jedynie wskazuje jako jedno ze sposobów wyjaśniania edukacyjnego pozoru.

Takie wąskie rozumienie profesjonalizmu oraz potoczne ujęcie pracy i wiedzy "ekspertów" ruguje, jako zbędny balast, wszelką refleksję nad kontekstami, ideologicznymi, politycznymi, społecznymi i tak dalej uwikłaniami, w których odbywa się kształcenie. Piotr Zamojski dostrzega, że sama praktyka dydaktyczna inaczej funkcjonuje w różnych kontekstach, że "społeczne *totum* jest nie tylko kontekstem, ale także stałym wymiarem intencjonalnego namysłu nad kształceniem, tzn. pewnym protocołem. W ten sposób paradoksalnie 'kontekst' jest czymś ściśle wewnętrznym dla kształcenia" (Zamojski 2009, 128).

Potoczna definicja profesjonalizmu przyczynia się do instrumentalizacji i technicyzacji dydaktyki, a tym samym usunięcia polityczności z obszaru refleksji. Wyparcie takie wspiera, czy to równoległe czy komplementarnie, postulowanie neutralności dydaktyki. Zamojski wskazuje, że pozytywistyczne myślenie o wolnej od ideologii nauce (i dydaktyce), prowadzi do wąskiego rozumienia profesjonalizmu, w ramach którego wyposaża się pedagoga "w zestaw narzędzi przeznaczonych do obróbki materiału" (Zamojski 2009, 125).

Poza tym, nie chodzi nam jedynie o zewnętrzną relację między filozofią, polityką a dydaktyką, ale o immanentność polityczności i filozoficzności, jako czegoś właściwego dydaktyce. To znaczy, nie zakładamy, że dydaktyk ma być przeszkolony, dla przykładu, w filozofii platońskiej, aby następnie świadomie implementował jej elementy w trakcie trwania lekcji. Nie propagujemy również strategii polegającej na wszechstronnym filozoficznym wykształceniu, gdzie nauczyciel byłby w stanie stosować różne metody właściwe różnym koncepcjom. Chodzi nam raczej o to, że dydaktyka jest filozoficzna, co oznacza, że nauczyciel podczas swojej praktyki winien wykazywać się wrażliwością właściwą wspomnianej "dyscyplinie".

Stoimy na stanowisku, zgodnie z którym teoria zasadniczo nie różni się od praktyki. To, co praktyczne, w pewnym sensie, jest teoretyczne i odwrotnie. Radykalne oddzielanie obu jest swego rodzaju mitem, skutecznie pielęgnowanym przez instytucje edukacyjne. Myśleć jest działaniem, podobnie jak działanie wymaga myślenia, nie można robić czegoś nie myśląc. Nauczyciele nie doceniają teorii, uważając, że, z uwagi na jej zbyt abstrakcyjną formę, nie jest ona im do niczego im potrzebna. Jednocześnie ci sami nauczyciele nie mają świadomości stosowania, czy też kierowania się przedteoretycznym myśleniem o rzeczywistości edukacyjnej. Nie dość, że jest to myślenie bliskie

potocznemu, to jeszcze zawierające, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska, spłycony, bo jednostronny ogląd sytuacji edukacyjnej.

Praca z nauczycielami praktykami i metodykami bardzo szybko pozwala uświadomić sobie, że ich modele wyjaśniania i uzasadniania tego, co dzieje się w klasie szkolnej podczas nauczania, najmocniej skupione są na kategoriach psychologicznych, takich, jak: umysł, spostrzeganie, myślenie, pamięć, uwaga, wyobraźnie, kary i nagrody itd. Kategorie filozoficzne, socjologiczne, antropologiczne, a tym bardziej specyficzne dla nich strategie badania i interpretowania rzeczywistości występują nieporównywalnie rzadziej, a w wielu przypadkach niemal nigdy (Klus-Stańska 2010, 194).

Zubożenie myślenia o dydaktyce, traktowanie jej *stricte* instrumentalnie, jest objawem braku orientacji w koncepcjach, których zaangażowanie w koncepcje kształcenia jest bezsprzeczne. Nie można jednak twierdzić, iż za ten stan rzeczy odpowiedzialni są jedynie tzw. praktycy. Wydaje się, że ta "implementacyjno-dydaktyczna świadomość" środowisk skupionych wokół edukacji (również tej akademickiej) częściowo jest wynikiem bezrefleksyjnego i funkcjonalistycznego powielania praktyk szkolnych, częściowo zaś, bierze swój początek w nauczaniu dydaktyki na poziomie uniwersyteckim (niejednokrotnie będącego pokłosiem twórczości naukowej polskich dydaktyków drugiej połowy XX wieku). Ten stan wciąż się utrzymuje, mimo, iż w ostatnich dekadach nastąpiła znacząca poprawa w tej kwestii (przynajmniej jeśli chodzi o naukowe publikacje z zakresu teorii kształcenia, praktyka zasadniczo się nie zmieniła).

Niniejszy numer *Hybris* jest jedną z prób tak bardzo potrzebnych by dokonała się w końcu jakościowa zmiana na polu polskiej dydaktyki. Ta ostatnia, jak pragniemy pokazać, jest głęboko uwikłana w procesy polityczne (co nie powinno być odkryciem, a jednak wciąż nie budzi zaufania, nawet wśród pedagogów akademickich, gdzie pokutuje przekonanie, że dydaktyka jest subdyscypliną, której naczelnym celem jest dostarczanie wskazówek metodycznych koniecznych w procesie nauczania), będąc zarazem zakorzenioną w rozstrzygnięcia natury filozoficznej. Ten ostatni wątek, z perspektywy historycznej, rozwija Olga Goncharenko. Nawiązując do filozoficznej tradycji Szkoły Lwowsko-Warszawskiej wskazuje na

występowanie relacji zachodzących pomiędzy pedagogiką a filozofią, ukazywanych z perspektywy badań prowadzonych przez Kazimierza Twardowskiego przy użyciu metod filozofii analitycznej. Olga Goncharenko prezentuje interesujący aspekt niespotykanego dziś powiązania pedagogiki z filozofią, polegający na odwołaniu do istnienia szczególnej relacji przechodniej. Jak pisze: *Określenie psychologii jako podstawy pedagogiki, ujawnia jej relacje do filozofii: pedagogika jest przedmiotem badania psychologii – głównej nauki filozoficznej* (Goncharenko 2017, s. 2). Niemniej, prócz wskazanego związku, istotnym wkładem twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w przeszczepianie filozoficznej tradycji analitycznej na grunt pedagogiczny, było ukazywanie ważności i roli stosowania postulatu jasności znaczeniowej w ramach rozważań pedagogicznych, jak również podkreślanie wagi antyirracjonalizmu i krytycyzmu naukowego.

Dydaktyka, jako działalność w kontekście społecznym, jest zawsze politycznie uwikłana. Oskar Szwabowski podejmuje to zagadnienie, jednak w innej perspektywie niż Zamojski, koncentrując się bardziej na kwestiach władzy, niż epistemologicznych. Szwabowski wskazuje na cztery główne uwikłania tego, co dydaktyczne, z tym, co polityczne (partyjne, postpolityczne, krytyczne i polityczno postpolityczne). Stawia pytanie jakie dydaktyki będą zakładać określone uwikłania oraz o ich wzajemne zależności. Na koniec wskazuje na rozróżnienie na politykę transcendencji i immanencji, którego dokonała Joanna Bednarek (Bednarek 2012), stwierdzając, że takie ujęcie pozwoli wyjść poza niektóre problemy związane z upolitycznieniem edukacji/dydaktyki.

Artykuł Szwabowskiego ma charakter wprowadzający do szerszych analiz. Autor szkicuje jedynie problematykę i próbuje uporządkować niektóre kwestie. Konkretniejsze rozważania dotyczące polityczności dydaktyki można znaleźć w kolejnych tekstach zamieszczonych w tym numerze Hybris.

Niezwykle ważnym głosem w dyskusji nad edukacją liberalną, będącą dobrą ilustracją filozoficznych i politycznych uwikłań dydaktyki, stanowi artykuł Katarzyny Wrońskiej „Paradygmaty edukacji liberalnej w filozoficznej eksploracji Daniela DeNicoli”. Autorka przytaczając argumenty DeNicoli, który edukację ugruntowuje na humanistycznych ideałach prawdy, wolności i demokracji, wskazuje na cel uczenia się sformułowany jako dobre, kwitnące życie. Taki cel, co może nieco

zaskakiwać, jest osiągalny poprzez zastosowanie modelu transmisji kulturowej. Przekazywanie dziedzictwa kulturowego stanowi dobro wewnętrzne edukacji liberalnej i decyduje o integralnym związku kształcenia z wychowaniem.

Innym problemem polityczności dydaktyki, czy szerzej edukacji, jest kwestia możliwości istnienia dydaktyki krytycznej w neoliberalnym systemie kształcenia. Wielu badaczy dostrzega, że krytyczne myślenie jest czymś, co obecna struktura uczelni, jak i szerzej, kapitalistyczne społeczeństwo, stara się wyeliminować (Giroux, Witkowski 2010). Tym samym pedagodzy krytyczni i studenci oraz studentki uczestniczący w krytycznej dydaktyce, są kimś, kto nie pasuje do systemu, a tym samym narażeni są na eliminacje, czy to przez administrację, dbającą o dopasowanie celów kształcenia do celów samej instytucji i systemu neoliberalnego, czy to przez "obiektywny" system oceniania pracy akademickiej. W kontekście postępującej prekaryzacji Standing zauważa, że:

Zagrożone są formy edukacji krytycznej, które hołdują nonkonformizmowi i innowacyjności. Wiele rządów, w tym brytyjski, zacieśnia kontrolę nad programami nauczania w celu włączenia w nie utowarowionych wartości. Czasem sprowadza się to mówienia szkołom, czego mogą uczyć, a czego nie. Zaostrzona kontrola dotyczy również treści badań uniwersyteckich oraz samego ich kierunku, co jest widoczne w ramach konstruowania i legitymizowania ocen instytucji, przekierowywania pieniędzy tam, gdzie domniemany 'stosunek wartości do ceny' jest najwyższy, i ewaluacji instytucji według kryterium przyciągania środków finansowych (Standing 2015, 74).

Rozpatrując (nie)obecność dydaktyki krytycznej na wszystkich poziomach kształcenia musimy przyjąć perspektywę bardziej realistyczną, ujmującą problem w kontekście społecznym, nie zaś redukując ją poprzez indywidualizację, jak robi to na przykład Tomasz Zarębski, który o niemożliwość krytycznej, emancypacyjnej dydaktyki obwinia jedynie nauczycieli, nie potrafiących wykorzystać okazji. Zarębski pisze:

A jeśli nauczyciel nie potrafi zrobić właściwego użytku z podręcznika i wymaga wkuwania regułek zamiast zrozumienia tematu, to jest po prostu złym nauczycielem. No a Krajowe Ramy

Kwalifikacji, jakkolwiek uciążliwe na poziomie opracowywania kart przedmiotu – i rzeczywiście wadliwe w różnych aspektach – nie odbierają przecież możliwości prowadzenia rozmaitych kursów, w tym marksizmu, pedagogiki krytycznej itp. Zresztą zdaje się, że określenia zbliżone do terminu „myślenie krytyczne” wymieniane są w ogólnych efektach kształcenia, więc przynajmniej teoretycznie zakłada się w nich formowanie postaw otwartych i krytycznych (Zarębski 2015, 145).

O ile możliwe są różne kursy, o tyle wykorzystywanie sposobu prowadzenia właściwego pedagogice krytycznej (czy na przykład anarchizmowi) nie jest już takie proste. Neoliberalna maszyna uniwersytecka przyjmuje każdą formę urzeczowionej wiedzy o ile przełoży się ona na zyski pod postacią czy to publikacji czy dodatkowych studentów, nie zezwoli już tak łatwo na alternatywne praktyki. Sam formalny zapis o krytycznym myśleniu (niezależnie od tego jak jest jak zdefiniowany) przypominać może zapis o demokratycznych wartościach w podstawie programowej (Gawlicz 2014). Ładne słowa, z którymi nic się nie wiąże. Pustosłowie powtarzane w urzędowych raportach, w wystąpieniach administracji różnego szczebla, które nie znajduje poparcia w czynach, które też niekiedy jawnie przeczy pięknym deklaracjom.

W przypadku edukacji wyższej, dydaktyka staje się czymś marginalnym, niemal nieistotnym. Jest uciążliwym obowiązkiem, który odrywa od "prawdziwej" pracy czyli produkcji artykułów do wysoko punktowanych czasopism naukowych. Jest to czas, który nie przekłada się na awans naukowy, ani na rozwój, stanowi raczej przykrą konieczność zapisaną w umowie, którą podpisaliśmy podejmując pracę na uniwersytecie (zob. Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała, Prusinowska 2015). Mało tego, dydaktyczne zaangażowanie może przyczynić się do wykluczenia ze wspólnoty uczonych (Pauluk 2015). Dodatkowo, planowane zmiany w szkolnictwie wyższym redukują problem kształcenia do ideologicznie rozumianego rynku pracy. W ramach neoliberalnej i neokonserwatywnej narracji, wartość pracy dydaktycznej rozpatrywana jest jedynie z punktu widzenia rynku pracy i przekształcania ludzi w kapitał ludzki (zob. Kwiek et.al. 2016).

Wydaje się, że praktykowanie oporowej dydaktyki wymaga solidarności zarówno studentek, studentów i wykładowców, wymaga także szerszego wsparcia ze strony lokalnych społeczności czy ruchów

społecznych. Koalicja tych wszystkich, którym drogie jest człowieczeństwo i rozwój demokratycznej wspólnoty, może jedynie powstrzymać neoliberalną destrukcję oraz redukcję edukacji do szkolenia, a niekiedy do działań pozorowanych, mających wspierać "sprekaryzowany rozum" (Standing 2014). Standing stwierdza, że obecny system kształcenia stanowi praktykę ogłupiania, która w niektórych zachodnich krajach przybiera formę permanentnego wyzysku konsumentów trefnego towaru. "Zwielokrotnienie testów i ocen oraz wywoływanych przez nie zarówno u nauczycieli, jak i studentów stres odpowiadają za prekaryzację umysłu. Studenci szybko orientują się, że są ogłupiani i wymaga się od nich uczenia na pamięć, ażeby stali się częścią przetwarzającego ich systemu" (Standing 2015, 72). Powstrzymanie edukacyjnej destrukcji, jak wskazuje Giroux, wymaga przejścia do praktyki. Zwłaszcza, że kontrola i wymagania stawiane dydaktyce, oraz jej miejsce w strukturze uniwersytetu, nie są jedynie efektem złych nauczycieli, a raczej ustanawiane są jako właściwe, dobre praktyki. I co gorsze, racjonalne w danym systemie społecznym/akademickim. Sama aktywność intelektualna, kontemplacja i wycofanie się czyni nas częścią systemu destrukcji (Giroux 2016).

Podobne wątki można odnaleźć w tekście Piotra Kowzana. W artykule zajmuje się on przede wszystkim dydaktyką w kontekście tworzenia akademickiej wspólnoty. Wyodrębniając za Davidem Graeberem trzy formy relacji, to jest: feudalną, wzajemności i elementarnej komunizmu, zadaje pytanie o możliwość i blokady rozwijania tej ostatniej. Warto zaznaczyć, że komunizm w tym kontekście nie oznacza nawiązania do byłego ustroju (miałyby on jeśli chodzi o stosunki międzyludzkie raczej charakter bardziej feudalny), ale o radykalnie demokratyczny projekt związany z tradycją autonomicznego marksizmu czy anarcho-komunizmu. Felix Guattari i Toni Negri odcinają się zarówno od kapitalizmu jak i (realnego) socjalizmu. Oba systemy nie wyzwalały ludzi, ani pracy, lecz podporządkowały życie autorytarnej i destrukcyjnej maszynie. Komunizm musi być czymś odmiennym: realnym wyzwoleniem jednostki i społeczeństwa, wezwaniem życia, które jest obecnie odmawiane wszystkim wplatanym w system. Komunizm, kontynuując Guattari i Negri, jest wspólnotowym stylem życia, w którym jednostka nie zostaje przeciwstawiona temu, co wspólne, ani też sprowadzona do

jakiejś kolektywnej tożsamości, ale przybiera formę wolnej pojedynczości. To, co wspólne, wyłania się poprzez wyzwoloną twórczość pojedynczości i łączowych kolektywów - w tym sensie, komunizm jest afirmacją tego, co pojedyncze, afirmacją spontanicznej twórczości, nie zaś abstrakcyjnym systemem wymyślonym przez "klasycznych" filozofów (Guattari, Negri 1990).

Werner Bonefeld ujmuje tę kwestię następującymi słowami:

Komunizm nie wymaga leninowskiej partii. Wymaga on różnorodności komunistycznych jednostek. Komunizm... jest samodzielną działalnością społecznych jednostek, które samodzielnie określają swoje potrzeby jako autonomiczne podmioty społeczne (Bonefeld 2012, 8).

Komunistyczna jednostka nie sytuuje się przeciwko temu, co wspólne, ani nie zostaje podporządkowana abstrakcji czy kolektywowi. Sam komunizm jaki zostaje przywołany w rozważaniach Piotra Kowzana nie ma nic wspólnego z realnym socjalizmem, który przez jakiś czas istniał we wschodniej Europie.

Podejmowane powyżej kwestie związane z komunizmem są ważne z dwóch powodów. Po pierwsze, aby uniknąć narzucającego się pewnie niektórym automatycznego skojarzenia komunizmu z totalitaryzmem czy minioną epoką, co doprowadzić by mogło jedynie do nieporozumień. Po drugie, rozumienie komunizmu w tym kontekście jest istotne dla refleksji dydaktycznej. Kowzanowi nie chodzi o byle-jaką wspólnotę, ale o wspólnotę komunistyczną w podanym powyżej znaczeniu. Zróżnicowanej, zindywidualizowanej, autonomicznej, horyzontalnej - to jest niebagatelne wyzwanie dla uczestników procesu kształcenia.

Tworzenie edukacyjnej wspólnoty, jak zauważa Kowzan, jest wysiłkiem, który wykładowca musi podejmować corocznie, za każdym razem stając w obliczu nowego wyzwania. Wspólnota, która jest podstawą doświadczenia studiowania, jako nie tyle zdobywania wiedzy, ale przeżycia egzystencjalnego, swoistego stylu życia (Lewis 2013), jest czymś, co zdaje się, że może rozkwiatać jedynie w szczelinach (Zamojski 2011). Kowzan poszukuje możliwości relacji elementarnego komunizmu i odpowiadającej mu dydaktyki na obecnym uniwersytecie - dostrzega ją w grywalizacji, które jednak też nie zachodzi "bez zakłóceń".

Innym przykładem tworzenia i praktykowania wspólnotowego studiowania jest tekst Oskara Szwabowskiego i Pauliny Wężniejewskiej pod tytułem *Podręcznik z filozofii. Premiera*, w którym z dwóch perspektyw - wykładowcy i studentki - podjęta zostaje refleksja nad dydaktyką akademicką. W poetyckiej formie podejmują się lokalizowania "śrub dydaktycznych" oraz wywrotowych praktyk ich luzowania. Sukces „luzowania” zależy, jak to w autoetnografii, od samego czytelnika/czytelniczki.

Szwabowski i Wężniejewska w swoim tekście stosują metodę współautoetnografii sugestywnej². Takie podejście angażuje nie tylko to, co intelektualne, ale również to, co emocjonalne, łączą jednocześnie to, co społeczne, z tym, co indywidualne. "Pisanie o sobie, stwierdza Carolyn Ellis, jest pisaniem o społecznych doświadczeniach" (Ellis 2004, 34). Poprzez badanie siebie, swojej sytuacji, bada się jednocześnie kontekst społeczny, własne ułożenie w całości (Hold 2003). Jest to pisanie, które nie stroni od emocji, i które też pragnie tak działać na odbiorczynie i odbiorców. Jest to pisanie sercem (Kępa 2014, 82). Pisanie, które nie tylko informuje, nie tylko wzrusza, ale ma charakter performatywny, który ujawnia się również w próbie oddziaływania na czytelniczkę/czytelnika. Czytelniczka czy czytelnik nie są biernymi odbiorcami, czystym rozumem, ale partycypują w tekście, współtworzą go, dzięki czemu możliwa jest emancypacja i solidarność (Sparkes 2000).

Florelle D'Hoest i Tyson E. Lewis zauważają, że doświadczanie studiowania wymaga innej praktyki pisania, wymaga zarwania z typowym sposobem konstruowania tekstów naukowych (D'Hoest, Lewis 2015, 59). Można powiedzieć, że tekst Szwabowskiego i Wężniejewskiej wpisuje się w eksperymentalną praktykę tworzenia nie-raportów, nie-artykułów, które są raportami-artykułami. Z drugiej strony, za takim pisaniem, kryje się inna wizja nauki. Po pierwsze, zrywa z masochistycznym przekonaniem, że im nudniej (dla autora i czytelnika), tym bardziej akademicko; że im mniej osobiście, tym bardziej prawdziwie; że im więcej przypisów, tym mądrzej. Po drugie, traktuje pisanie nie tylko jako informowanie, ale jako doświadczenie, które przemienia jednostki. Ewokatywne pisanie, pisanie eksperymentalne, nie stroniące od emocji, nie tylko rozmywa granice

² Na temat różnych wersji autoetnografii zob. Kacperczyk 2014, Bielicka-Prus 2014.

między sztuką a nauką, nie tylko kwestionuje społeczne ustanowione podziały w polu naukowym, ale również sam podział na prywatne i publiczne, tym samym problematyzując kwestię pracy w późnym kapitalizmie - jest to polityczna interwencja w separacji (Clough 2000, 284).

Autoetnografia rozmazuje różnicę między nauką a sztuką. Niemniej, publikacje przypominające stylem tekst Szwabowskiego i Węźniejewskiej są publikowane w zachodnich czasopismach naukowych, na równych prawach, co suche raporty i schematyczne artykuły (Zob. np. Prendergast 2011; Gloviczki 2016). Wydaje się, że z dydaktycznej i humanistycznej perspektywy, otwarcie polskich czasopism naukowych na eksperymentalne formy jest wysoko pożądane.

Sama autoetnografia może również stanowić podstawę krytycznej dydaktyki. Danuta Gołębiak zauważa, że może ona być metodą, w której wiedza codzienna łączy się z wiedzą akademicką. Wiedza w autoetnografii nie ma charakteru abstrakcji, sfetyszyzowanego, ale staje się istotna egzystencjalnie, staje się również, od razu, praktyczna (Gołębiak 2014). Ponadto, jak już nadmieniliśmy wcześniej, stosowanie (współ)autoetnografii, jako metody, i opieranie na niej dydaktyki, wymaga wypracowania specyficznych relacji w grupie (Ellis 2004, 53; Chang, Ngunjiri, Hernandez 2013). Ponadto, wymaga modyfikacji dyscyplinarnego podziału przestrzeni, czasu, wiedzy, doświadczenia. Wyczula na relacje władzy, zarówno w klasie czy sali wykładowej/ćwiczeniowej, jak w szerszym kontekście instytucji oraz systemu społecznego. W pewnym, miękkim sensie, autoetnografia rzuca wyzwanie biurokratycznemu uniwersytetowi z jego kształceniem i produkcją "martwych listów".

Krytyczne spojrzenie na edukację odnajdziemy również w artykule *Wyzwania edukacji (w Polsce) z perspektywy psychologicznej* Dominika Cyzio. Autorka uwypukla negatywne konsekwencje związanych z jego nieprawidłowościami, jak również wskazuje na konieczność zmiany dyskursu edukacyjnego. Przedstawiając różne podejścia do celów edukacji postuluje wprowadzenie istotnych zmian do systemu edukacji zinstytucjonalizowanej w obrębie m.in. znaczenia rozwoju i kreatywności w instytucjach kształcących, doboru treści i sposobów nauczania, organizacji zajęć, roli ucznia i nauczyciela, jak również specyfiki zarządzania placówkami edukacyjnymi.

Tworząc ten numer Hybris nie mieliśmy na celu wyczerpania problematyki. Chcieliśmy sprowokować do ponownego namysłu nad relacjami filozofii i polityki z dydaktyką. Chcieliśmy raczej sprowokować, niż wyjaśnić. Otworzyć, po raz kolejny, przestrzeń do dyskusji. Czy się nam udało, to już ocenią czytelniczki i czytelnicy. Jeżeli udało nam się kogokolwiek sprowokować do napisania kilku polemicznych zdań, to trud zarówno autorek, autorów jak i redakcji tego numeru miał sens. Z taką nadzieją publikujemy ten numer Hybris.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek, Joanna, 2012, *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bielicka-Prus, Joanna, 2014, Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografia jako metody badawczej, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10 (3), ss. 76-95, dostępny w internecie: www.przegladsocjologiijakosciowej.org
- Bonefeld, Werner, 2012, Przedmowa do wydania polskiego. Uspólnianie i niepewność [w:] Warner Bonefeld (red.), *Pisma rewolucyjne w polityce postpolitycznej*, Poznań: Bractwo Trojka, ss. 6-12.
- Chang, Heewon; Ngunjiri, Wambura, Fight; Hernandez, C. Kathy-Ann, 2013, *Collaborative Autoethnography*, Walnut Creek, Kalifornia: Left Coast Press.
- Clought, Ticineto, Patricia, 2000, Comments on Setting Criteria for Experimental Writing, *Qualitative Inquiry*, 6 (2), ss. 278-291.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan, 2013, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Język oceny*, tłum. Katarzyna Gawlicz, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- D'Host, Florelle; Lewis, E. Tyson, 2015, Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research, *Ethics and Education*, 10 (1), ss. 49-60.
- Ellis, Carolyn, 2004, *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Gawlicz, Katarzyna, 2014, Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego [w:] Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, Tomasz Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 129-153.
- Giroux, A. Henry, Witkowski, Lech, 2010, *Edukacja i sfera publiczna. Idea i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Impuls.

- Giroux, Henry A., 2016, Toward a Politics of Revolt and Disruption Higher Education in Dengerous Times, The Radical Imagine-Nation, *Journal of Public Pedagogy*, 1, ss. 19-40.
- Gloviczki, Peter Joseph, 2016, Memory, Presence, and Time: An Autoethnographic Postcard, *Humanity & Society*, 40 (1), ss.112-113.
- Gołębniak, Dorota, 2014, O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii, *Forum Oświatowe*, 2 (52), ss. 147-169. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>
- Guatari, Felix; Negri, Toni, 1990, *Communist Like Us, New Space of Liberty, New Lines of Alliance*, tłum. Michael Ryan, Nowy Jork: Semiotext(e).
- Hold, L. Nicolas, 2003, Representation, Legitimation, and Autoethnography: An Autoethnographic Writing Story, *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (1), ss. 18-28.
- Kacperczyk, Anna, 2014, Autoetnografia - technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10 (3), ss. 32-74, dostępny w internecie: http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org/index_pl.php.
- Kępa, Ewa, 2014, Autoetnografia nie wzięła się znikąd, *Parezja*, 1, ss. 79-89.
- Klus-Stańska, Dorota, 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Konarzewski, Krzysztof, 2004, Przedmowa [w:] Krzysztof Konarzewski (red.), *Sztuka Nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 9-12.
- Kowzan, Piotr, Zielińska, Małgorzata, Kleina-Gwizdała, Agnieszka, Prusinowska, Magdalena, 2015, „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*. Raport NOU, Gdańsk, Bydgoszcz, Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Kwiek, Marek et. al., 2016, *Projekt założeń od ustawy: Prawo o szkolnictwie wyższym*, Poznań: UAM.
- Lewis, E. Tyson, 2013, *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, Nowy Jork, Londyn: Routledge.

- Prendergast, Monica, 2011, in exile/in flight: Two Poems From a Poetic Autoethnography of Academic Banishment, *Critical Studies <-> Critical Methodologie*, 11 (3), 303-305.
- Sparkes, C. Andrew, 2000, Autoethnography and Narratives of Self: Reflection on Criteria in Action, *Sociology of Sport*, 17, ss. 21-43.
- Standing, Guy, 2014, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, tłum. Krzysztof Czarnecki, Paweł Kaczmarski, Mateusz Karolak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Standing, Guy, 2015, *Karta Prekariatu*, tłum. Piotr Juskowiak, Paweł Kaczmarski, Maciej Szlinder, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamojski, Piotr, 2009, Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki [w:] Lucyna Hurło, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls, ss. 124-134.
- Zamojski, Piotr, 2011, Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji, *Rocznik Pedagogiczny*, 34, ss. 51-67.
- Zarębski, Tomasz, 2015, Zmieńmy uniwersytet w lepszą fabrykę, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 18 (2), ss. 133-147.



MARIUSZ WIECZERZYŃSKI
UNIwersytet Wrocławski

FILOZOFIA JAKO DYDAKTYKA, DYDAKTYKA JAKO FILOZOFIA. OD RACJONALNOŚCI INSTRUMENTALNEJ DO „OŚWIECENIA”?

Pytania o rolę filozofii w szerszym kontekście kształcenia ogólnego i systemu edukacji wydają się być obecnie niezwykle doniosłe. Wielość problemów i zagadnień natury moralnej z jakimi przychodzi nam się mierzyć we współczesnej wieloaspektowej i złożonej rzeczywistości globalnej sprawia, że stoimy w obliczu wyzwań naprzeciw którym może wyjść edukacja filozoficzna. Nieuniknione jednak w tej sytuacji jest pytanie o to, jakiego rodzaju powinno to być kształcenie, jaka filozofia bądź filozofie dostarczą narzędzi oraz umiejętności do krytycznej analizy rzeczywistości? Czy należy postrzegać filozofię jako wyabstrahowaną, zamkniętą na praktykę społeczno-polityczną akademicką dziedzinę teoretycznego namysłu, czy też jako „technikę” problematyzowania dylematów moralnych, które wiążą się z funkcjonowaniem w społeczeństwie, z naszym byciem-w-świecie?

James Clifford kierując się chęcią oddania złożonego charakteru świata wzajemnych powiązań i wpływów międzykulturowych nawiązuje do zjawiska, które Michaił Bachtin nazwał *heteroglosją*. Pojęcie to ma wyrażać wielogłosowość świata, zawierającą się w oszałamiającej ilości idiomów służących ludziom do interpretacji innych i siebie samych. Wieloznaczność świata sprawia, że „ (...) coraz trudniej jest rozumieć ludzką różnorodność jako wpisaną w odgraniczone, niezależne kultury” (Clifford 2000, 30–31). Współczesność stawia przed nami doniosłe wyzwania i trudno nie zgodzić się z Martha C. Nussbaum, że „filozofii nie można uprawiać w oderwaniu od życia” (Nussbaum 2008, 3). Globalny kapitalizm oraz będąca jego wytworem globalna kultura konsumpcyjna wpływa na kształt stosunków społecznych oraz sposoby percepcji

świata, szczególnie przez młodych ludzi. Zagadnienia wielokulturowości, przekazywania wiedzy na temat kultur niezachodnich, ubóstwa i głodu, wojny, uchodźstwa, ekonomicznej sprawiedliwości, światowego obywatelstwa stanowią wyzwanie dla edukacji, a zarazem pole na gruncie którego można sformułować cały szereg istotnych pytań filozoficznych. Być może warto, aby filozofowie wzorem antropologów kulturowych, wzięli sobie do serca ten aspekt rzeczywistości.

Zagadnienie fundamentalne w tak zarysowanym kontekście wiąże się z pytaniem o to, czy filozofia sama-w-sobie jest określonym rodzajem dydaktyki, czy struktura filozoficznego namysłu determinuje metodę dydaktyczną, a zatem, czy możemy mówić o dydaktyce filozoficznej? Rozumiem przez to metody wywodzące się z filozofii, które mogą mieć uniwersalne zastosowanie do innych dziedzin kształcenia humanistycznego, a więc nie tylko do klasycznych, spekulatywnych zagadnień filozofii, lecz również do kwestii kulturowych, społecznych i politycznych. Czy filozofia to dziedzina wiedzy, jak każda inna, czy też sztuka myślenia, metapoznanie? Istotne w tym ujęciu jest rozważenie „natury” pytań filozoficznych oraz (nie)definiowalności filozofii. W niniejszym eseju chciałbym skonfrontować rozum sokratejski z racjonalnością instrumentalną po to, aby rozważyć, na jakiego rodzaju racjonalności może bądź powinna opierać się dydaktyka odwołująca się do krytycznego potencjału filozofii, a także odnieść ten aspekt do związków teorii z praktyką.

Nieuchwytność i niedefiniowalność – w kierunku edukacji sokratejskiej

Sokrates w dialogu *Teajtet* mówi: „To stan bardzo znamieny dla filozofa: dziwić się. Nie ma innego początku filozofii, jak to właśnie” (Platon, *Teajtet*, 115 D), zaś L. Wittgenstein w *Dociekaniach filozoficznych* określa postać problemu filozoficznego jako „Nie mogę się rozeznać” (Wittgenstein 2012, § 123, 75). Zdziwienie i niepewność prowokują do wątplenia, ale równocześnie poszukiwania. Już samo sformułowanie podstawowych pytań filozoficznych zmusza do krytycznego myślenia: ontologia pyta o to, „Co istnieje? Jak istnieje?”, epistemologia o to, „Skąd wiesz? Skąd wiemy? Jakie mamy argumenty? Czym jest prawda?”, zaś etyka stawia kwestie dotyczące tego, „Co jest dobre? Czym jest dobro? Jak należy żyć?”. Od czasów greckich filozofowie dokonywali rozróżnienia między mniemaniem (*doksa*) a wiedzą (*episteme*), co nierzadko

znajdowało wyraz w wątpieniu co do pewników określających zastaną rzeczywistość społeczną. Czy historia filozofii to droga ku wychodzeniu z platońskiej jaskini, budzenie się z „dogmatycznej drzemki” Kanta?

Podjęcie próby zdefiniowania filozofii może wprowadzić w niemałe zakłopotanie, gdyż przedmiot definicji nieustannie wymyka się jej domknięciu. Max Horkheimer w swoim eseju pt. „Społeczna funkcja filozofii” wskazuje na spory dotyczące definicji filozofii, które trwały od wieków. Wynika z nich wielość stanowisk i brak zgody co do przedmiotu filozofii oraz jej metody (Horkheimer 1987, 222–223). Podobnie naszą uwagę na tę niejednoznaczność zwraca Marek Siemek, pisząc, że „filozofia z uporczywością osobliwą wciąż obraca co najmniej połowę swej intelektualnej energii na roztrząsanie problemów, które wynikają wyłącznie z faktu jej własnego istnienia” (Siemek 1982, 7). Obaj badacze wskazują na szczególny status myślenia filozoficznego – nie zajmuje się ono, podobnie jak nauka, gromadzeniem faktów, jakimś szczególnym i osobliwym przedmiotem, lecz „definiuje raczej wciąż samą siebie” (Siemek 1982, 7), czego zresztą ostatecznie nie potrafi dokonać. Horkheimer wskazuje na opór filozofii wobec rzeczywistości, co wynika z jej immanentnych zasad – filozofowanie tym się charakteryzuje, że nie przyjmuje za oczywistość form życia społecznego, sposobu myślenia i obyczajów, których nie powinno się bezkrytycznie praktykować, nie godzi się na ślełą konieczność (Horkheimer 1987, 227). „Myślenie ma badać krytycznie materialne i intelektualne założenia, które zwykle uważane są za oczywiste, i rozpatrywać w perspektywie ludzkich celów codzienne stosunki, które są ślepo tworzone i podtrzymywane” (Horkheimer 1987, 230). Napięcie między filozofią a rzeczywistością jest fundamentalne.

Jedną z najbardziej doniosłych postaci w historii filozofii dosadnie ilustrujących ten rozdźwięk jest Sokrates, o którym można powiedzieć, że swoją działalnością sprzeciwia się językowi aksjologicznemu społeczeństwa. Postawa sokratejska i pytania sokratyczne rodzą się z zakwestionowania norm społecznych¹. Celem takiego postępowania nie

¹ Proces Sokratesa nawiązywał do „pragnienia poddania szczególnej kontroli tych czynników życia, które powszechnie uważa się za stałe, nieprzewidywalne siły lub wieczne prawa”. Wedle Horkheimera Sokrates odrzucając bezwarunkowe dostosowanie się „do tradycyjnych form życia dowodził, że człowiek powinien sam wejrzeć w swoje postępowanie i sam kształtować swój los” (Horkheimer 1987, 230).

jest jednak anarchia² – Sokrates dąży do wiedzy o tym, jak być dobrym człowiekiem, jak dobrze żyć³. W tym miejscu ujawnia się społeczna funkcja filozofii, którą jest kształtowanie sposobu bycia-w-świecie, a wraz z tym możemy dostrzec zadanie dla dydaktyki – albo celem przyjętych metod nauczania będzie zmierzanie w kierunku kształcenia wolności negatywnej, skupiającej się na indywidualizmie, albo będzie nim rozwijanie wolności pozytywnej odnoszącej się do działania na rzecz dobra wspólnego. W pierwszym przypadku liczy się przysposobienie do rynku (każdy powinien być przedsiębiorczy!), efektywność i kwantyfikacja, co w konsekwencji zmierza do społeczeństwa zatowarowanego, w drugim, społeczna sprawiedliwość i moralna słuszność, a zatem wspólnota wolnych obywateli. Odzwierciedla to dwa podejścia do nauczania. Pierwsze, tradycyjne i dominujące, ma na celu rozwój technicznych sprawności, celowo-instrumentalnej racjonalności. W tego rodzaju kształceniu nie ma miejsca na pytania o rozumność celów, reprodukuje ono konserwatywny porządek, hierarchiczność i elitaryzm. Odpowiada to logice edukacji w kapitalizmie – szkolnictwo odzwierciedla podział na klasę panującą, której zadaniem jest myślenie (moim zdaniem nie chodzi tu o myślenie, lecz o rozporządzanie: zarządzanie i manipulowanie), oraz masy, które wykonują rzeczywistą pracę (zob. McLaren 2015, 220). Jednak, czy jest to obiektywna konieczność? Drugie kształtuje światopogląd i charakter, odwołuje się do cnót obywatelskich, kształci umiejętność formułowania sytuacji problemowych, zdolność krytycznego myślenia, odróżniania informacji i mniemań od wiedzy, a zatem rozwija rozumienie. Tego rodzaju nastawienie jest zwiastunem zmian i egalitaryzmu⁴. Możemy je nazwać za Nussbaum *podejściem sokratejskim* (na temat dwóch

² „Sokrates uważał, że rozum pojmowany jako uniwersalny wgląd, powinien określać przekonania i regulować stosunki między człowiekiem i człowiekiem oraz między człowiekiem i przyrodą” (Horkheimer 1987, 254).

³ Warto dodać, że zarówno dla Platona jak i Arystotelesa sprawiedliwe stosunki były „konieczną przesłanką rozwoju sił intelektualnych człowieka; idea ta leży u podstawy całego zachodniego humanizmu” (Horkheimer 1987, 237).

⁴ Nussbaum odwołuje się „do Sokratejskiej koncepcji «namysłu nad życiem», do Arystotelesowskich pojęć obywatelstwa refleksyjnego, a nade wszystko do rozumienia edukacji w perspektywie dostarczonej przez greckich stoików, w której kształcenie przedstawia się jako «wyzwolenie», uwolnienie umysłu z krępujących więzi nawyków i przyzwyczajęń. Jego celem jest kształtowanie ludzi potrafiących z wrażliwością i czujnością pełnić funkcję obywateli świata” (Nussbaum 2008, 17).

koncepcji kształcenia oraz sokratejskiego podejścia zob. szczególnie: Nussbaum 2008, ss. 9–59). Z jednej strony opierając się na rozumnej autonomii i sokratejskiej zdolności badania samego siebie odnosi się ono do podmiotu, z drugiej (i właśnie dlatego) stanowi jednocześnie potencjał dzięki któremu możliwe staje się przekraczanie – będącej po myśli ideologów wolnego rynku – „wspólnoty” konsumentów opierającej się na nieustannym zaspokajaniu generowanych przez przemysł marketingowy ulotnych pragnień.

Dawne kształcenie, którego oponentem był Sokrates, opierało się na społecznych autorytetach i respektowaniu tradycji. Podejście sokratejskie z kolei odwołuje się do autorytetu rozumu, do argumentów na rzecz uzasadniania przekonań i samodzielnego myślenia. Krytyczna refleksja wykorzystuje filozoficzne pojęcia do analizy i krytyki własnej kultury. Celem nie jest jej destrukcja, lecz kształtowanie społeczności wspólnie podejmującej namysł nad problemami, nie zaś wymieniającej żądania (Nussbaum 2008, 29). Tak rozumiana racjonalna wymiana myśli stanowi narzędzie obywatelskiej wolności. Nie chodzi tutaj o podważenie wszelkich wartości, dekonstrukcję wszelkiej prawdy (jakkolwiek rozumianej), jak chcieliby postmoderniści, lecz wprost przeciwnie – o ocalenie wspólnoty dialogicznej i sensu. Metoda edukacji sokratejskiej nie polega na narzucaniu uczniom czegokolwiek, lecz na wykształceniu umiejętności refleksyjnego i logicznie spójnego rozwiązywania problemów (Nussbaum 2008, 35). Droga wiedzie od refleksji, przez wspólne dobro do postępu, a ten można osiągnąć dzięki zastosowaniu pojęć i argumentów. Sokratejski namysł umożliwia rozważanie palącej problematyki moralnej, gdyż dyskusja prowadzi do praktyki, co ma znaczący wpływ na życie. Wedle Horkheimera, choć badanie problemów społecznych pełni w filozofii istotną rolę, najważniejszą jej funkcją społeczną jest „rozwój krytycznego i dialektycznego myślenia” (Horkheimer 1987, 238). Postaram się później wykazać praktyczne zastosowania tego rodzaju filozoficznego podejścia, gdyż moim zdaniem owo myślenie nie może odbywać się w wyizolowanej próżni. Sam Sokrates postępował zresztą w ten sposób, sprowadzając filozofię z niebios na ziemię dzięki zainteresowaniu kwestiami etycznymi dotyczącymi problematyki społeczno-politycznej.

Od rozumu sokratejskiego do rozumu instrumentalnego, i z powrotem?

W europejskiej tradycji filozoficznej racjonalność wiąże się ze stosunkiem teorii do praktyki, a zatem – na gruncie filozofii społecznej – można ująć ją przez pryzmat pojęcia dobrego życia i współżycia jednostek ludzkich, pytań o sprawiedliwe, rozumne ułożenie stosunków społecznych (por. Habermas 1983, 370). Pojęcia tego nie należy jednak traktować w sposób ahistoryczny. W rozwoju myśli filozoficznej możemy odnaleźć różne typy racjonalności. Zgodnie z ustaleniami Horkheimera (Horkheimer 1987, 247–296) proces transformacji racjonalności można określić jako przejście od rozumu obiektywnego do rozumu subiektywnego, co stanowi drogę jego formalizacji czy instrumentalizacji, czyniącą z rozumu, który miał rozumieć, narzędzie panowania. I choć rozum zawsze był odnoszony do podmiotu⁵, jak dowodzi, to inaczej ma się stosunek rozumu subiektywnego do rozumu obiektywnego w tradycji greckiej i średniowieczu, a inaczej w przełomowym dla tej relacji okresie oświecenia. O ile w starożytnej Grecji i średniowieczu to, co subiektywne uczestniczyło w obiektywnym porządku, tak w czasach nowożytnych rozum subiektywny zaczyna przeobrażać się w zasadniczo sformalizowaną siłę, swoistą strukturę pozwalającą przekształcać otaczający świat na potrzeby podmiotu; jest to zdolność, która klasyfikując, wnioskując i dedukując umożliwia działanie. Taki rozum nie troszczy się o rozumienie; nie treść jest istotna, lecz skuteczność działania. A więc nie jest on w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie o rozumność swych celów, gdyż każdy cel jest tylko środkiem do innego celu, liczy się wydajność. Inaczej rzecz ujmując, słowami Adorno i Horkheimera, oświecenie – rozumiane jako postęp myśli, wyzwolenie człowieka od strachu po to, aby uczynić go panem, jako odczarowanie świata i obalenie mitów za pomocą wiedzy⁶ – nie doprowadziło do tego, co Jürgen Habermas nazywa osiągnięciem prawdziwego człowieczeństwa (*Humanität*). Cywilizacja nowoczesna jaka powstała na fundamencie oświecenia, choć zapewniła ludzkości naukowo-techniczny rozwój, nie spełniła swych racjonalnych założeń.

⁵ „Rozum we właściwym tego słowa znaczeniu, jako *logos* lub *ratio*, zawsze był odnoszony do podmiotu, do jego władzy myślenia” (Horkheimer 1987, 250).

⁶ Oświecenie walczy z mitem, a jednocześnie „z każdym krokiem coraz głębiej wikła się w mitologię. Wszelką materię czerpie z mitów, aby je zniszczyć, i samo jako instancja osądzająca wpada w zaklęty krąg mitu” (Adorno, Horkheimer 1994, 27).

W czasie, kiedy w Europie tworzono teorie oświecenia, w koloniach gospodarka oparta na niewolnictwie stanowiła wyraz sprzeczności między teorią a praktyką. Epoka nowoczesna niosąc ideały wolności i wyzwolenia na gruncie europejskim, (szczególnie) poza jej granicami prowadziła w najbardziej jaskrawy sposób do ich zaprzeczenia. Możliwe to było m.in. dzięki powiązaniu wolności z własnością na gruncie teorii liberalnych znajdujących zastosowanie w ramach światowej gospodarki kapitalistycznej; zatem niewolnik nie posiadając niczego nie mógł z owej wolności skorzystać.

Widzimy więc, że racjonalizm europejski uwikłany jest w antynomię, z umiejętności mającej nieść wyzwolenie, przeistacza się w toku rozwoju społeczeństwa nowoczesnego, w narzędzie zniewolenia tak przyrody, jak i człowieka. Wiedza oświeceniowa, wedle Adorna i Horkheimera, jest niczym innym jak techniką, metodą, a jej celem jest nie rozumienie, lecz panowanie. Nowoczesna nauka rości sobie prawo do „czystej prawdy” leżącej u podstaw podległego jej świata. Władza jest poznaniem, liczą się tylko fakty, na prawdę nie ma miejsca. *Zasada destrukcyjnej racjonalności* znajduje zastosowanie zarówno do nauki, jak i do społeczeństwa, a zatem i edukacji. Racjonalność oświeceniowa opiera się na kryteriach obliczalności i użyteczności, ujednocinaniu (tworzy system), wyraża się w liczbach i jednostkach, jakości sprowadza do ilości. Porządkujący umysł oświecenia odnosi się do materii, egzemplarzy i gatunków – wielość zostaje sprowadzona do totalnego ujednocinania. Liczy się wymiennność (substytucja) i powtarzalność.

Oświecenie miało wyzwolić człowieka z kajdan, z mroków platońskiej jaskini, od losu i przeznaczenia; to, co racjonalne miało uczynić go szczęśliwym, sprawić, aby wyzwolił swój rozum od cudzego kierownictwa. Tymczasem paradoksalnie wraz ze wzrostem wygód i udogodnień, ludzie stają się coraz bardziej ubezwłasnowolnieni. Techniczne sprawności nie potrafią zastąpić kontaktu z przyrodą i relacji z drugim człowiekiem, które zostają urzeczowione i zinstrumentalizowane. „Mit przechodzi w oświecenie, a natura w czystą obiektywność. Ludzie płacą za pomnażanie swojej władzy wyobcowaniem od tego nad czym władzę sprawują” (Adorno, Horkheimer 1994, 25), wyzwalając się od natury, tracą przedpojęciowy kontakt ze światem, *mimesis*. Jak piszą Adorno i Horkheimer, „(w)iedza, która jest potęgą, nie zna granic – ani w niewoleniu stworzenia, ani w uległości wobec panów świata” (Adorno, Horkheimer 1994, 20).

Stosunek do przyrody odzwierciedla relacje władzy, zarówno lokalnie, jak i globalnie. W czasie, kiedy w świecie zachodnim ludzie zmagają z poczuciem braku sensu, szukając mitycznych idoli w konsumpcji, na globalnym południu społeczeństwa doświadczają realnie skutków tak pojętego oświecenia. Klęska głodu i zmiany klimatyczne, to bodaj najbardziej dotkliwe i najbardziej namacalne efekty tego, że „(n) a drodze do nowożytnej nauki ludzie wyrzekają się sensu” (Adorno, Horkheimer 1994, 21); drodze naznaczonej kolonializmem determinowanym dążeniem do nieograniczonej akumulacji kapitału. Obecna sytuacja stanowi kontynuację tego kierunku. Mówiąc słowami Siemka z „Postłowia” do *Dialektyki oświecenia*, który powołuje się na współczesnych epigonów Adorna i Horkheimera: „oświecony rozum w końcu sam pada ofiarą systematycznie przez siebie zniewalanej natury, która mści się na nim w ten przewrotny sposób, że powraca jako ostateczny wykwit oświecenia – i to w swej najgroźniejszej, bo najbardziej żywiołowej, skrajnie irracjonalnej postaci. Totalna kontrola ludzkiego «rozumu instrumentalnego» nad ujarzmioną przyrodą zamienia się w swoje przeciwieństwo: w całkowicie niekontrolowaną dyktaturę najprymitywniejszych sił i żywiołów «gołej przyrody» w samym człowieku i jego życiu społecznym, które brutalnie ujarzmiają wszelkie człowieczeństwo” (zob. Adorno, Horkheimer, 294)⁷.

Rozumna praktyka miała wedle Habermasa zapewnić wyzwolenie z narzuconego z zewnątrz przymusu, zaś oświecenie być teorią, która kieruje się interesem tego wyzwolenia (Habermas 1983, 370). W cywilizacji naukowej stosunek celowo-racjonalnego wykorzystania technik, charakterystyczny dla nauk empirycznych, stosuje się zarówno do teorii i praktyki. Habermas próbuje uratować emancypacyjny potencjał oświecenia upatrując go w rozumie

⁷ „W 2006 r. liczba stale i poważnie niedożywionych osób wynosiła 854 mln (a zatem głód nękał co szóstego mieszkańca naszej planety). W 2005 r. było ich 842 mln. World Food Report oraz FAO, które dostarczyły powyższych danych, potwierdzają, że na obecnym etapie rozwoju środków produkcji światowe rolnictwo mogłoby zapewnić pełne wyżywienie (obliczane na 2700 kalorii dziennie na dorosłego człowieka) 12 miliardom ludzi. Na ziemi jest nas w chwili obecnej 6,2 mld (obecnie 7 – przyp. red.). Wniosek jest prosty: sytuacja ta nie jest nieunikniona. Każde umierające z głodu dziecko pada ofiarą zabójstwa. Gospodarczy, społeczny i polityczny porządek świata stworzony przez drapieżny kapitalizm jest nie tylko zabójczy. Jest również absurdalny. Zabija, choć nie jest to koniecznością” (Ziegler 2011, 16).

zaangażowanym, uzyskującym praktyczną władzę poprzez umysły politycznie świątłych obywateli (Habermas 1983, 373)⁸. Wiele lat później w podobnym duchu wypowiada się Nussbaum, nawołując do ujęcia tożsamości w szerszej perspektywie niż tylko w kategoriach politycznych: „ (...) zawsze powtarzam ludziom, że mogą wpisać zarówno swoje człowieczeństwo w postawę polityczną, jak i polityczność w swoje człowieczeństwo” (Nussbaum 2008, 12). Zaproponowaną przez nią koncepcję można zinterpretować jako próbę realizacji ideałów oświecenia niezinstrumentalizowanego, rozumiejącego, obrony jego ucłowieczającej mocy, za co zresztą była krytykowana⁹, a co próbuje również uratować Siemek, wskazując, że sposoby posługiwania się rozumem mogą być zarówno instrumentalnie, jak i wyzwajające (zob. Adorno, Horkheimer 1994, 298)¹⁰. Idole nieustającego wzrostu, jedyne go słusznego modelu ekonomii światowej, wyzysku krajów Globalnego Południa w imię – a jakże! – racjonalności, jawią się jako nowe mity, w odrzuceniu których z pomocą może przyjść oświecony rozum wyrażony w edukacji filozoficznej opartej na przekonaniu, że „działania i cele ludzi nie muszą być produktem ślepej konieczności” (por. Horkheimer 1987, 227).

Wiedza, władza a teoria krytyczna

Gra toczy się o fundamentalne kwestie dotyczące tego, czy edukacja będzie opierać się na racjonalności instrumentalnej, czy na racjonalności rozumiejącej, refleksyjnej, mówiąc krótko, czy w jej ramach będzie uczyć się umiejętności myślenia. Peter McLaren stawia tę kwestię w

⁸ „Teoria, która we właściwym sensie związana była z praktyką, rozumiała społeczeństwo jako system działania (*Handlungszusammenhang*) ludzi posługujących się językiem, którzy swe stosunki społeczne nawiązywać muszą w procesie świadomej komunikacji i w ten sposób przekształcać się w zdolny do działania podmiot zbiorowy” (Habermas 1983, 372).

⁹ Por. „Przedmowa do wydania polskiego” Jerzego Szackiego (Nussbaum 2008, s. ix-x).

¹⁰ „I tak też musimy czytać – pisze dalej – Adorna i Horkheimera: ucząc się od nich mistrzostwa w krytycznym użytku rozumu, ale stanowczo odrzucając ich nową mitologię. Broniąc oświecenia rozumnego przed hiperkrytycznym nadoświeceniem, które, chcąc żyć tylko swym światłem bez swoich własnych cieni, zapętała się w antydialektykę swej własnej «dialektyki» tak gruntownie, że nagle znajduje najbliższego partnera i sojusznika w notorycznym kontroświeceniu” (zob. Adorno, Horkheimer 1994, 298).

następujący sposób: „Czy chcemy, by nasze szkoły wypuszczały obywateli biernych i nieskorych do ryzyka, czy może obywateli zaangażowanych politycznie, zdolnych stawać do walki w najróżniejszych sprawach publicznych, troszczących się o równość i sprawiedliwość społeczną?” (McLaren 2015, 221). Filozofia ma tu do odegrania niebagatelną rolę, gdyż w moim przekonaniu, dydaktyka tej dziedziny nie jest czymś wobec niej zewnętrznym, lecz samo myślenie filozoficzne, czyniąc praktyczny użytek z rozumu, ustanawia zasób narzędzi dydaktycznych, które umożliwiają formułowanie sytuacji problemowych oraz zdolność refleksji wykraczającej poza sferę czystych faktów (metapoznanie).

Obecnie możemy zaobserwować ogromne rozpolitykowanie szczególnie wśród młodych ludzi, w czym przodują uczniowie gimnazjów i liceów, ale również studenci. Ilość „specjalistów” od wszystkiego jest nieprawdopodobna i zatrważająca. Nie ma tutaj miejsca na analizę przyczyn tego zjawiska, tego jak duży wpływ na to mają możliwości dostarczane przez Internet i media społecznościowe, a jak duże „zasługi” ma wychowanie w duchu wolnorynkowym i narodowo-konserwatywnym dominujące w Polsce po 1989 roku. Tym niemniej mamy dzisiaj do czynienia z sytuacją polegającą na panującym przekonaniu, że „wypada mieć opinię”. Analogia do rozmówców Sokratesa jest nieodparta – oni też mieli mocno ugruntowane opinie na sprawy społeczno-polityczne, które w konfrontacji z krytycznym namysłem rozpadały się niczym domek z kart. I tak, można obecnie zaobserwować prawdziwy wysyp specjalistów od spraw związanych z tzw. kryzysem uchodźczym. Niemal każdy ma coś do powiedzenia na ten temat. Towarzyszy temu potężna fala rasizmu i nienawiści do Innych – różniących się niekiedy kulturą, kolorem skóry przybyszów z mniej lub bardziej odległych krajów. Rzadko kto z debatujących zadaje sobie podstawowe pytania: „Co wiem o przyczynach uchodźstwa, o toczących się wojnach, o skali biedy i ubóstwa w krajach Globalnego Południa?”, „Ile przeczytałem książek, ile obejrzałem filmów, które w racjonalny i wyważony sposób analizują sytuację?”, „Czy wiem, że utożsamienie terminu «uchodźca» z muzułmaninem jest niezgodne ze słownikiem języka polskiego?”, „Skąd czerpię wiedzę na temat islamu, na ile jest ona wiarygodna?”, „Czy informacje przekazywane w mediach nie są wolne od manipulacji, czy są spójne logicznie?”, „Kto czerpie polityczne korzyści na podsycaniu wrogości i nienawiści? itp., itd. Mamy również potężny

wysyp „specjalistów” od tzw. wolnego rynku, postulujących ograniczenie roli państwa do utrzymania armii i policji, zaś o resztę – wedle nich – każdy jako wolna jednostka powinien zadbać sam w wyniku darwinowskiej rywalizacji. Rzadko kto zadaje sobie jednak pytanie, na ile jego poglądy są spójne. Nie przeszkadza to tym osobom korzystać z publicznej edukacji, świadczeń socjalnych oraz innego rodzaju usług publicznych. Nie wiem, czy od nienawiści jaka towarzyszy wyrażaniu tego rodzaju poglądów, kierowanej wobec wszystkich myślących inaczej, nie jest bardziej przerażająca skala ignorancji, tj. brak świadomości własnej niewiedzy, brak zdolności logicznego i refleksyjnego rozumienia. Wydaje się, że nienawiść w tym przypadku jest wtórna wobec nieumiejętności krytycznego myślenia i nie tyle braku wiedzy – bo przecież obecnie jest ona dostępna łatwiej niż kiedykolwiek – co braku zdolności wyselekcjonowania z potężnego natłoku danych (ogłupiającej rozrywki, takiej jak memy, „specjalistyczne” filmiki z internetowych kanałów, opinie domorosłych ekspertów) rzetelnych informacji i zbudowania na ich podstawie wyważonej opinii¹¹.

Abstrahując od głębszej analizy przyczyn tej sytuacji, która powinna stać się przedmiotem odrębnego opracowania, warto po raz kolejny odwołać się do Nussbaum, która wymienia trzy typy ludzkich dyspozycji mające na celu troskę o człowieczeństwo (Nussbaum 2008, 18–19), tak bardzo zagrożone obecnie przez racjonalność instrumentalną na jakiej opierają się wymienione wyżej mechanizmy „wiedzy”. Pierwsza z nich dotyczy umiejętności „krytycznego badania siebie oraz swojej tradycji. (...) Kształtowanie tej dyspozycji wymaga rozwoju zdolności logicznego myślenia, weryfikacji poglądów ze względu na spójność rozumowania, rzeczowości w przywoływaniu faktów oraz precyzji sądu”. Druga wiąże się z obywatelską umiejętnością wykraczania poza przynależność do lokalności, regionu czy grupy i uznanie swojego związku z innymi istotami ludzkimi za „pośrednictwem więzi wzajemnego uznania i szacunku”. Kwestie takie jak globalne zmiany klimatyczne, wywołane w znacznej mierze przez ekspansywną gospodarkę Globalnej Północy, zapewniającą doraźne wygody jej mieszkańcom, czego skutki dotyczą najmocniej mieszkańców

¹¹ „Większość ludzi absorbuje treść przekazu bez dokonywania uprzedniej selekcji; przyjmuje przekonania, których logicznej spójności nigdy nie poddaje analizie; akceptuje wnioski, nie dokonując ich weryfikacji” (Nussbaum 2008, 46).

Globalnego Południa, stanowią moralne wyzwanie i obowiązek uwzględnienia innych, odległych społeczeństw i ludzi. Dla podjęcia wysiłku myślenia nie wystarczy jednak sama wiedza o rzeczywistości, lecz – wedle Nussbaum – potrzebna jest także *narracyjna wyobraźnia*. „Oznacza ona zdolność stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej, bycie wnikliwym czytelnikiem jej historii, rozumienie jej emocji, życzeń i pragnień”. Można powiedzieć, że przeciwieństwem i zagrożeniem dla narracyjnej wyobraźni jest niebezpieczeństwo jednej (zinstrumentalizowanej) historii, o którym opowiada w swoim wykładzie Chimamanda Ngozi Adichie¹². Ta pochodząca z Nigerii pisarka przywołuje kolejne przykłady ze swojego życia, kiedy sama ulegała takiemu niebezpieczeństwu bądź kiedy stawała się jego przedmiotem. Już jako dziecko zaczęła pisać opowiadania, ich bohaterowie przypominali tych, których znała z książek zachodnich: „ (...) byli biali i niebieskoocy, bawili się w śniegu, jedli jabłka, często rozmawiali o pogodzie i o tym jak fajnie, że wyszło słońce. Mimo tego, że mieszkałam w Nigerii i nigdy nie byłam poza jej granicami. Nie mieliśmy śniegu. Jedliśmy owoce mango i nigdy nie rozmawialiśmy o pogodzie, ponieważ nie było takiej potrzeby”. W wieku 19 lat wyjechała do Stanów Zjednoczonych, gdzie okazało się, że jej ówczesna współlokatorka postrzega ją przez pryzmat jednej historii Afryki, „historii nieszczęścia pochodzącej z literatury zachodniej”. Sama też uległa negatywnemu obrazowi Meksykanów kreowanemu przez dyskursy antyimigranckie, który zmienił się, gdy pojechała do Meksyku i zobaczyła realnych ludzi w ich codziennych sytuacjach. Jej opowieść zawiera niezwykle pouczające przykłady funkcjonowania racjonalności instrumentalnej opartej na segregacji i sprowadzeniu wielości do totalnego ujednoczenia w ramach określonego systemu wiedzy – Afrykanie jako homogeniczna kategoria (wszyscy są tacy sami, niczym się nie różnią, różnice statusu społecznego nie występują, „Afryka” jako państwo), nie mają głosu, mówi się za nich. Niebezpieczeństwo jednej historii wiąże się z kwestią władzy, gdyż od tego, kto ją posiada, zależy to, jaki kształt przybierze

12

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pl,

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pl (data dostępu: 20.03.2016).

dana historia¹³. Fundamentalne dla tej kwestii są badania Edwarda W. Saïda zawarte w książce *Orientalizm*, w której autor analizuje Orient jako konstrukt i obiekt zachodniej władzy. Orientalizm, „ (...) to zachodni sposób dominowania, restrukturyzowania i posiadania władzy nad Orientem”, to zbiór teorii i praktyk, które stworzyły „orientalizm jako system wiedzy o Oriencie” (Saïd 2005, 31, 36)¹⁴; to również opowieść o jednej historii, o tym jak Wschód stał się „typowo wschodni”.

Za jeden z najbardziej radykalnych przykładów kształtowania narracyjnej wyobraźni można uznać słynny eksperyment Jane Elliott pt. „Niebieskoocy”, polegający – w skrócie rzecz ujmując – na podzieleniu uczniów na dwie grupy wedle określonej cechy biologicznej i przyjęciu na zasadzie umowy, że jedna z tych grup ze względu na nią (niebieskie oczy) będzie dyskryminowana i prześladowana. Założenia warsztatu oddają słowa autorki: „Uczymy się być rasistami, to znaczy, że możemy się również nauczyć jak nimi nie być. Rasizm nie jest genetyczny. To wszystko kwestia władzy” (za: Lester 2010, 7)¹⁵. Zaangażowanie potencjału dydaktycznego filozofii do tego rodzaju zagadnień i metod mających na celu ujawnienie funkcjonujących w społeczeństwie mechanizmów władzy, dominacji i kontroli wydaje się nieocenione. W każdej z tego rodzaju kwestii możemy postawić pytania o to, skąd wiemy,

¹³ „Jednym z czynników, które należy brać pod uwagę przy szacowaniu wartości twierdzenia, jest wpływ społecznej i politycznej władzy na kształtowanie treści pojęć” (Nussbaum 2008, 50).

¹⁴ Szczegółową charakterystykę i definicję orientalizmu znajdziemy we „Wprowadzeniu” do wspomnianej pracy (Saïd 2005, 29–64). Koncepcja orientalizmu stanowi niezwykle wartościowy materiał do opracowania programu zajęć podejmujących np. takie zagadnienia, jak etyczne aspekty rasizmu kulturowego, wielokulturowości, czy wizerunku Wschodu/Orientu/islamizmu produkowanego w mediach masowych.

¹⁵ Teorie rasizmu wymagają oczywiście odrębnego rozwinięcia. Rzetelną i aktualną analizę znajdziemy w artykule Mariusza Turowskiego pt. *Granice rasy. Między nowym rasizmem a płynną rasologią* („Studia Krytyczne/Critical Studies”, Nr 1/2015), gdzie autor rozwija konstruktywistyczne ujęcie rasizmu (rasizm kulturowy) oraz marksistowskie (rasizm jako rezultat sprzeczności o charakterze ekonomiczno-politycznym), proponując syntezę obu w ramach której „rasizm będzie definiowany jako wspólny motyw przewijający się w licznych rasistowskich zjawiskach – konkretnych, historycznych narracjach i praktykach” (Turowski 2015, 111). Należy tutaj też wspomnieć o klasycznym tekście Jamesa M. Blauta *Teoria rasizmu kulturowego*, <http://www.turowski.uni.wroc.pl/blaut-rasizm.htm> (data dostępu: 20.03.2016).

że homogeniczny obraz „Afrykanina/muzułmanina/Latynosa itd” jakim dysponujemy jest prawdziwy i jedyny, czy jego homogeniczny charakter odpowiada złożoności i różnorodności świata, czy istnieje ktoś taki jak prawdziwy „Afrykanin/muzułmanin/Latynos itd.”, czy stygmatyzowanie i segregowanie ludzi ze względu na cechy rasowe i kulturowe jest moralnie dobre? W samym myśleniu filozoficznym, jak staram się wykazać, zwiera się potencjał rozpoznawania logiki rozróżniania, segregacji, hierarchizacji (skąd wiedzie krótka droga do eksterminacji) opartych na rozumie celowo-instrumentalnym, i odwrócenia kierunku myśli w stronę kompetencji językowo-logicznej, refleksji i rozumienia zaangażowanego.

Spośród propozycji dydaktycznych wpisujących się w przywołaną w tym eseju perspektywę edukacji sokratejskiej warto zwrócić uwagę na koncepcję dwóch przeciwstawnych teorii wiedzy, uczenia się i wykształcenia Richarda W. Paula (Paul 1996, 3–9). Dydaktyczna teoria odnosi się do tego, „Co myśleć?”, krytyczna zaś do tego „Jak myśleć?”. Pierwsza z nich wpisuje się w obszar pracy racjonalności instrumentalnej – kształcenie w jej ramach jest sfragmentaryzowane, zachodzi podział na specjalistyczne dziedziny, odnosi się do faktów (magazynowanie, hierarchizowanie, klasyfikowanie), prawdziwych przekonań, prawdziwych twierdzeń o świecie; środki dydaktyczne mają charakter werbalny, metoda to wykład i pouczenie; dyscyplinuje się do uważania na lekcji, kładzie nacisk na słuchanie poleceń; czytanie i pisanie traktuje jako umiejętności nabywane bezrefleksyjnie, nie ma miejsca na pytania i wątpliwości, stosuje się rozbijanie na części, sekwencyjność i atomizację – wiedza ma charakter addytywny. Teoria krytyczna z kolei wpisuje się w zakres racjonalności sokratejskiej, gdyż w jej ramach kładzie się nacisk na dialogiczne i dialektyczne rozumowanie¹⁶, samodzielne myślenie i metapoznanie, co przebiega wedle schematu „analiza–synteza–ocena”. Nie ma tu zatem miejsca na oceny moralne wyprzedające rozważenie zasobu posiadanej wiedzy i zrozumienie różnych aspektów, a nacisk kładzie się na procesy myślowe i krytyczną myśl, poszukiwanie oraz stawianie pytań, świadomość niewiedzy, kontekst. Liczy się *rozumiejący wgląd*, który osiągnąć jest poprzez umiejętność słuchania (krytyczne

¹⁶ „Uczenie się jest zasadniczo procesem publicznym – wspólnym dialogiem i wspólnym dialektycznym rozumowaniem” (Paul 1996, 9).

słuchanie) i dialog. Można w tym przypadku mówić o wyższym poziomie myślenia utożsamionym z myśleniem krytycznym – czytanie i pisanie są umiejętnościami inferencyjnymi. Nauczyciel kieruje się zadawaniem celnych i szczegółowych pytań, wiedza ma charakter holistyczny, a osiąga się ją za pomocą syntetyzowania. Teoria ta wiąże się z „nauczaniem, które opierałoby się na zrozumieniu nowych warunków ekonomicznych i społecznych oraz zmieniających się warunków ludzkiego przetrwania na Ziemi” (Paul 1996, 3).

Analiza krytycznego myślenia przeprowadzona przez Matthew Lipmana, twórcę programu „Filozofia dla dzieci”¹⁷, wiąże się z podobnymi przekonaniem do jakich odwołują się i Paul, i Nussbaum. Uważa on, iż fundament na jakim opiera się bądź powinno opierać się krytyczne myślenie stanowią (dobre) sądy oraz kryteria¹⁸, zdolność do samokorygowania¹⁹ i wrażliwość na kontekst²⁰. Sokratejski namysł,

¹⁷ Założenia koncepcji warsztatów z dociekań filozoficznych dla dzieci Matthew Lipmana (Philosophy for Children) można scharakteryzować w następujący sposób: „Cele urzeczywistniania tego programu to kształtowanie: umiejętności przechodzenia od zdziwienia i niejasnych intuicji problemów do jasno sformułowanych pytań; nawyku i umiejętności dostarczania argumentów uzasadniających swe przekonania; umiejętności przekazywania swoich racji tak, by mogły się stać przedmiotem rozważań innych ludzi; gotowości do modyfikowania swych opinii pod wpływem dyskusji; nastawienia introspekcyjnego i samokrytycznego, czyli stałego kontrolowania tego, jak przebiega własne myślenie; śmiałości i radości wymyślenia nowych możliwości, nawet tych z pozoru absurdalnych; umiejętności przeprowadzania eksperymentów myślowych i symbolicznego przedstawiania swoich intuicji” (Piłat 1993, 135–136).

¹⁸ „Za pomocą uzasadnień takich jak kryteria można myślenie uprawomocnić (uzasadnić) i bronić go. Rozwój myślenia uczniów – przechodzenie od zwykłego myślenia do myślenia krytycznego – w dużej mierze zależy od ich zdolności rozpoznawania i podawania dobrych uzasadnień dla głoszonych opinii” (Lipman 1996, 14).

¹⁹ „Jedną z najważniejszych korzyści, jakie przynosi przekształcanie klasy we wspólnotę dociekającą jest (oprócz niewątpliwego wzrostu klimatu moralnego) to, że członkowie takiej wspólnoty zaczynają wyszukiwać i doskonalić wzajemnie swoje metody i procedury poznawcze. W rezultacie każdy uczestnik wspólnych dociekań, na tyle na ile potrafi przyswajać sobie metodologię wspólnoty jako całości, umie również korygować własne myślenie” (Lipman 1996, 17).

²⁰ Co pociąga za sobą: (a) branie pod uwagę wyjątkowych lub nieprawidłowych okoliczności i warunków; (b) branie pod uwagę specjalnych ograniczeń, nieprzewidzianych wypadków lub uwarunkowań; (c) branie pod uwagę całościowych konfiguracji; (d) branie pod uwagę możliwości, że posiadane dane są

rozumiejący wgląd czy narracyjna wyobraźnia wydają się być innymi określeniami myślenia umiejętnego jak nazywa je Lipman, a każde z tych ujęć wpisuje się w obszar wspólnoty dociekającej, dialogicznej wspólnoty sensu, zmierzając w konsekwencji w kierunku zaangażowanego obywatelstwa na rzecz demokratycznej zmiany.

Metoda historyczna czy metoda problemowa?

W toku naszych rozważań wyłoniły się dwie perspektywy odnoszące się do dwóch sposobów ujmowania racjonalności – perspektywa, którą można określić jako tradycyjną, opartą na zachowawczym i celowo-instrumentalnym nastawieniu, oraz alternatywne wobec niej podejście dialogiczno-krytyczne, z punktu widzenia którego filozofię można rozumieć jako dydaktykę filozoficzną. Jak jednak w ramach tak zarysowanego pola badawczego należałoby ująć dwa zasadnicze podejścia w dydaktyce: metodę historyczną oraz tzw. problemową? Pierwsza z tych metod traktuje filozofię jako wąską, zamkniętą dziedzinę opartą w głównej mierze o „twardą” metodę historyczną: esencjalistyczną i ekskluzywistyczną. Druga z nich jako dziedzinę, której celem jest nauczanie krytycznego myślenia. Czy orientacja krytyczno-problemowa kłóci się z podejściem historycznym? A może wręcz wymaga odpowiednio potraktowanej metody historycznej?

Siemek dowodzi, że nie istnieje „żadna obiektywna, ponadczasowa esencja Filozofii” a „jedyną rzeczywistością filozofowania jest jego własna historyczność” (Siemek 1982, 8). Filozofowanie nieustannie zmagają się zatem z paradoksem – „wciąż na nowo czyni siebie samo swym własnym problemem”, co wynika z pewnych strukturalnych właściwości tego myślenia. Tego rodzaju myślenie „nie może przekroczyć ani ominąć (...) struktury błędnego koła – gdyż jego istotą stanowi paradoksalny wysiłek zrozumienia historyczności przez myśl, która w tę właśnie historyczność sama jest uwikłana. Zrozumieć historyczność (także własną) – czyli wyposażyć ją, jako całość, w pewien sens – to zawsze znaczy: wykroczyć poza nią, usytuować się tak czy inaczej na zewnątrz niej” (Siemek 1982, 9). Widzimy zatem, że nie tyle odrzucenie metody historycznej, co odpowiednie potraktowanie

nietypowe; (e) branie pod uwagę możliwości, że niektóre znaczenia są specyficzne dla danego kontekstu czy dziedziny i nie da się ich przenieść na inną dziedzinę lub zastosować w innych kontekstach (za: Lipman 1996, 17–18).

przygodności Historii, może stanowić istotny punkt wyjścia dla formułowania sytuacji problemowych. Czy ta nieuchwytność filozofii, z punktu widzenia scjentyistycznej cywilizacji wada, nie kontrastuje z oczywistością dogmatów neoliberalnych? Przeanalizujmy to na przykładzie dominującej ideologii współczesnego kapitalizmu. Powiada się, że nie ma innej drogi dla neoliberalizmu (ang. *There is no alternative* – TINA). Doktryna ta przedstawiana jest na wzór nauki nowożytnej jako „czyste” poznanie, neutralnie opisujące przedmiot. Jej piewcy próbują wmówić społeczeństwu, że istnieją pewne obiektywne prawa, z którymi należy się pogodzić²¹. Kiedy jednak poddamy krytycznemu namysłowi tzw. obiektywne prawa ekonomii neoliberalnej, ujmując je w zmiennym kontekście historycznym, niejasność i niejednoznaczność filozofii okaże się w tej konfrontacji zaletą, a nie wadą. W ramach problemowego ujęcia filozoficznego możemy potraktować neoliberalizm jako ideologię w Marksowskim sensie, tj. świadomość „historycznie uwarunkowaną i zaangażowaną w historię, ale fałszywie przedstawiającą siebie jako «naturalną», obiektywnie prawdziwą, bezpośrednio odzwierciedlającą przyrodzony porządek rzeczy” (Siemek 1982, 13). W podobnym duchu wypowiada się Habermas interpretując interes poznawczy teorii oświeceniowej jako interes krytyczny, który wiąże się ze swoistym rodzajem doświadczenia „emancypacji dzięki krytycznemu zrozumieniu (*Einsicht*) stosunków przemocy, których obiektywność bierze się jedynie stąd, że nie zostały one jako takie rozpoznane” (Habermas 1983,

²¹ David Harvey w następujący sposób charakteryzuje funkcjonowanie racjonalności instrumentalnej w neoliberalizmie (choć sam nie nazywa tego w ten sposób, nietrudno jednak znaleźć analogię), sposób konstruowania pozornych alternatyw: „Ażeby jakiś nurt intelektualny stał się dominujący, trzeba dla niego wypracować aparat pojęciowy, który przemawia do naszych intuicji i instynktów, do naszego systemu wartości i do naszych pragnień, a zarazem ma jakieś odniesienie do możliwości obecnych w społecznym uniwersum, które zamieszkujemy. Jeśli to się powiedzie, ów aparat pojęciowy zagnieżdża się tak głęboko w potocznym pojmowaniu świata, że traktuje się go jako oczywistość, jako coś, co nie podlega kwestii. Twórcy myśli neoliberalnej przyjęli za wartości fundamentalne – za «centralne wartości cywilizacji» – polityczne ideały godności człowieka oraz wolności jednostki. Dokonali mądrego wyboru, gdyż zaiste są to ideały o nieodpartym, uwodzicielskim uroku. Wartościom tym, głosili, zagrażają nie tylko: faszyzm, dyktatury czy komunizm, ale również wszelkiego rodzaju interwencje państwa, zastępujące wolny wybór jednostek kolektywnymi rozstrzygnięciami zbiorowości” (Harvey 2008, 13).

370). Tymczasem umiejętność transcendowania poza oficjalne uniwersum faktów stała się deficytową umiejętnością społeczną. Ideolodzy neoliberalizmu chcą, aby jedyne alternatywy jakie możemy sobie wyobrazić zawierały się *wewnątrz status quo*. Filozoficzne myślenie może wykraczać poza tę pozorną wolność w kierunku kształcenia humanistycznego przewyższającego jednowymiarowy sposób myślenia. Kwestią nie jest to, czy jakiś obszar społeczno-polityczny jest „prawdziwie” filozoficzny bądź nie, lecz to, czy potrafimy formułować sytuacje problemowe, wykroczyć poza sferę „czystych” faktów i za pomocą języka filozoficznego dokonać krytycznej analizy. „Głębokie zrozumienie źródłowych pojęć i zasad powinno być czynnikiem organizującym uczenie się w ramach poszczególnych dziedzin przedmiotowych oraz zdobywanie wiedzy interdyscyplinarnej” (Paul 1996, 7).

Filozofia, która ogranicza się jedynie do przedstawiania „faktów” i sporów historycznych oraz zamyka w wąskich ramach swej klasycznej dziedziny, zamkniętego przedmiotu badań, wyrzeka się swych zadań, alienuje ze swej „istoty”. Filozofia wyizolowana z zagadnień społecznych staje się tym, o co niekiedy bywa oskarżana, elitarną gadaniną. Dopiero potraktowanie tej swoistej działalności ludzkiego intelektu jako pewnej formy języka służącego do formułowania sytuacji problemowych, w ramach swej własnej historyczności, otwiera horyzont deliberatywnej wspólnoty²². Otwarcie filozofii na inne dziedziny nauk społecznych, na interdyscyplinarne obszary, takie jak np. nauki o kulturze, edukacja globalna, orientalizm czy studia postkolonialne, odkrywa nowe możliwości krytycznego myślenia i zapewnia „paliwo” do filozoficznej aktywności. Rzecz w poszukiwaniu takiego humanizmu, o jakim pisał Edward Said, kiedy śledził losy Orientu jako przedmiotu zachodniej władzy – „humanizm podtrzymuje poczucie wspólnoty z innymi komentatorami, społeczeństwami i epokami: (...) nie ma czegoś takiego

²² Nussbaum analizując sytuację na amerykańskich college’ach i na uniwersytetach dochodzi do wniosku, że „studenci podążają drogą Sokratesa”, a filozofia zaś, „która swego czasu była nauczana jako odległa i abstrakcyjna dziedzina, jest coraz bardziej łączona z analizą i krytyką bieżących wydarzeń i aktualnych idei. Zamiast dokonywać logicznych analiz w próżni, współcześni studenci uczą się analizować poglądy przedstawiane w prasie, prowadzić spory o aktualnych polemicznych kwestiach z dziedziny medycyny czy sportu, podejmować krytyczny namysł nad podstawami własnych politycznych i religijnych przekonań” (Nussbaum 2008, 28).

jak izolowany humanizm”. Z kolei Horkheimer kilka dekad wcześniej pisał, że „ (p)rawdziwa społeczna funkcja filozofii polega na krytyce stanu obecnego”, a jej głównym celem jest „niedopuszczenie do zagubienia się ludzi w ideach i sposobach postępowania, jakie oferuje im społeczeństwo w jego obecnej formie. (...) Filozofia ujawnia sprzeczności, w jakie się wikłają, gdy w życiu codziennym są zmuszeni trzymać się izolowanych idei i pojęć” (Horkheimer 1987, 235).

Ku przyszłości...

Dydaktyka filozofii osiągnie swoje zadanie, jeśli przyczyni się do takiej edukacji, w ramach której nie narzuca się uczniom odgórnie zadekretowanej, jedynej słusznej wiedzy, lecz zapewni narzędzia do samodzielnego myślenia, pokaże drogę do alternatywnego postrzegania rzeczywistości, innego niż narzuca obowiązujący dyskurs, co jest istotą metody krytycznej, a zasadniczo samej filozofii. Sokrates destabilizował statyczne gry językowe swojego społeczeństwa, dzisiaj stoimy przed podobnym wyzwaniem, właśnie po to, aby to społeczeństwo ratować. Dydaktyka filozofii tylko wtedy będzie dydaktyką filozofii, jeżeli będzie spełniała krytyczną funkcję. Chodzi o taką edukację, która pozwoli zrozumieć, że racjonalność oparta na instrumentalnym dążeniu do celów nie prowadzi do zmiany stosunków społecznych i relacji władzy ku większej inkluzywności, ku większemu zaangażowaniu obywatelskiemu, która pozwoli dostrzec, że konfiguracje ekonomiczno-polityczne mają jedynie historyczny charakter. W 1940 roku, a więc w szczególnych okolicznościach, Horkheimer pisał, że „ (...) cała dynamika historyczna postawiła dziś filozofię w centrum rzeczywistości społecznej, a rzeczywistość społeczną w centrum filozofii” (Horkheimer 1987, 239). Słowa te są wciąż aktualne. Myślenie filozoficzne może stać się myśleniem zmian mających na celu kształtowanie bardziej sprawiedliwego społeczeństwa, walkę z biedą i wykluczeniem, z nacjonalizmem, rasizmem oraz innymi formami dyskryminacji. Drugi człowiek może dzięki niej stać się partnerem w dialogu, a przyroda nie przedmiotem władzy i nieograniczonej eksploatacji, lecz elementem harmonijnej, holistycznej całości. Rzecz idzie o prawdziwą demokrację zamiast demokracji małej intensywności rozumianej jako „forma sprawowania władzy przez globalne i narodowe elity neoliberalne, polegająca na koordynacji procesu rywalizacji wyborczej i samorządności, unieważniając bardziej radykalne alternatywy

polityczne” (Chase-Dunn, Gills), o alternatywę dla pozorów wiedzy i wolności opartych na fabrykowaniu konsensusu. Stawka jest wysoka, gdyż tylko społeczeństwo zaangażowane, rozumiejące, może uchronić siebie przed zagładą, czy to ze strony przyrody, czy autorytarnych i totalitarnych systemów politycznych bądź ekonomii opartej na niepoohamowanej akumulacji kapitału, która w swej racjonalności instrumentalnej sięga granic irracjonalnego absurdu.

BIBLIOGRAFIA

- Błaut, James M., *Teoria rasizmu kulturowego*, <http://www.turowski.uni.wroc.pl/blaut-rasizm.htm> (data dostępu: 20.03.2016).
- Chase-Dunn, Christopher, Gills, Barry, *Fale globalizacji i oporu w kapitalistycznym systemie(-)światowym. Ruchy społeczne a krytyczne studia nad globalizacją*, <http://www.turowski.uni.wroc.pl/chase-dunn-gills.htm> (data dostępu: 20.03.2016).
- Clifford, James, 2000, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, przekł. zbior., Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Habermas, Jürgen, 1983, *Teoria i praktyka*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz, Zdzisław Krasnodębski, Warszawa: PIW.
- Harvey, David, 2008, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, przeł. Jerzy Paweł Listwan, Warszawa: KiP.
- Horkheimer, Max, Adorno, Theodor W., *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, przeł. Małgorzata Łukasiewicz, Warszawa: IFiS PAN.
- Horkheimer, Max, 1987, *Społeczna funkcja filozofii*, przeł. Jan Doktor, Warszawa: PIW.
- Lipman, Matthew, 1996, *Czym jest krytyczne myślenie*, (w:) Beata Elwich, Anna Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 11–20.
- McLaren, Peter, 2015, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Jan Dzierzgowski, Marcin Starnawski, Wrocław: DSW.
- Lester, Nora, 2010, *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, przeł. Monika Serkowska, Kraków-Poznań: Fundacja Autonomia, Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA.
- Nussbaum, Martha C., 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska, Wrocław: DSW.
- Paul, Richard W., 1996, *Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna*, (w:) Beata Elwich, Anna Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 3–9.
- Piłat, Robert, 1993, „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana jako program

etyki dla szkół podstawowych, „Etyka”, Nr 26, ss. 135–143.

Platon, 2002, *Teajtet*, Kęty: Antyk.

Said, Edward W., 2005, *Orientalizm*, przeł. Monika Wyrwas-Wiśniewska, Poznań: Zysk i S-ka.

Siemek, Marek J., 1982, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, Warszawa: PIW.

Turowski, Mariusz, 2015, *Granice rasy. Między nowym rasizmem a płynną rasologią*, „Studia Krytyczne/Critical Studies”, Nr 1, ss. 111–130.

Wittgenstein, Ludwig, 2012, *Dociekania filozoficzne*, przeł. Bogusław Wolniewicz, Warszawa: PWN.

Ziegler, Jean, 2011, *Imperium hańby*, przeł. Ewa Cylwik, Warszawa: KiP.

ABSTRACT

Didactical philosophy, philosophical didactics – from instrumental rationality to enlightenment?

The aim of this article is to look at philosophy as a didactic practice in which didactic is seen as critique. Both are immanent to philosophical reflection as a whole. I would like to start with an analysis whether the structure of philosophical thought determines the didactic results (e.g. the Socratic method, philosophy as linguistic competence) and using critical theory I will analyze the possible ways of overcoming instrumental rationality. I will mainly contribute to the works of M. C. Nussbaum. I will then look at the relations between theory and practice, between instrumental and involved, between subjective and objective reason with contributions to M. Horkheimer and T. W. Adorno. The case to consider would be whether teaching philosophy should remain a shallow discipline with only historical approach or can it be presented as a problem-solving device thanks to introducing critical thought. Can it be a remedy to the enlightenment that results in a goal – oriented formal rationality?

KEYWORDS: instrumental rationality, involved reason, Socratic method, critical theory, philosophical didactics, meta-knowledge

SŁOWA KLUCZOWE: racjonalność instrumentalna, rozum zaangażowany, podejście sokratejskie, edukacja sokratejska, teoria krytyczna, dydaktyka filozoficzna, metapoznanie



TOMASZ LEŚ
UNIwersytet Jagielloński

O ŚCISŁYCH ZWIĄZKACH PEDAGOGIKI Z ETYKĄ

Celem artykułu jest uzasadnienie tezy o ścisłych związkach pedagogiki z etyką. Mogą one przybrać zarówno charakter związków przygodnych jak i koniecznych, z tym, że w przypadku tych drugich konsekwencje dla pedagogiki jako nauki są zdecydowanie bardziej istotne, mianowicie pedagogika może być rozumiana jako etyka (praktyczna). W argumentacji na rzecz tej tezy odwołam się do argumentów zarówno praktycznych, jak i ściśle filozoficznych. W ostatniej części artykułu przedstawione zostaną konsekwencje takiej a nie innej identyfikacji tej relacji dla pedagogiki jako nauki.

Uwagi wprowadzające

W analizie relacji pedagogiki z etyką najczęściej wskazuje się na ich ścisły związek [por. Ablewicz 2003; Brighthouse 2009; Cichoń 1996; Homplewicz 1996; Kaniowski 2010; Morszczyńska 2009; Ostrowska 2006; Peters 1970; Warnick 2007]. Jednak użycie wyrażenia typu „ścisły” nie rozstrzyga o charakterze tego związku; może on oznaczać ścisły w sensie przygodnym, jak wtedy, kiedy mówimy, że etyka jest potrzebna w pedagogice, ale nie niezbędna, albo w sensie koniecznym, jak wtedy, kiedy twierdzimy, że pedagogika nie jest możliwa bez etyki. W pierwszym przypadku odwołać się możemy m.in. do genezy pedagogiki i argumentować, że wywodzi się z refleksji filozoficzno-etycznej czy do praktyki pedagogicznej i twierdzić, że wychowawca powinien znać kontekst światopoglądowo-etyczny sytuacji wychowawczej, czy sposoby rozwiązywania dylematów etycznych obecnych w jego pracy i życiu codziennym wychowanków. Wydaje się, że w dyskursie pedagogicznym jest to najczęściej spotykany typ argumentacji. Jest to jednak interpretacja związków pedagogiki z etyką w wersji słabej, tj.

implikuje możliwość rozumienia pedagogiki i, mimo pewnych moralnych trudności, praktyki pedagogicznej bez uwzględnienia etyki. Takie ujęcie tych związków nie wydaje się być wystarczające. Należy dodatkowo rozważyć możliwość istnienia związków o charakterze koniecznym, co sprowadza się do pytania: czy jest możliwa pedagogika bez etyki? W artykule przedstawiona zostanie argumentacja na rzecz zarówno przygodności jak i konieczności tych związków (w zależności od przyjętego aspektu interpretacyjnego pedagogiki i etyki). Przygodność dotyczyć będzie przede wszystkim genetyczno-historycznych i praktycznych aspektów pedagogiki, sprowadzających się do wychowania, z kolei konieczność, do znaczenia pojęcia tej dziedziny wiedzy. Charakter związków pedagogiki z etyką ma istotne konsekwencje dla rozumienia samej pedagogiki jako nauki. Mianowicie może ona być rozumiana jako etyka praktyczna, a co za tym idzie dziedziczy wiele problemów podstawowych dla etyki. W ten sposób pedagogikę, wbrew współczesnym tendencjom identyfikującym ją jako naukę praktyczno-społeczną, należy uznać za w równej mierze naukę humanistyczną. Warto zaznaczyć, że w artykule nie dokonuje się analizy związków etyki z pedagogiką, nie twierdzi się też, że pedagogika jest niezbędna dla etyki. Nie rozstrzygając tej kwestii można uznać, że jest to relacja asymetryczna, tj. o ile pedagogika z konieczności związana jest z etyką, o tyle relacja związku koniecznego nie zachodzi w drugą stronę; można wyobrazić sobie uprawianie etyki bez jej praktycznego uszczegółowienia, tym bardziej bez praktycznej realizacji.

W analizie omawianego związku pedagogika, jak i etyka, jest rozumiana szeroko. Będzie zatem mowa zarówno o pedagogice jako (a) nauce, tj. dziedzinie wiedzy zajmującej się opisem, wyjaśnianiem i normowaniem w zakresie wychowania, jak i (b) praktyce pedagogicznej, tj. działalności zmierzającej do zmian rozwojowych w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji czy postaw ze względu na określony cel [por. Ablewicz 2003, 19-20; Hejnicka-Bezwińska 2008; Hirst 2001; Śliwerski 2006; de Tchorzewski 1995; Okoń 1995, 207-208]. Z kolei etyka jest rozumiana zarówno jako analityczna teoria moralności (metaetyka), jak i etyka normatywna, tj. dziedzina wiedzy zajmująca się próbą ustalenia uzasadnionej odpowiedzi na pytanie o właściwy cel działania moralnego [por. Gewirth 1975; Hospers 2001, 411-414; Hartman, Woleński 2008, 17-23; Ricken 2001, 5-12].

Związki pedagogiki z etyką

Argumentacja na rzecz ścisłych związków pedagogiki i etyki będzie przebiegać w dwóch etapach. W pierwszym (1) odwołam się do praktycznych aspektów tego związku, wskazując na potrzebę, ze względów poznawczych i praktycznych, etyki w pedagogice i wychowaniu. Wnioski świadczyć będą o przygodnym charakterze relacji. W drugim (2), argumentacja przyjmie filozoficzną formę, w której odwołam się do analizy pojęciowej i analizy struktury logicznej systemu pedagogicznego. W tym przypadku, wnioski świadczyć będą o koniecznym charakterze związku.

Ad. 1.

Argumenty praktyczno-poznawcze mogą przyjąć co najmniej trojakią formę. Po pierwsze (1a) odwołujący się do genezy pedagogiki, po drugie, (1b) potrzeby wiedzy etycznej w praktyce pedagogicznej, po trzecie (1c) umiejętności analizy filozoficzno-etycznej w praktyce pedagogicznej.

(1a) W pierwszym przypadku, twierdzi się, że pedagogika wyodrębniła się z filozofii. Pierwotnie nie stanowiła autonomicznej dziedziny wiedzy, będąc nieodróżnialną od rozważań filozoficzno-etycznych. W filozofii starożytnej rozważania nad celem wychowania były tożsame z najwyższymi celami działalności moralnej. Co więcej, to, co we współczesnej pedagogice jest metodami wychowania, również stanowiło nieodłączną część dorobku filozoficznego starożytnych. Dobrym przykładem dla zobrazowania tego zjawiska były jedne z pierwszych koncepcji filozoficznych, Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Działalność Sokratesa była realizacją idei wychowania filozoficznego w praktyce. Jego celem było przede wszystkim „troska o duszę”, co oznaczało refleksję filozoficzną, szczególnie w zakresie problematyki etycznej (Sokrates za najważniejsze przedmioty dociekań uznawał pojęcia etyczne: m.in. dobro i sprawiedliwość). Odnajdziemy tam również propozycję metody wychowania, którą był specyficznie rozumiany dialog (elenktyczny, majeutyyczny) [por. Legutko 2013, 299-307]. Platon, pomijając różnice ontologiczne, powtórzył tezy Sokratesa co do wyróżnionej wartości poznania filozoficznego, zaproponował też metodę jej realizacji – dialektykę [por. Dembiński 1997, 65-90].

Podobnie Arystoteles, dla którego ostatecznym celem poznawczo-etycznym była mądrość (praktyczna - *phronesis* i teoretyczna - *sophia*), którego realizacja wymagała właściwego kształtowania zdolności poznawczych (w oparciu o sylogistykę) i charakteru (etyka cnoty) [por. Jaśtal 2009, 115-194; Suchoń 2001, 20-42]. Współcześnie w pedagogice idee te funkcjonują pod nazwą pedagogiki sokratejskiej i pedagogiki realistycznej (realistyczno-tomistycznej). Stopniowo, w historii filozofii, zakres problemowy związany z wychowaniem poszerzał się, powstała potrzeba ich rozważań na gruncie odrębne dziedziny wiedzy, która na gruncie polskim przyjęła nazwę pedagogiki (pierwszy raz ideę stworzenia odrębnej dziedziny zajmującej się wychowaniem sformułował I. Kant w dziele „O pedagogice” [1999]). Związki pedagogiki z etyką mają zatem charakter genetyczno-historyczny.

(1b) W drugim przypadku odwołać się można do potrzeby posiadania wiedzy etycznej ze względu na możliwość realizacji celów wychowawczych. Etyka jest tu rozumiana jako zbiór twierdzeń opisowo-wyjaśniających dotyczących moralności. W skład tych spraw wchodzi zarówno kwestie definicyjno-terminologiczne, jak i związane ze strukturą merytoryczną systemów etycznych. Etyka służy zatem jako wiedza, pozwalająca organizować warunki wychowania. Przykładem może być sytuacja, w której pedagog-wychowawca ma do czynienia z wychowankami wyznającymi odmienne przekonania światopoglądowe. Wiedza etyczna pozwala w tej sytuacji zrozumieć wychowanka, jego potrzeby (w szczególności wyższego rzędu), priorytety czy pryncypia etyczne. Jest to możliwe dzięki, posiadaniu przez pedagoga-wychowawcę wiedzy na temat m.in. sposobów rozumienia terminów etycznych (dobro, zło, itp.) w ramach przekonań światopoglądowych uznawanych przez wychowanka, uznawanych w ramach danego światopoglądu pryncypiów etycznych, czy stosunku do poszczególnych spraw społeczno-etycznych. Na gruncie sytuacji wychowawczej niezróżnicowanej światopoglądowo (w tym religijnie) potrzeba posiadania przez pedagoga-wychowawcę szerokiej wiedzy etycznej nie wydaje się być koniecznie wymagana. Jednak wystarczy wyobrazić sobie sytuację, zróżnicowania kulturowo-religijnego, by zauważyć, że pedagog-wychowawca, który chce właściwie spełniać swoją rolę musi posiadać przynajmniej minimum wiedzy na temat np. pryncypiów etycznych wyznawanych w ramach światopoglądu uznawanego przez

wychowanka. W innym wypadku może to prowadzić do konfliktów czy brak faktycznego oddziaływania wychowawczego.

(1c) Innym argumentem na rzecz ścisłych związków pedagogiki z etyką w wymiarze praktycznym jest ten odwołujący się do potrzeby wiedzy metaetycznej (rozumianej jako wiedza typu „wiedza jak”) w realizacji procesu wychowawczego. Pedagog-wychowawca zarówno w sytuacjach bezpośredniego kontraktu z wychowankami jak i związanymi z wyjaśnianiem zagadnień etyczno-społecznych spotyka się z sytuacjami konfliktów światopoglądowo-etycznych. Ich zróżnicowanie i nierzadko poziom skomplikowania (np. co do różnych stanowisk interpretacyjnych) wymaga nie tylko wiedzy etycznej, ale i umiejętności ich właściwej analizy. Szczególnym przedmiotem w omawianym zakresie jest analiza dylematów moralnych obecnych w sytuacjach wychowawczych, życiu codziennym wychowanków czy szerzej, w sytuacji społecznej. Jako szczegółowe przykłady problemów wymagających takiej analizy mogą służyć zagadnienia związane z rolą religii w uzasadnieniu moralności, kwestie szczegółowe (np. in-vitro, aborcja, eutanazja czy problem seksualności człowieka). Ich właściwe przedstawienie, interpretacja czy ewentualne rozwiązanie wymaga umiejętności analiz pojęciowych szeregu wyrażen o charakterze moralnym, z uwzględnieniem ich zróżnicowania ze względu na dany schemat pojęciowy, umiejętności porównawczych określonych systemów etycznych i wiedzy na temat adekwatnych kryteriów takiego zestawienia, jak również umiejętności analitycznych związanych z podstawami logiczno-strukturalnymi systemów etycznych, w szczególności podstaw filozoficznych i światopoglądowych tych systemów. Braki w tym zakresie przyczynić się mogą do m.in. nieadekwatnej oceny np. danego systemu etycznego czy jego absolutyzacji.

Argumenty wyrażone powyżej wskazują na ścisłe związki pedagogiki z etyką. Przyjmują one jednak formę związków przygodnych, tj. możliwy jest brak ich realizacji z zachowaniem poprawnego (definicyjnego) rozumienia pedagogiki (w tym praktyki pedagogicznej). Możliwe jest bowiem, po pierwsze, uprawianie pedagogiki jako nauki i działalność praktyczno-wychowawcza, bez świadomości faktu filozoficzno-etycznej genezy pedagogiki (przypadek (a)); po drugie, realizacja procesu wychowawczego bez wiedzy na temat podstaw systemów światopoglądowo-etycznych wychowanków

(przypadek (b)); po trzecie, bez umiejętności dostrzegania i analizy złożoności zagadnień etyczno-społecznych czy etyczno-swiatopoglądowych (przypadek (c)).

Wskazane braki, jak zostało wspomniane, nie unieważniają faktu uprawiania pedagogiki i działania wychowawczego, ale powodują istotne, praktyczne konsekwencje, m.in. przekaz nieadekwatnej informacji z omawianego zakresu, brak niektórych podstaw filozoficzno-metodologicznych prowadzonych analiz, problemy ze zrozumieniem postaw i priorytetów wychowanków wyznających inne przekonania niż wychowawca, nieumiejętność właściwej analizy dylematów moralnych i zagadnień etyczno-społecznych, absolutyzowanie jednego interpretacji czy postawa ideologiczna. Pedagog i wychowawca nie spełniający omawianych wymagań nie traci identyfikacji pedagogicznej, ale może zostać uznany za nierzetelnego, nieprzygotowanego do zawodu czy wreszcie, za ideologa.

Ad. 2.

Argumenty filozoficzne, świadczące o konieczności związków pedagogiki z etyką, mogą przyjąć co najmniej dwojaką formę. Po pierwsze, dotyczą (2a) analizy systemu pedagogicznego w relacji do systemu etycznego; po drugie (2b), analizy pojęcia procesu wychowania ze względu na występującą w nim własność związana z normatywnością.¹

(2a) Uzasadnienie ścisłych (koniecznych) relacji pedagogiki i etyki opiera się na próbie wykazania, że struktura pedagogiki ze względu na jej przedmiot badań, jakim jest system pedagogiczny, jest analogiczna do struktury systemu etyki normatywnej i jako taka zawiera elementy normatywne wiążące ją w sposób konieczny ze sferą filozoficzno-etyczną. Tak rozumiana, posiada specyficzną strukturę logiczną, różną od teorii naukowej (w sensie ścisłym). Podstawową funkcją teorii naukowej jest opis, wyjaśnianie i przewidywanie w odniesieniu do zmiennych (ilościowych i jakościowych), a podstawą generowania nowej wiedzy jest weryfikacja i falsyfikacja twierdzeń uzyskanych na drodze indukcji, dedukcji i redukcji (tworzenia hipotez). Teoria

¹ W argumentacji korzystam z fragmentów mojej pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr. hab. K. Ablewicz (2014, Instytut Pedagogiki UJ).

(system) pedagogiczna przypomina teorię naukową tylko do pewnego stopnia. Oprócz wymienionych własności posiada jeszcze inne, mianowicie elementy normatywne. Często przekonanie o prawdziwości i adekwatności danego systemu pedagogicznego wiąże się nie tylko z jednoczesnym odrzuceniem innego, ale i ze słabą wrażliwością na argumentację naukową (m. in. na falsyfikację). Z powyższych, ogólnie wyrażonych powodów, struktura logiczna systemu pedagogicznego przypomina nie teorię ściśle naukową, lecz system etyczny (system etyki normatywnej) [por. Leś 2011; Morszczyńska 2009].

Aby wykazać wspomnianą analogiczność dokonana zostanie poniżej krótka analiza struktury formalnej systemu etycznego, a w dalszej kolejności – pedagogicznego.

System etyczny może być traktowany jako pewien układ sądów (zdań, przekonań, itp.), w którym jedne sądy stanowią rację dla innych, będących ich konsekwencją. Etyka rozumiana w taki sposób składa się z zasad ogólnych, które w połączeniu ze zdaniem pozaetycznymi (empirycznymi) tworzą system zawierający obowiązujące oceny i normy [Dziamski 2001, 152]. Większość etyków opiera swój system w oparciu o jedną zasadę ogólną [tamże], np. wolność, racjonalność, czy, jak w etyce opartej o zasady danej religii, założenie istnienia Boga i związanej z tym normy postępowania zgodnie z jego wolą wyrażoną w świętych księgach (np. etyka katolicka).

Etyka zatem może być rozumiana jako system dedukcyjny [Ossowska 1994, 148; Lazari-Pawłowska 1975, 497-509], w którym na podstawie założonych zdań (aksjomatów etyki) i zdań empirycznych, wyprowadzamy inne zdania (twierdzenia, tezy), przy pomocy danych reguł wynikania. Aksjomaty danej etyki, to założenia filozoficzne, normatywne, wyznaczające w sposób ogólny cel działania, z których wyprowadza się konkretne wskazówki co do działania.

I. Lazari-Pawłowska pisze o tym w sposób następujący:

„Normami naczelnymi [w systemie etycznym – T. L.] byłyby wówczas te normy, które stanowią rację logiczną szeregu innych norm, same natomiast nie są następstwem logicznym żadnej innej normy [...]. Uwaga ta odnosi się właściwie nie tylko do wskazań formułowanych przez moralistów, lecz także do zespołu moralnych przekonań każdego człowieka; w zasadzie przecież każdy jakieś postępowanie ceni ze względu na jego instrumentalny charakter względem uznawanych przez siebie nadrzędnych celów moralnych oraz jakieś cele moralne akceptuje jako samoistnie

dobrze, a to właśnie stanowiłoby podstawę uporządkowania przekonań w 'system.'"
[tamże].

W systemie pedagogicznym, za S. Gałkowskim, wyróżnić można następujące elementy strukturalne [2007, 293-294]: (a) filozoficzne przesłanki i przekonania o charakterze światopoglądowym; (b) nadbudowana nad nimi ogólna koncepcja wychowania, określająca m. in. jego funkcje, cele i w ogólny sposób wskazująca sposoby ich osiągania; (c) wynikające z poziomu (a) i (b) metody wychowawcze; oraz (d) konkretne decyzje i zachowania nauczycieli i wychowawców w odniesieniu do wychowanków, czyli praktyka wychowawcza. Struktura ta ma charakter etapowy, tzn. w zależności od tego jakie przyjmujemy przesłanki filozoficzne, tak będzie wyglądała koncepcja wychowania, a dalej, metody i konkretne zachowania nauczycieli. Decydującą rolę odgrywają tu przesłanki filozoficzne, tj. założenia ontologiczne, epistemologiczne i etyczne (normatywne). Dlatego np. system pedagogiki personalistycznej różni się od liberalnej nie tylko praktyką i metodami wychowania, ale przede wszystkim założeniami filozoficznymi.

Ustalenia S. Gałkowskiego zgodne są z tym, co w bardziej ogólnej formie wyraża m. in. A. Bronk [2003], K. Ablewicz [2003] a wcześniej K. Sośnicki [1998]. Dla A. Bronka i K. Sośnickiego pedagogika jest nauką aksjologiczno-normatywną, która w warstwie opisowo-wyjaśniającej zajmuje się faktami wychowawczymi, ale w warstwie normatywnej – tym, jak fakty te powinny przebiegać; nie jest nauką w sensie ścisłym (nauką przyrodniczą), ale systemem o charakterze normatywnym, który (podobnie jak twierdzi S. Gałkowski), opiera się na przesłankach filozoficznych (w szczególności na antropologii filozoficznej). Podobnie w przypadku K. Ablewicz (prowadzącej badania z perspektywy fenomenologicznej), dla której aksjomaty systemu pedagogicznego mają również charakter antropologiczno-filozoficzny, a ujawniane są w toku analizy fenomenu wychowania.

Wśród anglojęzycznych filozofów wychowania stanowisko takie wyraża m.in.: P. H. Hirst, który w dyskusji z D. J. O'Connor pisze w sposób następujący:

„Zgadamy się, że teoria jest nasycona wyjaśnieniami, jednak moim zdaniem wyjaśnianie działalności ludzkiej w takim obszarze, jak pedagogika, obejmuje nie

tylko nauki, w tym nauki społeczne, ale w równym stopniu przekonania i wartości” [Hirst 2001, 135].

I dalej:

„(...) Jeśli będę się upierał, że dyskusja na temat środków i granic edukacyjnych idzie w parze z teorią (teorią pedagogiczną) tylko dlatego, że uważam, iż rozwój racjonalnej praktyki wymaga takiej dyskusji, a granice i środki nie są wyraźnie rozdzielone, wówczas muszę przyjąć, że teoria niesie za sobą wszystkie wątpliwości nieodłącznie związane ze współczesną dyskusją na temat wartości” [tamże].

Powyższe analizy wskazują na zachodzenie relacji podobieństwa strukturalnego między systemem etycznym a pedagogicznym, ale co bardziej istotne z perspektywy konieczności etyki w pedagogice, na obecność sfery normatywno-etycznej w systemie pedagogicznym. Stanowi ona założenie wszelkich innych elementów strukturalnych, takich jak ogólne i szczegółowe normy (wskazówki) wychowawcze, jak i podłoże samego działania wychowawczego. W związku z tym nie jest możliwe pojęcie systemu pedagogicznego bez wspomnianej sfery; jest to jej element konieczny. Decyduje ona bowiem o treści merytorycznej teorii i praktyki pedagogicznej. Wydaje się, że system pedagogiczny ma, w odróżnieniu od etycznego, charakter bardziej szczegółowy i duży nacisk kładzie na środki i metody osiągnięcia zamierzonych celów. W związku z powyższym można postawić tezę, że pedagogika pod pewnymi względami jest etyką praktyczną lub też, w innej stylistyce, jest praktycznym biegunem etyki. Próby uprządkowania pedagogiki i traktowania jej wyłącznie jako teorii technologii wychowania, o ile nie uwzględnią norm i wartości a co za tym idzie problemów filozoficznych z tym związanych, skazane są na niepowodzenie.

(2b) Konieczność etyki w pedagogice można również uzasadnić odwołując się do podstawowego pojęcia pedagogiki, tj. wychowania. Jego podstawową cechą stanowi to, że jest działaniem. Każde działanie dokonywane jest ze względu na jakieś kryterium, które określić możemy jako cel tego działania. Z kolei cel jest pewnym pożądanym stanem, należącym do dziedziny norm lub wartości. W ten sposób wychowanie jako działanie, związane jest z normami (ew. wartościami), zakłada ogólne przesłanki o charakterze filozoficzno-etycznym. W inny sposób można powiedzieć, że wychowanie nie odbywa się w

filozoficznej próżni, a jest elementem pewnego systemu, w którym podstawową rolę odgrywają założenia filozoficzne. Jak twierdzi D. Carr: „[...] Procesy edukacji nie mogą być badane wyłącznie od strony empirycznej, ponieważ są one procesami normatywnej inicjacji.” [cyt. za: Philips, Siegel 2015]. Szczegółowa analiza pojęcia edukacji wskazuje zatem na etyczno-normatywne jego własności, które wynikają z następujących faktów:

- (i) Jeśli twierdzi się, że X jest wychowywany lub X podlega wychowaniu, to zakłada się w tym przypadku istnienie określonej relacji - X jest zawsze wychowywany przez kogoś. Mamy zatem do czynienia z relacją dwuargumentową: X jest wychowywany przez Y -ka. Jeśli dodatkowo uwzględnimy fakt, że omawiany proces jest działaniem, to relacja ta okaże się być co najmniej trójczłonowa. Klasyczna (Arystotelesowska [Arystoteles 2007, ks. I, III]) teoria działania i niektóre współczesne (np. D. Davidson [1980]) wskazują, że każde intencjonalne działanie (a takim jest wychowanie) jest podejmowane ze względu na pewien cel (Arystoteles), pewne racje (powody) (D. Davidson). Jeśli tak, to i wychowanie jako działanie podejmowana jest ze względu na określony cel. Właściwa formuła powinna zatem brzmieć: X jest wychowywany przez Y -ka ze względu na C . W relacji tej mamy zatem do czynienia z co najmniej trzema elementami: X - ten, kto wychowuje, Y - podmiot oddziaływań wychowawczych oraz C - cel, czyli tym ze względu na co ten proces się odbywa.
- (ii) Ostatni z elementów wyżej wskazanej relacji może być rozumiany na co najmniej dwa sposoby: po pierwsze, mówimy o celach pośrednich, po drugie ostatecznych, nieredukowalnych celach działania. Jako przykład analizy problematyki celowości może posłużyć teoria dobra u Arystotelesa [2007, ks. I]. Otóż, Arystoteles stwierdza, że jedyne, niesprzeczne rozumienie dobra najwyższego (celu ostatecznego) musi uwzględniać warunek jedyności, tj. sytuację w której to dobro (cel) występuje samodzielnie², każda inna sytuacja prowadziła by w praktyce do sprzecznym działań. Dodatkowo, dobro (cel) musi być nieprzewyższalne, tj. nie można

² Pomijam tu dyskusje na temat właściwej interpretacji zakresu pojęcia najwyższego dobra u Arystotelesa (inkluzywizm - intelektualizm).

go zredukować do żadnego innego dobra (celu). W takiej sytuacji każde inne dobro (cel), które nie jest dobrem najwyższym jest dobrem pośrednim, tj. warunkowym, prowadzącym do realizacji dobra najwyższego (celu ostatecznego). W kontekście problemu wychowania, mamy do czynienia z najwyższym dobrem (celem) wychowania oraz z dobrami (celami) pośrednimi, które prowadzą do jego realizacji (np. konkretne metody i narzędzia nauczania). Czym jednak jest ten ostateczny, nieredukowalny cel wychowania? Aby odpowiedzieć na to pytanie trzeba zwrócić uwagę na to w jakiej formie zdaniowej się go formułuje; jeśli twierdzimy, że celem edukacji jest np. dojrzała i autonomiczna jednostka, to nie mówimy o tym jaka ta jednostka jest, ale jaka być powinna, co oznacza, że właściwą parafrazą tego zdania jest zdanie normatywne. Cel wychowania ma zatem charakter normatywny [por. Brighouse 2009; Siegel 2009].

- (iii) Jeśli cel wychowania ma charakter normatywny (wyraża pożądany stan rzeczy), to na mocy tzw. Prawa Hume'a [Hume 1963, 259-260] nie wynika ze zdań opisowych. W takiej sytuacji co najmniej jedna z przesłanek musi mieć również charakter normatywny. Normy wynikają zatem z innych norm, ale o charakterze bardziej ogólnym, tj. z określonych ustaleń o charakterze filozoficzno-etycznym. Ostateczny cel wychowania musi zatem wynikać z ustaleń filozoficzno-etycznych. Potwierdzenie tego stanowi fakt, że zmiana założeń etyczno-filozoficznych w praktyce prowadzi do zmiany celów edukacyjnych.

Analiza pojęcia edukacji pokazuje, że oprócz takich elementów jak podmiot i przedmiot wychowania, mamy do czynienia również z jego celem. Wynika to z faktu, że wychowanie jest rodzajem działania, a działanie dokonywane jest zawsze ze względu na określony cel. Ostatecznym celem wychowania jest określona norma, która decyduje o doborze metod i środków. Jednoczenie norma wychowania jest albo założeniem albo wynika z innego systemu norm, o charakterze bardziej ogólnym (normy etyczno-filozoficzne). Jeśli zatem badania nad wychowaniem mają mieć charakter komplementarny, to muszą uwzględniać nie tylko opis i wyjaśnienie podmiotu, przedmiotu, metod czy warunków wychowania, ale również sferę związaną z normatywnością, tj. sferą filozoficzno-etyczną. Analizy te wskazują

zatem na koniecznościowy charakter związku pedagogiki z etyką; nie jest możliwe rozumienie i komplementarna analiza wychowania bez uwzględnienia sfery etyczno-filozoficznej.

Podsumowanie i konsekwencje dla uprawiania pedagogiki

Zgodnie z powyższymi analizami twierdzić można, że pedagogika jest ściśle związana z etyką. Związki te dotyczą zarówno sfery praktycznej jak i pojęciowej. W pierwszym przypadku mówimy o potrzebie etyki dla pedagogiki, szczególnie ze względu na wartość wiedzy i umiejętności etycznych dla realizacji praktyki pedagogicznej. W takiej sytuacji jednak etyka nie jest niezbędną (definitywnie) w pedagogice; istnieje możliwość jej uprawiania z ewentualnym narażeniem się na zarzut nierzetelności czy ideologiczności. Inaczej problem ten wygląda, jeśli weźmie się pod uwagę związki pojęciowe. Analiza struktury pojęcia systemu pedagogicznego i wychowania wskazuje na występowanie w nich elementu filozoficzno-etycznego. Dotyczy to samych podstaw pedagogiki (przesłanki filozoficzno-etyczne), wyznaczających etyczne standardy działania. W ten sposób pedagogika w sposób konieczny związana jest z etyką (nie jest możliwe uprawianie pedagogiki bez etyki).

Fakt istnienia wspomnianych związków wiąże się z istotnymi konsekwencjami dla uprawiania refleksji pedagogicznej. Otóż, po pierwsze pedagogika nie może być rozumiana wyłącznie jako nauka społeczna, jak psychologia i socjologia. Te dwie ostatnie dziedziny z definicji zajmują się opisem i wyjaśnieniem (zachowanie, grupy społeczne), z kolei pedagogika, spełnia dodatkowo funkcję normatywną. Ostatnia własność zbliża ją istotnie do filozofii i jako taka w równej mierze jest nauką społeczną, co humanistyczną. Po drugie, związki z filozofią i etyką, powodują, że pedagogika dziedziczy pewne problemy z zakresu tych dziedzin wiedzy (szczególnie etyki). Do najważniejszych w tym kontekście należą m.in. problemy związane ze sporami normatywnymi (w tym status logiczny zdań normatywnych); status systemów pedagogicznych ze względu na własność m.in.: absolutności, relatywności, obiektywności, subiektywności; problem uzasadnienia i genezy moralności, a szczególnie zagadnienie możliwości wyróżnienia systemu normatywnego (a zatem celu

wychowania). Stanowi to zobowiązanie dla pedagogów do uwzględniania analiz filozoficznych w pracy badawczej; pedagogika nie rozgrywa się z filozoficzno-etycznej próżni.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, Krystyna, 2003, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków: Wyd. UJ.
- Arystoteles, 2007, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brighouse, Harry, 2009, *Moral and Political Aims of Education*, [w:] Harvey Siegel (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press.
- Bronk, Andrzej, 2003, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, [w:] Marian Nowak, Tomasz Ożóg, Alina Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wyd. KUL.
- Cichoń, Władysław, 1996, *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: UJ.
- Davidson, Donald, 1980, *Causal Relations*, w: tegoż, *Essays on Actions and Events*, Oxford: Clarendon Press.
- Dembiński, Bogdan, 1997, *Teoria idei. Ewolucja myśli platońskiej*, Katowice: Wyd. UŚ.
- Dziamski, Seweryn, 2001, *Metody konstruowania systemów etycznych*, [w:] Zdzisław Kalita (red.), *Etyka w teorii i praktyce*, Wrocław: Wyd. UWr.
- Gałkowski, Stanisław, 2007, *Ancilla pedagoigae. Czy antropologia filozoficzna może rozstrzygać spory pedagogów?*, [w:] Sławomir Sztobryn i Małgorzata Miksza (red.), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Kraków: Impuls.
- Gewirth, Alan, 1975, *Metaetyka a etyka normatywna*, [w:] Ija Lazari-Pawłowska (red.), *Metaetyka*, Warszawa: PWN.
- Hartman, Jan, Woleński, Jan, *Wiedza o etyce*, 2008, Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa, 2008, *Pedagogika ogólna*, Warszawa: WAiP.
- Hirst, Paul H., 2001, *Educational Theory*, [w:] Paul H. Hirst, Patricia White (red.), *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1, London-New York: Routledge.
- Homplewicz, Janusz, 1996, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów: Wyd. WSP.
- Hospers, John, 2001, *Wprowadzenie do analizy filozoficznej*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hume, David, 1963, *Traktat o naturze ludzkiej*, przeł. Czesław Znamierowski, t. II, Warszawa: PWN.

- Jaśtał, Jacek, 2009, *Natura cnoty*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kaniowski, Andrzej M., 2010, *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, [w:] Joanna M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź: Wyd. UŁ.
- Kant, Immanuel, 1999, *O pedagogice*, Łódź: Dajas.
- Legutko, Ryszard, 2013, *Sokrates*, Poznań: Zys i S-ka.
- Leś, Tomasz, 2011, *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 2 (54).
- Morszczyńska, Urszula, 2009, *Normy w pedagogice*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Okoń, Wincenty, 1995, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.
- Ostrowska, Urszula, 2006, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Gdańsk: GWP.
- Ossowska, Maria, 1994, *Główne modele systemów etycznych*, w: Magdalena Środa (red.), *O wartościach, normach i problemach moralnych*, Warszawa: PWN.
- Peters, Richard S., 1970, *Ethics and Education*, Allen & Unwin.
- Philips, Denis C., Siegel, Harvey, 2015, *Philosophy of Education*, w: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>, [dostęp: 20.12.2015].
- Ricken, Friedo, 2001, *Etyka ogólna*, przeł. P. Domański, Kęty: Antyk
- Siegel, Harvey, 2009, *Introduction: Philosophy of Education and Philosophy*, w: tenże (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press.
- Śliwerski, Bogusław, 2006, *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] tenże (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom 1, Gdańsk: GWP.
- Sośnicki, Kazimierz, 1998, *Jak rozumieć pedagogikę filozoficzną?*, [w:] Stefan Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom 3, ks. 2, Kielce: Wyd. Strzelec.
- Suchoń, Wojciech, 2001, *Wykłady o dziejach logiki dawniejszej*, Kraków: Wyd. UJ.
- de Tchorzewski, Andrzej, 1995, *Pedagogika ogólna czy metapedagogika*, [w:] Teresa Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja-teraźniejszość-nowe wyzwania*, Bydgoszcz: WSP.

Warnick, Bryan R., 2007, *Ethics and Education Fourthy Years Later*,
„Educational Theory”, 57 (1).

ABSTRACT

The purpose of this paper is to provide grounds for the thesis on close relations between pedagogy and ethics. These relations can be both accidental and necessary in their form, however, the latter are definitely more significant in terms of implications for the pedagogy as a discipline. This is because pedagogy can be considered as (practical) ethics. The thesis will be supported by reference to both practical and strictly philosophical arguments. The final part of the paper will show the consequences of this specific identification of the aforementioned relations for pedagogy as a discipline.

SŁOWA KLUCZOWE: etyka, pedagogika, normatywność, filozofia edukacji

KEYWORDS: ethics, educational theory, normativity, philosophy of education



OLGA GONCHARENKO

NARADOWA AKADEMIA PAŃSTWOWEJ STRAŻY GRANICZNEJ
UKRAINY IM. BOGDANA CHMIELNICKIEGO, UKRAINA

FILOZOFIA EDUKACJI KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO Z PERSPEKTYWY ANALITYCZNEJ

Rozważania nad filozoficznym uzasadnieniem pedagogiki są typowe dla tradycji filozofii analitycznej. Częścią integralną tej tradycji jest twórczość wybitnego polskiego filozofa i pedagoga Kazimierza Twardowskiego (1866-1938), której teoretyczne wpływy sięgają filozofii analitycznej jego nauczyciela Franza Brentano (1838-1917). Przeniknięty duchem scjentyzmu, Twardowski dążył do unaukowania filozofii. Typową, w związku z tym, jest negatywna postawa filozofa do irracjonalizmu, a także użycie przez niego metody analitycznej w celu uzasadnienia własnego stanowiska racjonalistycznego. Zaufanie uczonemu do nauki spowodowało, że dążył on również do unaukowania pedagogiki. Przejawami tego są pytania dotyczące relacji, jaka zachodzi pomiędzy filozofią a pedagogiką, analizy pojęć pedagogicznych, krytyki irracjonalizmu w pedagogice, a także jej uprawianie metodyczne z zachowaniem wymogów krytycyzmu naukowego.

Relacja pomiędzy filozofią a pedagogiką

Podzielając przeświadczenie swojego nauczyciela Brentano, co do naukowości filozofii, Twardowski w *Wykładzie wstępnym*, wygłoszonym w roku 1895 na Uniwersytecie Lwowskim, dowodził, że filozofię powinno się traktować jako wiedzę naukową, która ma znaleźć swoje miejsce wśród nauk specjalnych. W rozprawie *Psychologia wobec fizjologii i filozofii* (1897) Twardowski rozwijał sposób rozumienia

filozofii naukowej, reprezentując jednocześnie psychologizujący punkt widzenia. Wyraz „filozofia”, jego zdaniem, oznacza grupę nauk. Wspólną cechą, na podstawie której uczeń Brentany zaliczał poszczególne nauki filozoficzne do jednej grupy umiejętności, są pewne właściwości przedmiotów, z dziedziny nauk filozoficznych: „Wszystkie nauki filozoficzne badają bowiem przedmioty, które nam są dane albo wyłącznie w doświadczeniu wewnętrznym, albo zarówno w doświadczeniu wewnętrznym, jak i doświadczeniu zewnętrznym” [Twardowski 1927d, 27]. Z takiego określenia przedmiotu nauk filozoficznych uczony wyprowadzał poszczególne gałęzie filozofii: „Przedmiotami danymi wyłącznie w doświadczeniu wewnętrznym są objawy życia umysłowego. Bada je przede wszystkim psychologia. Ale niektóre z tych objawów wyróżniają się wśród innych niezmiernie doniosłymi dla życia umysłowego właściwościami; stanowią bowiem podstawę wszelkiego rodzaju oceniania, które odbywa się w trzech zasadniczych kierunkach: w kierunku prawdy i fałszu, piękna i brzydoty, dobra i zła. Prawa i prawidła oceniania, które oczywiście jest procesem umysłowym, są przedmiotem osobnych nauk filozoficznych: logiki i teorii poznania, estetyki, etyki i filozofii prawa” [Twardowski 1927d, 27]. Twardowski również krytycznie ustosunkowywał się do klasyfikowania filozofii jako nauki „ogólnej”, przeciwstawionej naukom „specjalnym”, ponieważ z takiej perspektywy „żadnej nauki specjalnej nie można uważać za filozoficzną” [Twardowski 1927, 29].

Odejście Twardowskiego od tradycji, w ramach której poruszano problematykę światopoglądową, a jednocześnie skierowanie wysiłków na „pogranicze” filozofii i nauk szczegółowych, znalazło odzwierciedlenie w podręczniku *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (1901). Mimo że pedagogika nie stanowiła odrębnego przedmiotu badań filozofa, definiował ją następująco: „Pedagogika w najszerszym tego słowa znaczeniu obejmuje, jak wiadomo, naukę o wychowaniu fizycznym, intelektualnym i moralnym” [Twardowski 1901, 11-12]. Określenie psychologii jako podstawy pedagogiki ujawnia jej relacje do filozofii: pedagogika jest przedmiotem badania psychologii – głównej nauki filozoficznej. Lecz wyjaśnienie podstaw psychologicznych pedagogiki ogranicza się w pracy Twardowskiego do jednej z jej nauk – nauki o wychowaniu intelektualnym: „Ponieważ nauczanie jest środkiem

wychowania intelektualnego, przeto nauka o nauczaniu czyli dydaktyka jest częścią pedagogiki” [Twardowski 1901, 11-12].

Dla filozofa dydaktyka – to „umiejętność, która podaje zasady i sposoby nauczania” [Twardowski 1901, 10], a więc, „nauka o nauczaniu” [Twardowski 1901, 10]. Taką definicję dydaktyki uczony wiązał z greckim określeniem *didaktike techne*, co oznacza sztuka nauczania. Psychologię traktował on jako niezwykle ważną nauką pomocniczą dydaktyki, ponieważ: „nauczyciel, chcąc wywierać dodatni wpływ na umysł ucznia, podając mu wiadomości i kształcąc jego zdolności intelektualne, musi znać prawa życia umysłowego, od których zależy przyswajanie sobie wiadomości przez ucznia i rozwój jego zdolności intelektualnych. A temi prawami zajmuje się właśnie psychologia” [Twardowski 1901, 12]. Tę część pedagogiki, której przedmiotem jest wychowanie moralne, Twardowski nazywał nauką pomocniczą dydaktyki, która musi zatem liczyć się z zasadami wychowania moralnego, ponieważ „nauczanie nie śmie utrudniać wychowania moralnego, lecz powinno wspierać je swym wpływem, zwłaszcza w szkole [...]; wobec tego nauczyciel musi ustawicznie przestrzegać zasad zawartych w nauce o wychowaniu moralnym” [Twardowski 1901, 12].

Zadaniem dydaktyki jest doskonalenie nauczyciela w jak najlepszym opanowaniu umiejętności przekazywania uczniowi wiedzy i kształcenia jego zdolności intelektualnych. Niemniej to nie wystarczy, ponieważ dobre przygotowanie do tej roli nauczyciela wymaga również wysokich kompetencji logicznych, pozwalających osiąść sztukę uzasadniania własnych twierdzeń, a także odróżniania sądów fałszywych od prawdziwych. Jak pisze Twardowski „otóż posiadać wiadomości o jakimkolwiek przedmiocie znaczy to samo, co umieć wydawać o nim prawdziwe sądy. A kształcenie zdolności intelektualnych zmierza także do tego, aby uczynić ucznia zdolnym do samodzielnego wydawania sądów prawdziwych” [Twardowski 1901, 12].

Więc, psychologia według Twardowskiego, pomaga dydaktyce znaleźć odpowiedź na pytanie *jak nauczać?*, logika – *dlaczego nauczać?*, a nauka o wychowaniu moralnym – *dla czego nauczać?* Zarazem, należy zgodzić się z Ryszardem Jadczałem, który zaznaczał, że uczeń w pedagogice Twardowskiego jest raczej przedmiotem procesu pedagogicznego, a nie podmiotem, ponieważ filozof „widzi w psychice

dziecka materiał, który podlega przekształceniom przez odpowiednie zabiegi pedagogiczne. Jednak owo przekształcenie musi się liczyć się z prawami logiki i psychologii” [Jadczak 1992, 45].

Pod wpływem krytyki psychologizmu zaprezentowanej w *Logicznych badaniach* (1900-1901) przez Edmunda Husserla, Twardowski napisał rozprawę *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki* (1911), która zapoczątkowała nowe podejście do pedagogiki w artykule *O pojęciu wychowania* (1911). Rozróżnianie czynności i wytworu przyczyniło się do rozróżnienia znaczeń „kształcenie” i „wychowanie”. O kształceniu mówimy, mając na myśli zdolności intelektualne, o wychowaniu – kiedy mowa o zdolnościach umożliwiających podjęcie słusznej decyzji. Zdolność do podjęcia słusznej decyzji filozof nazywał wolą, wolą moralną, dlatego mianem wychowania moralnego określał wychowanie w szerokim znaczeniu tego słowa, którego celem jest ćwiczenie woli w podejmowaniu słusznych decyzji. Z takiego punktu widzenia podstawami pedagogiki jako nauki o wychowaniu, filozof uczynił psychologię i etykę, udowadniając tym, że „jeżeli wychowanie moralne polega na ćwiczeniu woli w kierunku nadania jej wprawy w trafnym postanawianiu, psychologia będzie nam musiała powiedzieć, w jaki sposób ćwiczenie takie może się odbywać; etyka zaś powie nam, od czego zależy trafność postanowienia” [Twardowski 1992, 417].

Z powyższego można wnosić, że pedagogika w pracach Twardowskiego jest przedmiotem badania filozofii. Można też twierdzić, że filozof dążył do tworzenia pedagogiki naukowej. Należy zaakcentować, że podczas kreślenia relacji pomiędzy filozofią a pedagogiką Twardowski posługiwał się metodą analityczną.

Analiza pojęć pedagogicznych

Interpretację filozoficzną pedagogiki Twardowski zrealizował na bazie metody analitycznej w wariacie deskryptywnym. Stosowanie tej metody pozwoliło uczonemu ujawnić prawdziwe znaczenie wielu pojęć pedagogicznych. I tak w artykule *Psychologia nauki pogłądowej* (1899) filozof rozróżnił pojęcie „nauki pogłądowej” i „nauki poglądu”: nauka pogłądowa – to uzmysławianie nauki, nauka poglądu – to nauka

spostrzegania [Twardowski 1927c, 63]. Zaproponowane przez Twardowskiego rozróżnianie powinno służyć kryterium celowego stosowania przez pedagogów złotej reguły Jana Amosa Komeńskiego. W podręczniku *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (1901) filozof podał dokładne znaczenie pojęć „nauczanie”, „nauczyciel/nauczycielka”, „uczeń/uczenica”, „szkoła”, „materiał naukowy”, „plan naukowy”, „tok nauki”, „forma nauczania”, „metoda nauczania”, „pytanie”, „odpowiedź”, „ćwiczenie”, „wprawa”, „przystępność nauki”, „praktyczność nauki”, „gruntowność nauki”. Artykuł *O pojęciu wychowania* (1911) wskazywał na wieloznaczność związaną z terminem *wychowanie*. Skupmy uwagę na głównych pojęciach pedagogicznych występujących w pracach Twardowskiego.

Przez *nauczanie* filozof rozumiał „wszelką czynność, która zmierza systematycznie, tj. wedle z góry ułożonego planu, do tego, by innym udzielać wiadomości albo by kształcić ich zdolności intelektualne” [Twardowski 1901, 5]. Systematyczne udzielanie wiedzy Twardowski nazywał kształceniem materialnym, natomiast rozwój i ćwiczenie zdolności intelektualnych – kształceniem formalnym. W oparciu o pojęcie „nauczanie” filozof wnioskował, że „może się ono odbywać tylko przy współdziałaniu co najmniej dwóch osób” [Twardowski 1901, 7]. Nauczyciel/nauczycielka udziela wiadomości i wywiera wpływ kształcący na zdolności intelektualne ucznia/uczenicy, uczeń/uczenica zaś przyswaja sobie udzielane wiadomości i ćwiczy własne zdolności intelektualne. Nawet w przypadku samouctwa uczony przewidywał uczestnictwo drugiej osoby: „gdy się ktoś sam uczy „bez pomocy nauczyciela”, udział drugiej osoby jest niezbędny; tylko że wtedy druga osoba nie uczy bezpośrednio, osobiście, lecz za pośrednictwem książki, listownych wskazówek itp.” [Twardowski 1901, 7-8]. Ze względu na to, celów nauczania Twardowski upatrywał w udzielaniu wiedzy i kształceniu zdolności intelektualnych uczniów (bezpośrednie cele), jak również przygotowaniu ich do zawodu i w ogólnym wychowaniu (dalsze cele).

Cechą wpisaną w rozumienie nauczania u Twardowskiego jest wiedza wychowująca i jej funkcja. „Nauka jest wychowawczą jeżeli nie zajmuje się wyłącznie kształceniem materialnym albo formalnym uczniów, lecz zmierza także do wywarcia na nich wpływu wychowawczego” [Twardowski 1901, 214]. Wpływ wychowawczy

wiedzy polega, zdaniem filozofa, na zaznajomieniu się uczniów z najważniejszymi pojęciami i zasadami etycznymi. Warunkiem tego nie jest moralizatorstwo w nauczaniu, lecz takie nauczanie, „aby owe pojęcia i zasady niejako same z niej wynikały i uczniom się narzucały” [Twardowski 1901, 214]. „Wpływ wychowawczy sposobu nauczania polega na pobudzaniu uczniów do współdziałania, a objawia się głównie rozbudzeniem w uczniach poczucia obowiązku, przyzwyczajaniem ich do systematycznej, samodzielnej i sumiennej pracy, do rozwagi, szczerości, do porządku i korzystania z czasu” [Twardowski 1901, 214-215].

Pojęcie *wychowania* Twardowski rozpatrywał w znaczeniu „niewłaściwym” i „właściwym”. Pod znaczeniem niewłaściwym filozof rozumiał wychowanie człowieka, które odbywa się bez udziału wychowawcy, „gdzie [...] powiadamy na przykład, że kogoś życie wychowało, okoliczności, wśród których wyrósł itd. Wszak w podobnym niewłaściwym znaczeniu mówimy też o szkole życia” [Twardowski 1992, 413]. Znaczenie właściwe zogniskowane było zaś na obowiązkowym udziale wychowawcy w wychowaniu. Lecz i w znaczeniu właściwym pojęcie „wychowania” ma, zdaniem uczonego, charakter dwuznaczny. Wychowanie oznacza czynność, gdy, dla przykładu, „ktoś oddaje się z całym poświęceniem wychowaniu swych dzieci” [Twardowski 1992, 413]; a wytwór, gdy, dajmy na to, „ktoś wyniósł z domu bardzo staranne wychowanie” [Twardowski 1992, 413]. A zatem, kierując się Twardowskiego teorią czynności i wytworów, można mówić o wychowywaniu i wychowaniu. Wspólną podstawę tych dwóch znaczeń „wychowania” filozof upatrywał w systematycznym ćwiczeniu, rozróżniając ćwiczenie zdolności intelektualnych i ćwiczenie woli. W związku z powyższym przez wychowanie w znaczeniu właściwym rozumiał on wychowanie moralne.

Niezależnie od wyznawanej etyki, ta zawsze bowiem jest wyrażona w pewnych zasadach, na które skierowane jest wychowanie, Twardowski (zdając sobie sprawę z wielości podejść do zagadnień etycznych) dążył tylko do stworzenia zarysu systemu wychowania moralnego. Na pierwszym etapie wychowania proponował on doskonalić wolę moralną poprzez pobudzanie wychowanka do działania moralnego zgodnie z zasadami moralnymi. W tym celu wychowanek potrzebuje znajomości zasad moralnych i umiejętności ich

przestrzegania. Nauczanie na tym etapie wychowania powinno być konsekwentne: „nie wymagać nigdy od uczniów tego, co spełnić nie mogą. Natomiast należy tego, co spełnić powinni i mogą, żądać z całą bezwzględnością” [Twardowski 1992, 419]. Pierwszy etap wychowania, według uczonego, nie powinien trwać długo, ponieważ w przeciwnym przypadku mogłoby ono przekształcić się w tresurę. Wytworem danego etapu wychowania jest umiejętność wychowanka dostrzegania wymogu moralnego. Drugi etap wychowania przewiduje rozwój woli moralnej polegający na internalizacji wymogu moralnego. Rozwój woli moralnej, w ujęciu Twardowskiego, wypływał z miłości do ojczyzny, ze zrozumienia własnego interesu, ze szlachetnej ambicji: „one wszystkie mają wychowanka skłaniać od tego, by postanawiał nie według chwilowej fantazji, zachcianki, według kaprysu, uczucia lub pragnienia chwilowego, lecz według pewnych zasad” [Twardowski 1992, 420]. Wytworem danego etapu wychowania jest umiejętność wyjaśniania własnej decyzji, własnego wyboru moralnego. Trzeci etap wychowania trwa w ciągu życia i odbywa się w formie samowychowania, autoedukacji. Taki pogląd filozof wyjaśnia następująco: „któż może o sobie powiedzieć, że posiada dostateczną wprawę w trafnym postanawianiu? Chyba święty lub mędrzec stoicki, lub taki geniusz etyczny, jak Sokrates. Więc trzeba ćwiczyć się dalej. Do końca życia” [Twardowski 1992, 421]. Celem danego etapu jest samodzielne udoskonalenie i powiększanie umiejętności podjęcia słusznej decyzji. Sformowana osobowość, przy takim podejściu, staje się zdolną nie tylko działać etycznie, ale i świadomie tworzyć normy postępowania.

Zatem można stwierdzić, że analiza pojęć pedagogicznych dokonana przez Twardowskiego dodała pedagogice jasności i jednoznaczności, samym pedagogom zaś demonstrowała niemożność udzielania gotowych odpowiedzi i stosowania emocjonalnych haseł w dziedzinie nauczania i wychowania. Temu właśnie celowi, w pracach Twardowskiego, była podporządkowana również krytyka irracjonalizmu w pedagogice.

Krytyka irracjonalizmu w pedagogice

Podobnie jak w przypadku Arystotelesa, Twardowski podkreślał wrodzony popęd człowieka do wiedzy. Znaczenie wiedzy w życiu

człowieka i społeczeństwa filozof rozpatrywał przez metaforę ognia Prometeusza. Największe znaczenie uczoney przypisywał wiedzy filozoficznej, ponieważ uwalnia nas ona od przesądów, błędów i fałszy, których łatwo dopuszczamy się oceniając rzeczy powierzchownie, „ona to uczy nas docierać zawsze do istoty spraw ludzkich i zapatrywać się na nie według ich prawdziwej wartości. Ona to leczy nas z głupiej zarozumiałości, dzięki której nam się wydaje, że my jesteśmy właściwą osią wrącego wokoło nas życia” [Twardowski 2013a, 522]. Długa i ciężka droga do wiedzy filozoficznej otwarta jest dla każdego, stanowiąc, zdaniem filozofa, krok „ku temu idealnemu celowi życia ludzkiego, u którego zbiegają się wszelkie dążenia do wiedzy, do potęgi i do szczęścia” [Twardowski 2013a, 523].

Udowadnianie przez Twardowskiego wyjątkowości wiedzy filozoficznej w życiu praktycznym człowieka wpisywało się w jego troskę o propedeutykę edukacji filozoficznej. Tak, w artykule *Filozofia w szkole średniej* (1919-1920), uczoney uzasadniał ważność propedeutyki filozoficznej w szkole średniej:

1. Sprzyja rozwojowi intelektualnemu młodzieży, koncentrując jej uwagę „ku własnemu duchowi i temu co on działa i stwarza” [Twardowski 1927a, 178];

2. „Uświadamia [...] młodzieży pewne nader doniosłe pod względem teoretycznym i praktycznym zagadnienia i uczy ją zagadnienia te należycie ujmować” [Twardowski 1927a, 178];

3. Pomaga młodzieży uogólnić cały zbadany materiał „z punktu widzenia kategorii i kryteriów logicznych i w oświetleniu psychiki ludzkiej” [Twardowski 1927a, 178];

4. Chroniąc młodzież „zarówno od ciasnego dogmatyzmu, jak od destrukcyjnego sceptycyzmu” [Twardowski 1927a, 178];

5. Naucza młodzież ścisłości w rozumowaniu;

6. Zapoznaje młodzież z szeregiem, koniecznych wykształconemu człowiekowi, pojęć.

Propedeutykę filozoficzną w szkole średniej filozof nazywał „najsilniejszą bronią w walce z obskurantyzmem i jednej z najpotężniejszych dźwigni umysłowego postępu” [Twardowski 1927a, 184], a jej zadaniem było „przyczynić się do wykształcenia licznego zastępu prawdziwie świątłych obywateli” [Twardowski 1927a, 184]. O znaczeniu rozważań w życiu młodego człowieka Twardowski pisał również w artykule *Pesymizm i optymizm* (1899). Ważności ogólnego

wykształcenia logicznego w życiu praktycznym człowieka filozof zadedykował przemówienie *Niezależność myśli* (1906) i artykuł *O wykształcenie logiczne* (1919-1920). O znaczeniu wykształcenia logicznego pedagoga w pracach myśliciela była już mowa wyżej. Przejawem antyirracjonalizmu filozofii Twardowskiego jest przeciwstawienie krytycyzmu obskurantyzmowi oświatowemu. Krytyka irracjonalizmu w pedagogice dotyczy również wyznaczania przez filozofa teoretycznych relacji pomiędzy moralnym a religijnym wychowaniem.

Twardowski uważał, że „szkoła sama nie może dokonać wychowania dzieci, lecz może tylko współdziałać z innymi czynnikami, w pierwszym rzędzie do wychowania dzieci powołanymi, i być tym czynnikiem w ich pracy wychowawczej pomocną” [Twardowski 1901, 209]. To wychowawcze zadanie szkoły powiązał on z celem wychowania, który ówczasem upatrywano zwykle w kształtowaniu charakteru religijnie-moralnego. Lecz ten cel wychowania filozof rozpatrywał w ciasnym związku z wychowaniem moralnym: „dążenia i postanowienia człowieka mają pod wpływem wychowania przybrać stały kierunek ku temu, co jest dobre pod względem etycznym czyli moralnym; moralny charakter polega właśnie na tym, że człowiek chce i umie – oczywiście w granicach swych sił – urzeczywistniać to, co jest w znaczeniu moralnym dobre” [Twardowski 1901, 209]. Moralność chrześcijańską była, według niego, „najdoskonalszym wyrazem tego, co należy uważać za dobre w znaczeniu etycznym” [Twardowski 1901, 209]. Przez kształtowanie charakteru religijnie-moralnego uczyony rozumiał zatem: nauczanie wychowanka dostrzeganie i pojmowanie tego, co jest dobrem, a co jest złem; wzbudzenie w nim zamiłowania do dobrego, i przeciwnie, odrazy do złego; ćwiczenie woli w pragnieniu tego, co jest dobre. Wobec powyższego, zadanie wychowawcze szkoły, według Twardowskiego, polega na wpływie na przekonania, uczucia i wolę uczniów, poprzedzając tym samym wychowanie religijne, lecz nie przecząc mu.

Teoretyczne podporządkowywanie wychowania religijnego moralnemu oznaczało dla filozofa ukierunkowanie działalności wychowawczej szkoły na kształtowanie u uczniów następujących cech charakteru: panowania nad sobą, poczucia obowiązku, pracowitości, sumienności, zamiłowania do porządku. Do cnot społecznych, które szkoła powinna kształcić i rozwijać w uczniach, Twardowski zaliczał:

poczucie sprawiedliwości, miłość do bliźniego, grzeczność, wzajemne ustępstwo, usłużność, szanowanie cudzej własności, zaufanie, przyzwoitość, prawdziwość, odwagę obywatelską, solidarność, patriotyzm. Uważając za podstawę ofiarności i pracy szczerą religijność, Twardowski uznawał troskę o nią za jedno z zadań wychowawczych szkoły, pisał: „w tym względzie powinien nauczyciel dbać przede wszystkim o to, aby uczniowie nie upatrywali istoty religii w jej zewnętrznych objawach, lecz starali się p o s t ę p o w a ć zawsze według zasad etyki Chrystusowej” [Twardowski 1901, 212]. Etyczne prace Twardowskiego wzmacniają jego racjonalistyczną pozycję w relacji teoretycznej wychowania moralnego i religijnego.

Filozof rozróżniał etykę naukową i religijną, według Twardowskiego ta pierwsza „nie uznaje żadnych powag, nie zna innych podstaw prócz argumentów rozumu” [Twardowski 2013c, 317]. Etyka religijna powołuje się na objawienia, księgi święte, nauki Kościoła, tradycję itd. „Etyka naukowa, jak wszelka czynność [naukowa], wszelki system twierdzeń naukowych, musi postępować według zasad logiki, krok za krokiem badając, ciągle uzasadniając” [Twardowski 2013c, 318]. Z tych przyczyn etyka religijna nie jest etyką naukową, lecz może ona wywierać wpływ na etykę naukową, przedstawiając jej konkretne problemy czy proponując konkretne sposoby ich rozwiązania.

Etykę naukowiec definiował jako naukę o sposobie wyrównania sprzeczności interesów jednostek [Twardowski 2013c, 421]. Za jej cel uważał regulację życia społecznego. Relacje teoretyczne między etyką naukową a religijną Twardowski wyznaczył na podstawie powstania ich norm. Normy religijne powstają w sposób nieświadomy, ograniczają one interesy jednostek i grup jednostek, oprócz tego są bardzo restrykcyjne. Natomiast normy etyczne są „tylko wysnutym z badań i ich rezultatów poleceniem, żadnego znaczenia praktycznego nie ma” [Twardowski 2013c, 426]. Ich dotrzymanie filozof wiązał w szczególności z religią, która może stwarzać motywy, fundament i być przyczyną gotowości do działania. Przecież „nie ulega kwestii, że dla człowieka stojącego na wyżynie inteligencji, więc dla jednostek bądź co bądź wyjątkowych, samo naukowe poznanie tych prawd wystarcza, jeżeli tylko jest pełne zrozumienie wartości zgody. Ale na ogół wzięwszy, człowiek zawsze [jest] skłonny do przysparzania sobie korzyści, nawet cudzym kosztem, a przynajmniej z lekceważeniem cudzych interesów” [Twardowski 2013c, 426]. Etyka naukowa uczy, że

ten sposób nie jest godzeniem interesów, zaś religia stara się, żeby człowiek dopatrywał się w niej naukowych podstaw etyki. Właśnie religii Twardowski przypisywał zdolność wykształcenia w człowieku szeregu instynktów, umożliwiających dotrzymanie norm etycznych. Etyka naukowa zatem formułuje i uzasadnia, zaś religia odpowiada za użycie w praktyce. Etyka naukowa, według filozofa, jest warunkiem sprzyjającym wykształceniu instynktu etycznego, „który [nie] jest właściwie niczym więcej jak instynktem samozachowawczym społecznym” [Twardowski 2013c, 429].

Oczywistym jest, że właśnie w wykształceniu instynktu etycznego Twardowski upatrywał zadania wychowawczego szkoły. Z podstaw etyki naukowej filozofa wypływa, że ideałem wychowania moralnego jest *człowiek szukający etyki*. Wychowanie religijne sprzyja wychowaniu moralnemu. Wychowanie religijne odbywa się zgodnie z najnowszymi osiągnięciami pedagogiki i dydaktyki [Twardowski 1912c, 31].

Przejawem antyirracjonalizmu pedagogiki Twardowskiego jest zatem wykształcenie w uczniach pędu do wiedzy (instynktu umysłowego) i instynktu etycznego. Próby pogodzenia pedagogiki z krytycyzmem naukowym wzmacniają pozycję racjonalistyczną filozofa.

Krytycyzm naukowy a pedagogika

Wykładzie wstępnym Twardowski dowodził brak istotnej sprzeczności między naukami filozoficznymi a przyrodniczymi, pokazywał także, że metody stosowane przez nauki filozoficzne nie różnią się od tych stosowanych przez nauki przyrodnicze. Celów filozofii nie przyporządkował różnym -izmom, systemom, kierunkom i szkołom, a skupił się na poszukiwaniu prawdy i jej uzasadnianiu metodą naukową. Tym samym, jak zaznaczał Marat Wernikow, filozof ogłosił swoim credem metodologicznym bezpartyjność i eklektyzm [Верников 1967, 111]. Naukowość filozofii Twardowski uzasadniał możliwością osiągnięcia prawdy bezwzględnej: „Wszystkie nauki biorą prawdę tam, gdzie ją znajdują; każdy badacz, czy to przyrody, czy historii, czy matematyki, z twierdzeń poprzedników swoich przyjmuje te, które są uzasadnione, a odrzuca te, których fałszywość jest w stanie rzeczowymi argumentami wykazać.

[...] filozofia jest także nauką, jest także umiejętnością jak każda inna; celem jej [jest] szukanie prawdy, a prawda w każdym przedmiocie jest tylko jedna [...] Gdy wszyscy, co uprawiają filozofię, głęboko się przejmą jej posłannictwem naukowym, wtedy już nie będą się dzielić na kierunki i kieruneczki, na zwolenników rozmaitych systematów i systemacików, lecz dążąc wspólnymi środkami do wspólnego celu, zgodnie będą kroczyć drogą sumiennego i li tylko rzeczowym argumentom przystępnego badania ku prawdzie” [Twardowski 2013b, 466-467]. Prawda dla Twardowskiego, jak wskazuje Jacek Moroz, „nie była jeszcze jednym pojęciem epistemologicznym, ale szczególnego rodzaju wartością, wyznaczającą cel i sens naukowego działania” [Moroz 2013, 50]. Drogą do wyjaśnienia prawdy dla filozofa stał się przede wszystkim krytycyzm naukowy [Twardowski 1904, 241-242].

Cel filozofii naukowej stał się dla Twardowskiego podstawą do sformułowania uwag krytycznych pod adresem pedagogów by ci koncentrowali się na celu szkoły i jej znaczeniu dla młodzieży i narodu. Z tego powodu na otwarciu *XXII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 3. czerwca 1906. r.* filozof głosił, że reforma szkoły nie śmie „odbywać się pod żadnym hasłem politycznym, nie śmie się kierować żadnymi względami ubocznymi, nie śmie być użyta dla celów postronnych” [Twardowski 1912b, 11-12]. W istocie Twardowski wyznaczył cel pedagogów, który sprowadzał się nie do tworzenia i rozwijania nowych pedagogicznych – *izmów* czy ideologii, lecz do wyjaśniania istoty istniejącej już ideologii. Swoje wysiłki kierował w stronę niezwykle ważnego problemu - uwrażliwiania pedagogów i społeczeństwa w ogóle na prawdziwy cel szkoły, którym jest systematyczne nauczanie kolektywne.

Twardowskiego ideał nauczyciela stał się odzwierciedleniem jego ideału prawdy bezwzględnej. W twórczym poszukiwaniu pedagogów upatrywał on przesłankę prawdy wielowymiarowej. Dobry nauczyciel, to nauczyciel „obdarzony zdolnościami pedagogicznymi i dydaktycznymi, gorąco kochający młodzież, całą duszą szkole oddany, pracujący ustawicznie nad sobą i świadom swej wielkiej odpowiedzialności, nawet przy bardzo niedostatecznym systemie szkolnym i mimo liczne braki w jego wykonaniu, potrafi niemal w zupełności sprostać swemu szczytnemu powołaniu” [Twardowski 1912b, 13]. Prawdopodobnie dobrego

nauczyciela Twardowski utożsamiał z naukowcem, lecz oczywiście rozumiał, że „nie ma na ziemi ideałów, a tych, co się mniej lub więcej do ideału zbliżać starają, będzie zawsze tylko pewna liczba” [Twardowski 1912b, 13]. Dlatego, mimo współzawodnictwa powinni wspólnie przeciwstawić się wadom systemu szkolnego. Twardowski uznawał za potrzebne wyznaczenie zewnętrznych ram działalności nauczycielskiej, te zaś można było ustalać na bazie treści uznanych przez najlepszych nauczycieli, ażeby tym, „co nie czują w sobie twórczego pierwiastka pedagogicznego, wytknąć trafny kierunek i nie pozwolić z niego zbaczać” [Twardowski 1912b, 13]. Można twierdzić, że *wstrzeźliwość światopoglądowa* filozofa wytworzyła mechanizm obronny przeciw utopizmowi pedagogicznemu i nieodpowiedzialnym inicjatywom oświatowym.

Nie mniej krytycznym okazał się również stosunek Twardowskiego do klasycznej dychotomii ciała i duszy, co wpływało na jego poglądy w teorii i praktyce pedagogicznej. Skierowanie się ku psychofizyce i teorii paralelizmu psychofizycznego Gustawa Teodora Fechnera wydawało się Twardowskiemu najbardziej stosownym, albowiem właśnie Fechner sformułował pogląd na świat, zgodnie z którym dusza i ciało są dwoma różnymi sposobami przejawiania się jednego i tego samego zjawiska. We wstępie do polskiego tłumaczenia *Książeczki o życiu pośmiertnym* Fechnera (1907) Twardowski pisał: „zasadniczym czynnikiem, osią i podstawą tego poglądu na świat jest paralelizm psychofizyczny: każdemu zjawisku psychicznemu odpowiada fizyczne, każdemu zjawisku fizycznemu – psychiczne. Inaczej być nie może, skoro – jak twierdzi Fechner – oba te rodzaje zjawisk są w gruncie rzeczy jednym tylko rodzajem zjawisk. Jeśli mimo to dla doświadczenia naszego rozszczepia się ten jeden rodzaj na dwa rodzaje, pochodzi to stąd, że doświadczenie nasze jest dwojakie, gdyż owe zjawiska jednego rodzaju spostrzegamy bądź z wewnątrz, bądź z zewnątrz” [Twardowski 1927b, 249]. Z takich założeń Fechnera Twardowski wysnuł wniosek o całkowitej wzajemnej odpowiedniości świata duchowego i fizycznego, a więc odzwierciedleniu życia duszy w ciele i odwrotnie. Tę zależność Fechner przypisywał nie tylko wszystkim żywym organizmom – ludziom, zwierzętom, roślinom, ziemi, wszechświatowi ale również quasi-organizmom – państwu, narodowi, stowarzyszeniom itd. Za taki quasi-organizm uznawana była przez Twardowskiego i szkoła, która również

„ma swe ciało i duszę swoją” [Twardowski 1912a, 239], w swej zewnętrznosci mająca odbicie swego wnętrza.

Z pozycji w ten sposób widzianego „szkolnego paralelizmu psychofizycznego” [Twardowski 1912a, 240] filozof poddał krytyce bezsensowne stosowanie w pedagogice pojęcia „przeciążenie”. Przeciążenie fizyczne, które wówczas pedagogowie wiązali z nadmierną liczbą książek, które uczniowie powinni nosić do i ze szkoły, Twardowski wiązał z nadmierną ilością materiału naukowego, który uczniowie powinni przyswoić podczas nauki w szkole i w domu, zwracając tym samym uwagę na umysłowe przeciążenie, będące odzwierciedleniem fizycznego. W wyniku dokładnej analizy wagi podręczników i zeszytów, które w ciągu tygodnia zmuszeni byli nosić do szkoły uczniowie klasy 3, 5 i 7 jednego z gimnazjów lwowskich [Twardowski 1912a, 241–246], Twardowskiemu znalazł rzeczywistą przyczynę noszenia przez uczniów do szkoły mniejszej liczby podręczników, aniżeli potrzeba. Analogiczną sytuację uczony obserwował i z naukowym materiałem: „Jak dawniej, tak i dziś uczeń ma wynieść z gimnazjum klasycznego zdolność rozumienia tekstów łacińskich i greckich, ale gramatyki tych języków tak dobrze jak dawniej znać nie ma już dzisiaj obowiązku, ani też nie wprawia się dzisiaj w używaniu słownika, gdyż posługuje się gotowemi preparacjami, wydanymi drukiem [...]. W matematyce cel nauki pozostał takim, jakim był dawniej, ale coraz mniej wymaga się od ucznia ćwiczeń domowych. Ponieważ podręczniki historii są zbyt obszerne, by można je przerobić w przeznaczonych na ten przedmiot ilości godzin, więc urywa się część materiału na końcu lub wyrывa się ją ze środka [...]. To samo z fizyką itd.” [Twardowski 1912a, 249]. Takie podejście pedagogów do materiału szkolnego tłumaczyło filozofowi braki w wiedzy uczniów, podobne do braków w podręcznikach przynoszonych przez nich do szkoły. Jednakże w takiej sytuacji nie dostrzegał problemu przeciążenia, lecz fakt, że szkoła nie odpowiada swemu teoretycznemu celowi, którego milcząco w praktyce się zrzeka, tolerując zawyżone wymagania. Rozwiązaniem tego problemu, według Twardowskiego, było uproszczenie programu szkolnego, co jego zdaniem osiągnąć można w sposób następujący: „zmniejszyć ilość autorów w szkole czytanych [...], ale niechaj uczeń nauczy się naprawdę czytać i rozumieć tych, co pozostaną. Można i trzeba w sposób bardzo daleko idący uszczuplić materiał historii powszechnej – ale niechaj potem nie wychodzą już z gimnazjów

uczniowie, którzy nie wiedzą, kiedy żył Szekspir albo nie orientują się co do znaczenia dziejowego epoki napoleońskiej. Można i trzeba zredukować zakres nauki fizyki w szkole średniej, ale wtedy może przecież każdy abiturient będzie znał zasady konstrukcji tramwaju elektrycznego” [Twardowski 1912a, 251]. Przy takim podejściu „uczeń będzie szedł do szkoły z czystym sumieniem, wiedząc, że przynosi ze sobą do szkoły wszystko, co przynosić powinien, a szkoła będzie go puszczająca do domu również z czystym sumieniem, wiedząc, że uczeń wynosi ze szkoły wszystko, co z niej wynieść powinien” [Twardowski 1912a, 252]. Problem szkolny, który polega na przeciążeniu fizycznym i umysłowym, nie jest zatem, według Twardowskiego, problemem, tylko potrzebą krytycznego doń podejścia i oczyszczeniu zeń mowy pedagogiki.

Podsumowanie

Wydaje się, że styl i metoda filozofowania Twardowskiego w wymiarze pedagogicznym mają wszystkie znamiona tego, co uważane jest za analityczną filozofię edukacji. Wymóg wstępny dokładnego formułowania pojęć, które wchodzą w zakres filozofii, sformułowany przez ucznia Brentany w artykule *O jasnym i nie jasnym stylu filozoficznym* (1920), można również uważać za wymóg wstępny jego koncepcji pedagogiki. Z uwagi na to, zwrot Twardowskiego w stronę pedagogiki naukowej powinien zostać dostrzeżony i potraktowany jako jeden z ważniejszych momentów twórczości, szczególnie, że realizowany był w duchu tradycji analitycznej filozofii edukacji, co świadczy również o wpisywaniu się, tej ostatniej, w ciągłość idei twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Nie ma wątpliwości, że filozofia edukacji Kazimierza Twardowskiego została niezauważona w tradycji analitycznej, co było skutkiem braku jej rozpowszechnienia w świecie, na co wskazywał już Jan Woleński [Woleński 2014, 16-17]. Próba jej prezentacji została jednak podjęta jeszcze za życia Twardowskiego przez jego ucznia, ukraińskiego pedagoga i tłumacza, Mirosława Kapija, który, jak wynika z badań Stepana Ivanyka, przetłumaczył na język ukraiński *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (1901) i przygotował je do druku w

Kijowie w latach 1918-1919. Wydarzenia historyczne 1919 roku na Ukrainie stanęły jednak temu na przeszkodzie [Ivanyk 2014, 40].

Z punktu widzenia współczesnej nauki należy uznać za wciąż aktualny pogląd Twardowskiego uznający psychologię za podstawę pedagogiki. Twardowski uznał za największą wartość pedagogiki indywidualność, co możliwym było dzięki zmianie podejścia do kwestii poznania. W kontekście wzrastającej złożoności stosunków między jednostką a społeczeństwem, koniecznym wydaje się podkreślanie znaczenia nauczania myślenia logicznego oraz wykształcenia postaw etycznych u uczniów. Logika bowiem stanowi podstawę rozwoju myślenia krytycznego, zaś etyka pozwala człowiekowi uświadomić sobie własną wartość i godność, zyskać szacunek do samego siebie, a także wpłynąć na poprawę relacji międzyludzkich. Uznanie przez Twardowskiego za główny cel edukacji nie tyle wykształcenie człowieka, co jego samorealizację, współgra z poglądami współczesnych filozofów, dotyczącymi podejścia naturalistycznego do rozwoju dziecka, w którym dominuje wychowanie intelektualne, lecz nie moralne. Uznanie przez Twardowskiego edukacji filozoficznej za część ogólnego wykształcenia zbliża go do współcześnie pojmowanego humanizmu. Jednakże to nie nauka filozofii, tylko nauka filozofowania, ma być pomocą w samorozwoju człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Верніков, Марат, 1967, *Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій* : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01, Львів.
- Ivanyk, Stepan, 2014, *Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, Warszawa: Semper.
- Jadczyk, Ryszard, 1992, *Wstęp*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych* (wybór i oprac. Ryszard Jadczyk), Warszawa: WSiP, ss. 7-80.
- Moroz, Jacek, 2013, *Dyskusja z relatywizmem pwardy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, Warszawa: Scholar.
- Twardowski, Kazimierz, 2013a, *Dlaczego wiedza jest potęgą?*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, Część I (red. Anna Brożek i Jacek Jadacki), Kraków: Copernicus Center Press, ss. 510-523.
- Twardowski, Kazimierz, 1927a, *Filozofia w szkole średniej*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W, ss. 177-184.
- Twardowski, Kazimierz, 1927b, *Gustaw Teodor Fechner*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W, ss. 246-265.
- Twardowski, Kazimierz, 1992, *O pojęciu wychowania*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych* (wybór i oprac. Ryszard Jadczyk), Warszawa: WSiP, ss. 411-422.
- Twardowski, Kazimierz, 1904, *Otwarcie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie* „Przegląd Filozoficzny”, R.VII. ss. 239-243.
- Twardowski, Kazimierz, 1912a, *Przeciążenie*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych: księga pamiątkowa* (zred. Karol Zagajewski), Lwów: T.N.S.W., ss. 238-252.
- Twardowski, Kazimierz, 1927c, *Psychologia nauki poglądowej*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W, ss. 43-63.

- Twardowski, Kazimierz, 1927d, *Psychologia wobec fizjologii i filozofii*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W., ss. 3-32.
- Twardowski, Kazimierz, 2013b, *Wykład wstępny w Uniwersytecie Lwowskim*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, Część I (red. Anna Brożek i Jacek Jadacki), Kraków: Copernicus Center Press, ss. 457-467.
- Twardowski, Kazimierz, 2013c, *Wykłady z etyki. Cz. I-III*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, Część I (red. Anna Brożek i Jacek Jadacki), Kraków: Copernicus Center Press, ss. 309-436.
- Twardowski, Kazimierz, 1912b, *Zagajenie XXII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 3. czerwca 1906. r.*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych: księga pamiątkowa* (zred. Karol Zagajewski), Lwów: T.N.S.W., ss. 9-19.
- Twardowski, Kazimierz, 1912c, *Zagajenie XXIII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 19. maja 1907. r.*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych: księga pamiątkowa* (zred. Karol Zagajewski), Lwów: T.N.S.W., ss. 23-33.
- Twardowski, Kazimierz, 1901, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów: PTP.
- Woleński, Jan, 2014, *Szkoła Lwowsko-Warszawska z perspektywy historycznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, I. ss. 9-18.

ABSTRACT

Kazimierz Twardowski's educational philosophy from the analytical perspective

The reflection on philosophical foundations of pedagogy is characteristic feature of the analytical tradition in philosophy. The creative work of Kazimierz Twardowski, famous polish philosopher, is an integral part of this tradition. His papers together form the analytical project, which lay the ground for the formation of a particular style of philosophizing in pedagogical dimension. These features are most clearly manifested in problematizing the relation between philosophy and pedagogy, in the analysis of pedagogical concepts, in the critic of irrationalism in pedagogy, in the coordination with scientific criticism in pedagogy.

KEYWORDS: Kazimierz Twardowski, scientific philosophy, analytical method, antiirrationalism, scientific criticism, scientific pedagogy, analytical educational philosophy.

SŁOWA KLUCZOWE: Kazimierz Twardowski, filozofia naukowa, metoda analityczna, antyirracjonalizm, krytycyzm naukowy, pedagogika naukowa, analityczna filozofia edukacji.



OSKAR SZWABOWSKI
UNIwersytet Szczeciński

POLITYCZNOŚĆ DYDAKTYKI

W artykule przedstawię kilka głównych relacji między dydaktyką a polityką. Uważam, że nie ma czegoś takiego jak niepolityczna nauka czy praktyka, a tym samym niepolityczna dydaktyka jest co najwyżej politycznym konstruktem, mającym maskować jej realną funkcję i stojące za nią interesy. Orwell pisząc o sztuce zauważa, że „żadna książka nie jest naprawdę wolna od politycznego ułożenia. Opinia, że sztuka powinna nie mieć nic wspólnego z polityką jest samo w sobie politycznym stanowiskiem” (Orwell, dok. elektr.). To, co George Orwell odnosi do sztuki można zastosować do edukacji (Melosik, Szkudlarek 2010, 39).

Poniższy tekst ma charakter wprowadzający, mający na celu sprowokowanie dyskusji dotyczącej skomplikowanego problemu upolitycznienia. Poza tym, żywię ambicję, że jest to tekst chociaż częściowo porządkujący i dający narzędzia do bardziej precyzyjnego formułowania nadziei i niepokoїв związanych z relacją między polityką a edukacją. Często zdarza się, że autorki i autorzy opowiadający się za lub przeciw politycznemu uwikłaniu, nie definiują, o jakie polityczne uwikłanie chodzi. Co utrudnia racjonalną dyskusję w tej kwestii.

Poza wprowadzająco-porządkującym celem artykułu, prezentuję również własne stanowisko. Nie ograniczam się do opisu, ale opowiadam się za jedną z wersji polityczności dydaktyki, która moim zdaniem zapewnia względną autonomię pola teoretycznego, jak i praktyce, z drugiej, wiąże się z emancypacyjną tendencją, wspierającą radykalne formy demokracji oraz (kontr)produkcji wiedzy.

Wymieniam cztery główne konceptualizacje politycznego uwikłania dydaktyki, to jest: a) partyjne, b) postpolityczne, c) krytyczne i d) politycznie postpolityczne. Różnica między tymi konceptami nie

opiera się jedynie na różnicy stosunku między dydaktyką a polityką, ale też na samym definiowaniu polityki.

Uwikłanie partyjne

Uwikłanie partyjne polega na zależności zewnętrznej. Edukacja zostaje podporządkowana woli określonego władcy, partii, dominującej ideologii. Cele, treści, metody są opracowywane przez „zawodowych ideologów”. Podporządkowanie takie ma charakter mniej lub bardziej jawny. Wiąże się z bezpośrednią interwencją polityków albo/i armii biurokratycznej w działania szkoły/universytetu. Władza polityczna określałaby zarówno, co jest „właściwe” w przestrzeni edukacyjnej, jak i co jest „naukowe”, co jest celem kształcenia i jakie metody są dopuszczalne w szkole czy na uniwersytecie.

Uwikłanie partyjne można podzielić na twarde i miękkie. Strategia twarda oznaczać będzie przede wszystkim toporne, totalitarne podporządkowania instytucji edukacyjnych autorytarnym władzom. Przykładem takim może być III Rzesza, gdzie między innymi na uniwersytetach zamykało się katedry, czasopisma „nieniemieckich” uczonych, i zakładało nowe czasopisma, nowe katedry mające prowadzić badania i kształcenie w duchu nazistowskim (Tyrowicz 2009). Strategia miękka ma charakter zapośredniczony. Działa w ramach legalnych, formalnie demokratycznych systemów, gdzie siłą podporządkowującą jest armia biurokratyczna. Ideologia często jest w tym przypadku niewidoczna, przyjmuje charakter „naukowy”, wiedzy specjalistycznej, co też łączy tę strategię z uwikłaniem postpolitycznym. Przykładowo neoliberalne reformy pozwalają na rekonstrukcję akademii i propagowanie badań oraz kształcenia właściwego dla danego systemu, jak również zwalnianie niedopasowanych, bez konieczności bezpośredniego zamachu na autonomię uniwersytetu. Ten sposób „dyscyplinowanie” i „przechwytywania” od lat śledzi Bogusław Śliwerski, wskazując na partyjne sposoby formatowania edukacji, przez wykorzystanie autonomii instytucji oraz panującego prawa (Śliwerski 2013, 2014, 2015).

W odniesieniu do kształcenia, to niezależnie od charakteru ideologicznego w partyjnym uwikłaniu dydaktyka musi stać się czymś czysto technicznym. Nauczyciel czy wykładowca staje się przedłużeniem partii, której interesów ma bronić, poprzez odpowiednie kształtowanie umysłów, postaw i wizji świata. Mało tego,

dydaktyka w takim uwikłaniu nie tylko jest techniczna, ale ma charakter dyscyplinujący, dostosowujący do maszyny społecznej. Niezależnie od ideologicznych podstaw nauczyciel staje się postacią centralną, chociaż miałby się maskować pod „innovacyjnymi” metodami.

Uwikłanie partyjne posługuje się bardzo wąskim rozumieniem polityki, gdzie jest ona rozumiana jako walka pewnego stronnictwa o władzę w państwie. W przypadku strategii twardej, będą to na przykład działania NSDAP, zaś w strategii miękkiej akcje PO-PiSu.

Uwikłanie postpolityczne

Najogólniej rzecz ujmując, postpolityka jest polityką bez polityki. To znaczy, że polityczne problemy są prezentowane w odpolitycznionym języku, podobnie jak działania, przybierające formy pozornie neutralne czy związane z innymi praktykami. Można wyodrębnić dwie główne formy postpolitycznego zastąpienia: techniczną i moralną.

Forma techniczna można też określić terminem mikropolityki. Frank Furedi stwierdza, że oznacza ona politykę, która „prezentuje siebie za pośrednictwem odpolitycznionego języka menedżeryzmu” (Furedi 2008, 89). Problemy przyjmują formę techniczną. Nie są już czymś o czym powinno się debatować, nie są przedmiotem negocjacji, ale wiedzy fachowej, profesjonalnej. Taka profesjonalizacja prowadzi do stworzenia złudzenia, że są one niezależne od interesów czy konfliktów. Ekspert ze swoją profesjonalną wiedzą jawią się jako osoba spoza politycznych uwikłań. Polityka staje się więc kwestią zarządzania opartą na wiedzy, nie zaś na partykularnych stanowiskach tej czy innej opcji.

Forma moralna wiąże się z koncepcją mikropolityki. Stanowi jej dopełnienie. Chantal Mouffe dostrzega naturalizację hegemoni i wspomniane przeniesienie tego, co polityczne w rejestr techniczny. Dopełnieniem tej pozornie bezstronnej niepolitycznej strategii zarządzania, jest uruchomienie rejestru moralności jako tego, co polityczne. Na przykład, problem terroryzmu to problem złych podmiotów, niemoralnych jednostek (Mouffe 2008). Neoliberalna destrukcja Polski zaś to działanie partii zła, moralnych degeneratów i nie-patriotów. Moralność nie oznacza w tym przypadku refleksji etycznej. Rejestr moralności jest odporny a nawet jej wrogi. Nie chodzi w nim przecież o rozpatrywanie, co jest społecznie dobre, a co takim nie

jest, nie stawia się, jakże politycznego pytania, o to co znaczy dobre życie, ale celem jest ustanowienie określonego pola polityki i odpowiadających mu złych i dobrych podmiotów.

Postpolityczność należałoby rozumieć jako splot tych dwóch form, która skutecznie blokuje rozwój polityki rozumianej jako debatowanie i praktykowanie wspólnego życia, czy też jako spór o rodzaj hegemonii. W ujęciu postpolitycznym z jednej strony polityka zostaje usunięta, a szkolnictwem (wyższym) zajmują się po prostu eksperci; z drugiej strony, nabiera ona charakteru sporu o styl życia.

Przenosząc ten problem na grunt dydaktyki, możemy założyć, że nie wspierałby on krytycznego myślenia czy współpracy w tworzeniu wiedzy. Po pierwsze, wiedza jest czymś profesjonalnym, wymaga odpowiedniego szkolenia. Nauczyciel czy wykładowca są tymi, co wiedzą, w przeciwieństwie do tłumów na sali. Celem jest wyszkolenie odpowiednio wyspecjalizowanych osób, potrafiących rozwiązywać techniczne problemy. Ponieważ to, co techniczne, tak naprawdę jest polityczne, wiedza i refleksja musi być ograniczana tak, aby ekspert produkował ekspertyzy zgodne z dominującą ideologią i interesami panujących. Innymi słowy, wiedza może mieć jedynie charakter instrumentalny, co pociąga za sobą określone sposoby kształcenia. Po drugie, moralny rejestr stanowiący dopełnienie tego, co techniczne, opiera się na autorytarnym przekazie tego, co jest dobre, i potępieniu złych, niemoralnych praktyk i istnień. Moralność nie jest w tym uwikłaniu oparta na argumentach, krytycznej, racjonalnej debacie, ale wykładana jest językiem perswazyjnym. Zarówno szkolenie techniczne, jak moralna tresura, są instrumentalnym podporządkowaniem, które wytwarza podległość względem „faktów” i panującej rzeczywistości (Hrokhaimer 2012)

Uwikłanie postpolityczne stanowi utajoną wersję uwikłania partyjnego uruchamiając ten sam model kształcenia, tylko, że z zastosowaniem innej retoryki oraz reprezentując siebie jako stanowisko niepolityczne, obiektywne zarówno pod względem wiedzy, jak i wartości. W obu uwikłaniach nauczyciel zajmuje pozycję centralną, jest wykonawcą odgórnych instrukcji (partii, ideologii, obiektywności czy wieczności), dominują metody podające, a adaptacja do warunków jest głównym celem kształcenia.

Uwikłanie krytyczne¹

W ramach uwikłania krytycznego, uznaje się, że między tym, co edukacyjne, a tym, co politycznie nie można przeprowadzić ostrego rozgraniczenia (Szkudlarek 2009,65). Mało tego, jest to stanowisko świadomie polityczne, wzywające nie tyle do upolitycznienia, co uczynienia polityki widzialnej w polu edukacji. Chodzi nie o to, aby przeciwstawiać się upolitycznieniu, jako formie korumpowania tego, co pedagogiczne, lecz o stawanie się politycznym. Oznacza to dwie rzeczy, po pierwsze, analizę obecnej formy upolitycznienia, po drugie uruchomienie takich praktyk, które będą miały charakter emancypacyjny, pro-demokratyczny. Henry A. Giroux zauważa, komentując stanowisko H. Kohla, „że szkoły, podobnie jak większość miejsc publicznych, charakteryzują się sprzecznościami i zmaganiem, które głównie służą logice dominacji, zawierają także możliwości praktyk emancypacyjnych” (Giroux 2010, 139).

Przeciwstawiając się uwikłaniu partyjnemu oraz postpolitycznemu pragną traktować szkołę czy uniwersytet jako przestrzeń publiczną. Oporowe odniesienie do wymienionych upolitycznień jest istotne dla rozumienia polityki w tej koncepcji relacji polityki i edukacji. Oznacza to, po pierwsze sprzeciw wobec ograniczania przez państwo, rynek czy ideologie pracy szkolnej; po drugie krytykę zastanych polityk ze stanowiska grup nieuprzywilejowanych; po trzecie podkreślanie autonomii zarówno nauczyciela, jak i instytucji. Praca szkolna nie może być podporządkowana żadnym odgórnym zaleceniom, czy to polityków czy ekspertów od szkolenia.

Polityka przyjmuje formę demokratycznej debaty o istotnych społecznie problemach. Staje się miejscem spotkania, w którym dokonuje się krytycznego oglądu i poszukuje rozwiązań istniejącej sytuacji. To, co polityczne jest stawiane jasno, artykułowane jest wprost. Te stanowiska zderzają się w przestrzenie politycznej, poprzez agonistyczną debatę, wymianę argumentów – swoistą walkę o hegemonię w klasie szkolnej. Takie rozumienie tego, co polityczne jest

¹ Warto zaznaczyć, że uwikłanie krytyczne nie jest tożsame ze stanowiskiem pedagogiki krytycznej. W prawdzie nawiązuje do dokonań z tego zakresu, to jednak proponowane przeze mnie pojęcie jest jedynie jednym z możliwych odczytań, w ramach którego, wydaje się fragmentarycznie, wykorzystywany są dokonania pedagogiki krytycznej.

właściwe propozycji Mouffe (Mouffe 2005, 2008), czy Martha'y Nussbaum (Nussbaum 2008, 2016), czy też różnych pedagogów krytycznych zainspirowanych Habermasem (Zamojski 2011, 2015).

W dydaktyce uwikłanie krytyczne przejawia się w swobodzie kreowania procesu kształcenia. Jest ono rozpatrywane jako spotkanie równych, w którym dokonuje się krytycznego oglądu świata i własnych postaw. Niemniej, trudno nie ulec przeświadczeniu, że w takim ujęciu po pierwsze nauczyciel wciąż pozostaje nauczycielem, co może prowadzić do praktyk, w których nauczyciel nie idzie wraz z uczniami, ale wyprzedza ich i za nich rysuje właściwe mapy. Staje się kimś, kto posiada wiedzę, czym jest opresja i czym jest wyzwolenie. Tym samym, uwikłanie krytyczne zaczyna propagować modernistyczną, oświeceniową wizję dydaktyki. Po drugie, zgodnie z tym, że nauczyciel może być wiedzącym, oraz z tym, że edukacja zostaje ujęta jako praca w szkole lub uniwersytecie (autonomia tego, co edukacyjne), może to prowadzić do wnoszenia świadomości i destrukcji świadomości fałszywej, czyli blokować rzeczywistą debatę i ograniczać możliwe sposoby samorozwoju i samoedukacji. Po trzecie problemy polityczne zostają ujęte jako problemy dyskursywne, tak samo jak polityczna praktyka, traktowana jest jako forma dialogu, co dokonuje redukcji tego, co polityczne oraz dowartościowuje określone formy wiedzy i szkolne praktyki. Po czwarte, cel edukacji nie jest negocjowany, ale założony już przed spotkaniem. Spotykamy się po to, aby się wyzwolić.

Ograniczenia emancypacyjnej dydaktyki, przenikanie nieświadomych transmisyjnych, kierowniczych modeli i wykluczeń, są odzwierciedleniem przyjmowanego tutaj rozumienia polityki. Polityki, która jest rozumiana często indywidualistycznie, nie potrafiąca sobie poradzić z masowością ani działania politycznego (Charles 2011, 42), ani dydaktycznego; polityki, która akceptuje panujący liberalny konsensus, związany z tym podział pracy, pól i instytucji.

Uwikłanie politycznie postpolityczne

Uwikłanie politycznie postpolityczne można uznać za radykalną wersję uwikłania krytycznego. Podobnie jak w ostatnim, mamy tutaj do czynienia ze świadomością konieczności politycznego charakteru edukacji. Również odnajdziemy opór wobec instrumentalnego, technicznego czy opartego na moralności podporządkowania oraz opowiedzenia się za autonomiczną działalnością. Tym, co przede

wszystkim odróżnia politycznie postpolityczne uwikłanie od krytycznego jest koncepcja polityki. Politycznie postpolityczna koncepcja jest w pewnym sensie antypolityczna. Odrzuca ona zarówno politykę rozumianą jako walka o władzę jednej z partii, jak również walkę o hegemonie jednej klasy nad drugą. Werner Bonefeld, wyraża jasno, że „polityka postpolityczna oznacza politykę, która nie jest walką o podbicie jednej klasy przez drugą. Polityka postpolityczna oznacza walkę o społeczeństwo bezklasowe” (Bonefeld 2012, 10). Sytuuje ona politykę na poziomie immanencji. Oznacza to, po pierwsze, że nie uznaje rozdzielenia na ekonomię, edukację, politykę i tak dalej; po drugie, że nie następuje wyodrębnienie określonej instytucji politycznej, na przykład państwa; po trzecie, że działanie polityczne jest aktem negacji w sercu systemu, które angażuje samych zainteresowanych, jest rzeczywiście autonomicznym ruchem niszczenia i tworzenia.

Można powiedzieć, że polityka postpolityczna jest wersją polityki małych rzeczy (Goldfarb 2012), gdzie poza oficjalną polityką prawicy i lewicy istnieje płaska przestrzeń codziennych polityk. Jest to przestrzeń tworzona przez wolne, „komunistyczne jednostki”, a sens i cel nie jest narzucony odgórnie, ale wypracowywany w ramach aktywnej wielości. Niczym rakowata narośl, nie tyle przejmuje określone instytucje, co rozsadza je, tworząc „alternatywne sfery publiczne” (Giroux 2010). Tworzenie alternatywy przez wielość jest formą zerwania, zarówno z państwem, rynkiem, jak i odpowiadającymi im formą polityki i edukacji.

O ile politycznie postpolityczne uwikłanie przyjmuje radykalnie odmienną wizję polityczności, o tyle różnica ta powinna ujawnić się w przestrzeni kształcenia. Musi zerwać z podstawową logiką stanowiącą fundament upolitycznienia instrumentalnego. Powtarza się tutaj gest uwikłania krytycznego, jednocześnie go radykalizując. To, znaczy, po pierwsze, że uwikłanie i podporządkowanie jest rozpatrywane na głębszym poziomie. Po drugie, próby wyjścia poza podporządkowanie wiążą się nie tyle z negocjowaniem w ramach określonego podziału, ale poprzez jego zakwestionowanie. Na poziomie abstrakcyjnym musi ona charakteryzować się po pierwsze, bezcelowością, po drugie, niehierarchicznością, po trzecie, spontanicznością i swobodą poszukiwań, po czwarte, jest aktywnością kolektywną. Nauczyciel nie pełni tutaj centralnej roli, nie przekazuje wiedzy, nie wnosi i nie rozwija

świadomości, nie organizuje procesu kształcenia – nauczyciel nie istnieje lub też raczej, każdy jest nauczycielem każdego.

Przykładem takiej dydaktyki może być koncepcja studiowania rozwijana między innymi przez Tysona E. Lewisa. Dokonam w tym miejscu jedynie bardzo skrótowej, z konieczności ogólnej i uproszczonej prezentacji koncepcji wspomnianego autora. Lewis dostrzega, że kapitalizm podporządkowuje jednostkę w ramach paradygmatu uczenia się – przekształcając ludzkie istnienia w kapitał ludzki i narzucając konieczność nieustannego rozwijania się. Nauczanie i uczenie się są elementami systemu, które urzeczowiają jednostkę oraz wiedzę, dopasowując je do panującego systemu. Tymczasem studiowanie jest radykalnie odmiennym doświadczeniem edukacyjnym. Nie koncentruje się ono na aktualizowaniu potencjalności, dzieleniu człowieka na pewne kompetencje, które następnie rozwija się, aby wspierały kapitalizm czy państwo. Studiowanie jest bezcelowym, kierującym się własnym czasem i rytmem poszukiwaniem, majsterkowaniem i tworzeniem kolekcji. Jest czymś bez końca, co nie przekłada się na efekty. Samo studiowanie wymaga ustanowienia określonej wspólnoty równych, gdzie koncentracja na problemie, samo poszukiwanie ustanawia proces dydaktyczny (Lewis 2013).

Przykładem tak realizowanej i rozumianej polityki, jak i edukacji, jest ruch Occupy (Neary, Amsler 2012; Lewis 2013, 149-165; Szwabowski 2015). Po pierwsze, jest to ruch, który przeciwstawia się demokracji przedstawicielskiej, jako pseudodemokracji, w zamian eksperymentując z formami demokracji bezpośredniej; po drugie, jest to ruch bez liderów, o horyzontalnej strukturze, która ujawnia się zarówno w samej organizacji kontrinstytucji, jak i praktykach edukacyjnych; po trzecie jest to ruch bez żądań, który nie chce kolaborować z istniejącymi strukturami władzy; po czwarte jako zdarzenie jest już manifestacją tego, co nadchodzi. W tym sensie nie jest ruchem, który dąży do wyzwolenia, ale ruchem, który jest już wolny, który działa tak jakby nie było państwa i kapitalizmu. Tym samym, nieuprawnione jest stwierdzenie, że celem studiowania w podanym rozumieniu jest emancypacja. Studiowanie wyzwala wtedy, kiedy się dzieje. Można powiedzieć, że jest wyrwą, przez którą prześwituje inny świat, który nadszedł.

Studiowanie jako immanentna moc polityczna

Stuart Maclure zauważa, że relacja między polityką a edukacją, jest podporządkowana „bardziej ogólnej relacji pomiędzy edukacją i społeczeństwem” (Maclure 1976, 17). Stwierdza on, że uznanie edukacji jako podsystemu społecznego, sprawia, że ustanowienie, jakiegokolwiek systemu społecznego wymaga również uwikłania w to, co pedagogiczne. Wszelka polityka edukacyjna zakłada instrumentalne podporządkowanie szerszym, politycznym celom. W takiej perspektywie uwikłanie partyjne, postpolityczne czy krytyczne jawi się jako formy instrumentalnego podporządkowania. Niekiedy ustanawiając konserwatywny program, innym razem liberalny czy też angażując szkoły i uniwersytety w politykę lewicową. W tym kontekście wezwanie Goldfaba do rozdzielenia polityki i edukacji wydaje się sensowne. To oddzielenie dotyczy przede wszystkim polityki oficjalnej, mieszania konfliktów partyjnych z procesem kształcenia. Niemniej, dostrzega on, że odrzucenie partyjnej, instrumentalnie pojętej polityki i utworzenie wolnej przestrzeni dla edukacji, „[m]iało doniosłe znaczenie polityczne, pomimo że nie wiązało się z żadnym konkretnym politycznym (stronniczym) stanowiskiem” (Goldfarb 2012, 113). Niestety, Goldfarb sam nie rozpoznaje swojego politycznego uwikłania, odgrzewając podział na to, co edukacyjne i polityczne. Krótko mówiąc, wymienione trzy uwikłania, lokują się w polityce rozumianej jako polityka transcendencji. Podczas gdy ostatnie uwikłanie lokować się będzie na „biegunie immanencji”. Joanna Bednarek opisuje różnicę między tymi politykami/ontologiami następująco:

‘Biegun transcendencji’ to skrótowe określenie dla perspektywy ontologicznej zakładającej konieczność instancji organizującej i strukturyzującej rzeczywistość (...), transcendentnej wobec tego, co organizowane, jak również nieciągłość podziałów powstających w wyniku tej organizacji. Pierwotność oddzielenia, ruchu ustanawiania granicy, i ‘pionowa’ struktura bytu (...)

Biegun immanencji to z kolei określenie perspektywy przyjmującej ‘poziomą’. Jednopłaszczyznową wizję rzeczywistości, której *arche* nie jest czynnikiem organizującym, ale raczej produktywnym źródłem, dla której wszelka strukturyzacja ma charakter oddolny, a granice i nieciągłości są wtórne i stanowią przejściowe stadia procesu dynamicznych przemian. (...) Radykalny monizm, tożsamy z pluralizmem, dynamiczność, różnorodność i zarazem jednowymiarowość bytu (...) (Bednarek 2012, 40-41)

Takie rozdzielanie sugeruje, że przy analizowaniu politycznego uwikłania winniśmy pytać w jaką logikę jest wpisana edukacja i polityka: czy mamy do czynienia z myśleniem zakorzenionym w tradycji transcendencji czy immanencji. W pierwszym przypadku będziemy mieli do czynienia z hierarchią i podziałem, w drugim, z horyzontalną siecią. W przypadku dydaktyki polityki bieguna transcendencji, proces kształcenia będzie organizowany odgórnie, problemy i cele wyznaczone będą z zewnątrz, a samo kształcenie/wychowanie zawsze będzie służyć czemuś innemu (państwu, gospodarce, moralności, emancypacji). W przypadku dydaktyki polityki bieguna immanencji proces kształcenia będzie konstruowany oddolnie, w ramach horyzontalnie zorganizowanych kolektywów, gdzie problemy będą nie będą czymś narzuconym z zewnątrz, ale integralnym elementem doświadczenia studiowania. Kształcenie nie będzie tutaj służyło nikomu i niczemu. W przypadku bieguna transcendencji edukacja będzie wyodrębnionym polem, będzie praktyką podejmowaną głównie przez instytucje. W przypadku bieguna immanencji edukacja będzie tylko jedną z sił w społecznej sieci.

Podsumowując, wydaje się, że podział na wspomniane dwa bieguny jest kluczowy. Poza tym, „biegun immanencji” zdaje się unikać problemu instrumentalnego podporządkowania tego, co edukacyjne temu, co polityczne. To na tym biegunie, możliwe jest uruchomienie czy raczej uchwycenie mocy politycznej tego, co edukacyjne, w jego źródowości, która nie jest efektem teoretycznego niedopatrzenia, jak to się ma w przypadku uwikłania krytycznego. Tak to się jawi na poziomie ogólnym. Podjęcie szczegółowych, bardziej konkretnych analiz wymaga osobnej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek, Joanna, 2012, *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Charles, Matthew, 2011, *Carry on campus*, "Radical Philosophy", 166, ss. 41-43.
- Furedi, Frank, 2008, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. Katarzyna Makaruk, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Giroux, A. Henry, 2010, W kierunku nowej sfery publicznej, tłum. Ewa Kiszkurko-Koziej [w:] Henry A. Giroux, Lech Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Impuls, ss. 139-147.
- Goldfarb C. Jeffrey, 2012, *Polityka rzeczy małych. Siła bezsilnych w mrocznych czasach*, tłum. Urszula Lisowska, Katarzyna Liszka, Andrzej Orzechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej szkoły Wyższej.
- Horkheimer, Max, 2012, Odpowiedzialność i studia, tłum. Halina Walentowicz, [w:] Piotr Żuk (red), *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Warszawa: Scholar, ss. 267-284.
- Lewis, E. Tyson, 2013, *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Maclure, Stuart, 1976, *Politics and Education*, "Oxford Review of Education", 2(1), ss. 17-26.
- Melosik, Zbyszko; Szkudlarek, Tomasz, 2010, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotania znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Mouffe, Chantal, 2005, *Paradoks demokracji*, tłum. Wojciech Jach, Magdalena Kamińska, Andrzej Olechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mouffe, Chantal, 2008, *Polityczność*, tłum. Joanna Erbel, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Neary, Mike; Amsler, Sarah, 2012, *Occupy: a new pedagogy of space and time?*, Journal for Critical Education Policy Studies, 10(2), ss. 106-138, dostęp: <http://www.jceps.com/archives/726>

- Nussbaum, Martha, 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, Martha, 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Łukasz Pawłowski, Warszawa: Kultura Liberalna.
- Orwell, George, (dok. elektr.), *Why I write*, dostęp 10.03.2016 z: http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw
- Szkudlarek, Tomasz, 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Impuls.
- Szwabowski, Oskar, 2015, Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika [w:] Agnieszka Olczak, Paweł Prüfer, Dorota Skrocka (red.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, Gorzów Wielkopolski: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, ss. 75-89.
- Śliwerski, Bogusław, 2013, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Impuls.
- Śliwerski, Bogusław, 2014, O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji [w:] Dorota Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków: Impuls, ss. 63-101.
- Śliwerski, Bogusław, 2015, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje dla badań polityki oświatowej*, Kraków: Impuls.
- Tyrowicz, Stanisław, 2009, *Światło wiedzy zdeprawowanej*, Kraków: Universitas.
- Zamojski, Piotr, 2011, *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji*, „Rocznik Pedagogiczny”, 34, ss.51-67.
- Zamojski, Piotr, 2015, *Praktykowanie Universitas*, „Bliza”, 22(1), ss. 7-12.

ABSTRACT

The Political of the Didactics

In this article I attempt to create and discuss the main connections between politics and teaching. I distinguish four such entanglement: the parties, post-political, critical, and political/post-political. I point out that the studying as the immanent political force is the characteristics of the political/post-political entanglement, while other entanglements are connected with the instrumental relation and with the subjugation of what is educational to what is external.

KEYWORDS: Politics, didactics, post-politics, studying

SŁOWA KLUCZOWE: Polityka, dydaktyka, postpolityka, studiowanie



KATARZYNA WROŃSKA
UNIwersytet Jagielloński

PARADYMATY EDUKACJI LIBERALNEJ W FILOZOFICZNEJ EKSPLORACJI DANIELA DENICOLI

Wprowadzenie

Zabierając głos w sprawie filozoficznych i politycznych uwikłań dydaktyki proponuję zatrzymać uwagę na edukacji liberalnej. Jest to temat znany i mocno dyskutowany w anglosaskim środowisku akademickim pod nazwą *liberal education*¹. Kryje się pod nią postać kształcenia około uniwersyteckiego, w dużej mierze realizowanego w college'ach „liberal arts”, poprzedzającego specjalistyczne studia wyższe. Choć w Polsce nie ma ono wprost takiej reprezentacji², przybliżoną jego postać – jako kształcenia ogólnego – możemy odnajdywać na poziomie naszego szkolnictwa średniego, np. w liceach ogólnokształcących, a także w formie rozproszonej na uczelniach wyższych. Przyjmuję na początek, że bez względu na różnice pomiędzy nimi, w jednym i drugim przypadku chodzi o wyodrębnienie i zabezpieczenie wiedzy, umiejętności i postaw, o których wartości nie decyduje utylitarne kryterium przydatności do czegoś, np. do wykonywania zawodu, czy do realizacji innych celów potrzebujących przeszkolenia, treningu. Inaczej mówiąc, kształcenie ogólne czy edukacja liberalna to nie kształcenie zawodowe, profesjonalne, techniczne, nie przygotowuje ono bowiem do pełnienia jakichś konkretnych ról i zadań. Nie jest to też synonim edukacji w ogóle, choć

¹Proponuje się przyjąć tłumaczenie *liberal education* jako ‘edukacji liberalnej’ dla podkreślenia odrębności tej formuły, a tym samym jej niesprowadzalności do ‘kształcenia ogólnego’.

² Są u nas obecne pojedyncze Wydziały czy Akademie Artes Liberales, ale w skali kraju to wciąż wyjątkowa i raczej elitarna oferta uniwersytecka.

będę się tu starała argumentować, że – jako odrębna praktyka ludzka tworzona i podtrzymywana przez wieki – edukacja zasilana była i wciąż zyskuje na wnoszeniu doń myślenia o wiedzy jako wartości autotelicznej doskonalącej człowieka, wyrażającej jego wolność. Wydaje się, że taką dystynkcję odnajdujemy u podstaw różnych odmian zarówno edukacji liberalnej, jak i kształcenia ogólnego. W tym kontekście warto przywołać grecki humanistyczny ideał *enkyklios paideia* – wszechstronnej kultury. W zgodzie z nim edukacja dążyła „do rozwinięcia – bez ukrzywdzenia żadnej – wszystkich możliwości istoty ludzkiej”, przysposabiając ją „do możliwie dobrego powołania wszelkim zadaniom, jakie postawi przed nią późniejsze życie, warunki społeczne albo dobrowolnie wybrany zawód” [Marrou 1969, 316]. Stąd i lekarz – pisał Henri-Irénée Marrou – nie poprzestawał na technicznym przygotowaniu do zawodu, ale pragnął „stać się człowiekiem wykształconym, obeznanym z dziełami klasyków, umiejącym przemawiać jak prawdziwy retor i rozprawiać jak filozof” [Marrou 1969, 316].

Mając taki punkt wyjścia zakładam, że z punktu widzenia rozwijanych w naszej rodzimej pedagogice koncepcji kształcenia ogólnego może się okazać pożyteczne poznanie argumentacji sympatyków i propagatorów edukacji liberalnej jako tych broniących nie tyle (czy nie tylko) ogólności w kształceniu, co jego liberalności. Podkreśla to sama jej nazwa – *liberal education* – nawiązująca wprost do podtrzymywanej w niej łączności z tradycją nauk i sztuk wyzwolonych (*artes liberales*). W pierwotnym, starożytnym jej sensie, wedle ujęcia Arystotelesa, przeznaczona była dla ludzi wolnych; dziś częściej określa się ją mianem edukacji wyzwalającej, przynoszącej wolność [Nussbaum 2008, Wrońska (red.) 2014]³. W długim ciągu swego historycznego rozwoju edukacja liberalna wypracowała pewien zbiór dystynktywnych cech, które ją wyróżniają i odróżniają od innych postaci kształcenia i wychowania. Są to, w mojej ocenie:

– napęd do poznawania rzeczywistości, rozumienia i przeżywania dóbr kultury i cywilizacji, – wola doskonalenia siebie przez wysiłek i zdyscyplinowanie właściwe dla pracy badawczej, dociekań i studiów nad przedmiotem wiedzy, w tym dla lektury i oglądu źródeł, – dobrowolne zaangażowanie w twórcze działanie wspólnie z innymi

³ W obu przypadkach podkreślona jest w niej wolność jako rys człowieczeństwa.

oraz – komunikacja, wymiana myśli, poglądów, argumentowanie, dowodzenie, przekonywanie, zadawanie pytań [Wrońska 2014, 18].

Przywołanie stanowiska Daniela R. DeNicolì, który poświęca edukacji liberalnej dzieło pt. *Learning to Flourish. A Philosophical Exploration of Liberal Education*, może pomóc odświeżyć nasze rodzime spojrzenie nie tylko na kształcenie ogólne ale na edukację jako taką. Precyzyjnie rzecz ujmując, proponuję, w ramach wymiany doświadczeń i otwarcia na pomysły rozwijane gdzie indziej, wesprzeć się eksploracją filozoficzną tego autora, licząc przede wszystkim na rozszerzenie koncepcji kształcenia ogólnego o liberalne elementy edukacji. Ale w dalszym kroku liczę też na wzmocnienie tą drogą pojęcia edukacji jako takiej. Tę zaś rozumiem jako praktykę ludzką, wyróżniającą się spośród innych praktyk ześrodkowaniem starań o jakość zarówno kształcenia, jak i wychowania. Wychowanie wpisane w edukację oznacza, że proces kształcenia nie daje się zamknąć w ramach szkolenia, treningu i instruktażu, czynności skądinąd bardzo pożytecznych, ale niekoniecznie wymagających rozbudowanych instytucji kształcenia formalnego typu gimnazjum, liceum czy akademii. Celnie ową autoteliczność celów edukacji wypowiedział John Stuart Mill w swojej rektorskiej mowie z 1867 r., definiując edukację jako „kulturę, którą każde pokolenie z zamysłem przekazuje w sukcesji kolejnemu, w celu podtrzymywania jej na poziomie, który się otrzymało, a nawet – o ile to możliwe – podniesienia jej na wyższy poziom” [Mill 1931, 133]. Podkreślał to też w latach 20-tych minionego wieku Alfred North Whitehead, gdy pisał o uniwersytecie jako miejscu dla zaangażowanych w uczenie się, gdzie spotyka się wiedza i zapał do życia dzięki połączeniu jednego i drugiego, czyli gdzie ma miejsce zgłębianie wiedzy pełne twórczej wyobraźni [Whitehead 1967, 91–96], a słowa te formułował w związku z powołaniem szkoły biznesu w Harvard University, chcąc tym samym odnieść się do niezbywalnej funkcji uniwersytetu jako instytucji łączącej edukację z prowadzeniem badań. W tym samym tonie wypowiadał się też Michael Oakeshott, pisząc obszernie o edukacji liberalnej jako zorganizowanej aktywności człowieka, której sprzyja atmosfera *scholae*, czasu wytchnienia od konieczności życiowych, miejsca współpracy i konwersacji, swoistej „rozmowy ludzkości”, a nie treningu w sprawnościach potrzebnych do zarabiania na życie [Oakeshott 2001, 105–117]. Wąsko pragmatyczne

podejście do nauki zagraża, według Oakeshotta, uniwersytetom, przypominającym przez to szkoły zawodu a nie akademię.

Prócz uzawodowienia edukacji, które ją instrumentalizuje, ze zubożoną wersją kształcenia możemy mieć też do czynienia w tej jego odmianie, gdy w imię podtrzymywania dziedzictwa kultury zorientowane jest ono na przekaz kanonicznych treści, ale w formie gotowej, do wyuczenia, ewentualnie do przyjęcia po linii i w kształcie przekazanych przez nauczających, z odwołaniem do ustalonych standardów wiedzy i ram interpretacyjnych przyjętych autorytatywnie. W tym przypadku jest obecny aspekt uczenia się postulujący dbałość o wartościowe (cenne dla siebie) treści nauczania z różnych dziedzin wiedzy, podobnie jak w edukacji liberalnej, ale pozostałe wyróżniki liberalnej edukacji, czyli dbałość „szeroką perspektywę poznawczą opartą na rozumieniu oraz o niedogmatyczny i nienarzucający przekaz treści z odwołaniem do dobrowolności i gotowości przyjęcia go przez uczniów” [Wrońska 2014, 16] są w mniejszym lub większym stopniu zarzucone. Można więc wnosić, że ideał wszechstronnego wykształcenia zasila zarówno koncepcje ogólnego, jak i liberalnego kształcenia, ale jego realizacja w oparciu o nieprzymuszoną i krytyczną aktywność uczącej się osoby wyróżnia głównie już tę drugą.

Sądzę, że argumenty DeNicolì idą w podobnym kierunku, tzn. zależy mu, by edukację fundować na mocnym gruncie humanistycznych ideałów prawdy, wolności, demokracji i autonomii [DeNicola 2012, 141–157]⁴. Te zaś dobrze zabezpiecza właśnie edukacja liberalna, opisywana przez niego jako praktyka, która potrafi łączyć we wspólnotę komunikacyjną podmioty dążące do wiedzy, chcące się uczyć, poznawać, rozumieć i dyskutować studiowaną wiedzę. Uczenie się ma tu swój cel, jest nim dobre, kwitnące (*flourishing*) życie. Jak ten cel realizować, autor pokazuje stojąc na pozycji teorii wąskiej (*thin*) a nie pełnej (*thick*). Dzięki temu udaje mu się przywołać aż pięć paradygmatów, w ramach których edukacja liberalna rozwijała się w dziejach, i które wciąż – jak argumentuje – mogą ją ożywiać i pomagać w tworzeniu jej nowoczesnych realizacji. I właśnie ten aspekt rozbudowanej eksploracji filozoficznej DeNicolì, czyli

⁴ Dla DeNicolì są to podstawowe wartości edukacji liberalnej.

wieloparadygmatyczność edukacji liberalnej, chciałabym w poniższym opracowaniu bliżej przeanalizować, licząc na osiągnięcie postawionego celu badawczego, tj. rozszerzenie pojęcia kształcenia ogólnego o elementy wchodzące w zakres przywoływanej koncepcji, a tym samym wzmocnienie samego pojęcia edukacji. Zakładam, że może ono zyskać przez sięgnięcie do podmiotowych składników kształcenia, tak mocno podkreślonych w edukacji liberalnej, a więc jako „kształcenia się”, a nie tylko „kształcenia w czymś”. Proponuję przyjrzeć się tym paradygmatom, w ramach których rozwijała się edukacja liberalna, by następnie – pod kątem pytania o ich aktualność – rozważyć ich użyteczność w uzasadnianiu dzisiejszego modelu kształcenia ogólnego.

Paradygmaty edukacji liberalnej

DeNicola analizuje pięć szkół myślenia o edukacji liberalnej i jej praktykowania. Nazywa je paradygmatami, zastrzega jednak, że nie w znaczeniu nadanym przez Kuhna, a jako równoległe i odrębnie rozwijane style myślenia, często pozostające w kontraście i wzajemnej polaryzacji, ale każdy z własnym wkładem w rozumienie i uzasadnienie ważności edukacji liberalnej. Wśród nich umieszcza paradygmaty: – transmisji kultury, – samorealizacji, – rozumienia świata, – zaangażowania społecznego oraz – umiejętności uczenia się. W każdym z nich może się rozwijać edukacja liberalna w znaczeniu procesu i działań umożliwiających doskonalenie się człowieka, dzięki którym jednostka może wieść dobre życie i prosperować (dosłownie „rozkwitać” – *flourish*). Pierwszy model – transmisji kultury – sprzyja edukacji liberalnej rozumianej jako międzypokoleniowa transmisja dziedzictwa kultury; drugi – umożliwia formułowanie i ukierunkowywanie edukacji na samorealizację jednostki w znaczeniu formowania się normatywnej indywidualności; trzeci – umożliwia i angażuje edukację w rozumienie świata w znaczeniu rozpoznawania jego mechanizmów (sił) i praw, kształtujących (formujących) ludzkie życie; czwarty – pozwala celować w zaangażowanie się jednostki w bieg spraw toczących się w świecie; i piąty – wyposaża i skupia uwagę na dbałości o umiejętności uczenia się, w sensie nabywania i doskonalenia szeroko rozumianych sprawności umysłowych [DeNicola 2012, 58–59]. Każdy z wymienionych paradygmatów ma swoich sprzymierzeńców,

obrońców, ale też przeciwników i krytyków. Na szczególną uwagę zasługuje, w mojej ocenie, obrona przez DeNicolę paradygmatu pierwszego – transmisji kultury, który w dyskursie pedagogiki, nie tylko polskiej, od dłuższego czasu ma złą opinię i w jednej z interpretacji traktowany jest jako model tradycyjny, skontrastowany z modelem romantycznym, oceniany jako rygorystyczny, podający, skupiony wyraźnie na przedmiocie nauczania, odporny na nowoczesne zmiany w edukacji. W tej wykładni model progresywistyczny miałby być propozycją na miarę nowoczesności, naprawiającą słabości czy jednostronności dwóch wcześniejszych [Kohlberg, Mayer 1993, 51–95]. Tematyka paradygmatów czy modeli myślenia w pedagogice ma już oczywiście o wiele więcej dokonań na naszym polskim i europejskim gruncie, pojawiły się też takie, które odwołują się do pojęcia wieloparadygmatyczności. Świadczą o tym m.in. propozycje B. Joyce’a, E. Calhoun i D. Hopkinsa, następnie B.D. Gołębnik, D. Klus-Stańskiej czy A. Sajdak. Każda z nich wnikliwie rozważa interesujący nas problem paradygmatów w pedagogice i prezentuje własne stanowisko w tej sprawie broniące wielości stylów myślenia, niezatrzymujące się na podejściu dychotomicznym i spolaryzowanym. Propozycję DeNicolì można potraktować jako kolejny ważny głos wypowiediany na rzecz wieloparadygmatyczności w pedagogice. Tym, co go szczególnie wyróżnia, jest afirmatywność w ocenie transmisji kultury jako paradygmatu niewymienialnego na inny i argumentującego w sposób istotny za, eksplorowaną przez niego, edukacją liberalną. Przy czym dołączenie doń argumentów ze strony kolejnych paradygmatów tworzy razem szeroką, pojemną, ale wciąż otwartą grę uzasadnień dla kształcenia człowieka wolnego i zaangażowanego, chcącego żyć dobrym, prosperującym życiem, na miarę kondycji ludzkiej.

Transmisja kultury

W ujęciu DeNicolì celem edukacji liberalnej jest przekaz kulturowego dziedzictwa z pokolenia na pokolenie, by mogły one prosperować (rozkwitać) [DeNicolì 2012, 68]. W tym jednym zdaniu zostaje uchwycony zarazem integralny związek kształcenia z wychowaniem za sprawą właśnie transmisji kultury, która z kolei jest dobrem wewnętrznym edukacji liberalnej. Na tej podstawie edukacja

jako taka przestaje być samym instruktążem, treningiem, szkoleniem, bo nie tylko wyposaża w quantum wiedzy oraz w kompetencje umysłowe jednostki przydatne w pracy zawodowej i wdraża do norm społecznych ale zarazem kształtuje, podnosi ją w człowieczeństwie i godności. To właśnie transmisja kultury a nie inny paradygmat, przekonuje DeNicola, pozwala na kontakt z oryginalnymi dziełami, w których jest więcej zapisane niż może zachować w pamięci umysł człowieka, a które stanowią cenne źródła wiedzy o naturze człowieka, o ludzkim życiu. Stąd pomysł kanonu książ czy wielkich książ, których lekturę warto uwzględnić w ciągu swojej edukacji. Wśród zwolenników i propagatorów idei kanonu książ byli m.in. William Whewell, Robert Maynard Hutchins, Mortimer Adler, Stringfellow Barr, Scott Buchanan, Allan Bloom i Michael Oakeshott [DeNicola 2012, 73–76]⁵. DeNicola dołącza do nich dodając od siebie własne argumenty z uwzględnieniem krytycznego oglądu całości zagadnienia. Jak przyznaje, praktyka nauczania wedle kanonu zamieniała się często w czysto podającą jego formułę, a ze strony ucznia w oczekiwaną receptywność a nawet aprobatywność przekazywanych treści, czyli wymagane deklarowanie pozytywnych ocen i identyfikacji z postawami i wartościami bohaterów arcydzieł. Nie dziwi więc rząd krytyków takiej formy kształcenia. DeNicola próbuje jednak bronić transmisji kultury pomimo tak kojarzonej z nią pasywności w jej odbiorze. Po pierwsze, jak pisze, już samo czytanie „angażuje kompleks procesów poznawczych” i ów odbiór „nie jest tylko biernym ostemplowaniem znaczka” [DeNicola 2012, 71]. Po drugie, lektura wymaga dodatkowych aktywnych procesów, bo nie ogranicza się do samej percepcji. Nie sięga się do lektury po same informacje, chodzi jeszcze o rozumienie tekstu. Dlatego omawianie tekstu nie ogranicza się do jego streszczania, zapamiętania sekwencji zdarzeń, ale staje się podstawą do jego analizy, interpretacji, do formułowania komentarzy, rozwinięć i ocen. Wymaga to, argumentuje DeNicola, nie samej uwagi, ale też umiejętnego zaangażowania, pracy wyobraźni i władzy sądenia. Rozumienie znaczeń zawartych w czytanych, oglądanych i słuchanych tekstach kultury pogłębia się i poszerza, o ile zaprasza się uczestników „rozmowy ludzkości” do

⁵ W obszarze polskiej humanistyki warto wymienić Władysława Kozłowskiego, którego tekst *Co czytać?* z początku XX wieku było dla wielu „samouków” przewodnikiem po kanonie książ.

wyrażenia własnej, krytycznej, polemicznej oceny i interpretacji danego dzieła [DeNicola 2012, 71]. Po trzecie, czytelnicy często sami tworzą własne teksty a ta praca z pewnością wymaga aktywnych działań po stronie uczącego się. I właśnie tę grę zróżnicowanych procesów poznawczych, od początkowo biernej i prostej receptywności, wymagającej zapamiętywania i precyzji w odtwarzaniu wiedzy aż po te zaawansowane i złożone, rozwijające kreatywność i samodzielność myślenia, umiejętności krytycznego i opartego na wyobraźni interpretatywnego ujmowania poznawanych treści, współcześni adwokaci kształcenia w paradygmacie transmisji kultury tak wysoko sobie cenią. Transmisja kultury, według nich, przyczynia się do pogłębienia rozumienia kultury, a pośrednio samego człowieka jako jej twórcy. Umożliwiając zetknięcie się z doskonałością, odsłanianą w konkretnych dziełach, daje szansę na przeżycie podziwu i zachwytu dla wielkich dokonań ludzi. Owa cenna sama w sobie wiedza, podkreślana przez Richarda Stanleya Petersa jako wyróżnik edukacji liberalnej [Peters 1964, 24–33], umożliwiająca przeżycie wartości perfekcyjnych [Elzenberg 2005, 15–19], ma w sobie ładunek formujący (tak mocno obecny w słowie *Bildung*), budujący ludzki charakter, doskonalący i podnoszący go w człowieczeństwie.

Nie da się ukryć, że ta linia argumentacyjna wzbudzała od początku głosy sprzeciwu. Jak przyznaje DeNicola, jest wiele powodów do atakowania transmisji kultury i wcale nie chodzi tylko o jej krytykę od strony dydaktycznej. Kontrargumenty uderzają w same podstawy tego paradygmatu. I tak, kwestionowana jest możliwość zebrania w całość dorobku światowej kultury, a ta, która jest oferowana w paradygmacie transmisji kultury, jednoznacznie wyróżnia dziedzictwo zachodniej cywilizacji kosztem co najmniej kilku znaczących kultur Dalekiego Wschodu, a nawet broni pozycji eurocentryzmu. Na ten zarzut DeNicola odpowiada, że choć ambicją rzeczników transmisji kultury jest dokonanie selekcji wielkich tekstów, tworzących dziedzictwo kultury, to jednak nie ma przesłanek tłumaczących ograniczanie się do jednej konkretnej kultury i opieranie się na jakimś przyjętym standardzie selekcji wartościowych dzieł [DeNicola 2012, 78–79]. „Jeśli kwitnące życie jest celem – konstatuje DeNicola – to owe wybory powinny być dokonywane z wielką wrażliwością dla tych kultur, w których żyją i będą żyć studenci” [DeNicola 2012, 79]. Inny

zarzut dotyka założenia o uniwersalnej ludzkiej naturze, która jakoby wyraża się w tekstach kultury, a które dzisiejsze pokolenia dziedziczą po poprzednich. W nich jakoby zapisane jest ludzkie uniwersalne doświadczenie. W tym przypadku nie sposób odeprzeć krytyki, o ile nie zgodzimy się na choćby umiarkowaną wersję uniwersalizmu, czyli na uznanie co najmniej minimum humanistycznych cech (*common minimum*) [Berlin 2004, 16–17], wspólnych nam ludziom, a odróżniających nas od innych żywych istot. A więc, że możemy rozpoznać siebie w doświadczeniu naszych przodków i czegoś się od nich nauczyć. DeNicola takie stanowisko, rzecz jasna, popiera, choć przyznaje, że woli mówić o nim jako o hipotezie lub zasadzie wymagającej sprawdzania lub dowodzenia, a nie przyjmowania za pewnik. W przeciwnym razie musiałyby sięgać po etnocentryczne argumenty, które wcześniej sam krytykował. W swojej linii obrony wielkich tekstów akcentuje zarazem, że nie wymaga ona zakładania, że wszyscy jesteśmy podobni do siebie. Mogą one pomóc rozpoznawać siebie a nawet cieszyć się z tego, jak dalece jesteśmy od siebie różni. Zróżnicowanie jest przecież również znamieniem ludzi jako wolnych istot, którą to cechę podkreślali tacy XIX-wieczni liberałowie i zarazem zwolennicy edukacji liberalnej (w anglosaskiej odmianie *liberal education* i niemieckiej *Bildung*), jak Wilhelm von Humboldt czy John Stuart Mill. Obok tych zarzutów pojawia się kolejny, wskazujący na arbitralność

i subiektywność wpisaną w zasadę selekcji wielkich tekstów. Odpowiedź DeNicoli w tym przypadku polega na przyznaniu, że faktycznie tak jest, ale w jego ocenie, dokonywanie selekcji jest wpisane w profesję edukacyjną i jest to część pedagogicznej odpowiedzialności. Decyzję co do wyboru można podejmować indywidualnie, jak to jest najczęściej w praktyce akademickiej, gdzie prowadzący kurs określa listę lektur wymaganych do zaliczenia, jak i w oparciu o zespołowe ustalanie kanonu kształcenia w danym przedmiocie. Nie chodzi więc o rezygnację ze stosowania zasady selekcji materiału, ale o to, jakie kryterium selekcji wybrać [DeNicola 2012, 79–80]. Gdyby przekazać tę sprawę w ręce uczącej się osoby, proces edukacji, czyli kształcenia i wychowania, zamieniłby się w samokształcenie. DeNicola nie lekceważy także tych krytycznych głosów, które wypominają obrońcom transmisji kultury skupienie uwagi głównie na czasie minionym, bez wystarczającego zainteresowania przyszłością, do której według nich

powinna edukacja przygotowywać w pierwszym rzędzie. To zatrzymywanie się na już zgromadzonym doświadczeniu znów pozostawia uczącą się osobę w pozycji reflektującej czyjeś przeżyte doświadczenia, a więc biernego odbiorcy a nie podmiotu własnego doświadczenia, o które tak się dopominał John Dewey [Dewey 1997]. W dodatku ów paradygmat w opinii krytyków wyróżniał w swych dziejach głównie doświadczenie okrojone do aktywności i zasług intelektualnych, pomijając bądź niżej wartościując inne ludzkie przymioty i przestrzenie aktywności człowieka. W cieniu pozostawała cała sfera uczuć, zmysłowości, cielesności i mniej zaszczytne formy ludzkiego zaangażowania, jak np. opieka [DeNicola 2012, 80].

Okazuje się, że ostatnie dwa zarzuty pod adresem transmisji kultury są na tyle trudne do odparcia, że świadom tego autor *Learning to Flourish* przyznaje, że trzeba by przed nimi ustąpić, o ile nie dysponuje się innymi modelami myślenia o edukacji liberalnej. I tu otwiera się przestrzeń pozostałych paradygmatów: samorealizacji, rozumienia świata, zaangażowania społecznego i umiejętności uczenia się, które DeNicoli udaje się połączyć z pierwszym, choć wiemy, że tworzyły się niejednokrotnie w opozycji do niego. Owe alternatywne ujęcia edukacji pozwalają uzupełnić myślenie o niej o elementy zaniedbane czy nieobecne w tym wyjściowym i naznaczonym brakami paradygmacie. Każda z nich z osobna nie wystarczyłaby do budowania nowoczesnej koncepcji edukacji liberalnej, żadna też nie powinna być pominięta, bo stanowiłoby to uszczerbek w realizacji jej podstawowego celu, jakim jest dobre, kwitnące życie. Tym bardziej nie chodzi o to, by zastąpić nimi transmisję kultury. Podwaliny pod wiązanie dobrego życia z edukacją tworzyły się w ramach paradygmatu transmisji kultury, więc bez niej też cała konstrukcja byłaby wadliwa; traciłaby swój mocny grunt, założycielski fundament. W ujęciu DeNicoli, pięć paradygmatów edukacji liberalnej tworzy komplementarną całość. Każdy wnosi coś od siebie i udoskonala to, co w pozostałych jest problematyczne. „Ich mieszanie się, równoważenie i napięcie – jak pisze – daje efekt synergii” [DeNicola 2012, 81].

Synergia wieloparadygmatyczności edukacji liberalnej

Pisząc o transmisji kultury obok samorealizacji można wywołać niemałe zamieszanie. Jest to wynik kojarzenia obu paradygmatów jako stojących po swojej przeciwnej stronie, gdzie jeden zorientowany jest na przedmiot wiedzy, drugi – na podmiot uczący się [Kohlberg, Mayer 1993, 53–55]. Trzeba jednak pamiętać, że DeNicola umieszcza każdy z paradygmatów w kręgu myślenia teleologicznego, w związku z czym dystans między nimi można skrócić. A samorealizacja przez ukierunkowanie na dobre, kwitnące życie może znaleźć w edukacji liberalnej swoją reprezentację. Ów drugi paradygmat w ujęciu DeNicoli ostatecznie pozwala wzmacniać samorealizację ukierunkowaną na „normatywną indywidualność” [DeNicola 2012, 83]. Jest to podejście perfekcjonistyczne, zakładające, że jednostka dzięki kształceniu i wychowaniu nie tylko się rozwija, ale doskonali swoją ludzką naturę. I edukacja liberalna, jeśli ma realizować cel w postaci stwarzania warunków do życia dobrego i prosperującego, powinna być w związku z tym skupiona na podmiocie uczącym się, czyli na jego samorealizacji. Oznacza to, że dobre życie powinno być indywidualizowane, czyli interpretowane pod kątem jednostkowych potrzeb i potencjalności osoby. Nie sposób ominąć w tym miejscu takich edukacyjnych adwokatów samorealizacji, jak Friedrich Froebel, Maria Montessori czy Alexander Sutherland Neill. Jednak DeNicola dla wzmocnienia filozoficznej eksploracji tego zagadnienia dołącza do tej listy Davida L. Nortona, filozofa reprezentującego nurt etycznego indywidualizmu. W jego myśli znajduje bowiem podobną do swojej linię argumentacyjną, z odwołaniem do *eudaimonii* Arystotelesa, uzasadniającą potrzebę indywidualizacji procesu edukacyjnego ale bez gubienia jej normatywnego charakteru. Paradygmat samorealizacji pozwala rozwijać koncepcję dobrego życia w oparciu o to, co jednostka może odnaleźć w sobie jako jej własną możliwość i przeznaczenie, co może i powinna zaktualizować i o czym powinna sama zdecydować, aby być spełnioną osobą⁶. Pomimo, że sam Norton nie znajduje dla realizacji swojej koncepcji samorealizacji miejsca w szkole, DeNicola włącza ją do swojej „szkolnej” listy paradygmatów, tj. akademickiej edukacji

⁶ Podobieństw do tego ujęcia samorealizacji można szukać np. w *Etyce autentyczności* Charlesa Taylora (2006, wyd. polskie).

liberalnej. Dzięki niej, jak pisze, koncepcja kwitnącego życia jest bogatsza o wewnętrzne aspekty ludzkiego życia [DeNicola 2012, 95]. Ów paradygmat także zbiera dużo głosów krytyki i to nie tylko ze strony obrońców transmisji kultury. Najpoważniejszym wydaje się być ten zarzucający mu zbyt mocne zatrzymywanie uwagi na swoim „ja”, na własnym rozwoju, a zaniechanie potrzeby budowania relacji z innymi, uwzględniania społecznych i etycznych poziomów życia, poznawania dziedzictwa kulturowego [DeNicola 2012, 94]. DeNicola jest świadom, że argumenty w obronie paradygmatu mogą pozostawiać niedosyt. Nie zmusza go to jednak do porzucenia tego modelu myślenia, tylko do włączenia do gry kolejnych paradygmatów. Koncepcja samorealizacji jako normatywnej indywidualności, którą sam proponuje, tworzy nic powiązań z transmisją kultury ale wciąż pozostaje dużo miejsca do wypełnienia. Zobaczmy, jak zyskuje edukacja liberalna, gdy dołączą do nich koncepcje rozumienia świata, zaangażowania społecznego i umiejętności uczenia się.

Rozumienie świata zestawione z samorealizacją znów, na początek, rodzi pewne trudności, mamy tu bowiem, jak się wydaje, powrót do dwóch przeciwnych kierunków uwagi, w stronę przedmiotu, bądź w stronę podmiotu edukacji. Rozumienie świata jako cel edukacji liberalnej, w ujęciu DeNicoli, pozwala przenieść się z poziomu aktualizacji wewnętrznych potencjalności podmiotu uczącego się na poziom aktualizacji świata zewnętrznego [DeNicola 2012, 98]. Jak tłumaczy, mowa tu o wszystkim, co oddziałuje na życie człowieka z zewnątrz. Są tu więc mechanizmy i prawa świata przyrodniczego, ale też cała dziedzina życia społecznego, ekonomicznego, kulturalnego i psychologicznego, i świat w całości, łącznie z idealnymi obiektami świata jako przedmiotami poznania i rozumienia. Ten paradygmat w dziejach edukacji liberalnej zaczął się intensywnie rozwijać wraz z ekspansją badań w obszarze nauk przyrodniczych, później też społecznych i rozszerzał stopniowo przedmiot wiedzy, który na początku tworzył ramy siedmiu sztuk wyzwolonych. DeNicola podkreśla wybitny wpływ na rozwój tego paradygmatu takich uczonych, jak Henry Newman, Philip Phenix i Paul Hirst. Każdy z nich zaproponował oryginalną linię interpretacyjną rozumienia nauk jako przedmiotu kształcenia, wychodząc z założenia, że wykształcenie człowieka powinno spełniać kryterium wszechstronności i

zintegrowania, sama zaś wiedza powinna być przez uczącą się osobę zdobywana [DeNicola 2012, 101–102]. DeNicola włączając ów paradygmat do swojej koncepcji edukacji liberalnej idzie jednak o krok dalej. Podkreśla bowiem, że nie o samą zdobytą wiedzę tu chodzi; wszak ta w dalszym ciągu pozostawać może tylko posiadaną przez kogoś wiedzą. Celem kształcenia się w różnych obszarach wiedzy, o ile ma być ono, w myśl założeń DeNicoli, nastawione na umożliwianie dobrego życia, nie jest samo opanowanie wszechstronnej i zintegrowanej wiedzy, ale wiedza poddana refleksji, pogłębionemu rozumieniu, pozwalająca rozumieć świat w różnych jego aspektach. Owym aspektem świata, które się tu postuluje rozpoznawać, odpowiada z jednej strony struktura wiedzy w poszczególnych jej dyscyplinach, na co zwrócił szczególną uwagę Hirst, z drugiej strony różne perspektywy poznawcze, w języku Phenixa „sfery znaczeń”, za pośrednictwem których owe dyscypliny da się zgłębiać [DeNicola 2012, 106]. DeNicola przyznaje, że można ten postulat głosić w wersji mocnej i słabszej, w pierwszej identyfikując rozumienie i kontemplację rozumianego świata z dobrym życiem jako takim, w drugim wskazując na rozumienie świata jako czynnik sprzyjający dobremu życiu [DeNicola 2012, 107]. W takiej wersji, gdy kształcący się podmiot jest zaproszony, wespół z innymi, do uczenia się rozumienia świata, którego jest częścią i którego prawa chce rozpoznawać, ów paradygmat traci na opozycyjności wobec paradygmatu samorealizacji, który wydawał się tak ostry na początku. Jest też do pogodzenia z transmisją kultury, bo przecież lektura wielkich tekstów pozwala nie tylko podziwiać piękno i kunszt artystyczny twórców różnych epok, ale zarazem daje możliwość wglądu i rozumienia wybranych aspektów życia w świecie.

Nie ma w tym paradygmacie, jak sądzą z kolei jego krytycy, wystarczającego zorientowania na praktyczne potrzeby i konieczności życia jednostek, ani odpowiedzi na oczekiwania ze strony gospodarki i polityki oświatowej państwa, które stawiają edukacji cele bardziej pragmatyczne, postulują jej profilowanie pod kątem przydatności do wykonywania przyszłego zawodu, zamawiając i finansując konkretne efekty kształcenia. Część zarzutów jednakże trudno wybronić, choćby te formułowane przez Johna Deweya. W jego filozofii edukacji, jak wiemy, nacisk zostaje położony nie na wiedzę jako taką, ale na zdobywanie doświadczeń na drodze rozwiązywania problemów, najlepiej z innymi,

dzięki czemu uczący się podmiot rozwija się i angażuje w życie wokół siebie. Nie tyle więc ma mieć wiedzę o świecie i go rozumieć, ale ma umieć w nim działać, być podmiotem rozwijającym się przez współpracę z innymi i wspólne rozwiązywanie problemów dotyczących świata wokół, a wiedza ma mu w tym pomóc. W paradygmacie rozumienia świata akcenty położone są inaczej. Wychodzi się tu od naturalnej ciekawości świata, zaspokajanie której w kontakcie z wiedzą daje asumpt do działania. Jest tu obecne założenie o wartości poznania i dążenia w nim do prawdy jako atrybutu człowieka, bez zaangażowania którego, dobre życie natrafia na istotne trudności. Lepiej jest więc dla człowieka wiedzieć i rozumieć niż nie wiedzieć i nie rozumieć, powiedziałyby DeNicola i obrońcy tego paradygmatu. Ignorancja zaś jest nie do pogodzenia z dobrym życiem. I tak chyba tłumaczą rodowód długowiekowej praktyki edukacji. Znajduje to odzwierciedlenie w odpowiedziach, jakich sam DeNicola udziela tłumacząc, dlaczego nie widzi racji po temu, by cel edukacji umieszczać po stronie rozwiązywania problemów i przez wykorzystanie do tego wiedzy. Po pierwsze, zmieniłoby to hierarchię wartości na niekorzyść rozumienia, które ma wartość samą w sobie. „Inne dobra dopiero z tego mogą – jak pisze – wynikać” [DeNicola 2012. 109]. Po drugie, rozwiązywanie problemów, choć ważne, nie może zastąpić szerszego nastawienia na dążenie do wiedzy jako takiej, bo dopiero w nim życie człowieka w całości, a nie tylko w aspekcie danego problemu, zostaje uchwycone. Potrzebna jest szersza poznawcza perspektywa, niezawężona do „tu i teraz” konkretnego, praktycznego problemu do rozwiązania [DeNicola 2012, 109–110]. Ale na koniec, i po trzecie, edukacja liberalna w obrębie tego paradygmatu nie wyczerpuje całego tematu. Argumenty za mocniejszym związaniem treści kształcenia z praktycznym życiem można przywołać sięgając do kolejnego paradygmatu edukacji liberalnej – zaangażowania w świecie. Dla pragmatycznie nastawionych filozofów edukacji dopiero tu znajduje się właściwe uzasadnienie dla podejmowania procesu kształcenia⁷.

⁷ Takie ujęcie uczenia się możemy wyraźnie odnaleźć już u Locke’a, np. w tekście *Of Study* z 1677 a potem już w długim ciągu następującego po nim utilitarnej zorientowanego nurtu myśli edukacyjnej, jak choćby u H. Spencera (*O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, 1960 wyd. polskie). Zdobywanie wiedzy, które

Czwarty już z kolei paradygmat społecznego zaangażowania, w ocenie DeNicoli, mocniej niż inne akcentuje tę część prosperującego życia człowieka, która – dzięki edukacji – objawia się w działaniu. Kwitnące życie to nie bierne, ale czynne życie, przejawiane np. w sferze życia obywatelskiego, w sferze polityki, kultury, krytyki społecznej czy w działalności charytatywnej. W tle tego przekazu znajduje się przesłanie kierowane do studiujących, by w wykształcenie wpisać przygotowanie do szlachetnej służby, na rzecz reformy, zmiany świata na lepsze. DeNicola wymienia w tym kontekście Isokratesa jako pedagoga, który zainicjował wiązanie nauki pięknej wymowy z poznaniem zasad moralnych w służbie sprawiedliwości [Marrou 1969, 135–144]. Miało to stanowić właściwe przygotowanie do pełnienia publicznej działalności. Pozostaje tu jednak wątpliwość, na ile w dzisiejszych warunkach wiedza i kształcenie umysłu mogą stanowić wystarczającą bazę, by przygotować do inicjowania różnorodnych działań ze szlachetnych pobudek. Czy nie jest tak, że społeczne zaangażowanie wymaga jeszcze innych wysiłków edukacyjnych, poza pracą umysłową, a także codziennej praktyki, ćwiczącej potrzebne do działania umiejętności. Czy uczestnictwo studentów w organizacjach studenckich, klubach sportowych, życie w kampusie i podejmowane tam aktywności, na które w tym paradygmacie edukacji liberalnej tak się zwraca uwagę, jest wystarczające, by nauczyć się społecznego zaangażowania? Krytycy tego paradygmatu nie dają się tym przekonać. Uważają, że absolwenci college'ów „liberal arts” głównie uczą się aktywności pod kątem przyszłej pracy w korporacjach czy instytucjach rządowych, a wiedza, którą zdobywają, jest słabo powiązana ze sprawnościami, które są tak przydatne w działaniu społecznym [DeNicola 2012, 121]. DeNicola będzie jednak bronił linii argumentacyjnej tego paradygmatu podkreślając, że w edukacji to nie umiejętności jako takie – np. zręczność w podejmowaniu decyzji czy w prowadzeniu debaty – wyznaczają jej normatywne standardy, ale wartości, którym te umiejętności mają służyć [DeNicola 2012, 123]. Brzmi to przekonująco. Natomiast sam proces uczenia się i doskonalone w nim umiejętności pozyskują u DeNicoli odrębne miejsce na liście zasilających edukację liberalną paradygmatów.

miałoby spełniać się jako cel sam dla siebie, dołączałoby do aktywności w wolnym czasie, byłoby – według nich – formą rekreacji.

Edukacja liberalna spełnia się na koniec jako praktyka, która dostarcza narzędzi do uczenia się, dzięki czemu jednostka po ukończeniu formalnego etapu kształcenia potrafi i ma chęć uczenia się dalej. Nie tylko ma wiedzę (*wie, że*) ale umie się uczyć (*wie, jak*) za sprawą umiejętności w toku kształcenia nabytych i doskonalonych [DeNicola 2012, 126]. W edukacji liberalnej szczególną wagę przywiązuje się do umiejętności krytycznego myślenia, umiejętności komunikacyjnych, społecznych, kreatywnych i twórczych, uważnego słuchania, poprawnego rozumowania logicznego, etycznego, sprawności w korzystaniu z technicznych i informatycznych rozwiązań i ułatwień, a także umiejętności studiowania, w tym robienia użytku z najefektywniejszych dla siebie stylów uczenia się [DeNicola 2012, 130]. By wzmocnić przekonanie o wadze tego paradygmatu, DeNicola przywołuje długą tradycję *trivium*, praktyki skupiającej uwagę na „sztuce” kształcenia (bardziej niż na wiedzy przedmiotowej, dla której wyraźniejsze miejsce przewidziano na poziomie *quadrivium*). Ale pytanie, czy umiejętności uczenia się mogą tworzyć odrębny paradygmat, pozostaje jednak aktualne. Próbą odpowiedzi jest szukanie dla nich przez DeNicolę mocniejszych sformułowań. Można je więc też nazywać intelektualnymi i moralnymi wartościami, wśród których autor umieszcza: intelektualną ciekawość, otwarty umysł, jasność i klarowność myśli, szacunek dla odmienności, uczciwość, odwagę wobec własnych przekonań [DeNicola 2012, 135]. Można sądzić, że o dołączeniu do wieloparadygmatyczności edukacji liberalnej również umiejętności uczenia się zdecydowała ostatecznie pragmatyka, czyli autorskie przekonanie, że lepiej wychodzi docenienie tej kwestii, czyli jej wyodrębnienie, niż omawianie poszczególnych umiejętności w ramach pozostałych czterech paradygmatów w rzędzie aplikacyjnych elementów tychże. Ku takiemu rozwiązaniu przychyliła się też wiele współczesnych koncepcji edukacji liberalnych. Jest to zarazem duży – w mojej ocenie bardzo cenny – ukłon w stronę nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych uzupełniających jakże ważny punkt widzenia teorii wychowania o zakres postulatów teorii kształcenia. W koncepcji DeNicolì w efekcie nie tylko zostaje zachowana równowaga i komplementarność poszczególnych składników procesu uczenia się, ale – na drodze synergii – cała konstrukcja otrzymuje przekonujące uzasadnienie i zdynamizowanie jako ludzka praktyka w służbie dobremu życiu. Całość zyskuje przez podkreślanie i godzenie różnych

wymiarów edukacji, kształcącego i wychowawczego, treściowego i formalnego, przedmiotowego i podmiotowego.

Wnioski

W scharakteryzowanej wyżej autorskiej eksploracji edukacji liberalnej zawiera się, w mojej ocenie, nie tylko uzasadnienie jednej z odmian kształcenia. Dzięki przyjęciu perspektywy wieloparadygmatyczności, amerykańskiemu filozofowi edukacji udało się też zaprezentować myślenie o edukacji jako takiej, w której stawką jest życie człowieka w całości, życie dobre, przynoszące spełnienie i rozkwit sił. A takie życie, gdy wśród ludzkich wartości akcentuje się wolność, autonomię, demokrację i prawdę, nie sposób wieść w stanie ignorancji, bez uczenia się, czyli bez spotkania z kulturą, bez poznawania siebie, bez znajomości i rozumienia świata, bez współpracy z innymi i bez wprawiania w ruch, a więc ćwiczenia własnego umysłu. Edukacja, w której ma miejsce kształcenie i wychowanie osoby myślącej, wrażliwej i zaangażowanej, to propozycja, którą pozwoliła zasilić koncepcja edukacji liberalnej. Na tym przykładzie widać, jak umiejętność filozoficznego argumentowania za jednym z obszarów kształcenia podnosi rangę całej dziedziny edukacji jako praktyki, w której przejawia się kondycja człowieka. Ale jeśli przyjmiemy, że nauki i sztuki wyzwolone budują też polską tradycję edukacji to nic nie stoi na przeszkodzie, by naszą rodzimą koncepcję kształcenia ogólnego rozbudowywać przez sięganie po wielość paradygmatów. Ów najstarszy, transmisja kultury, jak wiemy, przez wieki strzegł przed zredukowaniem kształcenia do wymiaru szkolenia, przygotowania do zawodu. Dziś mógłby także spełnić swoją rolę, jednak już nie sam ale w otoczeniu innych, w tym bardziej podmiotowych paradygmatów. Jak pokazał DeNicola, filozoficzne uzasadnienie dla edukacji nie wyczerpuje się w staraniach, by ją bronić przed instrumentalnym użyciem i zachowywać jej utrwaloną pozycję jako strzegącej dziedzictwa kultury; równoległe wymaga, by nadawać jej pozytywny sens wiążąc ją z życiem człowieka w całości i z jego celem. Czyli samą wielość paradygmatów też trzeba umieć uzasadnić, np. przez powiązanie kształcenia z dobrym życiem. U DeNicoli dobre życie to życie wolnej, autonomicznej, rozumnej i wrażliwej osoby. Edukacja liberalna, łącząc wiedzę z

rozumem i wolnością, jest jej naturalnym sprzymierzeńcem, a wraz z nią uczenie się jako aktywność wpisana w kondycję człowieka – kształcącego się podmiotu.

Kształcenie ogólne też poddaje się analogicznej eksploracji, bo też możemy je przeświecić pytaniem o to, czy i w jaki sposób sprzyja dobremu, kwitnącemu życiu. Sądzę, że warto to pytanie zadawać i sprawdzać na różnych szczeblach kształcenia⁸. Choć w amerykańskim modelu realizowane jest w college'ach, to w polskich realiach, zważywszy na upowszechniony model studiów licencjackich, czyli zawodowych, największą przydatność miałyby już na poziomie szkolnictwa średniego. Jednocześnie na szczeblu wyższym powinno uzupełniać cykl kształcenia w formie wybieralnych kursów niezawodowych. Jeśli się pamięta o *enkyklios paideia*, czyli o greckim ideale wszechstronnej kultury, wyzwalającej do pełni życia, kształcenie ogólne zasilone liberalnymi składnikami, naświetlonymi w prezentowanych wyżej paradygmatach, może tylko zyskać a wraz z nimi edukacja w całości jako złożenie kształcenia i wychowania.

⁸ Na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum kształcenie zgodne z założeniami edukacji liberalnej sprawdza się wydatnie pod postacią uniwersytetów dziecięcych.

BIBLIOGRAFIA

- Berlin, Isaiah, 2004, *Pokrzywione drzewo człowieczeństwa*, przeł. Magda Pietrzak-Merda, Maciej Tański, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- DeNicola, Daniel, 2012, *Learning to Flourish. A Philosophical Exploration of Liberal Education*, New York London: Continuum International Publishing Group.
- Dewey, John, 1997, *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Elzenberg, Henryk, 2005, *Wartość i człowiek*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kohlberg, Lawrence, Mayer, Rochelle, 1993, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, ss. 51–95.
- Kozłowski, Władysław, 1932, *Co i jak czytać?: wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Marrou, Henri-Irénée, 1969, *Historia wychowania w starożytności*, przeł. Stanisław Łoś, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mill, John Stuart, 1931, *The Inaugural Address at St. Andrews*, [w:] Francis Alexander Cavenagh (red.), *James & John Stuart Mill on Education*, Cambridge: University Press, ss. 132–208.
- Nussbaum, Martha, 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reform kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Oakeshott, Michael, 2001, *The Voice of Liberal Learning*, Indianapolis: Liberty Fund.
- Peters, Richard Stanley, 1964, *Education as Initiation*, London: Evans Bros., for University of London Institute of Education.

Sajdak, Anna, 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Whitehead, Alfred North, 1967, *The Aims of Education and Other Essays*, New York: Free Press.

Wrońska, Katarzyna, 2014, „*Liberal education*” w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną, „*Paedagogia Christiana*”, 33, ss. 11–28.

Wrońska, Katarzyna (red.), 2014, *Liberal Education*, „*Paedagogia Christiana*”, 33.

ABSTRACT

Paradigms of liberal education in a philosophical exploration of Daniel DeNicola

The text presents thoughts of American philosopher of education Daniel R. DeNicola on liberal education contained in his book under the title „Learning to Flourishing. A Philosophical Exploration of Liberal Education”, published in 2012. He describes education realised in American Liberal Arts Colleges. Analysing paradigms in which liberal education developed and created its long and differentiated tradition, starting from the transmission of culture up to the skills of learning, DeNicola argues that none of them lost their validity. Building the thin (not thick) normative theory of liberal education aimed at the flourishing life, he states that we can still recall them all and rebuild the sense of that education. Its axiological distinctive features are freedom, autonomy, democracy and truth. DeNicola’s proposition is worth of discussing in Polish pedagogy where the prevalent equivalent of liberal education is general education. The main aims of the text are to strengthen the philosophical argument in favour of understanding general education more linked to liberal education because of its liberal elements, consequently to renew the sense of education as whole and finally to strengthen didactics philosophically.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja liberalna, kształcenie ogólne, paradygmaty edukacji liberalnej, dobre życie, rozkwit człowieka, uczenie się, transmisja kultury

KEYWORDS: liberal education, general education, paradigms of liberal education, good life, human flourishing, learning, transmission of culture



PIOTR KOWZAN
UNIwersytet Gdański

DYDAKTYKA ZORIENTOWANA NA WSPÓŁPRACĘ RÓWNYCH. TYPY RELACJI ZE STUDENTAMI PODCZAS WSPÓLNEJ PRACY BADAWCZEJ

Wnioskując z raportu Nowego Otwarcia Uniwersytetu pt. „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową” (Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała, Prusinowska 2016) jedną z głównych przyczyn słabości edukacji na poziomie wyższym jest niezawijanie się wspólnot osób równych w poszukiwaniu prawdy. Wspólnot, które gromadziłyby zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich. Nawet koła naukowe stały się przestrzenią doświadczania jedynie mistrzostwa i autorytetu ich opiekunów (Gulanowski 2013). Niewydolność kół w zakresie organizowania zróżnicowanych i produktywnych sposobów bycia razem jest konsekwencją procesu bolońskiego i fragmentaryzacji doświadczenia studiowania (3+2+4), ale także konsekwencją reorganizacji samych kół, dokonanej w latach 50-tych XX wieku, gdy wyrugowano z nich działalność polegającą na szeroko rozumianej samopomocy (Grzybowski 2000, 270-275). Umiejętności zawiązywania „wspólnot osób równych” są pożądanymi przez studentów i nauczycieli akademickich umiejętnościami dydaktycznymi, choć diagnozowane bywają w szerszym ujęciu problemów komunikacyjnych, np. jako „łatwość komunikowania się ze studentami” (Bauman 2011b). Budowanie takich wspólnot pozostaje niespełnioną obietnicą systemu edukacji. Natomiast problematyczne jest to, że w pozornie najmniej alienującym środowisku, czyli na poziomie edukacji uniwersyteckiej, zasadniczo nie dochodzi do powstania tego typu wspólnot, a – co najwyżej – przydarzają się one tam (Zamojski 2015). Powszechnie jest niezadowolone z kondycji uniwersytetu, a marginalne pozostają inicjatywy przechwytywania i hakowania (Cohen, Scheinfeldt 2011)

dominującego dyskursu ekonomicznego typu „Student as Producer” (Neary 2006; Taylor, Wilding 2009), które jako zasadę, a nie jako wyjątek, priorytetują produktywność studentów ponad konsumpcję usług edukacyjnych. Marginalne są też inicjatywy, które wychodziłyby poza przygotowanie studentów do prowadzenia badań i stwarzały instytucjonalne ramy dla „ekstrawaganckiej hojności” (Neary, Hagyard 2010, 217) rewolucyjnych wspólnot złożonych ze studentów-uczonych oraz ich nauczycieli. Doświadczenie przyjacielskiej bezinteresowności w procesie produkcji wiedzy, które w tej pracy nazywam komunizmem, jest nieodzowną częścią tradycji uniwersyteckiej *communitas*, rozumianej – za Roberto Esposito – jako zobowiązanie i współdzielenie przymusu świadczenia sobie wzajemnie usług (Ratajczak 2011). Jest ono też częścią tradycji pedagogicznej – niekoniecznie tylko romantycznej, bo w pewnym przybliżeniu opisanej przez Johanna Friedricha Herbart, który romantykiem nie był, a pisał o byciu z wychowankami w przyjacielskiej relacji. U niego relacja ta zawiązywała się wobec wyższych idei:

„Pomyślmy, że przy czytaniu Odysei zawiązał się węzeł wspólnoty, łączący wychowanka z nauczycielem. Wspólnota ta podnosi wychowanka, ale nie obniża nauczyciela. Tamtego wprowadza coraz dalej w świat klasyczny; przed tym rozciąga obraz uzmysławiający wspinanie się w górę ludzkości, w interesujący sposób pokazując to na rozwoju chłopca. Zostają po tej pracy wspomnienia związane z nieśmiertelnym dziełem geniusza; będą one odzywały się za każdym powrotem do tego dzieła. Podobnie znana gwiazda przypomina przyjaciółom wspólnie spędzone godziny”. (Herbart 1967, 20-21)

Te wyższe idee dawniej niejako automatycznie były pociągające lub, mówiąc językiem Petera Sloterdijka, tworzyły w ludziach napięcie wertykalne, czyli prowokowały do zmiany siebie ku wzniosłym ideałom (Sloterdijk 2014). Obie tradycje (pedagogiczna i wspólnotowa) zanikają, ponieważ edukacja rozhermetyzowała się, czyli biorący w niej udział uczniowie/studenci nie są izolowani m.in. od kaprysów tzw. rynku pracy ani też na ogół nie są poddani immunizującej, czyli uodparniającej zewnętrznej opresji, zmuszającej ich do edukacji tajnej, która jako biologicznie ryzykowna dla wszystkich jej uczestników byłaby pozbawiona esencji biurokratyzmu, czyli formalnego oceniania.

Udana i jasna relacja to w wielu dziedzinach życia czynnik

sukcesu. Jednak w przypadku relacji między nauczycielem akademickim a studentami relacja ta jest często niejasna – czasem dla jednej ze stron, czasem dla obu. Jedni spodziewają się relacji przyjacielskiej, partnerskiej, inni chcą by nauczyciel akademicki był mistrzem, autorytetem, jeszcze inni mentorem (zob. Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała, Prusinowska 2016). Na tym tle dochodzi do nieporozumień, których nie ułatwia to, że każdy nauczyciel sam wypracowuje i ustala swoją relację ze studentami zamiast zdawać się na ogólnie obowiązującą kulturę organizacyjną. Jednym z takich przypadków sytuacji, w których relacja ta jest szczególnie istotna – bo od niej zależy nie tylko wykształcenie studentów, ale i dobro nauki, jest sytuacja, w której studenci prowadzą łącznie z nauczycielami akademickimi badania. Ten artykuł ma pomóc nauczycielom akademickim w organizacji współpracy ze studentami, w szczególności w zakresie wspólnego z nimi prowadzenia badań w ramach zajęć dydaktycznych. Zakres tej pomocy obejmuje ocenę naukowej produktywności spotkań ze studentami w zależności od ustanowionych w grupie typów relacji międzyludzkich, które za Davidem Graeberem (2011), dzielę na feudalne, relacje wzajemności oraz relacje elementarnego komunizmu. Dlatego też przyjrzymy się możliwościom i powinnościom dydaktyki akademickiej w zakresie celowej organizacji lub dezorganizacji współpracy badawczej ze studentami.

Zmiana relacji międzyludzkich w doświadczeniach wychowawczych

Dydaktyka, nawet akademicka, nieodłącznie idzie w parze z wychowaniem, nie tylko ze względu na działanie ukrytego programu, lecz ze względu na istotność swych oddziaływań (Jendza 2016). Dlatego zanim pokażemy możliwości określonych konfiguracji nauczycieli ze studentami, warto przyrzeć się uczestnikom zajęć akademickich z perspektywy ich gotowości do określonych relacji społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem relacji komunistycznych, rozumianych antropologicznie, czyli wbrew powszechnym skojarzeniom nie jako podporządkowanie się państwowej biurokracji, ale jako zasada organizująca życie społeczne „od każdego w miarę jego możliwości, każdemu według jego potrzeb”. Zasada ta obowiązuje wtedy, gdy ludzie nie są wrogami, potrzeba jest silna (np. podczas katastrof zasada ta staje

się normą), a koszt – rozsądny (Graeber 2011).

Owoce pewnej pedagogicznej bezradności wynikającej z uznania tego, że pedagodzy mają zasadniczo niewielkie możliwości zmiany świata oraz niewielkie możliwości zmiany człowieka, jest definicja wychowania sformułowana przez Romanę Miller. Pod pojęciem wychowania rozumiała ona załedwie interwencję w relacje człowieka ze światem, a dokładniej: „interwencję w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania, dotyczącego rozwoju społeczeństwa i jednostki” (Miller 1981, 122). Interwencje wychowawcze mają w tym oglądzie charakter ledwie korygujący. Jednak relacje człowieka ze światem są w tej koncepcji wychowania zastane lub po prostu dane.

Dla lepszego oglądu tego, co jest do zrobienia w pracy pedagogicznej, przyjmijmy więc za dany podział relacji międzyludzkich, czyli niewątpliwie składowych relacji człowieka ze światem, dokonany przez Davida Graebera (2011). W ramach tego podziału wyodrębnił on relacje feudalne, relacje wzajemności oraz relacje elementarnego komunizmu (zob. Kowzan 2012). Opisując, na czym zdaniem Graebera polegają te typy, postaram się zaprezentować je w kontekście wyzwań wychowawczych.

Pierwsza z tych relacji – feudalna polega na tym, że ludzie w niej będący robią dla innych to, co wynika z ich pozycji społecznej lub tożsamości. Sztandarowym, historycznym przykładem tej relacji jest dostarczanie władcom jedzenia przez chłopów „w zamian” za ochronę świadczoną przez wojsko. Wartość świadczeń pozornie wzajemnych nie ma w tej relacji znaczenia. Nie da się wyjść z tej relacji, być „kwita” i rozjeść się. Jeżeli chciałoby się dostarczać innym dóbr lub usług „w zamian” za ochronę, to trzeba byłoby stać się kimś innym. Bandycki i zarazem państwowotwórczy charakter tej relacji, dominującej w społeczeństwach epoki średniowiecza, nie powinien przesłaniać nam istnienia tych relacji współcześnie i jej szczególnej roli w procesie wychowania. Relacja feudalna jest typową relacją między rodzicami i dziećmi. W trywialnym jej wydaniu rodzice dostarczają dziecku pożywienia i bezpieczeństwa, natomiast dziecko ma np. sprzątać swój pokój, czyli ma określony zakres obowiązków, których wypełniania przestrzegają rodzice. To, co rodzice i dzieci robią w tej relacji nie ma

jednak nic wspólnego z wzajemnością czy wymianą, lecz z precedensem. Szczegółowość tej relacji w wychowaniu polega na tym, że – będąc w niej – rodzice nauczyć muszą dziecko rozpoznawania, funkcjonowania i płynnego przechodzenia w dwa pozostałe typy relacji.

Druga relacja – wzajemności polega na wymianie, dla której ideałem jest stan równowagi. Wszelkie świadczone usługi lub dostarczone dobra muszą zostać wycenione i rozliczone tak, by można było rozejść się i pozostać obcymi sobie ludźmi. Ta relacja jest elementem dominującej obecnie ideologii wolnego rynku. Zakłada równość, rozumianą jako bycie kwita lub przynajmniej możliwość powrotu do tego stanu równowagi. Przywracanie tak rozumianej równości jest także utopią, która mogła spełnić się dzięki powszechnemu dostępowi do drobnych pieniędzy, umożliwiającym robienie zakupów w dowolnych sklepach, a nie tylko w tych, w których bylibyśmy godni kredytu. Pozostawienie w sklepie ekwiwalentu wartości potrzebnych nam produktów stwarza możliwość dokonania kolejnych zakupów w innym miejscu. Jest to źródłem zarówno specyficznym pojmowanej wolności, jak i fundamentalnej obcości między ludźmi, będącymi w stanie spłacić swoje zobowiązania.

I wreszcie trzeci typ relacji – elementarnego komunizmu polega na zaspokajaniu potrzeb ludzi, z którymi w danym czasie jesteśmy w tej relacji. Dopóki potrzeby naszych przyjaciół nie są jakoś szczególnie wygórowane czy ekstrawaganckie, to zaspokajamy je (bywając ekstrawagancko hojni), nie licząc ilości ani wartości naszych świadczeń. Z obcymi ludźmi przechodzimy do tej relacji podczas klęsk żywiołowych. Przykładowo, podczas powodzi, kiedy prosimy obcą osobę o podanie worka z piaskiem do tamowania wody lub innego potrzebnego w sytuacji zagrożenia narzędzia, to osoba ta nie pyta a) kim jesteśmy, by prosić o daną rzecz, co byłoby charakterystyczne dla relacji feudalnej; ani b) co będzie z tego mieć, jeśli poda nam dane narzędzie, co z kolei byłoby charakterystyczne dla relacji wzajemności. Jeżeli nawet obcy nam człowiek podaje narzędzie, udziela pomocy, to odnawia się w nas wiara w istnienie społeczeństwa, tzn. wiara w to, że ludzie są dla siebie czymś więcej niż tylko sprzedawcami i klientami lub panami i poddanymi.

Pozostający ze sobą w relacji komunistycznej rodzice mają więc trudne zadanie nauczyć dziecko (w stosunku do którego są w relacji feudalnej) tego, że od nich może ono żądać jedzenia, przykładowo jabłka,

ale będąc gościem u sąsiadki, dziecko żądać jabłka już nie powinno. Za to nikt nie będzie pamiętał zjedzonych u sąsiadki ze stołu jabłek (chyba, że dziecko zje wszystkie), ponieważ gościnność jest formą elementarnego komunizmu, a stół jest w polskiej kulturze przestrzenią, w obrębie której wyraża się gościnność (łódówka już niekoniecznie). Jeżeli jednak nawet ta sama sąsiadka sprzedaje jabłka w sklepie, to biorąc jabłko w tym kontekście należy za nie zapłacić, bo wtedy jesteśmy z sąsiadką w relacji wzajemności. Dorastający człowiek zmienia się w czasie, więc także jej lub jego relacje z innymi ludźmi ewoluują. W szczególności, bywa że z czasem ustępuje feudalna relacja z rodzicami. Niektóre z tych relacji mają swoją historię i przez to specyfikę, co powoduje, że konkretny człowiek może pozwolić sobie na bycie z kimś przykładowo w relacji komunistycznej, podczas gdy wszyscy pozostali w danym kontekście będą w relacji wzajemności. Dlatego może zdarzyć się, że zaglądający po latach do sklepu dawnej sąsiadki człowiek może dostać tam od niej jabłko bez konieczności płacenia za nie.

Jeżeli nie uda się wykształcić w dziecku kompetencji przechodzenia pomiędzy poszczególnymi relacjami, to można podejrzewać, że ta relacja, w której się ono zadomowi (w Heidegerowskim sensie), czyli przestanie dążyć do jej przekroczenia, stanie się jego lub jej postawą, czyli dyspozycją do ocen, zachowań i reakcji emocjonalnych na – w tym przypadku – sytuacje z dominującym typem relacji społecznych.

Asymetria wiedzy i jej produkcja w ramach poszczególnych relacji

Wyrabianie w ludziach umiejętności przechodzenia pomiędzy relacjami oraz pomaganie im zarówno w zadomawianiu się, jak i w „uśmiercaniu” określonych relacji, choćby przyjaźni, wykracza poza kwestię socjalizacji, choć niewątpliwie w niej ma swój początek. Kwestią wychowania jest nauczyć wychowanków funkcjonowania w tych trzech typach relacji, przy czym relacją niejako wyjściową (ze względu na socjalizację w rodzinie) pozostaje relacja feudalna, więc interwencje polegać mogą na przechodzeniu w kierunku relacji wzajemności i relacji komunistycznej. Mogą polegać też na tym, by pozostać lub powracać do relacji feudalnej. W takim oglądzie rolą dydaktyki jest tworzenie narzędzi, które umożliwiają ludziom funkcjonowanie w określonej relacji w danym

momencie procesu edukacyjnego. I choć wygląda to na zadanie w swoim zakresie ograniczone i służebne wobec wychowania, to z perspektywy całości procesu kształcenia czas w instytucji edukacyjnej wypełniany jest dydaktyką, czyli ćwiczeniem się w efektywnym byciu razem w danej relacji. W związku z tym, kiedy pojawia się grupa uczniów lub studentów to właściwe użycie dydaktycznych narzędzi powinno umożliwiać takie wprowadzenie ludzi w temat (np. poprzez odpowiednie stawianie pytań i sposób organizacji pracy), żeby wszyscy ludzie byli w stanie razem (z nauczycielem) osiągać założone cele, funkcjonując przy tym w określonych ramach.

Spójrzmy zatem na przykład efektywnego funkcjonowania w ramach określonych relacji. Można przyjąć, że w edukacji wyższej chcielibyśmy – patrząc z perspektywy pracowników naukowo-dydaktycznych – żeby studenci byli podczas zajęć na takim poziomie, który umożliwi wspólną z nimi ciekawą dyskusję. A z perspektywy badacza oznacza to taki poziom interakcji, żeby zajęcia inspirowały do badań, a ostatecznie – żeby dawało się powiązać badania z dydaktyką. Trzeba zaznaczyć, że za oczekiwaną ciekawą rozmową kryje się oczekiwanie kolaboracji, czyli współpracy, w której otwarcie wyrażana krytyka i obrona swego punktu widzenia znaczą więcej niż konwenanse (por. Kowzan 2015, Lee 2008, Pollard 2005). Nie oznacza to jednak, że te konwenanse całkowicie przestają obowiązywać. Tego typu przyjazne, bo wolne od rywalizacji spotkanie najłatwiej osiąga się w warunkach, które – operując w kategoriach relacji Graebera – opisać możemy jako komunistyczne. W warunkach uczelnianych jest to komunizm zaledwie laboratoryjny¹, bo trwający chwilę. Chwilę ograniczoną do czasu trwania i miejsca odbywania się ćwiczeń lub wykładów. Jednak żeby do niego doszło, musimy tak stawiać problemy, żeby nawet osoby słabo przygotowane miały szansę wspólnie z nami porozmawiać poważnie. O skali tego wyzwania niech świadczy głos Joanny Rutkowiak, która upomina się o pilne, bo pod groźbą degeneracji uniwersytetu,

¹ Emancypacyjny charakter dydaktyki opartej na ćwiczeniach z komunizmu związany jest z nadzieją na charakterystyczną dla nauki laboratoryjną światą (Afeltowicz 2012), czyli w tym przypadku z tym, że absolwenci, którym wychodziła współpraca w warunkach laboratoryjnych, sami z siebie zaczęli komunizować swoje otoczenie po to, by uzyskać spodziewane efekty współpracy.

wskrzeszanie umiejętności zawiązywania przyjaźni między ludźmi uniwersytetu (2010), nie wspominając wprost o zawiązywaniu takich relacji ze studentami.

Nawet jeśli sporadycznie osiągnięcie takiej relacji ze studentami zdarza się, to problemy z wchodzeniem w ten stan regularnie, czyli co roku, są zasadniczo dwa. Po pierwsze, każda zmiana (z roku na rok) poziomu przygotowania studentów oznacza, że nasze dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne, narzędzia, techniki, chwytły i sztuczki przestają działać, bo do skrócenia mamy inny dystans niż poprzednio (większy przy gorszym przygotowaniu studentów, mniejszy przy lepszym, ale zwykle jednak zwiększa się on wraz z naszą rosnącą wiedzą na dany temat i wiekiem). Gdy ludzie przychodzą gorzej przygotowani, to bez dodatkowych starań, nie udaje się więc przyjazna i dociekliwa rozmowa dotycząca przedmiotu. I tu zastrzeżenie: Szczególna sytuacja powstaje wtedy, gdy nauczyciele mają do czynienia z osobami przerastającymi ich swoimi umiejętnościami i wiedzą (być może zdarza się to częściej niż jesteśmy skłonni przyznać), ponieważ wówczas sama dydaktyka (a w szczególności podział pracy) może stać się sposobem ustanowienia różnicy między osobami potencjalnie równymi w swoim udziale. Osoby zajmujące wówczas pozycję nauczycieli dostają możliwość wyjścia poza swą formalną rolę. Modelową rolą w takiej nowej sytuacji jest mocno osadzona w sporcie rola trenera, który zajmuje się podtrzymywaniem tego, żeby pozostałym uczestnikom spotkań chciało się chcieć (Sloterdijk 2014), co sprowadzić można do stawiania przed wychowankami adekwatnych wyzwań. Innym modelem o zupełnie nieformalnej proveniencji jest rola babci, polegająca na „przyjacielskiej, spokojnej i wyrażającej podziw obecności” (Mitra, Crawley 2014, 81) oraz dopytywaniu uczestników spotkania o szczegóły ich drogi dochodzenia do rozwiązań. Taka forma opieki ze wzbudzaniem namysłu wychowanków nad sposobami dochodzenia (do rezultatów) może oddziaływać podobnie jak praca pod kierunkiem celowo wykształconego nauczyciela (Mitra, Dangwal 2010).

Po drugie, poziom wiedzy i oczekiwań nauczycieli także zmienia się w czasie, więc w przypadku niektórych nauczycieli, dystans w stosunku do studentów rośnie (w przypadku niektórych znacząco maleje), ale w rezultacie użytkowane przez nauczycieli narzędzia dydaktyczne mogą okazać się nieadekwatne do tego, żeby podnieść ludzi

do wspólnego dla wszystkich poziomu. I to nawet wówczas, gdyby studenci przychodzili co roku podobnie przygotowani.

W rzeczywistości jednak te dwie zmiany zachodzą równocześnie. A to stawia w ciekawym świetle problem diagnozy edukacyjnej, ponieważ, skoro jesteśmy zainteresowani głównie różnicami w poziomie wiedzy, umiejętności, oczekiwań oraz dystansem między nauczycielem a uczniami, to diagnozowanie dotyczy także aktualnego poziomu i oczekiwań nauczyciela. Taka diagnoza może mieć charakter jedynie „wewnętrzny” (Groewald 2011), na użytek własny osób odpowiedzialnych za dobór środków dydaktycznych i ma się nijak zarówno do zewnętrznego diagnozowania na potrzeby instytucji, a także do okresowej oceny nauczycieli (Babicka-Wirkus, Pasikowski, Szplit 2015). A to oznacza, że nikt za nauczyciela akademickiego nie zrobi takiej diagnozy.

Złożoność problemu dopasowania środków dydaktycznych do warunków (a nie tylko do celów) jest więc taka, że trudno spodziewać się, żeby komukolwiek udawało się co roku budować z kolejnymi grupami relację komunistyczną. W rezultacie nieuchronnie licznych niepowodzeń z uzyskaniem najbardziej satysfakcjonującej poznawczo relacji ze studentami rodzić może się u nauczycieli pokusa optymalizacji wysiłku według klucza: minimum wysiłku własnego i sporadycznie satysfakcjonująca relacja ze studentami. Rozwiązaniem okazać może się inicjowanie relacji niewymagających corocznego „kalibrowania” narzędzi dydaktycznych, choćby i te relacje nie okazywały się znaczące dla badań. Jednym z rozwiązań typowych dla uniwersytetów w Polsce jest budowanie relacji feudalnych, co robi się wyprowadzając oczekiwany (i możliwy) wkład uczestników zajęć ze statusu tych osób (statusu studentów określonego roku). Zwykle pierwszym sygnałem zapowiadającym taką relację jest przedstawianie się prowadzących spotkanie, wtedy gdy koncentrują się oni na tym, kim są, czyli na swojej niedoścignionej wyjątkowości i ograniczonej dostępności dla studentów. Potem wystarczy precedens, czyli uciszenie lub zignorowanie kogoś, kto wyartykułował swoją pretensję do współtworzenia i współodpowiedzialności za wiedzę, żeby oczekiwania osoby prowadzącej stały się oczywiste. Owocem tych relacji jest przekonanie, że prowadzący są autorami powstającej podczas zajęć wiedzy. Oparcie porządku na relacjach feudalnych daje prowadzącym spokój, wynikający

m.in. z tego, że narzędziem władzy może stać się ocenianie, ponieważ poza oficjalnymi kryteriami decydującymi o wyniku, ludzie biorą wówczas pod uwagę kapryśność nauczycieli. Ten typ relacji legitymizowany jest przez mitologizowaną w dyskursie akademickim relację uczeń-mistrz (Sajdak 2013).

Drugim rozwiązaniem jest organizacja relacji wymiany, która pozwala ignorować to, jacy ludzie wchodzą na spotkanie (uznajemy, że wchodzą równi lub nadajemy im wstępne role). Poziom wzajemnych zobowiązań między prowadzącymi oraz studentami, a także wewnętrzne hierarchie w grupie zależą wówczas od indywidualnego wkładu w zajęcia. Wycenieniu tego wkładu służyć mają jasne i jednoznaczne kryteria tego, co dokładnie trzeba podczas zajęć zrobić, żeby spełnić wymagania zaliczenia. Taka organizacja zajęć, podczas których wszystkie działania mają swój wymierny sens, cieszy się obecnie rosnącą popularnością ze względu na wielość i pomysłowość technik związanych z grywalizacją, czyli wykorzystywaniem mechaniki gier do angażowania studentów w zajęcia (Banfield, Wilkerson 2014, Barata, Gama, Jorge, Goncalves 2013). W rezultacie powstają zajęcia satysfakcjonujące uczestników (Hanus, Fox 2015, Sancho, Moreno-Ger, Fuentes-Fernández, Fernández-Manjón 2009, Triantafyllakos, Palaigeorgiou, Tsoukalas 2011). Oceny otrzymywane po takich zajęciach bywają bardziej zrozumiałe i postrzegane jako sprawiedliwe, co częściowo wynika z uchylania się nauczycieli od oceniania kształtującego na rzecz wystawiania ocen wyprowadzanych tylko ze zdobytych punktów (por. Stott, Neustaedter 2013). Podobnie jak w każdym innym typie relacji, na którym oprzemy porządek zajęć, tak i tu mamy do czynienia z pewną utopią. Tą utopią w porządkach opartych na wymianie i wspieranych grywalizacją jest biurokratyczna utopia reguł porządkujących ruch (Graeber 2016), bo tym, co oferuje mechanika gier jest przejrzysty porządek i brak „bezrobocia”, czyli nudy podczas zajęć. Na zgrywalizowane zajęcia powinna być wymagana zgoda studentów, bo istotą tej utopii jest wejście w świat fikcji, zabawa, dobrowolne wzięcie na siebie więcej ograniczeń niżby to wynikało z regulaminu studiów. Zazwyczaj studenci stawiani są więc przed wyborem – zgrywalizowane albo „normalne zajęcia”, co rozumieją jako zapowiedź systemu feudalnego. I choć można wyobrazić sobie takie scenariusze zajęć, w ramach których, wewnątrz porządku opartego na wymianie wykwitnąć

może porządek feudalny lub komunistyczny, to jednak zasadniczą kwestią dyskusyjną pozostaje kwestia autorstwa powstającej podczas zajęć wiedzy i odpowiedzialności za rezultaty dociekań. Wydaje się, że w porządkach opartych na wymianie pozostaje ona po stronie osób przygotowujących zajęcia.

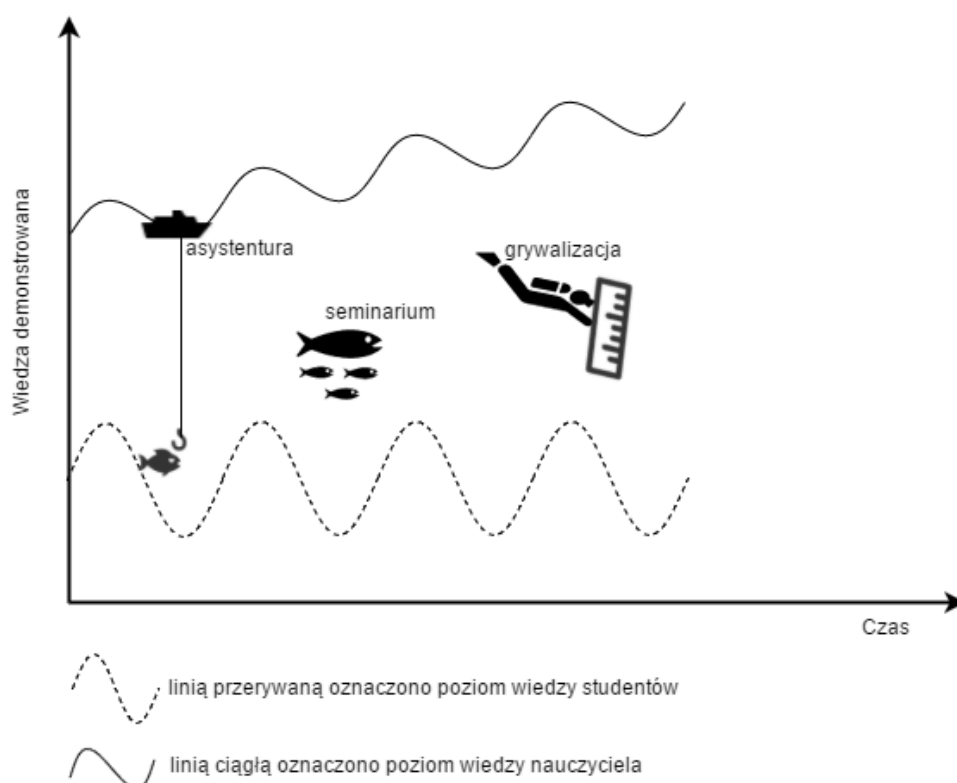
O powszechny związek dydaktyki z badaniami

Dla współczesnego uniwersytetu humboldtowska idea jedności nauki i nauczania pozostaje ważna. Realizacja tego postulatu przebiega różnie: od funkcjonalnego zachęcania do tego, żeby wykładowcy uczyli tego, co badali (Sauerland 2008), przez instrumentalne włączanie studentów w badawcze projekty nauczycieli akademickich, po idealistyczne, a strukturalne wymuszanie na studentach aktywności badawczej, np. w pracach dyplomowych lub w wylęgarniach badawczych, czyli w quasi kołach naukowych z tutoringiem starszych studentów nad mniej doświadczonymi (Korczyńska-Partyka, Wielewska-Baka 2016, Witkowska, Jagiełło-Rusiłowski 2015). Na ogół problemem kolejnych pokoleń reformatorów uniwersytetu pozostaje niedosyt komponentu badawczego w procesie kształcenia.

My przyjrzymy się możliwościom realizacji badań wspólnie ze studentami. Uzasadnienie dla tej ścieżki poszukiwań jest instrumentalne i jest nim sytuacja szkolnictwa wyższego w Polsce, w którym obciążenia dydaktyczne są wysokie przy jednocześnie znacznej liczbie osób niepublikujących (Kwiek 2014, 2015). Od tych obciążeń dydaktycznych nie ucieknie się szybko, więc warto przemyśleć, jak wykorzystać je dla rozwoju naukowego.

Możemy przyjąć, że próby włączenia studentów we wspólny proces badawczy mogą różnić się skalą, czyli mogą przejawiać się podjęciem współpracy z pojedynczą osobą, z grupą studentów lub ze wszystkimi studentami. Podjęcie współpracy z jedną osobą wpisuje się w myślenie o reprodukcji uniwersytetu. Wybrana osoba musiała być wcześniej dostrzeżona w trakcie zajęć, musiała ujawnić swój potencjał i została wybrana przez określonego prowadzącego, z którego (lub której) nazwiskiem związana będzie dalsza jej kariera. W przypadku takiej współpracy spodziewać można się podporządkowania studenta i braku

górnym ograniczeń co do jej (lub jego) wkładu pracy, co może owocować zatrudnieniem takiej osoby. Instytucja asystentury jest obecnie na uniwersytetach marginalizowana (Bauman 2011a), a koncentrując się tylko na zatrudnieniu, czyli przekształcaniu ludzi prowadzących badania w badaczy, możemy utracić z pola widzenia ludzi, których wkład mógłby być znaczący, lecz nie będzie systematyczny (Shirky 2008).



Rysunek 1: Metafory typów spotkań ze studentami na tle różnicy okazywanych poziomów wiedzy [opracowanie własne]

Z kolei podjęcie współpracy w grupę studentów wiązać się może z wytworzeniem się pewnej wykraczającej poza pojedyncze zajęcia tożsamości grupowej tych osób. Warunki dla powstania takiej tożsamości stwarzają dodatkowe spotkania – konieczne do zakończenia badań, gdy czasu zajęć nie wystarcza. Na tle wyjątkowości takich spotkań rodzi się poczucie elitarności takich grup. Wkłady pracy pojedynczych

osób w ramach wspólnej pracy badawczej mogą być różne, ale całość stabilizuje się na uniwersytetach w Polsce jako koła naukowe, czyli wiąże ludzi organizacyjnie do czasu ukończenia studiów.

Próba włączenia do współpracy badawczej wszystkich studentów jest tym, o co warto starać się na uniwersytecie, szczególnie wtedy, gdzie rosną obciążenia dydaktyczne i nie widać szans na studiowanie w małych, kilkusobowych grupach. Stabilizowanie aktywnych grup studentów kołami naukowymi lub pojedynczych fenomenów – zatrudnieniem, wydaje się odpowiedzią instytucji na nieuchronnie liczne niepowodzenia prób włączenia wszystkich w proces badawczy. Najbliższym istniejącym modelem dla kolektywnego prowadzenia badań w skali uwzględniającej wszelkich chętnych są inicjatywy nauki obywatelskiej (Bonney et al. 2009, Corburn 2005, Oberhauser, Lebuhn 2012, Zoellick, Nelson, Schaufler 2012), które polegają na współpracy badawczej z amatorami (w tym ze studentami oraz absolwentami). Istotą tej współpracy jest masowe uczestnictwo, rozbitcie procesu badawczego na proste czynności i w konsekwencji otwarcie go na niewielkie wkłady uczestników, a ostatecznie także na dystrybucję uznania, np. w postaci współautorstwa publikowanych wyników badań (Dickinson et al. 2012, Scassa, Chung 2015). W tradycji nauk społecznych inicjatywy nauki obywatelskiej przypominają niektóre z odmian badań uczestniczących (por. Szołucha 2012).

Modele te nie muszą się wykluczać, ponieważ można wyobrazić sobie, że proponujemy współpracę wszystkim (na rys. 2 metafora nurka odmierzającego linijką postępy studentów podczas zgrywalizowanych zajęć), grupa najaktywniejszych wiąże się w koło naukowe (metafora stada ryb na rys. 2), a pojedyncze osoby z koła zostają zatrudnione (metafora wyspecjalizowanego statku rybackiego). Z perspektywy pracy dydaktycznej istotne jest jednak, że wraz ze zmianą skali współpracy, zmienia się także jej wewnętrzna dynamika. Łączenie dydaktyki z badaniami wiąże się z różnymi typami spotkań nauczycieli ze studentami. Kiedy włączenie w badania dotyczy jednej osoby, takim paradygmatycznym modelem spotkań i organizacji pracy jest asystowanie, czyli obecność studenta przy nauczycielu, co w anglosaskiej tradycji nazywane jest śledzeniem (shadowing) (Reis, Strage, Summit 2014). Dla spotkań z grupą tym modelem będzie seminarium

(Masschelein, Simons 2014), a spotkania z wielkimi grupami możliwe są dzięki systemom reguł, w czym sprawdzają się gry lub części ich mechaniki (tj. rankingi postępów, poziomy zaawansowania, budowa postaci), czyli zastosowanie grywalizacji (Sobociński 2013).

Wraz ze wzrostem liczby studentów wzrasta więc potrzeba formalizacji spotkań, a jednocześnie skróceniu może ulec czas spędzany razem, tzn. współpraca nauczyciela akademickiego z asystentem będzie prawdopodobnie bardziej absorbująca czasowo i emocjonalnie niż współpraca nawet z wieloma osobami w ramach zapewniającego większą wzajemną anonimowość zgrywalizowanego (lub zagraconego, Stunża. Kowzan 2014) kursu. Dlatego dla przebiegu i jakości tych spotkań ważne są typy wzajemnych relacji między studentami a nauczycielami. Łatwo zauważyć, że najbardziej zgodne połączenia to odpowiednio:

jedna osoba => relacja feudalna (ponieważ wymaga się od tej osoby heroicznych wysiłków)

grupa osób => relacja komunistyczna (ponieważ wytwarza się środowisko ludzi aktywnych)

ktokolwiek => relacja wzajemności (ponieważ najdrobniejszy wkład musi zostać uznany)

Zgodność między skalą zaangażowania, o jakie staramy się, sposób organizacji spotkań oraz typ relacji międzyludzkich nie zawsze jednak pozostaje pełna. Różnice pojawiają się na linii nauczycielskich zamierzeń i ich realizacji, czyli przykładowo budowanie relacji komunistycznej może skończyć się narzucaniem niezrozumiałych standardów, a relacja wzajemności przy rosnącej bliskości studentów i nauczycieli może doprowadzić do relacji komunistycznej, w której początkowe reguły zostaną uznane za umowne i ostatecznie pozbawione znaczenia (patrz: przypadek Zofii, Jendza 2016).

Zagubienie studentów i ich wycofywanie się ze współpracy może być kwestią trudności stawianych przed nimi wyzwań oraz wyposażania ich w odpowiednie umiejętności. Kwestię relacji między wyzwaniami a umiejętnościami podstawił psycholog Mihály Csíkszentmihályi w

kontekście teorii przepływu, czyli warunków doświadczenia głębokiej, wewnętrznej motywacji do działania, które sprawiając radość, powodują u osoby działającej zawieszenie samoświadomości i poczucia czasu (Csikszentmihalyi, Rathunde 2014, Csikszentmihalyi 1997). Warto jednak zauważyć, że nastawieni konserwatywnie nauczyciele (w tym ci preferujący relacje feudalne) i – patrząc szerzej – szkolnictwo konserwatywne, podkreślają znaczenie podstawowych umiejętności (por. Zalewska 2000). Natomiast nauczyciele i – szerzej – szkolnictwo liberalne (budowane na relacjach wzajemności oraz komunistycznych) podkreślają i być może przeceniają znaczenie wyzwań. Niezależnie od zwrotu wychylenia, przy niedoborze wyzwań lub umiejętności, doświadczenie przepływu jest trudne do osiągnięcia. Efektem wychylenia ku konserwatyzmowi mogą być więc nuda, rozprężenie i poczucie panowania nad tematem. Natomiast charakterystyczna dla liberalizmu w edukacji przewaga wyzwań nad dbałością o zaplecze oznaczać może dla studentów niepokój, lęk i pobudzenie.

Zagubienie studentów w relacjach z nauczycielami oraz nietrafiony stosunek między postawionymi wyzwaniami a wyposażeniem studentów w umiejętności przyczyniają się do alienacji studentów w procesie wytwarzania wiedzy. I choć warto pamiętać o tym, że relacje międzyludzkie i jakość powierzanych zadań nie muszą psuć się jednocześnie, to w ujęciu Marksowskim każde z nich przekłada się na poziomy alienacji pracy. Trudne do zniesienia relacje to alienacja wobec współpracowników (do których należy nauczyciel, gdy łączymy dydaktykę z badaniami), a nuda, lęk, niepokój i rozprężenie to alienacja wobec przedmiotu pracy, czyli studiowanego zagadnienia czy wręcz całej dyscypliny (alienacja pracy nauczyciela por. Szwabowski 2014) . Zasadniczo wyróżnić można, za Albertem Hirschmanem, dwa modele możliwych reakcji studentów na alienację – głoś i wyjście lub innymi słowy – krytykę i porzucenie (Hirschman 1970, 1995; por. Kowzan, Prusinowska 2012) . Zdaniem Hirschmana to, który model reakcji wybiorą ludzie zależy zasadniczo od ich poziomu poczucia lojalności wobec instytucji, nauczyciela lub pozostałych studiujących. Poczucie lojalności może okazać się zniuansowane i zależne od przeróżnych czynników, ale można je też wywołać ustanawiając wysokie koszty wejścia do wnętrza instytucji, w relację z nauczycielami lub w relację z

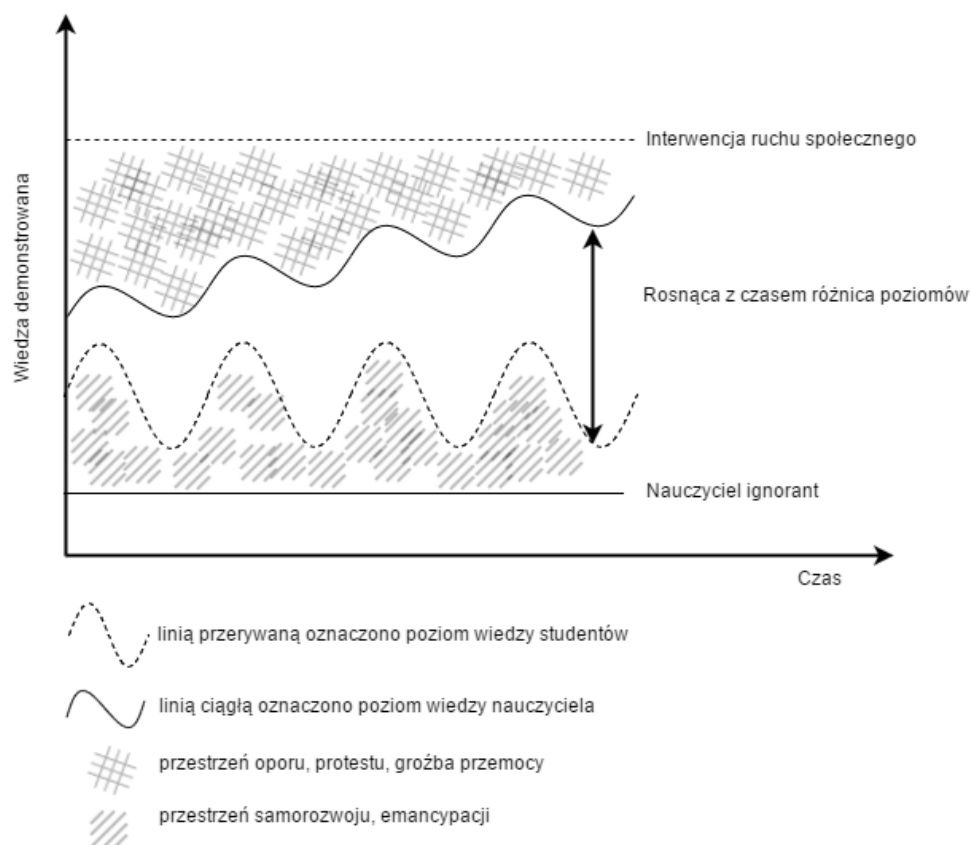
innymi studiującymi. Zgodnie z tą teorią ludzie, którzy wnieśli już jakiś wkład i wytrwali w feudalnych relacjach, raczej powinni być skłonni do zachowań demokratycznych niż rynkowych, czyli raczej spróbują naprawić daną sytuację formułując krytykę niż odejść w wyniku problemów. Z kolei relacje komunistyczne, które umożliwiają poczucie wpływu na rzeczywistość, wcale nie muszą być uznane za wystarczająco kosztowne, więc wcale nie muszą prowadzić do krytyki w momencie wystąpienia problemów. Podobnie relacje wzajemności, które nie wytwarzają lojalności, chyba że w wyniku nieuregulowanych zobowiązań powstaje dług, ale i wówczas w ludziach z poczuciem długu wytworzyć się może zarówno lojalność, jak i niebjalność.

Dezorganizacja

Dezorganizacja pojawia się, gdy odwróceniu ulega porządek wynikający z typowej przewagi nauczyciela nad studentami w kwestii demonstrowanej podczas zajęć wiedzy, a mimo to, nikt nie decyduje się na strategię wyjścia. Takie odwrócenie porządku przejawia się tym, że studenci próbują nauczać lub pouczać nauczycieli. Wówczas skala i siła krytyki lub głosu, potrafi zagrozić instytucji edukacyjnej, dlatego na wystąpienie takiego zjawiska może wskazywać wezwanie do sali straży uniwersyteckiej. Zestawienie dwóch sytuacji, w których demonstrowana przez studentów wiedza przekracza poziom tego, co może do zajęć wnieść nauczyciel znajduje się na rysunku 2.

Do takiej sytuacji może dojść dlatego, że nauczyciel ustępuje miejsca studentom lub nie ma pojęcia o temacie prowadzonego kursu, a jednocześnie uznaje, że wszyscy zgromadzeni są sobie równi, potrafią nauczyć się wszystkiego, gdy im się nie przeszkadza, a różnią się co najwyżej wolą używania swojej inteligencji. Takie podejście, zwane intelektualną emancypacją, opracowane do nauki języków i upowszechnione w XIX wieku przez Josepha Jacotota, zostało współcześnie przypomniane i spopularyzowane przez Jacques Rancière'a (1991). Jest ono pociągające ze względu na demokratyzujący potencjał założenia równości ludzi, czyli przez zniesienie paraliżujących praktykę edukacyjną kwestii determinizmu klasowego. Demokratyzujący potencjał tego podejścia znika, gdy ogranicza się je tylko do zgody na to, że nauczyciel może być ignorantem. Tymczasem pracując metodami emancypacyjnymi, przyjmującymi ignorancję nauczyciela i

zakładającymi równość wobec przedmiotu, studenci odkrywają swoją wiedzę, doświadczają tego, że potrafią osiągnąć poziom niemożliwy do zademonstrowania przez nikogo na sali na początku zajęć, dlatego przestrzeń między demonstrowaną wiedzą nauczyciela i studentów nazywam przestrzenią emancypacji (rys. 2). Jest w tej sytuacji potencjał dla zawiązywania się relacji komunistycznych. Pytanie tylko czy nauczyciel ignorant uczy się podczas swoich zajęć. Jeśli tak, to być może jego kompetencje są zbyt wysokie, żeby poprowadzić ten sam kurs jeszcze raz lub musiałyby udawać wtedy ignorancję. Jeśli nie i nauczyciel pozostaje ignorantem, to pojawia się pytanie o charakter jego „ekstrawaganckiej hojności” w trakcie zajęć (bezinteresownie daje, niczego nie biorąc), czyli o składowe tej potencjalnej relacji komunistycznej.



Rysunek 2: Model skutków odwrócenia typowej przewagi nauczyciela nad studentami w zakresie demonstrowanej wiedzy [opracowanie własne].

Pojawienie się drugiej z przedstawionych na rysunku 2 sytuacji

zależy od studentów, a nie od nauczyciela i jego/jej założeń. Jest to sytuacja, w której ludzie uczestniczący w zajęciach, obecni na wykładzie uznają, że „wiedzą lepiej” od osób w roli nauczyciela. Wiele takich wydarzeń przechodzi bez echa, zwłaszcza gdy pojawiają się spontanicznie. Jednak w Polsce na uniwersytetach mieliśmy w ostatnich latach do czynienia ze zdarzeniami dającymi się wpisać w tę praktykę dezorganizacji normalnego biegu zajęć, które przyjmowały w dużej mierze kształt interwencji przeprowadzanych przez członków i sympatyków organizacji ideologicznych. Np. organizacji prawicowych w wykłady Zygmunta Baumana (Kowzan, Zielińska, Prusinowska 2014) . Sytuacja, w której widownia przychodzi z wynikami swoich badań, dociekań i dochodzeń i zaczyna pouczać nauczyciela, chce nauczać lub przynajmniej swoją wiedzę uczynić punktem wyjścia dla spotkania, stanowi odwrotność idei przypominanej przez Ranciere'a. Niezależnie od tego, czy interwencja słuchaczy, którzy zabierają głos, przeprowadzana jest zbiorowo czy indywidualnie, dystans między tym, co miało być powiedziane (wykładowca) a tym, co zostało powiedziane (mówiący słuchacze) otwiera przestrzeń dla praktyk oporu i protestu. Pojawia się tu też możliwość użycia przemocy, jak pokazują przypadki takich interwencji. Jeśli interweniującym nie uda się dokonać przewrotu i ustanowić relacji feudalnych ze sobą w dominującej roli, to spotkanie takie zostaje zerwane lub wchodzi w tryb negocjacji z protestującymi, czyli relacji wzajemności. Przykład interwencji ruchów nacjonalistycznych pozwala spojrzeć na ten typ demokratycznego dawania głosu jak na praktykę niekoniecznie służącą demokracji ani nawet nie służącą kontroli jakości przygotowania nauczycieli do zajęć, a szerzej – jakości kształcenia.

Podsumowanie

W artykule udało się przedstawić trzy typy relacji (feudalną, wymiany oraz komunistyczną) w jakie wchodzi nauczyciele ze studentami. Szczególną uwagę zwrócono na niedosyt relacji komunistycznych na uniwersytecie, choć w szerszym kontekście społecznym ważne pozostają umiejętności zawiązywania każdej z nich. To, jakie relacje dominują na uniwersytecie, w pewnym stopniu zależne jest od tego, do czego ludzie przywykli (socjalizacja i wychowanie), ale także od

produktywności tych relacji, czyli tego, jak ludziom się w nich współpracuje. Punktem wyjścia dla analizy była kolaboracja, czyli najbardziej zaawansowana forma współpracy – adekwatna dla myślenia o wspólnym ze studentami prowadzeniu badań. W wyniku tej analizy uzyskaliśmy zestawienie typów relacji międzyludzkich ze zgodnymi z nimi formami współpracy (asystowanie, seminarium koła naukowego, zgrywalizowane zajęcia masowe), adekwatnymi dla różnej liczby uczestników. Zastrzeżyliśmy jednak, że zgodność ta nie daje gwarancji powodzenia współpracy, wskazując m.in. na problem nierównowagi między trudnością wyzwań stawianych przed studentami we wspólnych projektach badawczych a poziomem wyposażenia ich w odpowiednie umiejętności. Stąd dalsze analizy poświęciliśmy możliwym konsekwencjom frustracji studentów (głós lub wyjście w zależności od poziomu lojalności), kryzysu w relacjach z nauczycielami i ostatecznie dwóm wariantom sytuacji skrajnych, w których inicjatywa i odpowiedzialność za kształt relacji w grupie należy do studentów. W rezultacie uzyskujemy pewnego rodzaju model działań przekształcających zajęcia dydaktyczne w czas potencjalnie wspólnej pracy badawczej. Relacje feudalna, wzajemności i komunistyczna nie są w nim odbiciem załedwie stylów kierowania – autorytarnego, liberalnego (tu: uchylającego się od ingerencji) i demokratycznego (tu: nauczyciel-koordynator) (por. Andruszkiewicz, Chyżna 2015, Walecka 2013) , gdyż style te sprowadzone zostały do kompetencji komunikacyjnej, a posługiwanie się każdym innym niż demokratyczny traktowane jest jako przejaw niekompetencji nauczycieli akademickich (Herda-Płonka 2013) . Z naszego modelu nauczyciele zainteresowani organizowaniem wspólnej pracy badawczej ze studentami dowiadują się, na co zwrócić uwagę podejmując swoje wysiłki (ciąg: relacje-formy współpracy-skala potrzebnego zaangażowania) i poznają ograniczenia swego zaangażowania (np. jeśli nie jesteś w stanie kalibrować swoich narzędzi dydaktycznych, pozostaje ci budować relacje feudalne ze studentami).

BIBLIOGRAFIA

- Afeltowicz, Łukasz, 2012, *Modele artefakty kolektywy. Praktyka badawcza w perspektywie współczesnych studiów nad nauką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Andruszkiewicz, Fabian; Chyżna, Olga, 2015, *Determinanty współpracy studentów i wykładowców jako czynnik optymalizacji zawodowego przygotowania nauczycieli w Polsce i na Ukrainie*, „Edukacja-Technika-Informatyka”, 6(1), ss. 230–235.
- Babicka-Wirkus, Anna; Pasikowski, Sławomir; Szplit, Agnieszka, 2015, *Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych*, „Rocznik Pedagogiczny”, 38, ss. 37–63.
- Banfield, James; Wilkerson, Brad, 2014, *Increasing Student Intrinsic Motivation And Self-Efficacy Through Gamification Pedagogy*, „Contemporary Issues In Education Research”, 7(4), ss. 298.
- Barata, Gabriel; Gama, Sandra; Jorge, Joaquim; Goncalves, Daniel, 2013, *Engaging Engineering Students with Gamification*, „2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)”, ss. 1–8.
- Bauman, Teresa, 2011a, *Dydaktyka akademicka a innowacje*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, ss. 267–276.
- Bauman, Teresa, 2011b, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bonney, Rick; Cooper, Caren B.; Dickinson, Janis; Kelling, Steve; Phillips, Tina; Rosenberg, Kenneth V.; Shirk, Jennifer, 2009, *Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Science Knowledge and Scientific Literacy*, „BioScience”, 59(11), ss. 977–984.
- Cohen, Daniel J.; Scheinfeldt, Tom, 2011, *Hacking the Academy: New approaches to scholarship and teaching from digital humanities*, Michigan: MPublishing.
- Corburn, Jason, 2005, *Street science: community knowledge and*

environmental health justice, Cambridge, Massachusetts; London: The MIT Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly, 1997, *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life*, New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, Mihaly; Rathunde, Kevin, 2014, *The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complexity*, [w:] Mihaly Csikszentmihalyi (red.), *Applications of Flow in Human Development and Education*, Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, ss. 7–80.

Dickinson, Janis L.; Shirk, Jennifer; Bonter, David; Bonney, Rick; Crain, Rhiannon L.; Martin, Jason; Purcell, Karen, 2012, *The current state of citizen science as a tool for ecological research and public engagement*, „Frontiers in Ecology and the Environment”, 10(6), ss. 291–297.

Graeber, David, 2011, *Debt: The first 5,000 Years*, New York: Melville House.

Graeber, David, 2016, *The Utopia of Rules. On Technology, Stupidity and the Secret Joys of Bureaucracy*, Brooklyn, London: Melville House.

Groewald, Maria, 2011, *Diagnostyka edukacyjna „w” i „wobec” szkolnej rzeczywistości*, „Forum Oświatowe”, 2(45), ss. 57–76.

Grzybowski, Romuald, 2000, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956*, Gdańsk: Wyd. Uczelniane Akademii Wychowania Fizycznego w Gdańsku.

Gulanowski, Jacek, 2013, *Problemy młodej polskiej nauki według członków kół naukowych*, [w:] Maria Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków: impuls, ss. 198–225.

Hanus, Michael D.; Fox, Jesse, 2015, *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*, „Computers and Education”, 80, ss. 152–161.

- Herbart, Jan F., 1967, *Pisma pedagogiczne*, Bogdan Nawroczyński (red.), Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Herda-Płonka, Katarzyna, 2013, *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna”, 28(1), ss. 53–57.
- Hirschman, Albert O., 1970, *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Cambridge (MA), London (ENG): Harvard University Press.
- Hirschman, Albert O., 1995, *Lojalność, krytyka, rozstanie: reakcje na kryzys państwa, organizacji i przedsiębiorstwa*, przeł. Jacek Kochanowicz, Irena Topińska, Kraków: Znak.
- Jendza, Jarosław, 2016, *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*, [w:] Beata Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, ss. 29–60.
- Korczyńska-Partyka, Dobrosława; Wielewska-Baka, Martyna, 2016, *Tutoring akademicki a tutoring fiński: samodzielność w ramach systemu*, [w:] Beata Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, ss. 195–205.
- Kowzan, Piotr, 2012, *Pierwszych pięć tysięcy lat długu Davida Graebera*, „Praktyka Teoretyczna”, 5/2012, ss. 255–266.
- Kowzan, Piotr, 2015, *Kooperacja, koordynacja i kolaboracja. O trudnych relacjach międzyludzkich w ruchach społecznych wokół edukacji*, [w:] *Kooperatyzm jako czynnik formowania inteligencji w Polsce*, Warszawa, Gdańsk, Dostępny na: https://youtu.be/quocmmB_VqM
- Kowzan, Piotr; Prusinowska, Magdalena, 2012, *Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną z perspektywy współczesnych ruchów uniwersyteckich*, „Ars Educandi”, ss. 93–121.

- Kowzan, Piotr; Zielińska, Małgorzata; Kleina-Gwizdała, Agnieszka; Prusinowska, Magdalena, 2016, „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową.” *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Raport NOU*, Gdańsk, Bydgoszcz, Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Kowzan, Piotr; Zielińska, Małgorzata; Prusinowska, Magdalena, 2014, *Intervention in lectures as a form of social movement pedagogy and a pedagogical method*, „Interface : A Journal for and about Social Movements”, 6(May), ss. 297–326.
- Kwiek, Marek, 2014, *Internationalization and Research Productivity: “Internationalists” and “Locals” in Polish Universities*, „Higher Education in Russia and Beyond”, 2, ss. 13–15.
- Kwiek, Marek, 2015, *The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries*, „Higher Education”, (July).
- Lee, Moira, 2008, *Collaborative learning*, [w:] „International Encyclopedia of Adult Education”, Palgrave Macmillan.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten, 2014, *The University in the Ears of its Students. On the Power, Architecture and Technology of University Lectures*, [w:] Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, Edwin Keiner (red.), *Die Idee der Universität – revisited*, Wiesbaden: Springer, ss. 173–192.
- Miller, Romana, 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mitra, Sugata; Crawley, Emma, 2014, *Effectiveness of Self-Organised Learning by Children: Gateshead Experiments*, „Journal of Education and Human Development”, 3(3), ss. 79–88.
- Mitra, Sugata; Dangwal, Ritu, 2010, *Limits to self-organising systems of learning - The Kalikuppam experiment*, „British Journal of Educational Technology”, 41(5), ss. 672–688.
- Neary, Mike, 2006, *Student as Producer: A Pedagogy for the Avant-Garde; or, how do revolutionary teachers teach?*, „Learning Exchange”, 1(1).

- Neary, Mike; Hagyard, Andy, 2010, *Pedagogy of excess: an alternative political economy of student life*, [w:] Mike Molesworth, Richard Scullion, Elizabeth Nixon (red.), *The marketization of higher education and the student as consumer*, London, New York: Routledge, ss. 209–223.
- Oberhauser, Karen; Lebuhn, Gretchen, 2012, *Insects and plants: Engaging undergraduates in authentic research through citizen science*, „Frontiers in Ecology and the Environment”, 10(6), ss. 318–320.
- Pollard, Dave, 2005, *Will That Be Coordination, Cooperation, or Collaboration?*, Dostępny na: <http://howtosavetheworld.ca/2005/03/25/will-that-be-coordination-cooperation-or-collaboration/>
- Rancière, Jacques, 1991, *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*, przeł. Kristin Ross, Stanford: Stanford University Press.
- Ratajczak, Mikołaj, 2011, *Poza paradygmat immunizacji: biopolityka w projekcie filozoficznym Roberta Esposito*, „Praktyka Teoretyczna”, 2-3, ss. 173–186.
- Reis, Richard; Strage, Amy; Summit, Jennifer, 2014, *Preparing Future Professors: A Cross-Institution Mentoring Program*, „Change: The Magazine of Higher Learning”, 46(4), ss. 46–51.
- Rutkowiak, Joanna, 2010, *O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie , przemiany w jego ludziach*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, 51(3), ss. 53–65.
- Sajdak, Anna, 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sancho, Pilar; Moreno-Ger, Pablo; Fuentes-Fernández, Rubén; Fernández-Manjón, Baltasar, 2009, *Adaptive Role Playing Games: An Immersive Approach for Problem Based Learning*, „Educational Technology & Society”, 12(4), ss. 110–124.
- Sauerland, Karol, 2008, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji*

- Humboldta?, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, ss. 29–37.
- Scassa, Teresa; Chung, Haewon, 2015, *Typology of Citizen Science Projects from an Intellectual Property Perspective: Invention and Authorship Between Researchers and Participants*, Washington, Dostępny na: <http://www.wilsoncenter.org/publication/typology-citizen-science-projects-intellectual-property-perspective>
- Shirky, Clay, 2008, *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*, London: Allen Lane.
- Sloterdijk, Peter, 2014, *Musisz życie swe odmienić*, Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Sobociński, Mikołaj, 2013, *Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologia. Wstępna analiza rocznych kursów przeprowadzonych na UKW, „Informatyka W Edukacji”*, ss. 1–24.
- Stott, Andrew; Neustaedter, Carman, 2013, *Analysis of Gamification in Education*, Dostępny na: <http://carmster.com/clab/uploads/Main/Stott-Gamification.pdf>
- Stunża, Grzegorz; Kowzan, Piotr, 2014, *ZaGRAcanie świata*, [w:] Grzegorz Stunża (red.), *Edukacja kulturalna i medialna: nowe trendy i wyzwania*, Gdańsk: Edukator Medialny, Instytut Kultury Miejskiej, ss. 19–23.
- Szołucha, Anna, 2012, „Bądź zmianą, której chcesz doświadczyć” *Wstęp do Participatory Action Research*, [w:] Marta Trawinska, Małgorzata Maciejewska (red.), *Uniwersytet i emancypacja: wiedza jako działanie polityczne - działanie polityczne jako wiedza*, Wrocław: Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies, ss. 111–126.
- Szwabowski, Oskar, 2014, *Uniwersytet - fabryka - maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Taylor, Paul; Wilding, Danny, 2009, *Rethinking the values of higher education-the student as collaborator and producer? Undergraduate research as a case study*, Gloucester. Dostępny na <http://dera.ioe.ac.uk/433/2/Undergraduate.pdf>

- Triantafyllakos, George; Palaigeorgiou, George; Tsoukalas, Ioannis A., 2011, *Designing educational software with students through collaborative design games: The We!Design&Play framework*, „Computers & Education”, 56(1), ss. 227–242.
- Walecka, Anna, 2013, *Style kierowania zespołami pracowniczymi podczas kryzysu w przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe “Organizacja I Zarządzanie” Politechniki Łódzkiej, 49(1144), ss. 139–148.
- Witkowska, Marta; Jagiełło-Rusiłowski, Adam, 2015, *Feniks. Pedagogika innowacji*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zalewska, Ewa, 2000, *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamojski, Piotr, 2015, *Praktykowanie Universitas*, „Bliza”, 22(1), ss. 7–12.
- Zoellick, Bill; Nelson, Sarah J.; Schaffler, Molly, 2012, *Participatory science and education: Bringing both views into focus*, „Frontiers in Ecology and the Environment”, 10(6), ss. 310–313.

ABSTRACT

Communities of peers in search of truth do not emerge in higher education institutions any more, which is one of the reason for universities' growing weakness. The aim of the paper is to help academic teachers organize research together with students during regular classes. This includes assessing academic productivity of meetings regarding typical relations between teachers and students: feudal, reciprocal and baseline communist. It starts with the analysis of possibilities and necessities of academic teaching, which is based on connections between the before-mentioned relations and forms of working together in a group, which must be adequate to the number of participants. Next, an analysis of cases when the challenges students are posed with are not balanced with the skills they have gained, leads to studying consequences of students' frustration and ways they can take initiative and responsibility for changing the type of relation between teachers and themselves. As a result, we have a model in which personal relations, forms of co-working and the scale of involvement needed for a research project are the core issues that must be taken into account in order to transform classes into the time of collective research.

KEYWORDS: collective research, student as producer, baseline communism, university didactics

SŁOWA KLUCZOWE: wspólna praca badawcza, student jako wytwórca, elementarny komunizm, dydaktyka uniwersytecka

HYBRIS nr 36 (2017)

ISSN: 1689-4286



OSKAR SZWABOWSKI
UNIwersytet Szczeciński

PAULINA WĘŻNIEJEWSKA
UNIwersytet Szczeciński

PODRĘCZNIK Z FILOZOFII. PREMIERA (WSPÓŁ-ETNOGRAFIA WYKŁADU)

Preludium

Podbijałem kartę
na wejściu na wyjściu
Odhaczałem godziny

Zazwyczaj przechodzę przez pasy, na których jest
sygnalizacja.

Władza, która mówi kiedy wolno iść, kiedy jest
bezpiecznie.

Wracalem zmeczony

i zmeczonym sie budzilem

Tylko coraz wiecej

nieprzeczytanych ksiazek

nienapisanych artykulow

niezredagowanych monografii

niezrealizowanych pomyslow

i coraz wiecej czasu pomiedzy jednym podbiciem karty a drugim

Wladza ktora mowi stoj, przygotowujac moment przejscia.

Unikalam miejsc niebezpiecznych. Pasow bez swiateł.

Gdzie samodzielnie trzeba dokonywac wyboru.

Zagrozenie, ryzyko ze strony przejezdzacych.

Przerazenie, ze moja decyzja moze sie im nie spodobac.

Z czasem zrozumialam, ze tracę czas na bezpiecznych przejsciach.

Czekanie ..., ktore doprowadza do szalenstwa –

Choć gwarantuje bezpieczenstwo- braku odpowiedzialności.

To tylko jesli restrykcyjnie przestrzega sie prawa,

AKT

I.

Na scenie jest już wszystko ustawione, mocne śruby utrzymują przedmioty w miejscach, w których muszą się znajdować, tak, aby nienapisany scenariusz nieistniejącego reżysera został zrealizowany.

Już się przyzwyczailem. Za usuwanie śrub grozi kara. Zostały one zatwierdzone przez władze dziekańskie i pobłogosławione przez ministerstwo.

Niezgoda na śruby to obelga.

Dla nieistniejącego reżysera.

I tych wszystkich, którzy wiedzą i mówią, „tak trzeba”.

Rozkładam notatki, stając w blasku.

Pierwsze wystąpienie

To pełna sala

(widziałem te ciała, ciała z ulicy, przeciskające się

I.

Scena. Każda taka sama. W każdej zawsze ten sam aktor.

Przedmioty czy osoby ... nie ważne.

Wszystko ma swoje miejsce.

A On?

Nie patrzy na nas, w końcu jesteśmy tylko widzami

a On chce jak najlepiej odegrać swą rolę.

Widać, że ćwiczył. Postawa ciała i wzrok mówią

w tym przedstawieniu nie będzie pomyłek

Zadbał o wszystko.

Staął tak aby być widocznym.

Wchodzimy. Nie patrzy lecz tylko spogląda.

Jakby liczył nas jak swoje stado.

- czy to wszyscy? (On nawet nas nie zna.)

Dla nas zostawili najgorsze miejsca. Niewygodne, ciasne,

przez drzwi, wycieczki szkolne zagnane na premierę lektury. Z trudem oddycham, obserwując przelewające się ciała)
(POiR, PwiP, PS, Ped. Spec., PSz. – szkolne wycieczki na niechciany spektakl)

Stoję w świetle

moment – gdy ciało

jeszcze moje – ale już nie

duszności drzenie

nim mnie rozświecili

nim się w pełni wcielię

(przede wszystkim, przede wszystkim mięśnie twarzy, należy je opanować, tak, aby nie wyrażały emocji – czysty, zimny profesjonalizm, i dłonie, dłonie też, mają wykonywać gesty bez wahania, z pewnością, że takie mają być, no i postawa, postawa ciała odpowiednia, godna, tak jak instytucja, którą się reprezentuje – recenzenci zwracają na to uwagę, na to, na ton głosu: czy wszystko jest zgodnie, czy gdzieś nie wkradł się ironiczny gest)

brzydkie... Zresztą kto by dbał o widza, który nie płaci za bilet.

Nikt nawet nie wie na co przyszedł. Wiem tylko, że ta sztuka została pozbawiona akcji.
Huk, szelest, cisza ... zaczyna się.

Siedzimy w mroku
słuchając słów
jednego aktora

Gasną światła. Po chwili gaśnie wszelka nadzieja.
To nie będzie nic nowego.
Schemat gwarantuje bezpieczeństwo.
Parafraza, cytat, parafraza... pytanie retoryczne.
Zmienia się tylko układ liter.

Spoglądam na oczy które milczą, na usta które nie pasują

Staję w blasku

Przywołując słowa

słowa-tarcze

słowa-emblematy

tajemny język naukowców

wyznaczający granice

odcinający

słowa pełne blasku

ze światłem spływające

magiczne formuły

(żargon jest tym co chroni, co mnie oddziela, co ustanawia relacje, legitymizuje prawo do głosu i nakazy milczenia dla bawiących się grą cieni, pogrążonych w mroku)

Przywołuję słowa

Sala jest pełna

nieporozumień

Twarze skryte w cieniu

myślę

do

dźwięku. Aktor nieświadomy roli, którą gra.

Reżyser, który zadbał o wszystko.

Nie ma tu miejsca na błędy, na myśli, na prawdę...

-słyszę słowa. Na początku nawet wyraźne. Po pewnym czasie

przeradzają się w bełkot. Jak długo wytrzymam? Nie wiem.

Muszę udawać, że jestem gdy patrzy.

A patrząc nie widzi lub nie chce widzieć.

Nieszczęście. Gdy każą Ci mówić i zabraniają Ci mówić.

Czekam chociażby na jedno zdanie.

Zdanie prawdziwego człowieka...

Wychodzę. A On tylko dlatego wie,

że to koniec.

Myślę, to było "dobre" przedstawienie.

Bo było bezpieczne.

lepiej nie patrzeć
lepiej nie widzieć

(gdy spoglądam – przez przypadek, wytrącony z roli,
z powtarzania cytatów, uznanych, ważnych,
koniecznych, i takich w ogóle; gdy spoglądam, widzę
oczy znużone)

Lepiej nie wiedzieć, myślę

Pierwsza zasada

patrzeć ponad głowami

wzniosłe spojrzenie światło-wiedzy

oświetlające to, co zignorowane

(moje wszystkie przeczytane książki, moje wszystkie
napisane artykuły, moje wszystkie notatki – to
wszystko po to, aby nie musieć patrzeć)

(gdy spoglądam – znowu przez przypadek, może z
próżności; gdy spoglądam, widzę, niebieską poświatę
monitorów, rozpraszającą mrok, wyodrębniającą ze
słuchającej, oglądającej masy)

Bez nazwisk.

Pytania retoryczne.

Mówienie do i dla siebie.

Idę. Lecz czuje ciężar.

Wszędzie są słowa,

Odłożę je I

wyjmę gdy będą potrzebne.

Spoglądam. Przez szpary w drzwiach.

Widzę ludzi i człowieka.

Oddzieleni od siebie.

Z szacunku?

Z próżności?

Ze strachu?

Nie wiem. I nie mam kogo zapytać.

A nawet jeżeli się odważę. Usłyszę;

jak mówił ten,

jak pisał tamten,

światło
tworzy mrok

słowa
tworzą zasłonę

wypełniają
i wydrążają

słyszę głos
swój – nie swój
unoszący się nad sufitem
ponad ciałami

słowa
monotonia
kojący szum dyskursu

bezpiecznie skryty w cytatach
przed głosem
przed spojrzaniem

z badań tamtej wynika....

Strach

- *przed nimi, przed wami – przed tymi, którzy mogą rozpoznać, pozór przedstawienia, moje niedopasowanie do roli – że skłamałem w CV: że znam się, że publikuję teksty naukowe; że to przypadkowo, bo coś, ktoś sobie o mnie pomyślał; że tak naprawdę to nic nie wiem i nie mam nic do powiedzenia – drżenie głosu ujawnia kruchość wiedzy, prowizoryczność teoretycznych konstrukcji – to strach, że ktoś rozpozna, że nie jestem człowiekiem Uniwersytetu, ale oszustem, drobnym cwaniakiem – ten strach, że niezależnie ile bym nie czytał, ile bym nie pracował, to i tak mówię i myślę banały, oczywistości, a może nawet popełniam szkolne błędy –*

przed sobą

gdy zapalają się światła
widzę ławki

sala jest pusta
tak jak była wcześniej

nic się nie wydarzyło

*czasami widzę to w waszych oczach
– że ta cała moja wiedza, moje
analizy, to... – najchętniej
cytowałbym podręcznik – tylko nie
wiem czy ten jest najnowszy - - nie
patrzę w oczy*

- *przed wami, przed Innym – bo to jest
coś, takie spotkanie,
nieprzewidywalne – i co, jeśli pojawi
się coś, nad czym nie zapanuję, z
czym sobie nie poradzę? Dlatego nie
słucham – głosy zlewają się w
nieistotny szum – dlatego nie widzę
prowokujących gestów - - sala
zawsze jest pusta.*
- *przed wami – piszącymi skargi,
wystrajającymi oceny,
komentującymi, plotkującymi –
„lichy student jest w stanie ściągać w
dół nawet bardzo dobrego
wykładowcę” (Rutkowiak 2010, 58)*
- *przed sobą – że moje słowa będą*

*zbyt krótkie, że drogi się zapętlą,
nogi poplączą, zgubię krok – i będę
stał na scenie, nie wiedząc co robić –
a czas występu jest wyznaczony – za
to mi płacą – za wygadane godziny*

Zanikam jako człowiek.
Czuje, że staje się elementem (wymiennym)
czegoś większego

II
(w przerwie)
inni aktorzy
którzy wiedzą co robić
panie z mopami
przecierające podłogę
ławki ze śladów wymiocin (Stańczyk 2010, 2013)

na jednej wydrapany napis woła:
„dość faszerowania!”

zagłuszony przez oburzenie

-To wandalizm!

Wagoniki – cały tabor

-Czy ci studenci nigdy nie dorosną?

Na widowni resztki,

kartki,

odciski butów.

Gdzieniegdzie

resztki zdań

niczyje

spokojnie

wsiąkają w podłogę

III.

(dostaję takie pocztówki, śnią mi się takie sny

pod łóżkiem mam plecak z narzędziami

śrubokręt, młotek, klucz francuski...

-narzędzie dydaktycznego terrorysty-

w dziecięcym plecaczku

-

III.

pod łóżkiem mam torbę z elementami

śruby, gwoździe, nakrętki....

elementy, które potrzebują narzędzi

do, których nie mam dostępu,

bo ktoś umieścił je na najwyższej półce

teraz jestem dorosły
jestem dobrym pracownikiem
wykonującym swoje obowiązki
powtarzającym w chórze „tak trzeba”
tak trzeba
powtarzać dogrywać
słowa i gesty
z podręcznika)

Wchodzę do sali

teraz muszę być dzieckiem,
żeby ktoś inny mógł czuć się dorosłym.
Nauczyłam się powtarzać.
Nauczyłam się przytakiwać głową.
Aby system istniał,
powtarzam “tak trzeba”.
Zapamiętywać i odtwarzać,
zaakceptowane przez władze
cudze myśli, słowa i idee.

Wchodzę do sali

Solidnie wyglądające śruby, mocne złączenia, rzędy ciężkich, brązowych ławek, składane krzesła – masywne biurko na podwyższeniu, za nim tablica, obok katedra – mikrofon, głośniki, światło padające na biurko
dostojeństwo zmaterializowane
śruby, złączenia, trybiki, sylabusy, ustawy, umowy
akademicka wolność biurokracji

Jest mrok
Jest światło
i dobrze wykonywana praca

Jesteśmy my
Jest On
czasem odpowiedź na

-uznanie w oczach władzy

(ślę sobie pocztówki
tak, żeby nie pamiętać
tworzę obraz pojmanego partyzanta
dydaktycznego-terrorysty
żeby zapomnieć, że dydaktyka to przekleństwo
robiąc swoje tak by było
tanio szybko i bezproblemowo
śniłem o Uniwersytecie bez studentów
etacie naukowym
gdzie tylko czytanie, pisanie i spokój
od ludzi)

pytanie – cytat

-uznanie w oczach wykładowcy.

Muszę opowiadać ludziom,
że to co robię jest ważne.
Potrzebuje potwierdzenia
swojego istnienia.
Opowiadam czasem
nieświadomie kłamstwa.
Gdybym przyznała się do prawdy ...
Musiałbym podjąć decyzję.
Tak jest lepiej myśleć.
Tak jest bezpieczniej ...

Bo gdy na czarnym (tle)
Pojawi się chociaż
jedna biała
To choć ja krzyknę
nadzieja!
Władza powie, że to
plama.

NA KORYTARZU

na korytarzu panuje tłok, wielość różnych ciał, kolorów, chaos gestów i głosów, przenikających się na płaskiej przestrzeni, gdzie różnice nie mają charakteru dystynktywnego
nie ma słów tylko melodia bez struktury
bez orkiestry bez dyrygenta

O: Wydaje mi się, że wszelka próba wydobycia słów, zdań, przypisania ich podmiotom, jest arbitralnym rozciniem - słyszę to, co chcę usłyszeć

.....co to było?....niesamowita....myślę....jezukurwajapierdole...co to jest?.....

Rysujecie zbyt deterministyczny obraz, a przecież wspólnie coś napisaliście. Coś się chyba wydarzyło. Jakieś spotkanie. Wiem, że są śruby, które wpływają na naszą i studentów pracę, niekiedy płacimy za ich naruszanie, ale zdarza się, że się luzują. Myślę, że ten tekst jest przykładem, że Universitas zaistniał, że nie jest tak źle.

Przeczytałem: mrok i samotność. Student występuje też sam, nie ma płci, a wykładowca ma "On". Zastanawiałem się w trakcie czytania na ile to uniwersalne, czy tylko polskie, tylko pedagogiczne... bo założenie jest takie, że słowo powinno dawać wolność, a widać że nie daje nikomu na sali. Aktywiści dydaktyki powiedzieliby...

Coś się chyba wydarzyło. Napisaliście tekst. Napiszcie też o tym.

O: Co się wydarzyło? Co się napisało? Nie potrafię tego powiedzieć.

Wydarzenie jest związane z pojawieniem się tego, co w obrębie danej sytuacji nie daje się pomyśleć, wysławić ani zobaczyć. Jest zatem przerwą, luką, dziurą, czymś, co nie pasuje, naddatkiem względem sytuacji (Tercz 2015).

(...) zdarzenia nie da się nazwać według żadnego gatunku, jego wyjątkowość nagle wygasa; niczym kokarda haiku owija się wokół samego siebie jak ślad znaku, który wydawał się istnieć, a uległ zatarciu; nic nie pozostało, kamień słowa wyrzucono na próżno: ani fal, ani przepływu sensu (Barthes 2012, 121).

P: Jak już pisałam w tekście ja "zanikam". Zastanawiam się czy to dla tego, że jestem tylko studentką a może to co tam napisałam nic nie wnosi nie zmienia

Za nami została pusta sala, lśniąca blaty ławek i katedra, bez śladów używania

i tylko

kartka: *Poszliśmy do Croatan.*

O: Inna kartka wsunięta dyskretnie do dłoni: *Twój tekst nie pozostawia miejsca na głos czytelnika.*

P: i jeśli dalej "mnie nie będzie"

O: problemem nie jest tylko umożliwienie mówienia, ale władza nad głosem studenta dotyczy jego dystrybucji, tworzenia kontekstu wypowiedzi, modulowania - trochę, mam takie wrażenie, że to jakby kolejny wykład, tylko w

innych warunkach, gdzie pozwalałam studentce współmówić, o ile współgra z moim głosem, odpowiednio go dopełnia, nie wyłamuje się

P: więc, tekst nic nie wnosi nie zmienia, nie znaczy (przynajmniej ja to tak odebrałam mogę się mylić)

Nie jestem pewien, czy coś się wydarza, czy to nie są halucynacje dydaktyka. Kolejny wykład, kolejne nieporozumienie, gdzie wciąż nadzoruję głosy, sposoby istnienia, rozwija się sieci pozornych relacji.

(trudno utrzymać płaską przestrzeń, równomoc głosów - nauczycielskie spojrzenie hierarchizuje, gesty przechwytyją melodię, jednych wyciszając, innym zezwalając na kontrolowane improwizacje; nauczycielskie spojrzenie każdą przestrzeń przemienia w wykładową salę - maszeruję korytarzem ustawiając ciała pod ścianą, w równym rzędzie, bez biegania, bez hałasowania)

Kiedy już wszystko podzieliłem, ustawiłem, wtedy powiedziałem:

O: Może, tutaj można kontynuować dialog. Uporządkowałem, trochę wyciąłem, bo to dotyczyło (moim zdaniem) bardziej samej AE i pisania AE, niż dydaktyki - ale się nie upieram. W sumie sporo pozmieniałem.

P: Sporo niewiele pozostało z dialogu ... więc chyba trzeba "coś" dodać. Mówił Pan, że nie chce za bardzo ingerować w tekst, bo to by za bardzo zmieniło jego "sens", więc co się stało, że zmienił Pan zdanie?

O: (nie wiem, nie wiem, nie wiem) Musiałbym się zastanowić, dlaczego - chyba moje dyktatorskie cechy dały o sobie znać... i może popłynąłem na fali zamykania projektów... (nie wiem, nie wiem, nie wiem) A też tak wczoraj pomyślałem, bo Pani mówiła żeby coś dopisać, dopisałem mało, później nic się z tekstem nie działo - to stwierdziłem, że dopiszę więcej - i chyba za dużo dopisałem, pozmieniałem.

P: Nie mogę znaleźć tekstu z dialogami. Czy edytując "improvizacje" usunął go Pan?

O: Tak.

P: Mówiłam, żeby Pan odpisał na rozmowę w dialogu. Nasze wypowiedzi urywki rozmów stały się niewielkim dodatkiem do zakończenia. Chyba nie o to chodziło. Samo zakończenie jest dobre coś mówi, gdzieś wprowadza tyle, że w Pana sytuacji. Mam rację mówiąc, że zanikam. Może tak musi być ...

O: To, co zrobić, aby Pani nie zniknęła - o ile to możliwe. (nie wiem, nie wiem, nie wiem)

P: Coś się wydarzyło. Może nie tak jak miało. Może inaczej się nie da. Może jeszcze nie teraz. Pewnie dlatego, że wiem mniej, mniej umiem, mniej rozumiem. A co jeśli się boję, że moje zdanie nic nie znaczy. A może to Pana strach przed tym, że bez kontroli tekst mógłby być zły... Może to Pana pewność siebie, że wie Pan lepiej. A może to nie miał być nasz tekst tylko Pana ... nie wiem. Początki zawsze bywają trudne.

O: Może, może cały czas, gdzieś w tym tekście, i tej pracy, działa, skryta lub nie, relacja z wykładu, student-wykładowca. I tak na prawdę nic się nie wydarzyło, co by się wymykało. Gdyby się tak zastanowić, jak wyglądała praca nad tekstem, jakie były warunki używania głosu. Czy Pani mogła mówić swobodnie, a ja mogłem używać słów, dokonywać gestów, które nie miałyby jakiejś większej mocy? A ja po prostu, jako osoba pisząca/mówiąca niekiedy zakochuje się we własnych zdaniach. (nie wiem, nie wiem, nie wiem). Ale też... Nigdy nie zapytałem Pani, czym dla Pani jest ten tekst, jakie znaczenie Pani temu nadaje...

BIBLIOGRAFIA

- Tercz, Jakub, 2015, Filozofia i to, co na zewnątrz. Wokół Manifestów dla filozofii Alaina Badiou Machina myśli, dostęp: <https://machinamyсли.wordpress.com/2015/07/04/filozofia-i-to-co-na-zewnatrz-wokol-manifestow-dla-filozofii-alaina-badiou/>
- Barthes, Roland, 2012, Imperium znaków, tłum. Adam Dziadek, Warszawa: Aletheia.
- Stańczyk, Piotr, 2010, Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 3 (51), ss. 25-38.
- Stańczyk, Piotr, 2013, Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rutkowiak, Joanna, 2010, O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 3 (51), ss. 52-65.

Podziękowania

Pragniemy podziękować za inspirujące komentarze (kolejność alfabetyczna) Ewie Bochno, Maksymilianowi Chutorańskiemu, Jarkowi Jendza, Annie Kacperczyk, Piotrowi Kowzanowi, Jackowi Morozowi, Helenie Ostrowickiej, Tomaszowi Zimmemu.

ABSTRACT

In this article we use the co-autoethnography method to analyse the didactic screws. At the same time we are trying to loosen them.

SŁOWA KLUCZOWE: Studiowanie, autoetnografia, edukacja wyższa

KEYWORDS: Study, autoethnography, higher education



DOMINIKA CYZIO
UNIwersytet Szczeciński

WYZWANIA EDUKACJI (W POLSCE) Z PERSPEKTYWY PSYCHOLOGICZNEJ

Nigdy nie pozwoliłem mojej szkole stanąć na drodze mojej edukacji.

Mark Twain

Wprowadzenie

Postęp cywilizacji jest w znaczącym stopniu związany z poziomem edukacji prezentowanym przez dane społeczeństwo. Bardziej wykształceni ludzie nie tylko mają większe szanse na znalezienie dobrze płatnej i satysfakcjonującej pracy, ale też cieszą się lepszym zdrowiem, są bardziej zaangażowani w działalność obywatelską, żyją dłużej i czują się szczęśliwsi [The Organisation for Economic Co-operation and Development 2013, 1-2]. Odpowiednio prowadzona edukacja przynosi społeczności liczne korzyści. W celu zwiększenia prawdopodobieństwa, że proces edukacji i kształcenia przyczyni się do rozkwitu danej populacji, należy przeanalizować największe wyzwania i zagrożenia w obrębie obecnego systemu edukacji. Dlatego warto rozważyć odpowiedź na dwa bardzo istotne pytania. Po pierwsze, czy wszyscy ludzie są tacy sami? I po drugie - czy dla wszystkich ludzi ten sam sposób nabywania wiedzy i czerpania z doświadczeń będzie równie efektywny? W obu przypadkach odpowiedź jest podobna. Ludzie, mimo posiadania wielu wspólnych cech, jednocześnie bardzo się od siebie różnią, a te różnice wpływają na to, jak postrzegają oni samych siebie i otaczającą rzeczywistość. Ponadto, pomimo pewnej uniwersalności procesów uczenia się, dwoje ludzi, chcąc osiągnąć te same cele edukacyjne, może preferować całkowicie odmienne sposoby uczenia się w zupełnie różnych warunkach. To, co pomaga rozwijać się jednej osobie, może utrudniać czy nawet hamować rozwój drugiej.

Jakie wnioski można z tego wyciągnąć? Informacje o świecie czerpie się przede wszystkim nie ze szkolnej ławki, a z osobistych doświadczeń, uczenia się na błędach, eksperymentowania czy stykania się z nowymi sytuacjami. Mimo nierzadko podobnego zakresu informacji o świecie, ludzie nabywają go bardzo różnymi metodami. A więc, aby osiągnąć określone cele edukacji, oprócz zapamiętywania koncepcji teoretycznych należy poznawać świat w praktyce. Osoba, która nigdy nie jeździła na rowerze, ale przeczytała literaturę opisującą, jak się to robi, a następnie usłyszała porady innych ludzi, i tak nie będzie w stanie po prostu wsiąść na rower i pojechać. Można więc powiedzieć, że człowiek, który uczy się funkcjonowania w ciągle zmieniającym się środowisku, głównie siedząc na krześle i notując w zeszycie, nie będzie potrafił odnaleźć się w sytuacjach wymagających wykorzystania elastyczności czy pomysłowości tak dobrze jak osoba, która miała możliwość praktycznego uczenia się, jak radzić sobie w życiu, na przykład przez obserwację i naśladowanie. Dlatego też propagowane dotychczas podejście do procesu kształcenia – chociaż nadal dominuje w wielu państwach, w tym w Polsce – nie jest jedynym rozwiązaniem. Jednocześnie okazuje się, że system edukacji oparty na tym podejściu nie sprawdza się w dłuższej perspektywie.

Należy podkreślić, że nie jest to równoznaczne ze stwierdzeniem, iż cały dotychczasowy system kształcenia jest całkowicie błędny i nie zawiera żadnych wartościowych elementów. Celem artykułu nie jest jednak podkreślanie pozytywnych aspektów funkcjonowania systemu edukacji, w tym edukacji polskiej – są one eksponowane w innych pracach, a także na przykład przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Celem pracy jest krytyczne spojrzenie na dotychczasowe sposoby kształcenia, uwypuklenie negatywnych konsekwencji związanych z nieprawidłowościami tego systemu i przemiana dyskursu na temat jakości edukacji w konkretne działania skutkujące pozytywnymi zmianami w dotychczasowym systemie.

Cele edukacji w kontekście różnych podejść

Niezbędne jest doprecyzowanie samych celów kształcenia. Pytania o podstawowy cel edukacji zajmowały już takich filozofów jak Arystoteles czy Platon. Zauważyli oni, że edukacja ma kluczowe

znaczenie dla spełnienia moralnego jednostek i dobrobytu społeczeństwa, w którym te jednostki żyją [OECD 2013, 1]. Określenie ścisłych celów procesu kształcenia nie należy do zadań łatwych. Zgodnie z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka [ONZ 1948, 4], „celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi (...)”.

Według Jennifer Vadeboncoeur [1997, 15] w trakcie XX wieku ramy nauczaniu pedagogiki podczas kształcenia przyszłych nauczycieli nadały dwa konkurencyjne spojrzenia na rozwój dziecka i cel edukacji. W pierwszym z nich celem edukacji jest nauczanie indywidualnego dziecka tak, by wspierać jego potrzeby i zainteresowania. Normy kierujące tymi edukacyjnymi zaleceniami opierają się na teorii rozwoju poznawczego, identyfikującą jednostkę jako obiekt badań. W przypadku drugiego podejścia celem edukacji są transformacja społeczna oraz rekonstrukcja społeczeństwa powiązana z demokratycznymi ideałami. To stanowisko oparte jest na teorii rozwoju człowieka, która umieszcza jednostkę w otoczeniu kulturowym i identyfikuje obiekt badań jako dialektyczną relację między nimi.

Dwa wspomniane stanowiska są także kluczowe dla obecnej dyskusji o konstruktywizmach: konstruktywizmie szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta oraz konstruktywizmie Lwa Wygotskiego, psychologa rosyjskiego. Piagetowski konstruktywizm jest powiązany z naciskiem na edukację skupioną na indywidualnym rozwoju poznawczym, podczas gdy różne formy konstruktywizmu Wygotskiego wiążą się z naciskiem na edukację dla transformacji społecznej [Vadeboncoeur 1997, 23, 26]. Jednak te dwa podejścia do procesu kształcenia człowieka nie są jedynymi aktualnymi orientacjami.

Wśród innych zdobywających popularność nurtów warto przytoczyć radykalny konstruktywizm Ernsta von Glasera, który jednocześnie odnosi się do Piagetowskiej koncepcji poznania. Nurt ten zakłada, że nikt nie jest w stanie poznać „rzeczywistości samej w sobie”, ponieważ rzeczywistość poznaje poprzez własne zmysły i doświadczenie, tworząc odpowiednie konstrukty we własnym umyśle. Za cel edukacji można tu zatem przyjąć nie tyle przyswojenie wiedzy na temat obiektywnie istniejącej rzeczywistości przez ucznia, a rozwijanie u niego rozumienia stworzonej we własnym umyśle

„rzeczywistości empirycznej”, która odzwierciedla jego osobiste doświadczenia ze światem zewnętrznym. Ten rozwój rozumienia „rzeczywistości empirycznej” wyraża się na przykład w umiejętnościach osoby do operowania konkretnymi pojęciami, a także całymi strukturami poznawczymi. Oznacza to, że w procesie edukacji ważniejsze od pamięciowego wyuczenia się zagadnień teoretycznych jest rzeczywiste rozumienie omawianego materiału i praktyczne wykorzystywanie tego rozumienia w życiu [Moroz 2015, 75-76].

W przeszłości na świecie dominowało tradycyjne podejście do edukacji, jednak w toku rozwoju pojawiły się jej różne inne rodzaje. Za jeden z nich można uznać edukację humanistyczną wywodzącą się z humanistycznej koncepcji człowieka oraz egzystencjalnych korzeni takiego myślenia. W tym przypadku celem kształcenia jest całościowy rozwój człowieka, a nie jedynie kształtowanie odrębnych elementów rozwoju. Każda osoba może korzystać z określonych możliwości, które pozwalają jej zdobywać kolejne stadia rozwoju we własnym tempie i w oparciu o własny potencjał [Gryniuk-Toruń 2002, 3]. Edukacja humanistyczna jest najbardziej skoncentrowana na uczniu i jego rozwoju, podczas gdy tradycyjne podejście do edukacji koncentruje się przede wszystkim na nauczycielu i tym, czego uczniowie „mają się nauczyć”. Wedle definicji wprowadzonej przez ASCD (The Working Group on Humanistic Education of Association for Supervision and Curriculum Development) edukacja humanistyczna skupia się na poszanowaniu wolności i poczucia własnej wartości ucznia, jego godności oraz niepowtarzalności. W tym wypadku to program edukacyjny dopasowuje się do możliwości osoby, a nie odwrotnie [Gryniuk-Toruń 2008, 43].

Trzeba zaznaczyć, że we wszystkich przytoczonych podejściach pojawia się pewien wspólny czynnik: rozwój człowieka. Można więc przypuszczać, że indywidualny rozwój odgrywa niezwykle ważną rolę w procesie edukacji osoby.

Znaczenie rozwoju w procesie edukacji człowieka

Znaczenie wszechstronnego rozwoju indywidualnego człowieka podkreślane jest już w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7. września 1991 roku. Pojawia się tam stwierdzenie: „zapewnić każdemu uczniowi

warunki niezbędne do jego rozwoju” [1991, 1277]. Do tego terminu odwołują się również inne dokumenty definiujące funkcjonowanie instytucji edukacyjnych [Dorczał 2012, 42]. Mimo, że samo pojęcie rozwoju pozostaje trudne do zdefiniowania, można założyć, iż wspomniany wcześniej rozwój indywidualny osoby odnosi się do rozwoju osobowego. Można go określić jako proces obejmujący wszystkie sfery ludzkiego życia, w tym sferę fizyczną, intelektualną, emocjonalną, społeczną. Podczas rozwoju człowiek ma możliwość stania się jednostką myślącą, samodzielną, dobrze zsocjalizowaną, potrafiącą funkcjonować w społeczeństwie. Rozwój pozwala człowiekowi wykorzystać własny potencjał i zasoby tak, by uzyskać optymalny poziom funkcjonowania i przystosowania do otoczenia [Gryniuk-Toruń 2002, 5].

Niektórzy autorzy – jak na przykład Roman Dorczak [2012, 39] – sugerują, że specyfikę instytucji edukacyjnych powinien określać ich główny cel, czyli rozwój indywidualny człowieka. Jest to spójne z założeniami psychologów rozwojowych, którzy podkreślają znaczenie rozwoju osoby w procesie edukacji, domagając się zmiany postrzegania systemu kształcenia [Łuczyński 2011]. Dotychczasowy system kształcenia w wielu krajach europejskich, również w Polsce, mimo pewnych założeń teoretycznych nie wykorzystuje w wystarczającym stopniu potencjału rozwojowego osoby, bazując raczej na metodach warunkowania klasycznego i sprawczego odnoszących się do teorii behawiorystycznych z pierwszej połowy XX wieku. Behawioryzm nie ma nic wspólnego z ideą holistycznego rozwoju indywidualnego osoby, opierając się przede wszystkim na wywoływaniu pożądanych reakcji dzięki określonym bodźcom oraz na systemie kar i nagród. Nie ma też zbyt wiele wspólnego z podmiotowym traktowaniem człowieka, tak bliskim nurtowi humanistycznemu [Strelau i Doliński 2008, 104-106]. Tradycyjnemu systemowi edukacji przeciwstawia się edukację alternatywną zdobywającą coraz większą popularność na świecie i podkreślającą kluczowe znaczenie rozwoju indywidualnego człowieka [La Educación Prohibida 2012].

Znaczenie kreatywności w ludzkim rozwoju

Mimo, że niektórym wprowadzanie tak ogromnych zmian w ludzkim kształceniu wydawać się może zbyt pochojne czy niemające

odpowiednio udokumentowanych podstaw, trzeba zauważyć, że zmiana spojrzenia na system edukacji przynosi bardzo wymierne korzyści i potrafi wyeliminować dotychczasowe problemy. Szczególnie, że obecny system kształcenia w wielu państwach – w tym w Polsce – w bardzo dużym stopniu okazuje się nieefektywny, a wręcz zagrażający naturalnemu rozwojowi człowieka.

Badania longitudinalne dotyczące wysokiego poziomu inteligencji czy geniuszu przeprowadzane od wielu lat – na przykład te autorstwa Lewisa Termana i Melity Oden [1947, 7, 288-289] na ponad 1000 badanych – pokazują, że u części dzieci, które we wczesnych latach życia na podstawie testów psychologicznych zostały zakwalifikowane do grupy eksperymentalnej osób o nieprzeciętnie wysokim ilorazie inteligencji (IQ), wraz z wiekiem pojawia się spadek IQ. Inne badania wskazują, że ponad 90% dzieci pięcioletnich można uznać za geniuszy – cechują je między innymi ciekawość świata, kreatywność oraz umiejętności zmiany sposobu myślenia i rozwiązywania problemów. Jednak 10 lat później tylko 10% spośród tych osób nadal posiada wymienione cechy [La Educación Prohibida 2012]. Trzeba przy tym zaznaczyć, że wysoki iloraz inteligencji nie zawsze przekłada się na wybitne osiągnięcia czy ogólne powodzenie w życiu. Między innymi badania Termana i Oden wykazały, że nie tylko inteligencja wpływa na jakość życia osoby – istotne są również inteligencja emocjonalna i społeczna [Strelau 2008, 145-147]. Inteligencja i twórczość nie zawsze muszą być ze sobą ściśle powiązane (jak u sawantów), ale zwykle występują między nimi związki. Z perspektywy psychologicznej myślenie twórcze, czyli takie, które pozwala tworzyć nowe reakcje, dzięki którym można rozwiązać konkretne problemy, stanowi najwyższy poziom myślenia, będąc między innymi ponad myśleniem logicznym [Zimbardo, McCann, Johnson 2010b, 119].

Skoro myślenie twórcze jest tak istotne w życiu, a większość dzieci posiada wiele komponentów tego myślenia, co w takim razie powoduje, że wraz z wiekiem wiele osób je traci, czasami bezpowrotnie? W tym okresie pojawia się między innymi szkoła. Tak zwany geniusz jest ściśle związany z kreatywnością. Psycholodzy wskazują, istnieje zbiór cech osobowości sprzyjający powstaniu twórczego geniuszu. Wśród nich znajduje się niezależność pozwalająca wysoko twórczej osobie opierać się presji społecznej nakazującej podporządkowanie konwencjonalnym sposobom myślenia [Zimbardo i

inni 2010b, 133]. Wynika z tego, że człowiek posiadający twórczy potencjał, który przejawia na przykład wysoką potrzebę akceptacji społecznej, może nigdy w pełni nie wykorzystać swoich zasobów, ponieważ będą go hamowały oczekiwania społeczne. Presja otoczenia zupełnie nie motywuje jednostki do wypróbowywania nowych sposobów działania, a właśnie to jest przejawem kreatywności, która może prowadzić do pionierskich odkryć. Należy przy tym przyjrzeć się systemowi kształcenia w kraju. Jeśli przy obecnym systemie edukacji w Polsce podczas sprawdzianów, testów, a nawet egzaminu maturalnego lepsze wyniki otrzymują osoby wpisujące się w wystandardyzowany klucz, a osoby prezentujące własne krytyczne podejście są odrzucane, to na kolejnych etapach edukacji istnieje coraz mniejsza szansa na spotkanie osoby „genialnej”. Być może dlatego niektóre osoby określane jako genialne rezygnowały z wykształcenia formalnego.

Nagradzanie ściśle odtwórczego myślenia bez własnej krytycznej interpretacji popartej konkretnymi argumentami od dawna wywoływało i nadal wywołuje bunt choćby w środowiskach artystycznych. Julian Tuwim w wierszu „Nauka” pisał: „(...) Ach, wiem jeszcze, że na drugiej półkuli/ Słońce świeci, gdy u nas jest ciemno! / Różne rzeczy do głowy mi wkuli, / Tumanili nauką daremną (...)” [1923]. Buntują się także artyści czy pisarze, których twórczość została wykorzystana do uproszczonej szkolnej interpretacji. Czy jest możliwe, aby nauczyciel w klasie albo osoba układająca klucz maturalnych odpowiedzi mogli wiedzieć lepiej, co przez dany utwór chciał powiedzieć jego autor, niż on sam? W 2009r. Jerzy Sosnowski, polski pisarz, publicysta i dziennikarz, rozwiązywał zadanie z egzaminu maturalnego opierające się na interpretacji napisanego przez siebie felietonu „Sztuka jako schody ruchome”. Okazało się, że nie uzyskałby maksymalnej liczby punktów. Na własnym blogu umieścił później wpis: „A zatem wszystkich tegorocznych maturzystów z poziomu rozszerzonego przepraszam. Ja naprawdę nie napisałem tego felietonu, żeby Was dręczyć (czy też: upokarzać)” [Klinger 2009]. W roku 2013 Tomasz Rożek, doktor fizyki i dziennikarz naukowy, napisał egzamin maturalny w oparciu o fragment jego książki „Nauka – po prostu. Rozmowy z wybitnymi”. Zdobył około 65% punktów [Rożek 2013].

Należy przy tym rozróżnić pojęcia takie jak „uczenie się”, „nauka” czy „edukacja” i „system edukacji”. Z powodów technicznych terminy

„edukacja” i „kształcenie” są w tej pracy stosowane zamiennie, co nie znaczy, że ich zakres znaczeniowy w pełni się pokrywa. Mianem „systemu edukacji” czy też „systemu kształcenia” określa się tu system szkolnictwa i kształcenia zawodowego, zarówno publiczny, jak też prywatny (co nie znaczy, że wszystkie placówki cechują wymieniane w tekście charakterystyki). Autorka poruszając temat systemu kształcenia, najczęściej odwołuje się do przykładów dotyczących okresu edukacji od rozpoczęcia szkoły podstawowej do końca szkoły średniej. Wyzwania edukacji obejmują jednak cały proces kształcenia, od okresu przedszkolnego, przez okres studiów dziennych, podyplomowych czy na przykład kształcenie w szkołach policealnych.

Z ewolucyjnego punktu widzenia proces uczenia się jest niezbędny jednostce do jak najlepszej adaptacji do otaczającej rzeczywistości, po to by przetrwać i przekazać własne geny kolejnym pokoleniom. Profesor Jerzy Vetulani, polski psychofarmakolog i neurobiolog, zaznacza, że sam mózg nie służy głównie do myślenia, a jest naczelnym organem przeżycia. Zachowania zapewniające jednostce przeżycie wymagają przystosowania do zmieniającej się rzeczywistości – czyli nieustannego procesu uczenia się – a więc i wysokiego stopnia plastyczności mózgu. Można ją rozwijać przez całe życie, jednak najlepsze wyniki osiąga się we wczesnych okresach rozwojowych, i to właśnie one mają krytyczne znaczenie dla neuroplastyczności. To właśnie dzieci w wieku 5-6 lat mają najbardziej kreatywne mózgi. Między 7. i 14. rokiem życia u dzieci następuje darwinizm neuronalny polegający na wymieraniu „nieużywanymi” komórek nerwowych, podczas którego mózg traci około 30% neuronów. Jeżeli we wczesnym dzieciństwie nie zadba się o nauczenie dziecka pewnych rzeczy, później może być za późno. Edukacja powinna pokazywać jak łączyć fakty i zapamiętane informacje tak, by móc tworzyć z nich nowe konfiguracje. Według Vetulaniego w programach nauczania niezbędne są zajęcia muzyczne, plastyczne, teatralne, ale również inne – rozwijające inteligencję emocjonalną czy uważność (ang. *mindfulness*), które zdecydowanie warto wprowadzać kosztem pamięciowego opanowania wiedzy teoretycznej [Mazurek 2015; Jak usprawnić mózg nastolatka? 2016].

O wrodzonej ciekawości świata i motywacji u dzieci

Proces uczenia się ma znaczenie ewolucyjne, a ciekawość świata stanowi jedną z naturalnych ludzkich motywacji. W codziennym życiu dziecko może korzystać z ogromnej różnorodności form zdobywania informacji. Bardzo dużą część wiedzy i umiejętności nabywa ono przez dowiadczanie, będąc spontanicznym, kreatywnym, wykazując inicjatywę. Zabawy niemowląt polegające na wkładaniu palca do ust czy łapaniu grzechotki są niczym innym jak poznawaniem świata i uczeniem się. Samo poznanie rzeczywistości stanowi dla dziecka wystarczającą nagrodę i motywuje je do kontynuowania poszukiwań. Tak jak pomiędzy dorosłymi, również między dziećmi występują liczne różnice indywidualne, także w stylach uczenia się i myślenia [Nosal 2000, 470].

Można to łatwo dostrzec, obserwując dzieci podczas pisania szkolnego sprawdzianu. Jedne z nich potrafią skupić się i wypełniać zadania w przeznaczonym czasie, jednak inne nie umieją w pełni skoncentrować się na teście i wykazują oznaki wysokiego stresu. Może to wynikać z różnych stylów radzenia sobie ze stresem: dzieci piszące test mają zapewne zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem, za to pozostałe – styl skoncentrowany na emocjach albo na unikaniu. Jeśli więc nakażemy wszystkim tym dzieciom rozwiązywanie testu w stresujących warunkach przy surowym nauczycielu, oczywistym jest, że część z nich wypadnie lepiej, ponieważ posiadają one akurat te cechy, które są przydatne w szkolnej ławce. Dobrze podsumowuje to cytat, który niektórzy przypisują Albertowi Einsteinowi: „Każdy jest geniuszem. Ale jeśli ocenisz rybę na podstawie jej zdolności wspinania się na drzewa, przeżyje ona całe życie w przekonaniu, że jest głupia” [Kelly 2004, 80]. Czy zatem szkolnictwo oparte na XIX-wiecznym, bismarckowskim systemie, w którym ważna jest przede wszystkim dyscyplina i brak kłopotów z uczniami, a wszelka kreatywność jest tłamszona i wyrównywana do średniej, w jakimkolwiek stopniu umożliwia rozwój indywidualny osoby [Mazurek 2015]?

Jean Piaget w latach 50. XX wieku pisał o szkole aktywnej, w której dzieci mogły uczyć się poprzez działanie i samodzielne poznawanie. Każde dziecko mogło swobodnie badać nowe otoczenie, popełniać błędy, uczyć się i samo się poprawiać. Niepotrzebny był dorosły, który poprawiałby dziecko [La Educación Prohíbida 2012]. Trzeba podkreślić, że błędy i sama możliwość ich popełniania są

niezwykle istotne w procesie poznawania i rozumienia świata przez najmłodszych. Błąd nie powinien być utożsamiany z tym, co negatywne i niepożądane – a tak właśnie błędy postrzega system edukacji zinstytucjonalizowanej – ponieważ bez błędów nie byłoby postępu. Ponadto, osoby uczącej się nie powinno się karać za samo popełnienie błędu, a raczej nagradzać za odnalezienie bardziej adekwatnego sposobu postępowania. Kary i dyscyplina nie są dobrymi metodami wywoływania wewnętrznej motywacji, o wiele lepiej sprawdza się umożliwianie uczniom weryfikowania własnych zdolności, wypróbowywania nowych doświadczeń oraz popełniania błędów bez jednoczesnego przeżywania dokuczliwej krytyki i ośmieszania [Gryniuk-Toruń 2002, 8].

Dążenie do idealnego wykonania określonego zadania – perfekcjonizm – nie tylko nie pozostawia miejsca na eksperymentowanie, które może przynieść odkrywcze rozwiązania. Perfekcjonizm bardzo obciąża osobę, zwiększa poziom stresu, może prowadzić do prokrastynacji, czyli do dobrowolnego zwlekania z realizacją zamierzonych zadań pomimo zakładanego pogorszenia sytuacji wynikającego z opóźnienia (problem szeroko rozpowszechniony wśród studentów). W ciężkich przypadkach taki perfekcjonizm może wiązać się z całkowitą niemożnością wykonania jakiejś czynności z lęku przed „nieidealnym wykonaniem” [Jaworska 2013, 64-65]. Tymczasem to, co powinno być satysfakcjonujące, to „wystarczająco dobre” wykonanie. Jest to niezwykle ważny termin w psychologii, odnoszący się nie tylko do neurotycznego perfekcjonizmu, ale także między innymi do procesu wychowania (być „wystarczająco dobrym” rodzicem).

Mimo, że dążenie do bezbłędnego wypełniania zadań przynosi bardzo wiele negatywnych konsekwencji, to właśnie ono jest nagradzane przez funkcjonujący obecnie również w Polsce system kształcenia. W tym kontekście można przytoczyć wnioski Guya Claxtona, profesora z Uniwersytetu w Winchester, który twierdzi, że szkolnictwo rozminęło się z ideą kształcenia, a szkoły wyrządzają obecnie więcej szkody niż pożytku, przede wszystkim wywołując w uczniach i studentach lęk przed porażką. Zamiast tego powinny one rozwijać ciekawość, zachęcać do zadawania pytań i pogłębiać krytyczne myślenie [Claxton 2008, 2]. Erik Erikson, amerykański psycholog rozwojowy, podkreślał, że źródłem satysfakcji z pracy w dalszym życiu

jest pozyskane z okresu szkolnego poczucie kompetencji związane z przeświadczeniem o zdolności wykonywania różnych zadań dobrze czy bardzo dobrze [Jabłoński 2001, 7, 9] – a nie koniecznie bezbłędnie.

Edukacja tradycyjna: pochwała myślenia odtwórczego

Pojawia się kluczowe pytanie: czy obecny system edukacji zapewnia jak najlepszą adaptację do otaczającej rzeczywistości? Zgodnie z opisywanymi wcześniej przykładami za naturalną edukację uznać można intuicyjny proces uczenia się polegający na wchodzeniu w interakcje z otoczeniem, na doświadczaniu, popełnianiu błędów i wyciąganiu wniosków, na spontaniczności i kreatywności. Nie zaś na siedzeniu w ławce i przepisywaniu treści z tablicy. Maria Montessori, włoska lekarka i autorka oryginalnego systemu wychowania dzieci, przeciwstawiając się systemowi szkolnemu tłumiącemu spontaniczną aktywność dzieci, mówiła: „Nie podążajcie za mną, podążajcie za dzieckiem”. Także ona stawiała na indywidualny i wszechstronny rozwój osoby, na jej kreatywność i potencjał [La Educación Prohibida 2012; Zimbardo i inni 2010a, 116].

Profesor Jerzy Vetulani podkreśla, by dzieciom przede wszystkim nie przeszkadzać w rozwoju [Mazurek 2015]. Tymczasem niektóre wyniki badań sugerują, że po rozpoczęciu edukacji zinstytucjonalizowanej poziom kreatywności u dzieci spada. Janina Uszyńska-Jarmoc [2008, 85] opisuje badanie rozwoju kompetencji poznawczych, społecznych i poczucia kompetencji u uczniów pierwszych trzech klas szkoły podstawowej, wskazując, że ze wsparcia edukacyjnego w pierwszych latach szkoły najbardziej korzystają dzieci o niskich kompetencjach poznawczych. Dzieci o wysokim poziomie tych kompetencji z takiego rodzaju wsparcia korzystają bardzo mało albo wcale. Ponadto, po trzech latach szkoły wyniki niektórych dzieci o większych kompetencjach poznawczych spadają. Szkoła tak dobrze spełnia zadanie niwelowania różnic indywidualnych pomiędzy uczniami, że szkodzi uczniom o nadprzeciętnych zdolnościach. Z pewnością nie sprzyja to ich rozwojowi.

Model szkolnictwa powstał w czasach rozwoju przemysłowego, a działanie systemu edukacji w wielu względach do dzisiaj przypomina masową produkcję w fabryce – włącznie z masowym wydawaniem świadectw i dyplomów. System kształcenia nastawiony jest

na wyuczenie podlegających pod niego osób pewnego zasobu wcześniej dobranej wiedzy według schematycznych, odgórnie narzuconych standardów. Wszyscy biorący udział w procesie edukacji mają mieć te same treści programowe oraz cechować się tymi samymi efektami kształcenia. Każdy, kto chce przejść na kolejny etap edukacji, musi spełniać określone standardy – zupełnie jak produkt fabryczny. Nauczyciele zmuszani są do prowadzenia zajęć wedle ściśle ustalonego, nadmiernie rozbudowanego programu. Nawet typowo rozwojowe dziedziny ludzkiego życia, jak muzyka, literatura, taniec czy malarstwo, w wydaniu szkolnictwa zostają umieszczone w sztywnych ramach i stają się sztywnymi, co przecież zaprzecza samej idei sztuki [La Educación Prohibida 2012]. Ocenianie uczniów i studentów mierzy stopień dopasowania do odgórnie ustalonych norm. Sztywny system kształcenia tworzy sztywnie myślących absolwentów zderzających się z rzeczywistością rynku pracy i całkowicie nowymi wymaganiami pracodawców oczekujących kreatywności czy elastyczności [Gryniuk-Toruń 2002, 1-2; La Educación Prohibida 2012]. Wielu pracodawców przestaje więc brać pod uwagę formalne wykształcenie, coraz częściej ceniąc praktyczne umiejętności.

Nadmiar wiedzy teoretycznej dostarczanej przez zinstytucjonalizowaną edukację stanowi odrębny problem. W niektórych kulturach – na przykład w Chinach – istnieje wielowiekowa tradycja testowania stanowiącego niemal jedyną drogę do osiągnięcia wyższego statusu społecznego czy sukcesu w życiu. Większość testów opiera się na zapamiętywaniu, ujednocianiu i powtarzaniu, co unicestwia indywidualne myślenie czy polemikę [Williams n.d.; Zhao, 2014b]. Chiny stanowią światową potęgę dzięki kopiowaniu i powielaniu wcześniej wykreowanych wzorców. Nie zaliczają się za to do mocarstw przodujących w innowacyjności. Wyjaśnienie jest proste: Chińczycy przez wielowiekowe wypełnianie testów uczeni byli myślenia odtwórczego, które było nagradzane o wiele lepiej niż wyobraźnia i kreatywność. Dlatego stali się mistrzami w powielaniu prototypów, ale nie są biegli w tworzeniu własnych wynalazków [Zhao, 2014b]. Inne państwa mogą się więc wiele nauczyć z doświadczeń wschodniego sąsiada.

Edukacja tradycyjna: w okowach przymusu

Człowiek uczy się przez całe życie, ponieważ uczenie się stanowi dla niego naturalne zadanie sprzyjające rozwojowi. Jednak przymus może diametralnie zmienić motywację osoby. Można się tu posłużyć zagadnieniem czytelnictwa. Wyniki badań prowadzonych przez Bibliotekę Narodową w 2014r. pokazują, że 58% dorosłych respondentów nie przeczytało ani jednej książki w roku poprzedzającym badanie, a 40% nie kupuje książek [Koryś, Michalak, Chymkowski 2014, 17]. Jednocześnie okazuje się, że dzieci, które lubią słuchać czytanych im przez dorosłych książek, po niedługim czasie od rozpoczęcia nauki w szkole zaczynają rezygnować z czytelnictwa. Co więcej, książki stają się dla nich symbolem nudy oraz przykrego przymusu, którego starają się uniknąć. Niechęć do lektur zaczyna obejmować pozostałą literaturę, co po latach przekłada się na wymienione wyżej słabe wyniki czytelnictwa wśród dorosłych [Klus-Stańska, Nowicka 2005, 10-11]. Można postawić pytanie, czy nie jest to między innymi wpływ zinstytucjonalizowanego kształcenia, przymusowego omawiania niejednokrotnie całkowicie nieinteresujących lektur, a nawet częstego zadawania uczniom lektur do czytania przez okres letnich wakacji.

Brak motywacji do czytania po takich doświadczeniach jest zrozumiały. Wyuczona w szkole niechęć do lektur, zgodnie z zasadami warunkowania klasycznego, może zostać przeniesiona na inne rodzaje książek. Nie różni się to zbyt od słynnego eksperymentu Johna Watsona, prekursora behawioryzmu, przeprowadzonego na małym Albercie, podczas którego dziecko zostało uwarunkowane, by odczuwać lęk na widok szczura. Po pewnym czasie jego lęk uogólnił się na zwierzęta i przedmioty podobne do szczura – mały Albert bał się potem również królika, waty, a nawet białej brody [Zimbardo i in. 2010a, 126-127]. Tego rodzaju warunkowanie może występować również u dzieci mających styczność z przymusowymi lekturami w szkole. Z takiej perspektywy wyniki badań obejmujących czytelnictwo w Polsce wydają się bardzo uzasadnione.

Albert Einstein miał powiedzieć: „Najgorzej, gdy szkoła ucieka się do takich metod, jak zastraszanie, przemoc czy sztuczny autorytet. Metody te niszczą u uczniów naturalne odruchy, szczerłość i wiarę w siebie, czyniąc z nich ludzi uległych... Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek... Szkoła powinna dążyć do tego, by młody człowiek

opuszczał ją jako harmonijna osobowość, a nie jako specjalista” [Skura, Lisicki 2012, 223]. Warto zadać pytanie: co przypomina nam obecne szkolnictwo? Coraz więcej autorów zwraca uwagę na podobieństwa pomiędzy zinstytucjonalizowanym systemem edukacji a systemem więziennictwa. Porównanie to może wywoływać negatywne reakcje, jednak nie jest bezpodstawne. System kształcenia nie jest nastawiony na rozwój jednostki, a na wyuczenie jej posłuszeństwa, dyscypliny i uległości wobec autorytetów – nauczycieli [Gryniuk-Toruń 2002, 2, 9]. Należy zwrócić uwagę, że system ten był tworzony w zupełnie innych czasach, kiedy społeczeństwo znajdowało się na zdecydowanie innym poziomie rozwoju [La Educación Prohibida 2012; Trunk 2013; Younge 2001].

Kierunek, w którym podążył system edukacji, był powiązany między innymi z polityką, gdyż tak wyedukowanym społeczeństwem lepiej się kierowało. Jednocześnie rodziło to ryzyko ogromnych nadużyć. Aby uzyskać większą kontrolę nad społeczeństwem, już od najmłodszych lat dzieci spotykały się ze sztywnym egzekwowaniem przepisów ze strony szkoły. Sprzyjało to rywalizacji, oszukiwaniu, agresji, brakom empatii, rozwojowi ostracyzmu czy stereotypów. Władza i dominacja nad uczniem, studentem była ważniejsza niż skupienie na indywidualnym rozwoju osoby. Nie ma więc nic dziwnego w fakcie, że wielu osobom autorytarna struktura szkoły, nacisk na ciszę i porządek, system kar i nagród (a właściwie głównie rozbudowany system kar), ograniczenie wolności, ściśle wyznaczony czas nauki, jedzenia, przerw, a także brak możliwości wpływania na działanie szkoły, utrata wyjątkowości jednostki czy nierzadki obowiązek noszenia mundurków szkolnych – że wszystkie te elementy przywodzą na myśl funkcjonowanie więzienia. Nawet sam budynek szkoły potrafi wywoływać skojarzenia z drugą instytucją [Trunk 2013].

Posłuszeństwo wobec autorytetów było – i do dzisiaj jest – nagradzane. Na zebraniach dla rodziców także obecni nauczyciele skupiają się na dzieciach „problemowych”, często chwając i preferując dzieci grzeczne, spokojne, pilne i niesprawiające problemów. Trzeba przy tym zaznaczyć, że podkreślane przez niektórych zanikanie autorytetów wśród młodych ludzi nie jest prawdziwe. W ostatnich dziesięcioleciach zmieniło się jednak podejście do autorytetu. Ludzie stali się bardziej krytyczni i nieufni, o wiele trudniej jest narzucić im czyjś autorytet. Jednak wiele osób ceni autorytety, tyle, że te

zaakceptowane przez nich samych (Obuchowska 2003, 126). Oczywiście samodzielny wybór autorytetów przez uczniów i studentów nie wszystkim się podoba, ponieważ łatwiej jest stać się autorytetem z tytułu pełnionej roli (jestem dyrektorem) niż z tytułu własnych kompetencji i umiejętności (jestem ekspertem w jakiejś dziedzinie).

Edukacja tradycyjna: niespełnione potrzeby, pominięte talenty, wyuczona bezradność

Tego rodzaju nauka schodzi na dalszy plan, ponieważ zamiast być źródłem satysfakcji i stymulacją rozwoju, staje się źródłem presji, stresu i narzędziem przymusu. W tym kontekście nie powinny dziwić coraz częściej występujące problemy z poczuciem własnej wartości, brak socjalizacji czy społeczne nieprzystosowanie. Pojawiają się także fobie szkolne, zaburzenia lękowe i psychosomatyczne czy nawet samobójstwa u coraz młodszych uczniów. Dziecięca psychika wciąż się kształtuje, nie jest więc na tyle silna, by uchronić się przed tak wieloma napięciami. Wyrazem napięć psychicznych są różne schorzenia, które w mniejszym lub większym stopniu przypisuje się stresom związanym ze szkołą [Obuchowska 2003, 204-205].

Należy także wspomnieć o mniej drastycznych i przez to częściej pomijanych negatywnych konsekwencjach obecnego systemu kształcenia. W czasie lekcji czy zajęć osoba ucząca się nie może jeść, pić, a w szkole dzieci często bywają ganione za samo wychodzenie do toalety w trakcie lekcji. Zostaje więc zahamowane zaspokajanie podstawowych potrzeb dziecka, nastolatka czy młodego dorosłego, których zaspokojenie jest niemal niezbędne, by móc skupić się na potrzebach wyższego rzędu (zgodnie z koncepcją hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa). Biorąc pod uwagę, że osiągnięcia szkolne można zakwalifikować do potrzeb szacunku i uznania, to aby je spełnić, należy wcześniej zaspokoić: potrzeby fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa i potrzeby przynależności. Jeżeli uczeń – czasami doświadczający niedoborów snu po nocnej nauce do przedmiotu, z którym ma problemy – musi siedzieć w ławce, nie jeść, nie pić, nie wychodzić do toalety, ale także słuchać groźnego nauczyciela i powstrzymywać się od rozmów ze współtowarzyszami, to potrzeby na żadnym z wcześniejszych poziomów nie są zaspokojone [Maslow, 1943, 394-395].

Tak wielka deprivacja potrzeb tłumaczy, dlaczego dzieci – ale również nastolatki, młodzi dorośli, a nawet uczący się w okresie późnej dorosłości – często nie są w stanie przyswoić zbyt wiele materiału podczas zajęć. Tę deprivację najgorzej znoszą najmłodszy uczniowie, „nieprzystosowani” do szkolnych warunków, a także osoby z zaburzeniami koncentracji uwagi czy nadpobudliwością ruchową. Pojawia się pytanie: czy nieumiejętność usiedzenia w ławce szkolnej przez sześć-osiem godzin dziennie albo brak zdolności utrzymania uwagi przez 45-minutową lekcję to dla dziecka objawy prawdziwego nieprzystosowania do środowiska? Być może ewolucja nie przystosowała człowieka do procesu uczenia się, w ramach którego kilkanaście lat spędza w ławce, przepisując wiedzę teoretyczną z tablicy albo robiąc notatki w oparciu o wypowiedzi wykładowcy? Człowiek bardzo dobrze uczy się poprzez samodzielne doświadczenie i stałe poznawanie świata. Czy nie to robią dzieci, które chcą poznawać świat aktywnie, a nie z perspektywy szkolnej ławki [Jabłoński 2001, 4-5, 9]?

Obecny system kształcenia, również w Polsce, preferuje uczniów z umysłem analitycznym, ze zdolnościami językowymi i matematycznymi, którzy uczą się głównie przez słuchanie i czytanie. Niewielki odsetek wszystkich dzieci charakteryzuje się tymi cechami. Mają oni jednak duże szanse na zostanie prymusami, gdyż ich profil uczenia się odpowiada wymaganiom i oczekiwaniom systemu edukacji. Pozostałe grupy dzieci mogą zapewne podczas szkolnych zajęć doświadczać nudy czy negatywnych emocji takich jak gniew czy smutek. Szkolny typ nauczania nie służy rozwijaniu ich naturalnych talentów, a wręcz powoduje, że traktuje się je jako mniej zdolne, co zdecydowanie nie jest prawdziwe [Taraszkiewicz 2015]. Szkoła nie jest w stanie docenić na przykład dzieci obdarzonych inteligencją interpersonalną, które mogą zostać świetnymi handlowcami, albo tych o wysokiej inteligencji intrapersonalnej mogących być doskonałymi psychologami czy poetami. Nic więc dziwnego, że dla wielu osób taka edukacja nie przedstawia zbyt wielkiej wartości.

Wszystkie dzieci rodzą się z bogatym zestawem talentów, zdolności i zasobów. Uznawanie za talent i rozwijanie tylko określonych predyspozycji oraz tłumienie innych prowadzi do nieodwracalnego zmarnowania potencjału jednostki. Jeżeli dziecko ma intuicję językową, bardzo łatwo uczy się matematyki, ma zacięcie rzeźbiarskie i doskonałą

koordynację ruchową to najgorszym, co można dla niego zrobić, jest określenie zdolności „ważniejszych” i „mniej ważnych”. Jeśli w okresie przedszkolnym narzuci się dziecku, na których zdolnościach ma się skupiać, a które pominąć, to w szkole podstawowej nie przywróci się jego szans na równie dobre rozwinięcie wrodzonych, ale zaniedbanych predyspozycji, gdyż okres krytyczny związany z nabywaniem określonych umiejętności minął. Tendencja do coraz wcześniejszej specjalizacji młodych ludzi (wybór klasy profilowanej już w gimnazjum) z tej perspektywy wyrządza ogromne szkody. Sztuczny podział przedmiotów w szkole także nie ma większego sensu, ponieważ prawdziwa nauka jest ze swej natury interdyscyplinarna, nie ma tam miejsca na autorytarne określenie fizyki jako ważniejszej niż muzyka. Najcenniejszy dla człowieka jest więc rozwój holistyczny, całościowy [Skura, Lisicki 2012, 220, 223; Taraszkiewicz 2015].

Taki, sztuczny przecież i niedopasowany dla wielu osób, system kształcenia nie ma nic wspólnego z naturalnym uczeniem się, poznawaniem świata i rozumieniem go. Ponadto, do zalet tego systemu nie należy przekazywanie dzieciom pełnej odpowiedzialności za własne działania i ich skutki – czasami ma to wręcz przeciwne oddziaływanie. Jeżeli dziecko nauczy się do sprawdzianu, ale nie uzyska pozytywnej oceny, a więc – rozpatrując sytuację w kategoriach psychologii behawioralnej – nie otrzyma pozytywnego wzmocnienia, to nic dziwnego, że następnym razem jego motywacja do uczenia się do testu będzie mniejsza [Zimbardo i inni 2010a, 133]. Co więcej, zgodnie z zasadami warunkowania sprawczego konsekwencje danego zachowania wpływają na prawdopodobieństwo, że wystąpi ono ponownie. Jeśli pomimo nauczenia się do sprawdzianu, czyli adekwatnego do sytuacji zachowania, osoba nie uzyskała nagrody, a wręcz została ukarana złą oceną, to nie była to pożądana przez osobę reakcja na własne zachowanie. Prawo efektu Edwarda Thorndike’a głosi, że reakcje przynoszące pożądane skutki zostają wyuczone: błędne reakcje są eliminowane w kolejnych próbach, a prawidłowe – utrwalane. W tej sytuacji dziecko uczy się, że nauka nic nie daje, ponieważ ocena uzależniona jest od innych – bliżej nieokreślonych – czynników niż pilne uczenie się. Uzasadnioną konsekwencją zaobserwowania tej zależności przez dziecko jest rezygnacja z dalszej nauki [Strelau i Doliński 2008, 424; Zimbardo i inni 2010a, 133-134].

Poza tym, przy okazji takich powtarzających się sytuacji wskazujących w umyśle dziecka na brak związku przyczynowego między własnym działaniem (nauczenie się do testu) a jego konsekwencjami (otrzymanie negatywnej oceny), można wywołać u niego wyuczoną bezradność. Jest to opisany przez amerykańskiego psychologa Martina Seligmana stan zubożenia wynikający z nierozwiązywalności problemów (takich jak adekwatne przygotowanie do testu) lub z narażenia na fizyczny czy emocjonalny stres (jakim jest szkolny sprawdzian), którego w przekonaniu osoby nie da się uniknąć. Wyuczona – czyli inaczej nabyta w procesie uczenia się – bezradność zmniejsza motywację do rozwiązywania problemów, zaburza zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia, może wywoływać depresję [Colman 2009, 863]. Wyniki badań – na przykład autorstwa Dony Johnson [1981, 174] – pokazują istnienie związku pomiędzy wyuczoną bezradnością a niepowodzeniami w szkole.

Edukacja tradycyjna: warunkowanie to za mało

Na obecny wygląd systemu edukacji wpłynęły w ogromnym stopniu teorie psychologiczne dotyczące kontroli zachowania, jak nurt behawioralny i warunkowanie klasyczne Johna Watsona. Sam Watson twierdził: „Dajcie mi tuzin zdrowych, kształtnych niemowląt i mój własny, specyficzny świat, w którym bym je wychował, a gwarantuję, że wezmę na chybił trafił któreś z nich i wyszkolę je na specjalistę dowolnego typu (...)” [Zimbardo i inni 2010a, 116]. Obecnie wiadomo już, że Watson się mylił, ponieważ ludzka natura jest o wiele bardziej skomplikowana. Bardzo istotne są również emocje, zasoby i potencjał, wrodzone tendencje. Mimo nowych odkryć w ramach psychologii i innych dziedzin, a także pomimo rozwoju społeczeństwa system edukacji nie zmienił się i nadal w zdecydowanym stopniu opiera się na behawioryzmie. W tym kontekście reakcje dzieci na dźwięk dzwonka w szkole oznaczający koniec lekcji (radość, pospieszne pakowanie tornistra, wybieganie z sali, krzyki) są podobne do dźwięku dzwonka, na który psy badane przez Pawłowa reagowały większym ślinieniem się. System ocen w szkole to po prostu system kar i nagród – ze zdecydowaną przewagą kar, co nawiązuje do warunkowania sprawczego Burrhusa Frederica Skinnera [Zimbardo i inni 2010a, 121-122].

Taki system wzmacnia „grzeczne zachowania”, a próbuje usunąć te sklasyfikowane przez osoby stosujące kary i nagrody jako „zachowania nieodpowiednie”. Jednak w odpowiedzi na krytykę podejścia behawioralnego w szkolnictwie czasami pojawia się następujący zarzut: jeśli nie przypilnuje się młodej osoby i nie wymusi na niej nauki określonych treści, to nie będzie ona miała jakiegokolwiek motywacji do uczenia się. Jest to zarzut bezpodstawny, ponieważ człowiek wykazuje zainteresowanie nabywaniem nowej wiedzy, jeśli tylko widzi w tym sens (materiał bezsensowny jest szybciej zapominany), ilość informacji nie przytłacza go czy też kiedy nabywanie określonej wiedzy po prostu sprawia mu przyjemność [Zimbardo i inni 2010a, 226-227]. Nauka pozbawiona motywacji wewnętrznej jest o wiele trudniejsza i dłuższa. Prawdziwa motywacja wewnętrzna towarzyszy osobie zajmującej się tym, co naprawdę lubi i co ją interesuje. Wynika to z faktu, że czasem człowiek jest motywowany do wykonywania jakiegoś zadania nie z powodu antycypowanej nagrody czy kary, a dlatego, iż aktywność zadaniowa sama w sobie może stanowić źródło wzmocnień [Strelau i Doliński 2008, 606]. Osiągany często w trakcie zajmowania się czymś, co lubimy robić, stan „flow” jest wewnętrznie zmotywowaną lub autoteliczną – czyli będącą celem i satysfakcją samą w sobie – aktywnością, którą można osiągnąć poprzez całkowite oddanie się jakiejś czynności. Wynika z tego między innymi, że osoba może zainteresować się czymś dobrowolnie i spontanicznie, bez odgórnego przymusu [Nakamura, Csikszentmihalyi 2002, 90, 92]. Nikt nie jest w stanie osiągnąć stanu „flow”, będąc w szkole, której się boi, w pracy, której nie znosi czy wykonując zadania wywołujące głównie stres.

Dodatkowo, edukacja oparta na myśleniu logicznym jest wygodniejsza i bezpieczniejsza, ponieważ nikt nie musi zbyt często mierzyć się z ludzkimi emocjami – na emocje prawie nie ma miejsca. Jednak u podstaw stanu „flow” tkwi mnóstwo pozytywnych doznań. Uczenie się przez wgląd również wywołuje różne odczucia. Dużo szybciej uczymy się informacji, które niosą znaczenie emocjonalne. Nauce i zabawie u dzieci towarzyszy wiele radości, ale również zdziwienia, niejednokrotnie frustracji czy lęku. Wszystko to jest nieodłącznie związane z emocjami, które edukacja zinstytucjonalizowana stara się tłumić [Colman 2009, 345]. Trzeba podkreślić, że zabawa i posiadanie pasji mają kluczowe znaczenie

ewolucyjne. Pozwalają one usunąć nagromadzone napięcie, ale zabawa także równa się nauce. Towarzyszy ona bardziej rozwiniętym zwierzętom od dawna, gdyż w toku ewolucji pozwalała szybciej nabywać nowe kompetencje. Nie można oddzielać „nauki” od „zabawy”, ponieważ są to elementy komplementarne i nierozdzielne. Proces kształcenia w dużo większym stopniu powinien opierać się na zabawie, nie zaś ją eliminować na rzecz nudnych repetycji i rutynowej pracy, co niszczy kreatywność [Brzezińska, Bątkowski, Kaczmarska, Włodarczyk, Zamęcka 2011, 15]. Jak powiedział wybitny polski psychiatra Antoni Kępiński: „Od zabawy zaczyna się postęp” [Brzezińska i inni 2011, 5].

Edukacja tradycyjna: równając do normy

Podział i selekcja młodych talentów zaczyna się już na najwcześniejszych etapach życia. W szkole zaobserwować można podział uczniów według wieku życia, a nie wieku umysłowego czy emocjonalnego. Skutkuje to koegzystowaniem w jednej klasie dzieci szybciej i wolniej się rozwijających – co samo w sobie nie jest złe, ponieważ każde dziecko rozwija się we własnym tempie. Jednak umieszczenie kilkunastu dzieci o różnych poziomach rozwoju w jednej klasie może prowadzić do różnych sytuacji konfliktowych, które być może nie pojawiłyby się przy innej podziale na grupy. System edukacji zinstytucjonalizowanej sztucznie zakłada, że osoby w tym samym wieku powinny w tym samym czasie mieć taką samą szybkość nabywania wiedzy, talenty czy zainteresowania. Rozwój nie następuje jednak w sposób liniowy [Harwas-Napierała, Trempała 2009, 83-85, 112-114; Skura, Lisicki 2012, 215-216]. Za to żyjąc w zróżnicowanym towarzystwie dzieci mogą się od siebie wzajemnie uczyć. Mogą też uczyć się być częścią zróżnicowanego zespołu, współpracując z młodszymi i starszymi dziećmi [Potempa 2011, 150]. Czy nie łatwiej byłoby pokazywać ludziom zalety współpracy, wykształcać w nich poczucie odpowiedzialności za działania podejmowane w grupie czy tolerancję wobec odmienności już w okresie dzieciństwa, adolescencji i młodej dorosłości? Obecnie tego rodzaju wiedzę próbuje się przekazać dorosłym, ukształtowanym jednostkom na różnych kursach i szkoleniach. Jednak tego rodzaju kompetencje każdy może o wiele łatwiej nabyć w sposób naturalny dużo wcześniej.

Współczesny system kształcenia polega na ocenianiu wszystkich ludzi względem znormalizowanej skali, a biorąc pod uwagę, że każdy ma inne zdolności i pasje, to samo w sobie niszczy ludzką wyjątkowość i twórczość. Co zatem mierzy ocenianie wszystkich wedle tej samej skali i dlaczego jest ono tak ważne? Dzieci i nastolatki otrzymujące najlepsze wyniki w nauce wcale niekoniecznie radzą sobie w życiu najlepiej spośród wszystkich młodych ludzi. Sukces życiowy zależy bowiem nie tylko od umiejętności, na które kładzie nacisk szkoła, takich jak umiejętności poznawcze. Na życiowy sukces wpływają również umiejętności pozapoznawcze – takie jak inteligencja emocjonalna czy umiejętności społeczne – wytwarzane na różnych etapach życia [Warzywoda-Kruszyńska 2015, 263]. Co więc daje osobie świadectwo z paskiem, skoro niekoniecznie przekłada się ono na sukces w przyszłości oraz satysfakcję z życia? Czy osiągnięcia szkolne – takie jak wygrane w konkursach, olimpiadach – wynikające z nabycia ponadprzeciętnej ilości wiedzy często mało przydatnej w późniejszym życiu warto postrzegać jako ważniejsze niż kształtowanie umiejętności pozapoznawczych, które są naprawdę potrzebne każdemu człowiekowi?

Skoro nie da się obronić szkolnej tradycji oceniania jako zupełnie niedopasowanej do obecnej rzeczywistości, po co w takim razie w ogóle oceniać uczniów czy studentów i porównywać ich do siebie? System oceniania nierzadko wywołuje rywalizację, tworzy podziały w klasie i na uczelni. A przecież możliwe są także inne sposoby weryfikowania sytuacji ucznia, jak pisemne informacje zwrotne na temat postępów w indywidualnym rozwoju od nauczyciela, który staje się wspierającym przewodnikiem [Youngblut 1998, 1]. Należy się również odnieść do związków etyki i poszanowania praw człowieka z systemem oceniania. To właśnie oceny zaczynają być – a potem dla wielu ludzi pozostają – wyznacznikiem wartości samej osoby, co jest niedopuszczalne. W świetle Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka [ONZ 1948, 1] „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swoich praw” sformułowania, które dzieci mogą słyszeć od nauczycieli („Nie chcesz się uczyć? Nie chcesz niczego w życiu osiągnąć? Nie chcesz być kimś?”), nigdy nie powinny mieć miejsca. Z tej perspektywy pytania „Jak Twojemu dziecku idzie w szkole?” zaczynają brzmieć mniej więcej jak pytania „Jakiej jakości jest Twoje dziecko, co sobą prezentuje, jaką

ma wartość?”. Należy zaznaczyć, że wyniki w nauce na żadnym szczeblu edukacji nie są wyznacznikiem ludzkiej godności czy wartości.

O ludzkiej wyjątkowości i wartości nie świadczy to, jakie wykształcenie otrzymała dana osoba. Ludzi na najbardziej podstawowym poziomie nie definiują tytuły, dyplomy, zawody, osiągnięcia. Definiuje ich samo bycie człowiekiem, to z tego wynika ich godność i wartość [ONZ 1948, 1]. Nadal panuje błędne myślenie, wedle którego wiele osób postrzega człowieka przez pryzmat zawodu jaki wykonuje albo tego ile zarabia. Czy tylko to określa człowieka? Czy w tym kontekście można się dziwić, że nie każdy potrafi odnieść się z równym szacunkiem do partnera, dziecka, profesora, niepełnosprawnego intelektualnie, bezdomnego i biznesmena? Nie rozwinie my w dzieciach tolerancji, ucząc je w tradycyjnej szkole pośród ocen, dzwonek, szkolnych ławek, sprawdzianów i surowych nauczycieli.

Błędne jest także uczenie, że na każde pytanie można podać jedną dobrą odpowiedź. Obecny również w Polsce system kształcenia nakierunkowuje uczniów i (w minimalnie mniejszym stopniu) studentów na udzielanie „poprawnych” odpowiedzi, podczas gdy prawdziwie wartościowa nauka jest ukierunkowana na zadawanie pytań oraz stawianie wątpliwości. W procesie uczenia się najważniejsze nie jest zdobycie odpowiedzi, a sam proces coraz lepszego poznawania i rozumienia świata [Claxton 2008, 3]. W szkolnych murach wiedza bardzo często przyjmuje formę prawd obiektywnych. Jednak nauka zmienia się, wiedza jest subiektywna i jej interpretacja czy rozumienie często zależą od przyjętej perspektywy. Mimo, że wiedza zmienia się, system edukacji nie nadąża za tymi zmianami. Jeżeli osoba zostanie nauczona tego, że najważniejszy jest wynik końcowy, to nie nauczy się ona czerpać przyjemności i gratyfikacji z samego procesu dochodzenia do celu. Co więcej, może zacząć skupiać się na osiągnięciu określonego wyniku za pomocą wszelkich dostępnych metod, również tych nieetycznych. Tego rodzaju zachowania można zaobserwować, przyglądając się choćby „kulturze korporacyjnej”. W tym kontekście nie ma niczego zaskakującego w rosnącej liczbie wypalonych zawodowo pracowników, którzy potrzebują zwolnień lekarskich czy terapii mimo imponujących sukcesów zawodowych.

Edukacja tradycyjna: o wiedzy bezużytecznej...

W procesie zinstytucjonalizowanego kształcenia zbyt wiele jest nauki, która „kiedyś może się przydać”, na przykład: jak w mitochondriach wytwarza się energia ATP, jaki jest wzór na obliczenie energii kinetycznej, jak brzmi twierdzenie sinusów, jak poruszały się wojska Mieszka I w bitwie pod Cedynią, kto napisał „Potop” i jak należy go interpretować. Tego rodzaju informacje mogą wchodzić w skład krzyżówek, łamigłówek, konkursów wiedzy czy ciekawostek, ale nie są niezbędnie potrzebne do życia ani często w tym życiu pomocne [Maruszewski 2001, 182]. Nieodmiennie brakuje za to nauczania wiedzy i kompetencji bardzo potrzebnych ludziom na co dzień, na przykład: jak reagować kiedy osoba dostanie ataku paniki w windzie, jak wypełnić PIT, w co warto inwestować, dlaczego warto pomagać innym, w jaki sposób rozumieć własne emocje, co dodać do ciasta by szybciej wyrosło, jak naprawić zatkany zlew, na co ma się wpływ, podpisując petycje... Jest bardzo uzasadnione, że ludzie nie chcą uczyć się informacji, które nie zwiększą ich szans na bezpieczne i szczęśliwe życie [Evenrud 2013, 124, 126-127]. Być może to dlatego obecnie tak wielką popularnością cieszą się blogi czy vlogi, dzięki którym krok po kroku można nauczyć się wszystkich wymienionych powyżej i bardzo wielu innych pożytecznych umiejętności czy kompetencji. Tego rodzaju wiedza wydaje się o wiele bardziej przydatna niż wiadomości ze szkolnych podręczników mające mało wspólnego z rzeczywistością.

Proces uczenia się nie polega na pamięciowym wyuczeniu coraz większej liczby informacji. Duży odsetek wiedzy można gromadzić i przechowywać w encyklopediach, bazach danych, na dyskach komputerów. Uczenie się polega na wprowadzaniu trwałych zmian w zachowaniu wynikających z doświadczenia [Colman 2009, 808]. Uczenie się, które sprzyja ludzkiemu rozwojowi, jest związane z kształtowaniem coraz wyższych poziomów myślenia i rozumienia informacji oraz na doskonaleniu umiejętności ich krytycznej oceny [Maruszewski 2001, 182, 334-335; Zimbardo i inni 2010a, 116]. O wiele cenniejsza – także z punktu widzenia całego społeczeństwa – jest dla jednostki umiejętność tworzenia skojarzeń między nabywanymi informacjami i operowanie nimi niż znajomość dwunastotomowej encyklopedii na pamięć. Warto zauważyć, że na świecie żyją osoby posiadające doskonałą pamięć czy będące „żywymi kalkulatorami” – jak sawanci.

Jednak to nie oni dokonują przełomowych odkryć. Takich osiągnięć dokonują ludzie będący w stanie na przykład zaobserwować podobieństwo między tym, co znane, a tym co wymaga udoskonalenia, i kierując się analogiami dokonać pionierskich odkryć. To w taki sposób James Watson i Francis Crick odkryli model struktury DNA w postaci podwójnej helisy. Po miesiącach prób i błędów dwaj naukowcy doznali nagłego przebłysku wglądu, zauważając podobieństwo między kształtem kręconych schodów i możliwym kształtem helisy DNA [Börsch-Haubold 2006, 66; Zimbardo i inni 2010a, 156].

Co można zrobić: edukacja alternatywna

Opisane wyżej wyzwania edukacji nie zostały wyczerpane. Warto byłoby zastanowić się nad takimi zagadnieniami jak: kryteria normy i patologii w systemie kształcenia (geniusz jako osoba poza normą, co tak naprawdę mierzą testy inteligencji), sposoby przekazywania wiedzy szkolnej i akademickiej (nauka jako nudny i żmudny proces). Należałoby nawiązać do marnotrawienia potencjału uczniów (nierówność instytucji edukacyjnych, nieodpowiednie wykorzystanie zasobów szkół czy uczelni), społecznych, ekonomiczno-gospodarczych i politycznych konsekwencji obecnego systemu edukacji czy do roli nauczyciela. Trzeba przy tym podkreślić, że krytyczne spojrzenie na system kształcenia obejmuje także rolę nauczyciela, nie jest jednak równoznaczne z negatywną oceną całego środowiska pedagogicznego. Z pewnością bardzo wielu nauczycieli i pedagogów dostrzega opisywane problemy, pragnie wprowadzić zmiany, jednak z powodów organizacyjnych nie jest w stanie samodzielnie tego dokonać [La Educación Prohibida 2012].

Pojawia się refleksja: co można zrobić z obecnym stanem rzeczy? Na pytanie, czy w ogóle można coś zrobić, wystarczy przytoczyć przykłady innych typów edukacji – jak edukacja demokratyczna, humanistyczna, holistyczna – które pokazują, że istnieją lepsze sposoby kształcenia całych pokoleń. Konsekwencje współczesnego przymusu szkolnego bywają opłakane, dlatego warto podjąć ryzyko tak radykalnej zmiany całego systemu edukacji. Jest to związane z ogromnymi nakładami finansowymi, zmianą polityki społecznej, a przede wszystkim – ze zmianą ludzkiej mentalności. Jest to również o tyle trudne, że osoby mogące wprowadzić realne zmiany zostały

wykształcone w tradycyjnym systemie tłumiącym ludzką kreatywność, autonomię i chęć wprowadzania zmian [Evenrud 2013, 124, 126-127; Gryniuk-Toruń 2002, 1-3, Gryniuk-Toruń 2008, 41, 43; Klus-Stańska, Nowicka 2005, 5; Lynch 2012, 31-32; Siewiorek 2015; Woźniak 2014].

Co należy zmienić? Zmianie powinny podlegać właściwie wszystkie opisane wcześniej elementy. Tego rodzaju modyfikacje wymagają czasu, ale są możliwe do wprowadzenia. Można to pokazać na przykładzie zmiany podejścia do kar i nagród w edukacji. Badania nad wirtualną rzeczywistością pokazują, że pozytywne rezultaty w procesie uczenia się z użyciem nowych technologii przynosi stosowanie nagród – w tym nagród emocjonalnych – przy niemal całkowitej nieobecności kar. Nagradzanie całych zespołów wykonujących określone zadanie sprzyja integracji grupy, a także wspiera wykazywanie zachowań prospołecznych [Abrosimowa 2014]. Przyszłych – a także obecnych – nauczycieli powinno się zaś uczyć przede wszystkim umiejętności wykrywania i dalszego stymulowania potencjału oraz osobistych zasobów dziecka, które w życiu człowieka odgrywają ogromną rolę [Bielawska-Batorowicz, Dudek 2012, 7-14]. Tradycja podkreślania czyichś błędów i wywierania nacisku na ich poprawienie powinna zostać całkowicie zmodyfikowana. Nie znaczy to oczywiście, że należy zacząć przyzwalać na kontynuowanie popełniania błędów. Istnieją jednak efektywniejsze sposoby nauki niż przymus i kary.

Niezwykle cennym przykładem szeregu pozytywnych konsekwencji dzięki modyfikacji systemu kształcenia jest Finlandia. To państwo – uważane obecnie za dysponujące najlepszym systemem edukacji w Europie – jeszcze 30 lat temu borykało się z bardzo poważnymi problemami wewnątrz systemu kształcenia. W Finlandii już w ramach wczesnej edukacji podstawa programowa skupia się na szeroko rozumianych celach rozwojowych. Pojawiają się tu między innymi: rozwój motoryczny, emocjonalny, umiejętności osobiste i społeczne, rozwój artystyczny i kulturowy. Fiński model koncentruje się na ujęciu holistycznym, w którym kluczową rolę odgrywa spontaniczna zabawa. W ten sposób od najmłodszych lat dzieci rozwijają własne zainteresowania i zdolności – nie pod przymusem, a dzięki zintegrowanemu wsparciu rodziców i opiekunów, instytucji edukacyjnych oraz wykwalifikowanego personelu. Kluczowym aspektem jest dobrostan dziecka, który umacnia

się, kiedy pozwala się dziecku na działania i rozwój zgodny z jego osobowością. Tak jak w przypadku edukacji humanistycznej, w fińskim systemie edukacji holistycznej dziecko traktuje się jako podmiot – a nie przedmiot – procedu edukacji, w którym główny nacisk położony jest na zasoby i potencjał człowieka, nie zaś na dopasowywanie go do odgórnie ustalonych standardów [Potempa 2011, 149-153].

Wyniki Finlandii w badaniach poziomu edukacji na świecie jednoznacznie wskazują, że taki system doskonale się sprawdza. W ramach projektu „Krzywa nauczania” autorstwa Pearson zbierane są międzynarodowe dane oraz wyniki badań – na przykład PISA, TIMSS czy PIRLS, które pokazują umiejętności uczniów w wieku 10 i 15 lat – ukazujące poziom edukacji w danym kraju. Raport podsumowujący projekt z 2014 roku wykazuje, że Finlandia zajmuje pierwsze miejsce w Europie pod względem funkcjonowania szkolnych systemów [Pearson 2014]. Podobne przykłady można mnożyć: uniwersytety ludowe w Norwegii, Szwecji, Finlandii i Danii. Szkoły i uniwersytety funkcjonujące w oparciu o edukację demokratyczną, edukację mającą korzenie egzystencjalne i humanistyczne, obywatelską, edukację skupioną na całościowym rozwoju człowieka czy nawet o kształcenie prozdrowotne. Dodatkowo, wszystkie te systemy kształcenia traktują dziecko jako podmiot, a nie przedmiot edukacji. Co więcej, stawiają one uczniom granice – edukacja wspierająca rozwój nie oznacza braku sytuacji konfliktowych czy problemów. Te jednak często są rozwiązywane razem z uczniami czy studentami, podczas wspólnych, systematycznych spotkań z nauczycielami i dyrekcją instytucji edukacyjnych, a także z rodzicami. Ośrodki oparte o edukację alternatywną występują między innymi w Hiszpanii czy Portugalii, ale także w Argentynie, Ekwadorze, Peru, Kolumbii, Urugwaju i Chile [Dorcak 2012, 43-44, 46; Evenrud 2013, 124, 126-127; Gryniuk-Toruń 2008, 41, 43; La Educación Prohibida 2012; Pearson 2014; Potempa 2011, 149-153; Ryan 2001, 21; Skura, Lisicki 2012, 215-216].

Podsumowanie

Obecny system kształcenia – również w Polsce – stanowi bardzo duże wyzwanie. Szkolnictwo jest często postrzegane jako dziedzina niesprzyjająca rozwojowi intelektualnemu, emocjonalnemu,

społecznemu, będąc bardziej związaną z administracją niż z ludzkim rozwojem. Jeżeli za główny cel procesu kształcenia przyjmiemy rozwój indywidualny człowieka to nie budzi wątpliwości fakt, że instytucje edukacyjne wymagają bardzo poważnych zmian. Współczesny system edukacji w wielu krajach, między innymi w Polsce, nie sprzyja rozwojowi kreatywności osoby, nagradzając przede wszystkim jednostki wpasowujące się w wystandardyzowany klucz, a nie osoby twórcze i krytycznie podchodzące do nowych zagadnień. System edukacji ma się nijak do faktycznych problemów, które stawia przed jednostką życie. Następuje zderzenie pomiędzy dynamicznie zmieniającymi się warunkami środowiska, poradzenie sobie z którymi wymaga elastyczności, a umysłem przez lata zaprogramowanym na myślenie sztywne i odtwórcze.

Przekazywana w procesie kształcenia szkolnego wiedza jest często bezużyteczna w codziennym życiu, brakuje natomiast uczenia rzeczy, które z pewnością przydadzą się każdemu człowiekowi. Zwróćmy uwagę, co może bardziej pomóc osobie, przyczyniając się do jakości jej życia: wiedza o tym, jak w mitochondriach wytwarza się energia ATP, czy też – w jaki sposób rozpoznawać i rozumieć przeżywane emocje? System edukacji szkolnej powinien przede wszystkim kształtować myślenie twórcze – na przykład poprzez zajęcia muzyczne, plastyczne czy ćwiczenie wyobraźni, a nie skupiać się na wiedzy teoretycznej. Uczniowie z najlepszymi ocenami wcale niekoniecznie radzą sobie w życiu najlepiej – na to oddziałują bowiem również umiejętności pozapoznawcze, których nie uczy się w szkole – takie jak umiejętności społeczne czy też inteligencja emocjonalna. Ponadto, oceny otrzymywane przez osobę nierzadko stają się wyznacznikiem wartości samego człowieka, co nigdy nie sprzyja harmonijnemu rozwojowi indywidualnemu i bardzo utrudnia traktowanie z szacunkiem zarówno ludzi z „lepszymi”, jak i z „gorszymi” wynikami.

Człowiek posiada naturalną motywację do poznawania otaczającego świata. Proces kształcenia szkolnego nie może pozbawiać dzieci wrodzonej ciekawości świata, motywacji do uczenia się i chęci zabawy – przeczy to nie tylko zdrowego rozsądkowi, ale również ewolucyjnemu znaczeniu procesów uczenia się. Nie można zmuszać uczniów do tłumienia własnych emocji, tak przydatnych w procesach uczenia się. Zabawa i nauka to nie dwa odmienne krańce kontinuum, a

elementy do siebie komplementarne i nierozdzielne. Kształcenie należy w dużo większym stopniu opierać na zabawie, zmniejszając liczbę monotonnych repetycji i rutyny, które hamują kreatywność osoby. Poza tym, tradycyjny system edukacji jest nastawiony na wyuczenie każdego tego samego zasobu wiedzy według tych samych reguł, zakłada bowiem, że podobne treści programowe i sposoby ich przekazywania dadzą w rezultacie takie same efekty kształcenia. Rozwój człowieka nie następuje jednak w sposób liniowy, każdy rozwija się we własnym tempie, a założenie, że dwie osoby w tym samym wieku powinny w tym samym czasie mieć taką samą szybkość nabywania wiedzy, talenty czy zainteresowania, jest błędne. Ponadto, w procesie kształcenia preferowane powinny być nie tylko umiejętności językowe czy matematyczne. Doceniać powinno się również wszystkie inne zdolności i zasoby osobiste stanowiące potencjał osoby, takie jak uzdolnienia muzyczne, koordynacja ruchowa czy inteligencja emocjonalna.

System kształcenia zinstytucjonalizowanego bardzo podkreśla rolę posłuszeństwa, dyscypliny, a nawet różnych rodzajów przymusu w procesie uczenia. Nawet zadawanie pytań w momencie uznanym za nauczyciela za nieodpowiedni bywa traktowane jako podważanie autorytetu wykładowcy. Całkowicie uzasadnione wydaje się, że osoba nie chce chodzić na przymusowe zajęcia, podczas których w stresujących warunkach, nie mogąc zaspokoić najbardziej podstawowych potrzeb, będzie musiała uczyć się nadmiernych ilości materiału często w ogóle nieprzydatnego w codziennym życiu, przekazywanych przez kogoś, dla kogo liczy się głównie utrzymanie kontroli w grupie. Edukacja zinstytucjonalizowana nie powinna kłaść nacisku na wymierzanie określonych kar za popełnienie błędu, a raczej nagradzać weryfikację tych błędów. Błędy i możliwość ich robienia są kluczowe dla ludzkiego rozwoju i postępu cywilizacji, gdyż najcenniejsza nauka jest ukierunkowana na zadawanie odpowiednich pytań i stawianie wątpliwości. Ciągłe karanie za błędy może utrudniać dokończenie zadania, a brak jasnego związku pomiędzy własnymi staraniami (jak nauka do testu) a uzyskiwanymi rezultatami (jak niska ocena pomimo pilnego uczenia się) może w końcu prowadzić do wyuczonej bezradności, która bardzo negatywnie wpływa na życie człowieka.

Wyzwań edukacji – także w Polsce – z perspektywy psychologicznej jest bardzo wiele. Kluczowe modyfikacje należy

wprowadzić między innymi do: znaczenia rozwoju i kreatywności w instytucjach edukacyjnych, sposobów nauczania, treści nauczania, organizacji zajęć, roli ucznia i nauczyciela czy specyfiki zarządzania placówkami. Trzeba przemyśleć nowe sposoby funkcjonowania systemu – i jest to trudne, ale nie jest niemożliwe. W konstrukcji takiego planu wzorować się można na krajach, które już wprowadziły albo wprowadzają kluczowe zmiany w starym i nieadekwatnym systemie kształcenia. Zalety tych zmian są jednoznaczne: można je mierzyć w wymiernych korzyściach wpływających z wszechstronnego, holistycznego nauczania. Wady wprowadzanych modyfikacji są w tym przypadku raczej wyzwaniami, przed którymi stoi obecny system edukacji. Im wcześniej podejmie się wprowadzanie niezbędnych zmian, tym więcej dzieci będzie mogło czerpać radość, pożytek i satysfakcję z kształcenia dostosowanego do ich indywidualnego rozwoju. Dlatego na razie przyszłość edukacji nadal pozostaje niepewna.

BIBLIOGRAFIA

- Abrosimova, Kate, 2014, *5 ways virtual reality will change education*.
[dostęp: 01.03.2016r.] Pozyskano z:
<http://www.hypergridbusiness.com/2014/09/5-ways-virtual-reality-will-change-education/>.
- Bielawska-Batorowicz, Eleonora, Dudek, Bohdan (red.), 2012, *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla: polskie doświadczenia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Börsch-Haubold, Angelika, 2006, Sleep and learning, "*Science in School*", 3, ss. 63-66.
- Brzezińska, Anna, Bątkowski, Michał, Kaczmarska, Dagmara, Włodarczyk, Anna, Zamecka, Natalia, 2011, O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia, [w:] Anna Brzezińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła, zabawa, nauka*, Poznań: UAM, ss. 12-18.
- Claxton, Guy, 2008, *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*, London: Oneworld Publications.
- Colman, Andrew, 2009, *Słownik psychologii*, Warszawa: PWN.
- Dorczyk, Roman, 2012, Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna, „*Zarządzanie Publiczne*”, 3, 19, ss. 39-47.
- Evenrud, Elin, 2013, Wolność nauczania – bez zestawu programów i formalnej ewaluacji – na podstawie Norweskiego Uniwersytetu Ludowego, [w:] Grzegorz Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss.119-128.
- Gryniuk-Toruń, Iwona, 2002, Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji, „*Annales*” Sekcja "J", XIV, ss. 1-13.
- Gryniuk-Toruń, Iwona, 2008 Edukacja jako wspomaganie ucznia w rozwój osobowym, „*CKPiDN w Mielcu – Zeszyty Nauczycielskie*”, 7, ss. 37-44.
- Harwas-Napierała, Barbara, Trempała, Janusz (red.), 2009, *Psychologia rozwoju człowieka*, tom II, Warszawa: PWN.
- Jabłoński, Sławomir, 2001, Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym, „*Forum Oświatowe*”, 2, 25, ss. 43-59.

- Jaworska, Elżbieta, 2013, Przyczyny i konsekwencje prokrastynacji akademickiej, „*Oeconomica*”, 303, 72, ss. 63-72.
- Johnson, Dona, 1981, Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept, „*Journal of Educational Psychology*”, 73, 2, ss. 174-180.
- Kelly, Matthew, 2004, *The rhythm of life: living every day with passion and purpose*, New York: Fireside.
- Klinger, Klara, 2009, 5. maja, *Bo autor nie wiedział, co miał na myśli* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/148480,bo-autor-nie-wiedzial-co-mial-na-mysli.html>.
- Klus-Stańska, Dorota, Nowicka, Marzenna, 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Koryś, Izabela, Michałak, Dominika, Chymkowski, Roman, 2014, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Lifelong Learning Programme, 2016, 1. marca [Oficjalna strona programu, dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.llp.org.pl/>.
- Lynch, Kathleen, 2012, Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości, [w:] Grzegorz Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss.29-64.
- Łuczyński, Jan, 2011, Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów, [w:] Janusz Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: PWN, ss. 379-392.
- Maruszewki, Tomasz, 2001, *Psychologia poznania*, Gdańsk: GWP.
- Maslow, Abraham, 1943, A theory of human motivation, „*Psychological Review*”, 50, 4, ss. 370-396.
- Mazurek, Maria, 2015, 27. sierpnia, *Prof. Vetulani: Kto się najszybciej uczy? Sześciolatek!* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.polskatimes.pl/artykul/6399746,prof-vetulani-kto-sie-najszybciej-uczy-szesciolatek,id,t.html>.
- Moroz, Jacek, 2015, Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glaserfelda, „*Kultura i Edukacja*”, 1, 107, ss. 71-89.

- Nakamura, Jeanne, Csikszentmihalyi, Mihaly, 2002, The concept of flow, [w:] C. Snyder, Shane Lopez (red.), *Handbook of positive psychology*, Oxford: Oxford University Press, ss. 89-105.
- Nosal, Czesław, 2000, Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia, „*Przegląd Psychologiczny*”, 43, 4, ss. 469-480.
- Obuchowska, Irena, 2003, *Kochać i rozumieć*, część III, Poznań: Media Rodzina.
- ONZ, 1948, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka [dostęp z 01.03.2016r.]
Pozyskano z:
http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.
- Pearson, 2014, *Index - Which countries have the best schools?* [dostęp z 01.03.2016r.]
Pozyskano z:
<http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking/overall-score-highest>.
- Potempa, Agnieszka, 2011, Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Finlandii – ogólny dobrostan dziecka i rodziny, rozwój i nauka, [w:] Józefa Bałachowicz, Zuzanna Zbróg (red.), *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Kraków: LIBRON, ss.145-154.
- Rożek, Tomasz, 2013, 12. maja, *Matura na 65 proc.* [dostęp z 01.03.2016r.]
Pozyskano z:
<http://tomasz.rozek.salon24.pl/506864,matura-na-65-proc>.
- Ryan, Amy, 2001, *Strengthening the Safety Net: How Schools Can Help Youth with Emotional and Behavioral Needs Complete Their High School Education and Prepare for Life after School*, Washington, D.C.: Special Education Programs.
- Siewiorek, Robert, 2015, *Szkoła szczęśliwszych ludzi. Rozmowa z Robertem Kwaśnicą* [dostęp z 15.03.2016r.]
Pozyskano z:
<http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,19033240,szkola-szczesliwszych-ludzi-rozmowa-z-robertem-kwasnica.html>
- Skura, Małgorzata, Lisicki, Michał, 2012, Dziecko wobec jakości edukacji – przedmiot czy podmiot edukacji?, [w:] Grzegorz Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 215-223.

- Strelau, Jan, 2008, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa: SCHOLAR.
- Strelau, Jan, Doliński, Dariusz (red.), 2008, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom I, Gdańsk: GWP.
- Taraszkiewicz, Małgorzata, 2015, *Uczniowie zdolni i utalentowani, ale czy w szkole?* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <https://indywidualni.pl/edustrefa/uczniowie-zdolni-i-utalentowani>.
- Terman, Lewis, Oden, Melita, 1947, *The gifted child grows up. Twenty-five years' follow-up of a superior group*, Stanford, California: Stanford University Press.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, What are the social benefits of education?, "*Education Indicators in Focus*", 10, ss. 1-4. Pozyskano z <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B010%20%28eng%29--v9%20FINAL%20bis.pdf>.
- Trunk, Penelope, 2013, *The school-to-prison pipeline is expanding* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://education.penelopetrunk.com/2013/06/17/the-school-to-prison-pipeline-is-expanding/>.
- Tuwim, Julian, 1923, *Wierszy tom czwarty*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329.
- Uszyńska-Jarmoc, Janina, 2008, Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, „*Psychologia rozwojowa*”, 13, 2, ss. 85-100.
- Vadeboncoeur, Jennifer, 1997, Child Development and the Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education, [w:] Virginia Richardson (red.), *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*, London: Falmer Press, ss. 15-37.
- Warzywoda-Kruszyńska, Wielisława, 2015, Inwestowanie w dzieci. Przegląd stanowisk, [w:] Katarzyna Górniak, Tatiana Kanasz, Barbara Pasamonik, Joanna Zalewska (red.), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 256-270.

- Williams, Austin, b.d., *The origins of China's copycat culture* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.global-briefing.org/2014/01/the-origins-of-chinas-copycat-culture/>.
- Woźniak, Olga, 2014, *A gdyby tak uwolnić dzieci od szkoły – wszystko o nauczaniu domowym i szkołach demokratycznych* [dostęp z 15.03.2016r.] Pozyskano z: http://wyborcza.pl/1,75400,15596083,A_gdyby_tak_uwolnic_dzieci_od_szkoly__wszystko_o.html
- Youghlout, Christine, 1998, *Educational Uses of Virtual Reality Technology*, Institute for Defense Analyses.
- Younge, Gary, 2001, *Space rage* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.theguardian.com/education/2001/jan/09/schools.theguardian>.
- Zhao, Yong, 2014a, 23. października, *Fooling the Emperor: How Is Creativity Misapplied in China* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://www.chinausfocus.com/culture-history/fooling-the-emperor-how-is-creativity-misapplied-in-china/>.
- Zhao, Yong, 2014b, 10. grudnia, *Common Core, don't copy China's test-prep culture* [dostęp z 01.03.2016r.] Pozyskano z: <http://edition.cnn.com/2014/11/17/opinion/zhao-common-core-testing/>.
- Zimbardo, Philip, McCann, Vivian, Johnson, Robert, 2010a, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tom 2, Warszawa: PWN.
- Zimbardo, Philip, McCann, Vivian, Johnson, Robert, 2010b, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tom 3, Warszawa: PWN.

FILMOGRAFIA

- *La Educación Prohibida*. Doin, Germán, 2012. 145 min.
- *Jak usprawnić mózg nastolatka?* Vetulani, Jerzy [dostęp z 01.03.2016r.; Nagranie wykładu profesora Jerzego Vetulaniego z dnia 9. lutego 2016] Pozyskano z: <https://www.youtube.com/watch?v=CkkIRTu0IBU>

ABSTRACT

The aim of this paper is to look at the issues concerning the challenges of the modern education system, including the situation in Poland. It cannot be denied that institutionalized education is imperfect and does not develop human's full potential. It even turns out that the current education system can be harmful to natural child's development: it can limit child's abilities and personal resources. Conditions of present education system are based on wrong assumptions, which contradict the psychological theories including learning processes, practicing creative thinking, intellectual, emotional and social development, and many others. All this contributes to the transfer of knowledge largely useless in everyday life or downplaying the uniqueness of the individual. It prevents learning how to flexibly adapt to the dynamic life conditions. Chances to cope with these serious challenges are various forms of alternative education that take into account the natural human development and psychological functioning.

SŁOWA KLUCZOWE: Edukacja tradycyjna, edukacja alternatywna, wyzwania systemu kształcenia, psychologia rozwojowa

KEYWORDS: Traditional education, alternative education, challenges of the education system, developmental psychology