

INDEKS 221767
Nakład 300 egz.
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXI Warszawa 2010

Dwumiesięcznik
RUCH
PEDAGOGICZNY

można zamówić
w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38
www.wsp.edu.pl
cena numeru 11 zł

RUCH
PEDAGOGICZNY

1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXI Warszawa 2010

Skład redakcji:

Andrzej Hankala, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent

prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).
Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania
formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

| | |
|---|----|
| Adolf E. Szoltysek – O etyce nauczycielstwa | 5 |
| Marta Kochanek – Piękno i brak dobra | 25 |

RELACJE Z BADAŃ

| | |
|---|----|
| Dietrich Benner i inni – Konstruowanie i testowanie modelu kompetencji religijnych i etycznych (próba porównania) | 33 |
| Małgorzata Falkiewicz-Szult – Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego | 45 |

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

| | |
|--|----|
| Bolesław Niemierko – Bezbronne liczby w pedagogice | 61 |
|--|----|

SYLWETKI PEDAGOGÓW

| | |
|--|----|
| Sławomir Ślaski – Antoni Zbigniew Zaborowski – psycholog i pedagog | 69 |
|--|----|

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

| | |
|---|----|
| Jarosław Michalski – Wybrane obszary kryzysu szkoły | 75 |
|---|----|

RECENZJE

| | |
|--|----|
| Julita Błasiak – Irena Wojnar, Henryka Witalewska, Mikołaj Ł. Lipowski: <i>O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia</i> | 83 |
| Alicja Hruzd – Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta: <i>Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego</i> | 85 |
| Urszula Dernowska – James Paul Gee: <i>An Introduction to Discourse Analysis</i> | 89 |

KRONIKA

| | |
|---|----|
| Joanna Szymczak – Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym. Ciecchocinek, 28–30 września 2009 | 93 |
|---|----|

CONTENT

ARTICLES

- Adolf E. Szoltysek** – About ethics of teaching 5
Marta Kochanek – Beauty and absence of good 25

RESEARCH REPORTS

- Dietrich Benner and others** – Construction and testing of a model of religious and ethical competences (comparison trial) 33
Małgorzata Falkiewicz-Szult – Elementary education teacher in the world of chaos 45

SUBJECTS OPEN TO DISCUSSION – VIEWS AND OPINIONS

- Bolesław Niemierko** – Helpless numbers in education 61

SYLWETKI PEDAGOGÓW

- Sławomir Ślaski** – Antoni Zbigniew Zaborowski – a psychologist and an educator 69

SCHOOL IN THE MODERN WORLD

- Jarosław Michalski** – Selected areas of the crisis of the school 75

REVIEWS

- Julita Błasiak** – Irena Wojnar, Henryka Witalewska, Mikołaj Ł. Lipowski: *For the humanistic sensibility of teachers. Proposals and recalls* 83
Alicja Hruzd – T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *The feeling of identity and the attitude of the youth toward some social issues – a study from the Polish-Czech borderland* 85
Urszula Dernowska – James Paul Gee: *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* 89

CRONICLE

- Joanna Szymczak** – General education. Discourses on the academic and didactical status – Ciechocinek, September 28–30, 2009 93

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2010

Adolf E. Szoltysek

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach

O ETYCE NAUCZYCIELSTWA

Termin „etyka” jest wyprowadzony z greckiego *ethikos*, *tá éthika*, *éthos*. Etyka jest tworem społecznym, a tym samym historycznym i kulturowym. Etyka nie jest tworem personalnym czy obywatelskim. Etyka jest normatywna, gdyż reguluje społeczne zwyczaje i obyczaje oraz nakazy i zakazy. Opisuje i wyjaśnia, czym jest dobro etyczne człowieka jako istoty społecznej w kontekście powinności etycznej i odpowiedzialności społecznej. Etyka z istoty zajmuje się regulacjami społecznymi, w szczególności co dana istota społeczna ma robić, żeby innym w grupie było z nią dobrze; w ramach kulturowo-społecznych kompromisów wyrzeka się czegoś na czyjąś korzyść. Tym samym osobiste zadowolenie czy szczęście schodzi na plan drugi, zaś na pierwszym planie jest problem etyczny: co istota społeczna jest winna ludziom, z którymi żyje, społeczeństwu. Zapewne jedną z przyczyn powstania norm etycznych była potrzeba zgodnego życia w grupie społecznej. Normy te powstawały w celu uporządkowania współżycia członków grupy społecznej, by egoistyczne tendencje jednostek mogły być hamowane czy ograniczane. Normy etyczne rodzą się wskutek powstania sprzeczności interesów w samej grupie społecznej lub między grupami¹. Etyka – mająca kontekst historyczny, społeczny i kulturowy – zmienia swoje oblicze w toku dziejów².

Język przedmiotowy etyki. Etyka zajmuje się takimi zagadnieniami (zob. Szoltysek, 2009, rozdz. II, *Moralność – etyka – legalność*), jak:

- formowanie społecznego kryterium umożliwiającego oddzielenie dobra etycznego od zła etycznego,
- formowanie kryterium ocen etycznych,
- formowanie kryterium wartościującego czyn etyczny,
- formułowanie celów, do których istota społeczna ma dążyć,
- ujawnianie celów, do których istota społeczna dąży,
- formowanie kulturowo-społecznych powinności etycznych,
- opis problemów etycznych oraz analiza ich społecznych motywów.

W etyce da się wyróżnić:

- porządek wartości kulturowo-społecznych, stanowiący właściwy grunt dla formułowania norm etycznych,
- porządek norm etycznych, szczególnie nakazujący i zakazujący, regulujący więzi i funkcje kulturowo-społeczne,

- porządek wartościowania realnego czynu etycznego w świetle danej wartości kulturowo-społecznej,
- porządek oceniania realnego postępowania etycznego w świetle danej normy etycznej.

W obrębie języka przedmiotowego etyki należy wyróżnić:

- porządek zdań normatywnych,
- porządek zdań wartościujących w świetle aksjologii oraz zdań opisujących czyn etyczny,
- porządek zdań oceniających, stanowiących konsekwencję zdań opisujących postępowanie etyczne,
- porządek zdań orzekających o czynie moralnym czy postępowaniu moralnym na podstawie zdań normatywnych, zdań opisujących, zdań wartościujących i zdań oceniających; zdania orzekające orzekają o czynie czy postępowaniu w kategoriach kwalifikacji czynu lub jego autora, jako dobrego lub złego.

Zdanie oceniające zakłada opis lub empiryczny ogląd przedmiotu oceniającego. Zadanie normatywne jest zdaniem oznajmującym, pozbawionym wartości logicznej, czyli jest ono ani prawdziwe, ani fałszywe. Zdanie normatywne nic nie stwierdza o rzeczywistości, a jedynie o powinności. Zdanie oceniające ujmuje ocenę wedle określonej skali wartości; bez wartości nie ma oceny. Czy można mówić o prawdziwości lub fałszywości ocen? Tak, dlatego że ocena jest konsekwencją oglądu stanu rzeczy lub jego opisu. Czy można mówić o prawdziwości lub fałszywości norm? Nie, gdyż zdanie normatywne jest zdaniem oznajmującym, pozbawionym wartości logicznej, czyli jest ono ani prawdziwe, ani fałszywe.

Zdanie opisujące fakt może stanowić podstawę zdania wartościującego opis lub zdania oceniającego opis. Nie ma bezpośredniego przejścia od empirycznego świata faktów do nie-empirycznego świata wartości. Jeżeli zdania wartościujące, zdania oceniające i zdania normatywne nie są logicznie wyprowadzone ze zdań empirycznych, to aksjologii nie można w żaden sposób wyprowadzić z nauk, gdyż zawiera się w filozofii.

Jeżeli wartościowanie ma status przeżycia duchowego, to wtedy przyjmuje status duchowego układu wartościowań (Najder, 1971, s. 15), do których da się zaliczyć takie przeciwstawne wartości, jak: dobrotliwość – złośliwość, uczciwość – nieuczciwość, godność – pogarda, wolność – niewola, szlachetność – podłość, szacunek – lekceważenie, serdeczność – agresja, sprawiedliwość – niesprawiedliwość, altruizm – egoizm, życzliwość – zawiść, szczodrość – chciwość, braterstwo – dominowanie, pokora – pycha.

Aby zrozumieć treść sądu wartościującego ujętego w zdaniu oznajmującym, trzeba umieścić go w kontekście określonego języka wartościującego. Zdanie wartościujące pełni funkcje: (1) opisową, np. 'Ta róża przyjemnie pachnie', (2) ekspresyjną, np. 'Zapach tej róży jest dla mnie przyjemny' lub (3) apelacyjną, np. 'Powąchaj tę różę'. Źródłem zdań normatywnych są sądy (zdania) wartościujące. Przykłady:

- Ogólno-twierdzące zdanie wartościujące: *Prawdomówność jest cnotą.*
- Szczegółowo-twierdzące zdanie wartościujące: *Jacek jest prawdomówny.*
- Ogólno-twierdzące zdanie normatywne: *Postępuj zgodnie z cnotą prawdomówności.*
- Szczegółowo-twierdzące zdanie normatywne: *Powinieneś postępować tak jak Jacek.*

- Implikacja szczegółowo-twierdząca: *Jeżeli chcesz być prawdziwym, to powinieneś postępować tak jak Jacek.*
- Implikacja ogólno-twierdząca: *Jeżeli prawdziwość jest cnotą, to postępuj zgodnie z cnotą prawdziwości.*

Zależność zdań normatywnych od zdań wartościujących da się ująć implikacją. Przykłady: *Jeżeli prawdziwość jest cnotą, to postępuj zgodnie z cnotą prawdziwości. Jeżeli Jacek jest prawdziwym, to powinieneś postępować tak jak Jacek* (por. tamże, s. 110).

Przedstawiciele emotywizmu sądy wartościujące pojmują inaczej niż przedstawiciele kognitywizmu. Kognitywizm przyznaje sądom wartościującym treść poznawczą, natomiast emotywizm odmawia sądom wartościującym treści poznawczej. Orzeczniki oceniające mają znaczenie emotywne (Carnap, Ayer, Stevenson, Ogden, Richards). Z. Najder jako kognitywista przyjmuje, że sądy wartościujące mają treść poznawczą, a tym samym są albo prawdziwe albo fałszywe (tamże, s. 117). Stwierdza, że emotywisci zacierają różnicę między znaczeniem a użyciem wyrażen (tamże, s. 110). Emotywizm w skrajnej wersji (Ayer) uznaje, że wyrażenia wartościujące nie mają statusu zdań oznajmujących w sensie logicznym, gdyż są wykrzyknikami. Wedle tego stanowiska, wyrażenia wartościujące nie zawierają poznawczej treści deskryptywnej, gdyż funkcja wyrażen wartościujących polega na wyrażaniu uczuć. Emotywizm w wersji umiarkowanej (M. Ossowska) przyjmuje, że zdania wartościujące są zdaniami oznajmującymi, ujmującymi opisy introspekcyjne. Wedle Ossowskiej (tamże, s. 110) jedna osoba mówiąca to samo zdanie w różnych okolicznościach może przyjąć różne konteksty: „Sama szata słowna może być i oceną i opisem” (1966, s. 53). Oceną są „wszelkie wypowiedzi wyrażające pochwałę albo naganę (...). Oceny są (...) zwykle formułowane przy pomocy orzeczników przypisujących przedmiotom ocenianym pewne własności, za które te przedmioty przywykło się w danym środowisku chwalić lub ganić” (tamże, s. 53). Oceny są niestałymi konwencjami przyjętymi w danym środowisku (tamże, s. 54).

Kompetencje nauczyciela. Kompetencje nauczyciela wyznaczają: (A) określone umiejętności zewnętrzne oraz (B) określona głębia filozoficznych predyspozycji duchowych (zob. Szoltysek, 2003, rozdz. V, *Teoria wychowania*).

(A) Określone umiejętności zewnętrzne są gwarantowane:

1) kwalifikacjami, czyli dyplomem ukończenia odpowiednich studiów oraz zaświadczeniami ukończenia kursów kwalifikacyjnych czy doskonalących,

2) kompetencjami w zakresie nauczanego przedmiotu, potwierdzającymi kwalifikację, w tym: (a) kompetencjami rzeczowymi, dotyczącymi wiedzy przedmiotowej i adekwatnych umiejętności, (b) kompetencjami dydaktycznymi, dotyczącymi metodyki prowadzenia zajęć lekcyjnych z danego przedmiotu, z uwzględnieniem wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej,

3) kompetencjami psychologicznymi: „Przez kompetencje psychologiczne nauczyciela rozumiem umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół...” (Hamer, 1994, s. 36; por. Mellibruda, 1996),

4) praktyczną znajomością PRAWA OŚWIATOWEGO, w tym przede wszystkim *Ustawy o systemie oświaty, Karty Nauczyciela*, ministerialnych rozporządzeń przyporządkowanych do wymienionych ustaw, kuratorskich zarządzeń o zasięgu lokalnym.

(B) Określona głębia filozoficznych predyspozycji duchowych jest warunkowana:

1) filozoficzną refleksją i wiedzą o moralności, nakierowaną na podstawowe problemy człowieczej egzystencji; nauczyciel pozbawiony filozoficznej refleksji nie jest w stanie pojąć egzystencjalnych dylematów młodego człowieka,

2) prawym charakterem moralnym, postawą moralną, w której manifestują się wartości i normy moralne, głoszone i urzeczywistniane przez nauczyciela (nauczyciel, który pozbawiony jest zasad moralnych, a więc sam jest źle wychowany, nie może dobrze wychowywać młodego człowieka),

3) filozoficzną wiedzą z zakresu epistemologii, czyli znajomości źródeł i granic poznania oraz teorii prawdy (nauczyciel, który sam ma braki z zakresu podstawowych problemów epistemologicznych, nie jest w stanie zachęcić uczniów do zdobywania wiedzy),

4) kulturą logiczną; myślenie nauczyciela oraz sposób przekazywania wiedzy muszą być osadzone w określonej strukturze metodologicznej (jeżeli nauczyciel ma niską kulturę logiczną, to nie jest w stanie wskazać uczniom na metody zdobywania wiedzy naukowej).

Kompetencje dotyczące określonych umiejętności [pkt (A)] współtworzą kompleks kompetencji zewnętrznych; te kompetencje dają się standaryzować, a tym samym podlegają intersubiektywnej ocenie. W ramach uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego są analizowane i brane pod uwagę przede wszystkim kompetencje wewnętrzne. Tych kompetencji nabywa się zarówno w czasie studiów czy kursów pedagogicznych, kursów kwalifikacyjnych, kursów doskonalących, czynnego uczestnictwa w konferencjach, jak i w ramach nauczycielskiej praktyki. Kompetencje nauczycieli w zakresie stosowania w szkole psychotechnik, jako umiejętności psychoedukacyjnych, zakwalifikowaliśmy jako kompetencje zewnętrzne.

O wiele trudniejsze do uzyskania i sprawdzenia są filozoficzne kompetencje warunkujące głębię predyspozycji moralnych i intelektualnych [pkt (B)]. Zrazem to właśnie owe filozoficzno-refleksyjne kompetencje gwarantują prawidłowy proces nauczania i wychowania w szkole, a tym samym stanowią gwarancję sukcesów edukacyjnych nauczyciela. W tym zakresie należy odnotować strukturalne błędy w edukacji szkolnej, gdyż filozoficzno-refleksyjne kompetencje nauczyciela są minimalne. Wynika to z faktu, iż pedagogika programowo odżegnuje się od filozofii (gdyż usilnie zabiega o zakwalifikowanie jej do nauk empirycznych), a tym samym od moralności, etyki i aksjologii, jako immanentnych działów filozofii. Z powyższego wynika, że programy wychowania szkoła traktuje instrumentalnie; wszak są one zazwyczaj odarte z problematyki moralnej czy aksjologicznej.

Im bardziej nauczyciel jest świadomy swoich kompetencji zewnętrznych i wewnętrznych oraz określonych braków, tym mniej popełnia błędów. Kompetencje wewnętrzne muszą być spójne i niesprzeczne z kompetencjami zewnętrznymi. Nauczyciel ma do wypełnienia określone zadania i cele. Rozeznanie w powinnościach nauczyciela i wychowawcy służy efektywnemu wypełnianiu zawodu. Są powinności wewnętrzne i powinności zewnętrzne. Powinności zewnętrzne wynikają z prawa oświatowego. My skupimy się na powinnościach wewnętrznych, niedocenianych, zapomnianych, a może i niewygodnych.

Powinności nauczyciela. Atrybutem zawodu nauczyciela jest służenie. Wychowawca ma być z dzieckiem, a nie obok dziecka. Nauczyciel ma być z uczniem, a nie

obok ucznia. Świadomość powinności nie tylko ułatwia pracę, ale i daje satysfakcję z pracy. Braki w powinnościach powodują brak satysfakcji w pracy zawodowej. Nie pomoże naukowo-techniczne, nie komputery czy pracownice informatyczne, lecz osoba nauczyciela, urzeczywistniająca nauczanie i wychowanie, stanowi fundament szkoły: SZKOŁA NAUCZYCIELEM STOI. Właśnie dlatego, że nauczyciel wyznacza PODSTAWĘ SZKOŁY, istotne jest, by zdawał sobie sprawę z tego, jakie atrybuty czy powinności wewnętrzne umożliwiają sukces dydaktyczny i wychowawczy. Jeżeli nauczyciel ma świadomość tych atrybutów i umiejętnie nimi się posługuje w pracy z uczniem, wtedy efekty pracy podnoszą jego motywację i dają siły do dalszej pracy. Nauczyciel, który nie jest świadomy tych atrybutów, jest narażony na 'zawodowe wypalenie się', a wtedy praca staje się dla niego udręką, zaś dla ucznia może być szkodliwa.

Do podstawowych powinności da się zaliczyć:

1. Dbłość o jedność myśli, słowa i czynu, co m.in. gwarantuje autentyczność nauczyciela.
2. Konsekwentne postępowanie zgodne ze słowem, co m.in. wzbudza szacunek i daje poczucie bezpieczeństwa dziecku.
3. Stanowczość w głoszonym słowie i postępowaniu, co m.in. wzbudza respekt.
4. Odpowiedzialność za wypowiedziane słowo, co m.in. uwiarygodnia nauczyciela w oczach dziecka.
5. Poczucie sprawiedliwości, co skutkuje empatią sprawiedliwości dziecka.
6. Poczucie godności, co skutkuje empatią godności dziecka.
7. Poczucie wolności, co skutkuje empatią wolności dziecka.
8. Poczucie prawości, co skutkuje empatią prawości dziecka.
9. Panowanie nad swoimi emocjami w słowie i czynie, co m.in. wzbudza zaufanie dziecka i daje mu poczucie bezpieczeństwa.
10. Umiejętność obserwacji dziecka, co m.in. skutkuje sprawiedliwą oceną jego zachowań, daje nauczycielowi możliwość przewidywania zachowań dziecka, a tym samym staje się działaniem profilaktycznym.
11. Szacunek dla dziecka, co wyzwala u ucznia szacunek do nauczyciela i innych osób.
12. Cierpliwość w stosunku do ucznia, co skutkuje jego otwarciem się, podjęciem przez nie trudu uczenia się czy współdziałania w wychowaniu.
13. Stała świadomość swoich oddziaływań na psychikę dziecka, co powinno skutkować odpowiedzialnością za formowanie jego charakteru.
14. Stała aktywność poznawcza do permanentnego zgłębiania wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, przedmiotowej, co skutkuje doskonaleniem swego warsztatu, pozwala pogłębiać refleksję nad nauczaniem i wychowaniem.
15. Identyfikacja własnej wiedzy z wiedzą przekazaną uczniom, co uwiarygodnia nauczyciela w oczach ucznia.
16. Aktywność kreatywna, wyzwalająca spontaniczną aktywność kreatywną dziecka.
17. Powstrzymanie się od bezrefleksyjnego osądzania ucznia i jego rodziców, co otwiera ucznia i jego rodziców na współpracę oraz wzmacnia autorytet nauczyciela.
18. Akceptacja dziecka takim, jakim jest, co gwarantuje mu poczucie bezpieczeństwa i pomaga w pełni wykazać się swoimi możliwościami.

19. Wewnętrzny spokój, który skutkuje wyciszeniem wewnętrznym dziecka, pomaga mu uporządkować swoje doznania i potrzeby.

20. Ład moralny, warunkowany porządkiem wartości i norm, ułatwiający formowanie ładu moralnego dziecka.

21. Kultura osobista, która skutkuje formowaniem kultury osobistej dziecka.

22. Nauczyciel jako wzór do naśladowania we wszystkich swoich działaniach (w czasie lekcji czy przerwy, na wycieczce czy w tramwaju itp.)

23. Miłość do dzieci, która skutkuje troską o ich dobro, zarówno w nauczaniu, jak i wychowaniu.

Dziecko ma naturalną potrzebę wzorca pozytywnego. Z natury pierwszymi wzorcami powinni być rodzice. Jeżeli rodzice – z różnych względów – nie potrafią sprostać temu wymogowi, wtedy dziecko szuka wzorca poza domem, czyli albo w szkole, albo na ulicy czy mass mediach. Nauczyciel z racji swoich elementarnych powinności może nawet zastąpić w tym rodziców. W takiej sytuacji jest duża szansa na współpracę z dzieckiem w zakresie jego wychowania i kształcenia.

Moralność – etyka – legalność. Kluczem do wykładni etyki jest autorska trójjednia: człowiek jako osoba – człowiek jako istota społeczna – człowiek jako obywatel, której odpowiada trójmian: moralność – etyka – legalność, gdzie ogół problemów moralnych dotyczy człowieka jako osoby, ogół problemów etycznych dotyczy człowieka jako istoty społecznej, natomiast ogół problemów związanych z legalnością dotyczy człowieka jako obywatela. Moralność jest wyprowadzona z człowieczeństwa i praw naturalnych, etyka warunkowana jest kulturowo-społecznymi obyczajami, zaś legalność jest wynikiem *consensusu* partii politycznych w parlamencie, działających na rzecz obywateli danego państwa. Podstawę trójmianu norm: normy moralne – normy etyczne – normy prawne, wyznacza trójmian aksjologiczny: wartości uniwersalne – wartości kulturowo-społeczne – wartości doktrynalno-polityczne. Człowiek działa i myśli w trzech porządkach: (1) jako osoba działa i myśli w porządku personalnym oraz moralnym, (2) jako istota społeczna działa i myśli w porządku kulturowo-społecznym oraz etycznym, (3) jako obywatel działa i myśli w porządku doktrynalno-politycznym oraz prawnym. Jeżeli moralność jest rozłączna względem legalności, to ich buforem czy zwornikiem jest etyka. Moralność może zaprzeczać legalności, i odwrotnie. Zarazem etyka nie może zaprzeczać moralności ani też legalności, choć wiąże pierwsze z drugim. Moralność – odwołująca się do człowieczeństwa i praw naturalnych – jest konsekwencją odkrywania sfery duchowej osoby ludzkiej. Etyka jest konsekwencją kulturowo-społecznych i zwyczajów historycznie warunkowanych. Ogół ustaw, wyznaczających podstawę legalności, jest zawsze i tylko konstruowany – w ramach konsensusów politycznych – przez parlamentarzystów. W refleksji nad wolnością człowieka należy rozróżnić: (1) wolność i godność osoby, warunkowane wartościami uniwersalnymi oraz normami moralnymi, (2) wolność i godność istoty społecznej, warunkowane wartościami kulturowymi i normami etycznymi, (3) wolność i godność obywatela, warunkowane wartościami doktrynalnymi i normami prawnymi. Trzy wyróżnione przejawy wolności: wolność moralna, wolność etyczna, wolność doktrynalna, są istotne dla człowieka. Zarazem waga i moc poszczególnej wolności jest istotna zawsze w danym kontekście sytuacyjnym. Jednocześnie należy mieć ciągle na uwadze to, że przy jakichkolwiek konfliktach godność obywatela jest zbywalna, natomiast godność osoby jest niezbywalna.

W nawiązaniu do NAUCZYCIELA da się wyróżnić: (1) wartości uniwersalne i normy moralne nauczyciela jako osoby, (2) wartości kulturowo-społeczne i normy etyczne nauczyciela jako istoty społecznej, (3) wartości doktrynalne i normy prawne nauczyciela jako obywatela.

Wartości i normy moralne nauczyciela jako osoby. Na człowieczeństwie ufundowane jest moralne oblicze człowieka jako osoby; postawa i czyn osoby są warunkowane bezwzględny imperatywem moralnym: CZYŃ DOBRO MORALNE!⁴, UNIKAJ ZŁA MORALNEGO! (Krąpiec, 1986, s. 196, 203). Wiedza o wartościach duchowych umożliwia urzeczywistnianie wartości w czynie moralnym, zaś wiedza o normach moralnych umożliwia postępowanie moralne. Czyny moralne oraz postępowanie moralne współtworzą sens dobra moralnego, jako przeciwstawienie sensu zła moralnego. Dobre czyny moralne mają bezpośredni wpływ na pogłębianie się duchowości osoby, złe zaś czyny moralne mają bezpośredni wpływ na umniejszanie duchowości osoby.

Wartość (Szoltysek, 1998, rozdz. III, par.2.2, *Teoria wartości*, s. 157) jest to wzorzec stanowiący podstawę normy, intencji, czynu, postawy.

W każdej z osobna rozpatrywanej wartości uniwersalnej da się wyróżnić trzy konstytutywne składniki: (1) jakość idealna wartości, (2) modalność wartości (pozytywna czy dodatnia „+” lub negatywna czy ujemna „-”), (3) jej umiejscowienie w hierarchii wartości (wartość wyższa ‘↑’, wartość niższa ‘↓’). Ze względu na modalność da się wyróżnić takie przeciwstawne wartości, jak: dobrotliwość – złośliwość, uczciwość – nieuczciwość, godność – pogarda, wolność – zniewolenie, szlachetność – podłość, szacunek – lekceważenie, serdeczność – niechęć (bezduszność), sprawiedliwość – niesprawiedliwość, życzliwość – nieżyczliwość, szczodrość – chciwość, braterstwo – panowanie (dominowanie), pokora – pycha.

Wartości uniwersalne nie są przekazywane kulturowo czy edukacyjnie: są dane źródłowo w akcie poznawczym serca. Czuciowe akty poznawcze nie nakładają się na rozumowe akty poznawcze; te ostatnie są ‘ślepe’ na wartości. Właściwym źródłem wiedzy o wartościach uniwersalnych jest aktywność SERCA, a nie aktywność ROZUMU. Grunt aktywności serca wyznaczony jest miłością lub nienawiścią. Miłość (lub nienawiść) jest warunkiem poznania wartości uniwersalnych: miłość poszerza dostęp do sfery wartości, natomiast nienawiść zawęża horyzont poznawczy owej sfery. Poznanie wartości może być złudne lub błędne. Miłość nie może być regulowana lub dawkowana nakazami czy zakazami. W akcie poznawczym czy oceniającym wartość uniwersalną stanowi przedmiot kontemplacji. I choć wszelkie dążenia osoby są warunkowane rozpoznaniem wartości, nie wydaje się możliwe pełne poznanie ‘świata’ wartości.

Wartość uniwersalna jest to bezwzględny wzorzec personalny, stanowiący podstawę normy moralnej, intencji, postawy lub czynu moralnego człowieka jako osoby (Stróżewski, 1992, s. 34). Tak jak nie da się utożsamić człowieka jako osoby z człowiekiem jako obywatelem, tak – analogicznie – nie da się utożsamić wartości uniwersalnej z wartością polityczną; czyn, którego podstawę wyznacza wartość uniwersalna, nie może być identyczny z czynem, którego podstawę wyznacza wartość polityczna. Mylenie osoby z obywatelem przyczynia się do mylenia wartości uniwersalnej z wartością kulturową czy polityczną. Wartości nie należy mylić z potrzebą; potrzeby – w przeciwieństwie do wartości – są przedmiotem badań nauk pozytywnych. Wśród potrzeb da się wyróżnić potrzeby rzeczywiste

i potrzeby urojone. W ogóle potrzeb rzeczywistych da się wyróżnić potrzeby witalne oraz potrzeby psychiczne.

Wartości uniwersalne nie są rozpoznawane w aktach rozumu, lecz w aktach uczucia (serca); osoba duchowo niedojrzała nie jest w stanie rozpoznać wartości uniwersalnych. Są osoby 'ślepe' na niektóre wartości uniwersalne, lecz wtedy w ich miejsce wprowadzone są wartości kulturowo-społeczne lub wartości polityczne. Wartości uniwersalne nie są przyswajane w ramach wiedzy szkolnej czy uniwersyteckiej; te wartości zawsze indywidualnie są rozpoznawane przez osobę w duchowych aktach uczucia i duchowych aktach preferowania: uczucie ujmuje treściową jakość wartości, zaś preferowanie obejmuje modalność wartości oraz jej miejsce w hierarchii.

Wartości uniwersalne są nie tylko prymarne względem pozostałych, ale i stanowią fundament sekundarnych wartości kulturowo-społecznych czy wartości doktrynalno-politycznych. Wartości kulturowe i doktrynalne są przekazywane w ramach edukacji społecznej; te wartości są możliwe do uchwycenia w pojęciach i współtworzą wiedzę pojęciową. Wartości uniwersalne – w przeciwieństwie do wartości kulturowych czy wartości doktrynalnych – nie są kreowane ani też nie można ich przekazać w ramach kulturowo-społecznej edukacji; poznane wartości nie są czasowe, społeczne, historyczne czy kulturowe. Wartości uniwersalne osoba ludzka musi rozpoznać w sobie i doświadczyć, gdyż są rozpoznawane w obrębie duchowej władzy serca: te wartości są ujmowane w oglądach duchowych aktów, czyli w intuicji. Intuicyjna wiedza serca „zniewala” osobę w tym sensie, iż osoba ta nie jest w stanie postępować wbrew wartości, ujętej w akcie duchowym. Osoba rzeczywistnia wartości uniwersalne w postawie moralnej i w czynach moralnych. O sensie czynu decyduje wartość, stanowiąca fundament czynu. Z perspektywy kreatora czynu, dodatnia wartość uniwersalna, stanowiąca podstawę czynu, jest gwarantem czynu dobrego. Kwalifikacja czynu może być dokonana ze względu na jego zamierzone lub niezamierzone skutki czy konsekwencje. Jeżeli biorca czynu zidentyfikuje jego wartość, która nakłada się na wartość kreatora czynu, wtedy czyn jest z dwóch stron określany jako czyn dobry. Urzeczywistnione wartości w rzeczy uzyskują status dóbr. Człowiek konsekwentnie dąży do przekształcania otaczających go rzeczy w dobra, czyli rzeczy wartościowe. Każdy cel jest nasycony wartością; dojsie do celu jest równoważne z urzeczywistnieniem wartości. Sens danego celu wyznacza wartość. Zazwyczaj wyznaczenie celu pociąga za sobą wskazanie wartości.

Słowo „norma” to tyle, co postulat nakazujący, zakazujący bądź regulujący postępowanie. Każda z osobna rozpatrywana norma jest zakotwiczona w wartości; wartość nadaje sens normie. Norma – w przeciwieństwie do wartości – ma zawsze status zdania oznajmującego, normatywnego, pozbawionego wartości logicznej; zdanie normatywne jest ani prawdziwe, ani fałszywe. Wartości nie da się zredukować do normy, choć norma jest wyprowadzona z wartości. Tak jak wartość domaga się urzeczywistnienia w ludzkim czynie, tak norma domaga się przestrzegania w ludzkim postępowaniu. Norma – odwołująca się zawsze do określonej wartości – jest to reguła domagająca się przestrzegania w ludzkim postępowaniu. Norma reguluje ludzkie postępowanie. Reguła dobrze uzasadniona to reguła zawierająca w sobie jasną i wyraźną linię postępowania. Każdą wartość da się przekształcić w normę, zaś z każdej normy da się wydobyć wartość. Norma jest ujęta w zdaniu

oznajmującym, pozbawionym wartości logicznej. W każdym z osobna rozpatrywanym systemie normalnym: moralnym, etycznym czy prawnym, występują norma naczelną oraz normy pochodne.

Norma moralna – odwołująca się zawsze do określonej wartości uniwersalnej – jest to reguła domagająca się bezwzględnego przestrzegania w postępowaniu osoby. Wartość uniwersalna jest to bezwzględny wzorzec stanowiący podstawę normy moralnej lub czynu moralnego. Każdą wartość uniwersalną da się przekształcić w normę akceptującą lub normę negującą. Przykład wartości uniwersalnej: *godność osoby*. Przykłady norm moralnych, ukonstytuowanych na tej wartości lub wyprowadzonych z tej wartości: *Postępuj godnie; Nie bądź obłudny; Jeżeli sprzeniewierzysz się godności, to bierzesz w nawias prawo naturalne, a tym samym w sobie unicestwiasz człowieczeństwo*. Nieprzestrzeganie norm moralnych jest warunkowane albo niezajomością wartości, albo niedojrzałą sferą duchową. Normy moralne wraz z wartościami uniwersalnymi współtworzą prawo moralne. Znajomość prawa moralnego jest nieodzowna w ramach formowania prawnego charakteru i sumienia. Norma moralna jest to ahisteryczna norma zapisana w ludzkim sumieniu i w nim rozstrzygana, domagająca się przestrzegania w postępowaniu osoby.

Jeżeli człowiek jako osoba pozna to, co jest moralnie dobre, a co moralnie złe, to z konieczności postępuje dobrze, jako że nikt nie postępuje wbrew prawdzie moralnej, którą zna; między wiedzą moralną a czynem moralnym zachodzi związek istotnościowy. Dobre chcenie jest ufundowane w poznaniu dobra, natomiast złe chcenie jest wynikiem moralnego złudzenia czy pomyłki. Nikt umyślnie nie dopuszcza się haniebnych i podłych czynów. Postawa moralna jest warunkiem dochodzenia do wiedzy intuicyjnej: jeżeli człowiek pozna, co jest dobre, a co złe, to z konieczności postępuje dobrze, ponieważ wiedza podmiotu transcendentального „zniewala” osobę w tym sensie, iż nie jest on w stanie postępować wbrew niej; treść oglądu duchowego wyznacza przedmiot chcenia. Ta teza⁵ wymyka się potocznemu doświadczeniu podmiotu empirycznego; człowiek doświadcza takiego momentu, iż wie, co jest dobre, a mimo to wybiera coś złego, czyli możliwe jest postępowanie wbrew prawdzie, którą się zna (zob. Olejniczak, 2001). Możliwość ta jest wyznaczona metafizycznym napięciem między człowieczą duchowością a człowieczą psychicznością lub epistemologicznym napięciem między podmiotem transcendentálním a podmiotem empirycznym. Otóż potoczne doświadczenie dokonuje się w podmiocie empirycznym, natomiast intuicyjny ogląd wartości uniwersalnej dzieje się w podmiocie transcendentálním.

Jeżeli człowiek jako istota społeczna pozna to, co jest etycznie dobre, a co etycznie złe, to może, lecz nie musi postępować dobrze, zgodnie z normami etycznymi, a to z tej racji, że normy etyczne są normami jedynie powinnościowymi. Problemy powinności etycznych są rozpatrywane w kontekście grup lub warstw społecznych czy społeczeństwa. Jeżeli człowiek jako obywatel pozna doktrynę polityczną państwa, konstytucję, prawa i obowiązki obywatelskie, to wie, że konsekwencją łamania prawa są określone restrykcje przewidziane prawem; normy prawne obowiązują jedynie na mocy parlamentarnych konwencji politycznych, a tym samym nie są normami koniecznymi czy powinnościowymi; normy prawne jedynie obowiązują.

Wybrane normy moralne. Poniżej podane są przykłady zasad moralnych, ujętych w postaci implikacji, norm nakazujących, norm zakazujących, oraz ocen moralnych.

Oto przykłady zasad moralnych ujętych w postaci implikacji:

- *Jeżeli człowieczy czyn jest dobrem moralnym, to tym samym pogłębia się człowiecza duchowość autora czynu.*
- *Jeżeli człowieczy czyn jest dobrem moralnym, to źródłem dobra jest wartość duchowa, poznana w akcie serca.*
- *Jeżeli używasz osoby ludzkiej jako środka do celu, to tym samym kwestionujesz siebie jako osobę.*
- *Jeżeli człowieczy czyn warunkowany jest dobrem moralnym i źródłem czynu jest wartość duchowa, to ów czyn przyczynia się do pogłębienia człowieczej duchowości.*
- *Jeżeli prawda zbiega się z dobrem moralnym i kłamstwo zbiega się ze złem moralnym, to dobro moralne przejawia prawdę, zaś zło moralne przejawia zakłamanie.*

Oto przykłady nakazów moralnych:

- *Czyń dobro moralne, unikaj zła moralnego.*
- *Czyń dobro moralne przez urzeczywistnianie wartości duchowych.*
- *Postępuj tak, abyś nie miał poczucia zawstydzenia moralnego.*
- *Panuj nad swoimi emocjami.*
- *Unikaj obłudy.*
- *Troszcz się o dobro moralne dzieci w ich mądrym wychowaniu.*
- *Bądź odpowiedzialny za formowanie charakteru moralnego dziecka.*
- *Bądź refleksyjny w stosunku do kształtowania osobowości dziecka.*
- *Bądź wiarygodny dla dziecka.*
- *Bądź wzorem moralnym do naśladowania przez dziecko.*
- *Bądź cierpliwy w stosunku do dziecka.*
- *Dbaj o swoją i dziecka jedność myśli, słowa i czynu.*
- *Dbaj o poczucie godności [co skutkuje empatią godności dziecka].*
- *Dbaj o poczucie wolności [co skutkuje empatią wolności dziecka].*
- *Dbaj o poczucie prawości [co skutkuje empatią prawości dziecka].*
- *Dbaj o wewnętrzny spokój [który skutkuje wyciszeniem wewnętrznym ucznia, pomaga mu uporządkować swoje doznania i potrzeby].*
- *Dbaj o ład moralny [ulatwiający formowanie ładu moralnego dziecka].*
- *Szanuj dziecko i okazuj jemu serdeczność.*
- *Zachowaj postawę pokory wobec dziecka.*
- *Wyzwalaj spontaniczną aktywność kreatywną dziecka.*

Oto przykłady zakazów moralnych:

- *Jako osoba ludzka nie używaj osoby jako środka do celu.*
- *Nie urażaj osoby słowem lub czynem.*
- *Nie okłamuj siebie.*
- *Nie bądź obłudny w stosunku do siebie.*
- *Nie urażaj dziecka słowem lub czynem.*
- *Nie okłamuj dziecka.*
- *Nie bądź obłudny w stosunku do dziecka.*
- *Nie prowokuj dziecka do nagannych działań.*

Oto przykłady konkretnych ocen moralnych:

- *Postępujesz uczciwie.*
- *Sprzeniewierzasz się wartościom duchowym, a tym samym człowieczeństwu.*
- *Oklamujesz samego siebie.*

Wartości i normy prawne nauczyciela jako obywatela. Człowiek jako obywatel jest to istota polityczna osadzona w więziach państwowych, warunko-

wanych wartościami doktrynalnymi i normami prawnymi w obrębie państwa jako wspólnocie obywateli. Więzy państwowe regulowane są przez ustawy oraz doktrynę polityczną, wkomponowaną w ustrój państwa, a wyartykułowaną w konstytucji. Każda ustawa (zasadnicza czy pochodna) jest dwuczęściowa, gdzie w pierwszej części, czyli preambule, są wskazane wartości polityczne, na których wspiera się druga część, czyli ciąg norm prawnych. Zasady i reguły tworzenia więzi państwowych czy obywatelskich są warunkowane formalnie i treściowo prawami i obowiązkami obywateli państwa. Państwo – jako polityczno-prawna organizacja społeczeństwa – jest to wspólnota obywateli, osadzona w więziach polityczno-jurydycznych, wyposażona w suwerenną władzę ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą w obrębie wyznaczonego terytorium. System polityczny państwa, to: (1) organy państwowe, (2) partie polityczne, (3) organizacje i grupy społeczne, uczestniczące w działaniach politycznych państwa, (4) wzajemne relacje między organizacjami i grupami społecznymi, (5) zasady i normy regulujące stosunki pomiędzy organizacjami i grupami społecznymi, (6) cele polityczne przyjmowane ze względu na wartości uznawane. Państwo prawa jest to państwo demokratyczne i konstytucyjne, stwarzające gwarancje formalne i materialne dla praw i obowiązków człowieka jako obywatela. Podstawy prawne ustroju politycznego państwa każdorazowo określa konstytucja, która ponadto: (1) ukazuje sposób zorganizowania i działania głównych organów państwa, (2) reguluje status prawny obywateli, (3) reguluje sposób wpływania obywateli na politykę państwa, i odwrotnie, (4) jest podstawową formą regulującą funkcjonowanie wspólnoty obywatelskiej.

Człowiek jako obywatel w różnym stopniu identyfikuje się z doktryną polityczną ujętą w konstytucji. Doktryna polityczna państwa może być wynikiem uogólnienia norm społecznych lub może być narzucona społeczeństwu, lecz wtedy zazwyczaj dochodzi do konfliktu między wartościami doktrynalnymi (skodyfikowanymi w kodeksach państwowych) a wartościami kulturowo-społecznymi. Człowiek jako obywatel działa w porządku prawnym, wyznaczonym przez konstytucję oraz kodeksy pochodne. Obywatel nie należy do siebie, lecz do państwa. Ostatcznym uzasadnieniem obywatela jest państwo. Człowiek jako obywatel – mocą doktryny politycznej państwa – jest zobligowany do uznawania i respektowania konstytucji oraz ustaw pochodnych; obywatel w pełni należy do państwa. Tym samym dobro człowieka jako obywatela w kontekście dobra państwa jest rozłączne od dobra człowieka jako osoby ludzkiej; w aktualnej rzeczywistości europejskiej owe dobra są w permanentnym konflikcie (por. Ossowska, 1946). Na gruncie paradygmatu autorskiego wolność i godność człowieka jako osoby odwołuje się do człowieczej duchowości i człowieczeństwa, z kolei wolność i godność człowieka jako obywatela regulowana jest doktryną polityczną państwa oraz obowiązującą jurysdykcją. Tym samym czymś radykalnie różnym jest wolność i godność osoby od wolności i godności obywatelskiej. Wolność i godność osoby ludzkiej jest maksymalna; wolność i godność istoty społecznej jest zakresowo mniejsza od wolności i godności osoby, zaś ta – od wolności i godności obywatela⁶. Dla człowieka nie jest obojętne, w jakim ustroju przyjmuje funkcję obywatela.

Autorski paradygmat człowieczej trójjedni funduje aksjologiczny trójmian: aksjologię personalną – aksjologię społeczną – aksjologię obywatelską. Poznanie wartości personalnych jest możliwe w aktach duchowych serca. Poznanie wartości kulturowo-społecznych jest możliwe drogą edukacji, ale i w doświadczeniu

tradycji, obyczajów i zwyczajów wspólnoty społecznej. Poznanie wartości doktrynalno-politycznych jest możliwe drogą edukacji obywatelskiej, nakierowanej również na poznanie konstytucyjnych praw i obowiązków obywatelskich. Ustrój każdego państwa jest oparty na określonej doktrynie politycznej, z której da się wyprowadzić wiązkę wartości politycznych; wartość doktrynalna ma status wartości politycznej.

Wartość polityczna jest to względny wzorzec obywatelski, stanowiący podstawę normy prawnej lub czynu człowieka jako obywatela. Wartość polityczna wyznacza podstawę każdego czynu człowieka jako obywatela. Wartości polityczne przylegają do społeczeństwa obywatelskiego i są zapisywane w manifestach partii politycznych, ustawie zasadniczej, ustawach pochodnych, rozporządzeniach do ustaw. Człowiek jako obywatel urzeczywistnia wartości polityczne w swoich czynach obywatelskich, natomiast norm jurydycznych przestrzega w obywatelskim postępowaniu w obrębie państwa. Część wartości politycznych jest wyprowadzona z wartości kulturowo-społecznych oraz z prawa międzynarodowego.

Każda z osobna rozpatrywana wartość polityczna jest to wzorzec stanowiący postawę fundowania normy prawnej lub czynu obywatelskiego; wartość polityczna domaga się urzeczywistnienia w czynie obywatelskim, natomiast norma prawna domaga się przestrzegania jej w obywatelskim postępowaniu. Norma prawna – warunkowana wartością doktrynalną – reguluje obywatelskie postępowanie. Ustawa zawiera preambułę ustawy i ciąg artykułów. W preambule wskazany jest ogół wartości politycznych, stanowiących fundament ustawy, natomiast w artykułach ujmowane są normy prawne. Preambuła bez artykułów jest pusta, zaś ogół artykułów bez preambuły jest ślepy; wartości polityczne nadają sens normom prawnym. Norma prawna – zapisana w ustawie czy rozporządzeniu – domaga się przestrzegania w obywatelskim postępowaniu. Norma prawna jest ani prawdziwa, ani fałszywa, czyli nie jest twierdzeniem; jest dyrektywą, a więc wskazuje to, co jest nakazane, zakazane czy dozwolone.

Wartości i normy etyczne nauczyciela jako istoty społecznej. Wartości kulturowe i normy etyczne nauczycielstwa są funkcją historii tej wspólnoty społecznej, która decyduje o tradycji i tożsamości zwyczajów⁷ i obyczajów. Nauczyciel jako istota społeczna jest osadzony w wielorakich więziach społecznych. Społeczeństwo jest to taka wspólnota istot społecznych, która jest osadzona w wartościach kulturowych oraz normach etycznych, opartych na instytucjach ekonomicznych, kulturowych, edukacyjnych i politycznych, integrujących grupy i zbiorowości wchodzące w ich skład. Jakość życia społecznego regulowana jest hierarchią wartości kulturowych oraz hierarchią norm etycznych.

Jeżeli wartości kulturowe i normy etyczne istoty społecznej nie odwołują się do wartości uniwersalnych i norm moralnych osoby, to wtedy istota społeczna jest podatna na socjotechniczne manipulacje. Istota społeczna jest immanentnym składnikiem wspólnoty społecznej, czyli – w przeciwieństwie do osoby – nie należy do siebie. Z jednej strony istota społeczna musi uwzględniać uznawane przez wspólnotę zwyczaje i obyczaje oraz nakazy i zakazy, zaś z drugiej – działa na rzecz przewartościowania zastanych i ustanowionych wartości. Immanentnymi składnikami wspólnoty są: z jednej strony jej tożsamość, gwarantowana społeczno-kulturową tradycją, zaś z drugiej strony – wewnętrzne napięcia, przejawiające się permanentnym przewyciężaniem tradycji. Owo przewyciężanie zmierza

w stronę tych praw kulturowych, które stanowią wyraz nowego odczytania znaków czasu. Człowiek często jest w sytuacji godzenia personalnego dobra moralnego ze społecznym dobrem etycznym czy obywatelskim dobrem doktrynalnym⁸. Wartości kulturowo-społeczne są zakorzenione w społecznej tradycji, zwyczajach i obyczajach oraz nakazach i zakazach. Wartości kulturowo-społeczne – w przeciwieństwie do wartości uniwersalnych – podlegają historycznym modyfikacjom. Człowiek jako istota społeczna urzeczywistnia wartości kulturowe w swoich czynach społecznych, natomiast w postępowaniu w obrębie wspólnoty społecznej przestrzega norm etycznych.

Wartość kulturowa jest to względny wzorzec społeczny, stanowiący podstawę normy etycznej lub czynu człowieka jako istoty społecznej. Wartość kulturowa wyznacza podstawę każdego czynu istoty społecznej. Istotne jest to, by wartościowanie czynu nakładało się na intencję czynu człowieka jako istoty społecznej. Dlatego też za ważne należy uznać, by ocena czynu była zawsze poprzedzona rozpoznaniem czynu poprzez rozpoznanie wartości kulturowej jako podstawy czynu. Wartości kulturowe urzeczywistniają się w czynach człowieka jako istoty społecznej, natomiast norm etycznych przestrzega się w postępowaniu istoty społecznej. Z tej racji, iż normy etyczne mają zawsze i tylko kontekst społeczny, są istotne i charakterystyczne dla każdej z osobna rozpatrywanej grupy społecznej czy warstwy społecznej. Na pewno normy etyczne biznesmenów nie nakładają się na normy etyczne nauczycieli, ze względu na rozłączność ideałów i celów.

Norma etyczna – odwołująca się do historycznie i społecznie ukształtowanych wartości kulturowych – jest to zazwyczaj niepisana norma sformułowana przez daną społeczność i w niej obowiązująca jako nakaz i zakaz lub jako obyczaj i zwyczaj, domagająca się przestrzegania w społecznym postępowaniu. Ogół problemów etycznych związany jest z kulturowo-społeczną konwencją: „Powinieneś postępować zgodnie z przyjętym obyczajem”; sprzeciwianie się powinności lub jej zlekceważenie jest związane z zakwestionowaniem kulturowego obyczaju, co w konsekwencji może wywołać kulturowo-społeczną alienację lub sankcję w postaci np. niesmaku, oburzenia czy wykluczenia z grupy. Tak jak moralność odwołuje się do wolnej woli ludzkiej duchowości, tak etyka warunkowana jest kulturowymi konwencjami obyczajów społecznych, regulujących więzi w grupie społecznej, warstwie społecznej, społeczeństwie; reguluje zachowania społeczne i wskazuje, co wypada, a czego nie wypada uczynić w tych społecznościach. Moralność zawsze ma charakter personalny, etyka – społeczny, zaś legalność – obywatelski. Etyka z jednej strony nie może zaprzeczać moralności, zaś z drugiej – musi stanowić podstawę legalności. Prawo etyczne człowieka jako istoty społecznej jest czytelne i sensowne jedynie wtedy, gdy odwołuje się do prawa moralnego człowieka jako osoby. Prawo etyczne jako ogół wartości kulturowo-społecznych i norm etycznych odwołuje się do historycznie, kulturowo i społecznie ukształtowanych zwyczajów i obyczajów oraz nakazów i zakazów, co decyduje o tym, że etyka ma charakter normatywny. Zdania normatywne – ujmujące normy etyczne – są poza prawdą i fałszem, gdyż brak im uzasadnienia w sensie logicznego wynikania. Etyka opiera się na normach, które wyrażają stosunek POWINNOŚCI, a nie KONIECZNOŚCI. Prawo przyrodnicze wyraża związek konieczności, ujmujący to, co BYĆ MUSI, natomiast prawo etyczne wyraża związek powinności, to jest to, co BYĆ POWINNO, aby cel został osiągnięty. Normy etyczne wyrażają powinność

aprioryczną. Powinność aprioryczna powstaje z analizy samego celu oraz analizy środków umożliwiających osiągnięcie celu. A więc w etyce normatywnej najpierw ustanawia się cel lub ideał, a dopiero z jego analizy wyprowadza się normy działania, wyrażające powinność.

Wybrane normy etyczne. Poniżej podane są przykłady zasad etycznych ujętych w postaci implikacji, norm nakazujących, norm zakazujących oraz ocen etycznych.

Oto przykłady zasad etycznych ujętych w postaci implikacji:

- *Jeżeli publicznie popełniłeś błąd, to publicznie przyznaj się do błędu.*
- *Jeżeli człowieczy czyn jest dobrem etycznym, to niekoniecznie pogłębia się człowiecza duchowość autora czynu.*
- *Jeżeli człowieczy czyn jest dobrem etycznym, to jego źródłem jest wartość kulturowo-społeczna.*
- *Jeżeli używasz istoty społecznej jako środka do osiągnięcia celu, to jeszcze nie kwestionujesz siebie jako osoby ludzkiej.*
- *Jeżeli człowieczy czyn jest warunkowany dobrem etycznym i źródłem czynu jest wartość kulturowo-społeczna, to ów czyn jedynie świadczy o wypełnianiu powinności etycznych w obrębie grupy, warstwy czy społeczeństwa.*
- *Jeżeli prawda niekiedy zbiega się z dobrem etycznym i kłamstwo niekiedy zbiega się ze złem etycznym, to dobro etyczne niekiedy zbiega się z prawdą.*

Oto przykłady nakazów etycznych:

- *Czyń dobro etyczne, unikaj zła etycznego.*
- *Czyń dobro etyczne przez urzeczywistnianie wartości kulturowo-społecznych.*
- *Człowiek nie powinien używać człowieka jako środka do celu.*
- *Postępuj tak, abyś nie miał poczucia zawstydzenia etycznego.*
- *Panuj nad swoimi zachowaniami społecznymi.*
- *Bądź lojalny w stosunku do grupy.*
- *Troszcz się o dobro etyczne uczniów w ich mądrym wychowaniu.*
- *Troszcz się o prawdę intelektualną uczniów w ich mądrym nauczaniu.*
- *Bądź odpowiedzialny za formowanie charakteru etycznego ucznia.*
- *Bądź refleksyjny w stosunku do kształtowania osobowości ucznia.*
- *Bądź autentyczny, otwarty i szczerzy.*
- *Bądź odpowiedzialny za wypowiedzane słowo.*
- *Bądź wiarygodny dla ucznia.*
- *Bądź wzorem do naśladowania we wszystkich przejawach życia publicznego.*
- *Bądź cierpliwy w stosunku do ucznia [co skutkuje jego otwarciem się, podjęciem przez niego trudu uczenia się czy współdziałania w wychowaniu].*
- *Kieruj się poczuciem sprawiedliwości.*
- *Zabiegaj o empatię uczniów.*
- *Dbaj o jedność myśli, słowa i czynu.*
- *Dbaj o poczucie godności [co skutkuje empatią godności ucznia].*
- *Dbaj o poczucie wolności [co skutkuje empatią wolności ucznia].*
- *Dbaj o poczucie prawości [co skutkuje empatią prawości ucznia].*
- *Dbaj o wewnętrzny spokój [który skutkuje wyciszeniem wewnętrznym ucznia, pomaga mu uporządkować swoje doznania i potrzeby].*
- *Dbaj o ład moralny [ułatwiający formowanie ładu moralnego ucznia].*
- *Dbaj o kulturę osobistą [która skutkuje formowaniem kultury osobistej ucznia].*

- *Panuj nad swoimi emocjami w słowie i czynie [co wzbudza zaufanie ucznia i daje mu poczucie bezpieczeństwa].*
- *Zabiegaj o szacunek i respekt uczniów.*
- *Zabiegaj o poczucie bezpieczeństwa uczniów.*
- *Postępuj zgodnie z danym słowem.*
- *Podemnij trud obserwacji ucznia, byś umiał przewidywać jego zachowania.*
- *Szanuj ucznia [ta postawa wyzwala u ucznia szacunek do nauczyciela].*
- *Zachowaj postawę pokory wobec uczniów.*
- *Stale pogłębiaj refleksję nad istotą edukacji.*
- *Wyzwalaj spontaniczną aktywność kreatywną dziecka.*
- *Akceptuj ucznia takim, jakim jest [co gwarantuje mu poczucie bezpieczeństwa i pomaga w pełni wykazać się swoimi możliwościami].*

Oto przykłady zakazów etycznych:

- *Nie urażaj ucznia słowem lub czynem.*
 - *Nie okłamuj ucznia.*
 - *Nie bądź obłudny.*
 - *Nie dopuszczaj do bezrefleksyjnego osądzania ucznia w klasie i poza nią.*
 - *Nie dopuszczaj do bezrefleksyjnego osądzania rodziców ucznia w klasie i poza nią.*
 - *Nie nadużywaj swojej władzy nauczycielskiej.*
 - *Nie bądź arogancki.*
 - *Nie zachowuj się wyzywająco.*
 - *Nie prowokuj ucznia do nagannych działań.*
 - *Nie demonstruj jakiegokolwiek przewagi nad uczniem.*
 - *Nie pozwól na żucie gumy, jedzenie i picie w czasie lekcji.*
- Oto przykłady konkretnych ocen etycznych:
- *W stosunku do grupy jesteś nielojalny.*
 - *Łamiesz reguły przyjęte w grupie.*
 - *Twój czyn nie jest etyczny.*
 - *Wyrazem braku kultury jest żucie gumy w czasie lekcji.*
 - *Wyrazem braku kultury jest jedzenie i picie w czasie lekcji.*
 - *Wyrazem braku kultury jest korzystanie z telefonu w czasie lekcji.*
 - *Wyrazem braku kultury jest stosowanie wulgaryzmów w czasie lekcji.*
 - *Wyrazem braku kultury jest podnoszenie głosu w czasie lekcji.*
 - *Wyrazem braku kultury są wszelkie przejawy arogancji w czasie lekcji.*

Problemy moralno-etyczne nauczycielstwa ujęte w implikacjach. Co jest powodem utraty autorytetu przez nauczycieli? Czy ma sens kodeks etyczny nauczycieli? Czy należy ulegać relatywizmowi moralnemu? Czy nauczyciel powinien być wzorem cnót?

(1) Jeżeli nauczyciel – w wyniku wglądów duchowych serca – zna wartości uniwersalne i umie je urzeczywistniać w czynach i postępowaniu, to tym samym umie postępować zgodnie z normami moralnymi; te przymioty umożliwiają nauczycielowi formować charakter moralny dzieci, młodzieży.

(2) Jeżeli nauczyciel świadomie kształtuje umysł i postawy uczniów, to musi być dla nich wzorcem intelektualnym i jednocześnie moralnym; taki nauczyciel staje się naturalnym autorytetem, zaś zajęcia z młodzieżą gwarantują jemu pełną satysfakcję.

(3) Jeżeli nauczyciel redukuje zajęcia szkolne do wyrobienia swojego pensum dydaktycznego, to taki nauczyciel wyrządza ogromną szkodę dzieciom i ich rodzinom, a on sam wypala się zawodowo; taki nauczyciel jest *zakałą* nauczycielstwa.

(4) Jeżeli nauczyciel w szkole stosuje tzw. podwójną moralność, to wcześniej lub później dzieci ją rozpoznają po fałszywych słowach, gestach, czynach, postawach; takiemu nauczycielowi grozi *wypalenie zawodowe*, jako że młodzież nie przepuści najmniejszej okazji, by nauczycielowi ujawniać jego *podwójną moralność*.

(5) Jeżeli nauczyciel w szkole nie jest lubiany czy szanowany i nauczyciel nie umie zmienić tego nastawienia, to taki nauczyciel powinien zrezygnować z pracy w szkole; konsekwencją tej sytuacji jest *wypalenie zawodowe* czy popadnięcie w tzw. *jednostkę chorobową*.

(6) Jeżeli nauczyciel stosuje psycho- lub socjotechniki dotyczące m.in. komunikacji, asertywności, relatywizmu, liberalizmu, tolerancji, politycznej poprawności, to musi mieć świadomość, iż uczeń zrewanżuje się psycho- czy socjotechnikami w relacjach z nauczycielem; psycho- lub socjotechniki nie tylko wprowadzają sztuczne relacje, ale i – przenieszone przez dzieci do domu – mogą przyczynić się do rwania więzi rodzinnych.

(7) Jeżeli dla młodzieży dany nauczyciel jest autorytetem intelektualnym, to ten nauczyciel nie tylko posiada wiedzę naukową (czyli zna uniwersyteckie teorie podpadające pod dany przedmiot), ale i posiadał umiejętności metodyczne, umożliwiające prawidłowe przekazanie uczniom w ramach kolejnych lekcji; nauczyciel, który w czasie swoich studiów był miernym studentem, może być tylko miernym nauczycielem.

(8) Jeżeli dla młodzieży dany nauczyciel jest autorytetem moralno-etycznym, to tenże nauczyciel jest zarazem wychowawcą godnym naśladowania; nauczyciel, który sam nie jest wychowany, nie jest w stanie wychowywać uczniów, ani na lekcji, ani w ramach lekcji wychowawczej, ani w czasie przerwy, zaś uczniowie będą z niego kpili w różnych możliwych sytuacjach.

(9) Jeżeli uczeń lekceważąco odnosi się do nauczyciela i nauczyciel nie reaguje, to uczeń zwiększa lekceważenie nauczyciela; błędem nauczyciela jest demonstracyjne lekceważenie ucznia.

(10) Jeżeli uczeń jest agresywny i arogancki w stosunku do nauczyciela i nauczyciel nie reaguje, to uczeń zwiększa zachowania agresywne i aroganckie względem nauczyciela; błędem nauczyciela jest przyjęcie postawy agresywnej i aroganckiej w stosunku do ucznia.

(11) Jeżeli uczeń jest agresywny i arogancki w stosunku do nauczyciela, to nauczycielowi nie wolno reagować identycznie; w cierpliwej i dobrotliwej rozmowie (która może trwać godzinę lub kilka dni) prywatnej nauczyciel szuka przyczyny negatywnych zachowań lub szuka takiego podłoża serca ucznia, które umożliwia nawiązanie nici sympatii.

(12) Jeżeli uczeń jest pozbawiony miłości rodzicielskiej i wychowania moralnego w domu rodzinnym, to nauczyciel w szkole nie jest w stanie nadrobić tych zaległości; owszem, nauczyciel w ramach szkolnych obyczajów i zwyczajów, nakazów i zakazów, jest w stanie zajmować się wychowaniem etycznym, w kontekście wartości kulturowo-społecznych.

(13) Jeżeli nauczyciel jest miernym dydaktykiem i miernym wychowawcą, to jest w stanie kształtować miernoty; wśród nauczycielstwa miernych nauczycieli

jest sporo, zaś zewnętrznym tego wyrazem jest liczba korepetycji i szerząca się arogancja na lekcji i poza nią.

(14) Jeżeli nauczyciel kształtujący umysły i postawy uczniów jest dla nich wzorcem intelektualnym i jednocześnie moralnym, to poprzez naśladownictwo cnót upodabniają się do nauczyciela, a tym samym wzrasta ich sfera duchowa, czyli rozum, serce, wola.

Postscriptum. Nauczyciel powinien umieć rozróżnić personalne normy moralne od społecznych norm etycznych czy obywatelskich norm prawnych:

1. Jeżeli nauczyciel jako osoba nie pozna na gruncie intuicyjnych aktów serca, co jest dobrem moralnym, a co jest złem moralnym, to z konieczności postępując dobrze, ponieważ wiedza personalna 'zniewala' osobę w tym sensie, iż nie jest ona w stanie postępować wbrew niej, gdyż treść oglądu duchowego wyznacza przedmiot chcenia. Między wiedzą moralną a czynem moralnym zachodzi związek istotnościowy. Dobre chcenie jest ufundowane w poznaniu dobra, natomiast złe chcenie jest wynikiem moralnego złudzenia czy pomyłki.

2. Jeżeli nauczyciel jako istota społeczna pozna kulturowo-społeczne obyczaje i zwyczaje, nakazy i zakazy, czyli to, co jest etycznie dobre, a co etycznie złe, to może, lecz nie musi postępować dobrze, zgodnie z normami etycznymi, a to dlatego, że normy etyczne są normami jedynie powinnościowymi. Każda norma etyczna ma kontekst kulturowy, społeczny i historyczny, natomiast każda norma moralna ma kontekst ahistoryczny, gdyż jest wyprowadzona z bezwzględnej wartości uniwersalnej.

3. Jeżeli nauczyciel jako obywatel pozna doktrynę polityczną państwa, konstytucję, prawa i obowiązki obywatelskie, prawo oświatowe, to wie, że konsekwencją łamania prawa są określone restrykcje przewidziane prawem; normy prawne jedynie obowiązują, a tym samym nie są normami koniecznymi (jak normy moralne) czy powinnościowymi (jak normy etyczne).

Warto zwrócić uwagę na postmodernistyczną tendencję zastąpienia 'starej aksjologii i etyki' 'nową aksjologią i etyką', które już są wprowadzane do szkół Unii Europejskiej. Elementami nowej pedagogiki, czyli postpedagogiki – nasyconymi psycho- i socjotechnikami – są: feminizm, seksizm, ekologizm, homoseksualizm, liberalizm, polityczna poprawność. Postmodernistyczne ruchy są nakierowane na nowy ład kulturowo-edukacyjny, czyli zastąpienie cywilizacji łacińskiej i chrześcijańskiej, cywilizacją postmodernistyczną.

Przypisy

¹ Tezy niniejszego tekstu zostały przedstawione na Seminarium nt. *Etyka nauczyciela*, zorganizowanym przez Regionalną Sekcję Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” w Częstochowie i Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie. RODN Częstochowa 19.01.2010.

² Nazwa artykułu: *O etyce nauczycielstwa*, nawiązuje do cennej i aktualnej broszurki Jana Władysława Dawida: *O duszy nauczycielstwa*. „Nasza Księgarnia” Warszawa 1948. W niej m.in. stwierdza: „Sądzę, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które można by określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna, duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej” (s. 9).

¹ Wątek metodyczny związany jest z dynamiką prowadzenia lekcji zgodnie z programem i scenariuszem danej lekcji. Istota metodyki sprowadza się do rozszczępienia danej teorii na ciąg tematów lekcyjnych tak, by: (1) były uwzględnione możliwości percepcyjne uczniów ze względu na ich rozwój psychomotoryczny, (2) po wysłuchaniu ciągu tematów uczniowie umieli odtworzyć zawartość teorii.

⁴ U Platona na czele idei jest idea dobra.

⁵ Sokrates i Scheler mają na uwadze wiedzę ujmowaną w ramach duchowych aktów, w ramach oglądów, czyli intuicyjnego poznania filozoficznego, które angażuje całą osobę. Ta wiedza dana w oglądzie duchowym „zniewala” poznającą osobę, ale i powoduje przemianę w osobie poznającej. Wedle Platona osoba otwierająca się na poznanie filozoficzne przeżywa oczyszczenie (*katharsis*), powodujące jej wewnętrzną przemianę i umożliwiające jej również dalsze właściwe poznanie.

⁶ Wedle J. M. Galbraitha – amerykańskiego ekonomisty i politologa – charakteryzującego demokrację i wolność w Stanach Zjednoczonych, w państwach zachodnich organem posiadającym rzeczywistą władzę **nie są obywatele** ani państwo, lecz egzekutywy wielkich korporacji i banków. One dostarczają funduszy na cele polityczne z zamiarem wywierania wpływów na ośrodki władzy, biurokrację państwową i partyjną. Dbają o wpływ na edukację i mass media, w celu urabiania świadomości społecznej obywateli, która tym samym staje się świadomością zniewoloną przez ‘etykę wielkiego biznesu’. Owa ‘etyka’ lansuje tzw. społeczne ideały, wpajane w świadomości obywateli-konsumentów poprzez przemysłną reklamę i edukację, w imię osobliwie pojmowanej wolności i demokracji. Zarazem za niebezpieczną należy uznać samą zasadę demokracji głoszącą, iż **W DEMOKRACJI NIE LICZY SIĘ PRAWDA – LICZY SIĘ POPARCIE WIĘKSZOŚCI**. Tym samym jest możliwe wyrugowanie postaw moralnych, jako że o skuteczności działań demokratycznych decyduje polityczna większość. W szczególności ową większość można sobie kupić, co stanowi powód współdziałania polityków z biznesem, generując tym samym korupcyjogenny układ. Zob. *Ekonomia nie jest neutralna. Rozmowa z prof. Johnem K. Galbraithem*. W: W. Osiatyński, *Zrozumieć świat. Rozmowy z uczonymi amerykańskimi*. Warszawa 1980, s. 235–247.

⁷ W tej kwestii *Kodeks Prawa Kanonicznego* wypowiada się następująco: „Kan. 23 – Tylko ten zwyczaj wprowadzony przez wspólnotę wiernych posiada moc prawa, który został zatwierdzony przez prawodawcę, zgodnie z kanonami niżej zamieszczonymi. [...] Kan. 24 – § 1. Żaden zwyczaj przeciwny prawu Bożemu nie może uzyskać mocy prawa. [...] Kan. 27 – Zwyczaj jest najlepszą interpretacją ustaw”.

⁸ Sokrates był przekonany o zasadności dobra wspólnego moralności personalnej i legalności obywatelskiej, zaś przekonanie o zasadności okupił wydaniem przez Parlament Aten wyroku śmierci.

Literatura

- Dawid J.W.: *O duszy nauczycielstwa*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948
- Ekonomia nie jest neutralna. Rozmowa z prof. Johnem K. Galbraithem*. W: W. Osiatyński: *Zrozumieć świat. Rozmowy z uczonymi amerykańskimi*. „Czytelnik”, Warszawa 1980
- Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. „WEDA” Warszawa 1994
- Krąpiec M.A.: *Człowiek i prawo naturalne*. KUL, Lublin 1986
- Mellibruda J.: *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1986
- Najder Z.: *Wartości i oceny*. PWN, Warszawa 1971
- Olejniczak M.: *O istotowym związku między wiedzą a czynem. Rozważania krytyczne w oparciu o koncepcje Sokratesa, Maksa Schelera i Karola Wojtyły*. Maszynopis pracy magisterskiej. Uniwersytet Śląski – Instytut Filozofii, Katowice 2001
- Ossowska M.: *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*. Warszawa 1946
- Ossowska M.: *Podstawy nauki o moralności*. PWN, Warszawa 1966
- Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. „Znak”, Kraków 1992
- Szoltyszek A.E.: *Filozofia wychowania*. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998

Szoltyssek A.E.: *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria – metodyka – praktyka*. „ESSE”, Katowice 2003

Szoltyssek A.E.: *Filozofia wychowania moralnego*. „IMPULS”, Kraków 2009.

About ethics of teaching

The treatise concerns the moral and ethical problems of teachers. The teachers' competence is described and with it, most importantly, so are the outer abilities and deep philosophical spiritual capacities. The problem of functions which enable didactical and educational success is also discussed. The subject language of ethics is outlined and evaluative, normative as well as descriptive judgments are characterized. In the treatise there are defined: (1) universal values and moral norms of a teacher as a human being, (2) social and cultural values along with ethical norms of a teacher as a social being, (3) doctrinal and law norms of a teacher as a citizen.

Marta Kochanek
 Uniwersytet Warszawski

PIĘKNO I BRAK DOBRA

Od kiedy Platon w *Fajdosie* i *Uczcie* przekazał mam wiarę dotyczącą jedności i współzależności trzech najwyższych zasad – idei prawdy, piękna i dobra, pozostaje ona trwale obecna w naszej kulturze. Chociaż ze względu na postulat wyraźnego oddzielenia dziedzin nauki i moralności oraz stworzenia nauki neutralnej wobec wartości, triada ta w pewnym momencie została rozbita, nadal funkcjonuje w filozofii (na przykład u Hansa-Georga Gadamera czy Władysława Stróżewskiego), a także w myśleniu potocznym, ujawniając się między innymi w wyrażeniach „piękny uczynek” czy „piękna dusza”. W polskiej pedagogice kultury okresu międzywojennego organizowała i kierunkowała namysł Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego. U Hessena prawda, piękno i dobro były rozumiane jako niekończące się cele twórczych wysiłków, dzięki wolności i dla wolności nieustannie osiąganego i zawsze niewyczerpywalnego „cele zadania”, u Nawroczyńskiego znajdują się na szczycie „wartości absolutne”.

U Platona piękno było widzialną postacią dwu siostrzanych idei – prawdy i dobra, a zatem naocznie dostępną wskazówką, dokąd powinniśmy zmierzać, co powinniśmy cenić najwyżej. Było źródłem miłości, budzącej w człowieku twórcze moce, które karzą myśleć, co zrobić, by dobrze i pięknie postępować, by żyć prawdziwie. Skoro Platońskie piękno jest źródłem namysłu nad dobrem i prawdą, to dla pedagoga jest sojusznikiem wychowawczych poczynań, „najłatwiejszą”, czasem prawie bez wysiłku (na przykład o zachodzie słońca) dostępną postacią dobra. Skoro piękno może symbolizować, czy też ujawniać dobro i prawdę, a pedagog chciałby przecież budzić do nich sympatię i dążenie, to może się pociągającym i przyciągającym ku sobie pięknem „posłużyć”, starając się ożywiać postawę twórczej tęsknoty za światem dobrym i prawdziwym, zatem dzięki pięknu, na każdym poziomie – pięknym.

Pobieżne nawet spojrzenie na otaczającą nas rzeczywistość każe wątpić w Platońską trójjedność. Powszechna estetyzacja i zalew ładnych towarów służy oszukaniu konsumenta, historyczny już atak z 11 września niejednego zastanowił jako wydarzenie na poziomie obrazu wzniosłe i piękne, w pięknych filmach oglądamy ludzi nieszczęśliwych i słabych, a ludzie piękni często okazują się okrutni. Może świat zmienił się tak bardzo, że starożytne pojęcia tracą sens? Czy może jednak nadal możemy się ku nim zwrócić? Spróbuję poszukać odpowiedzi na to pytanie.

Czym jest zło? To pytanie co najmniej równie trudne, jak pytanie o dobro i piękno. Przyjęłam jednak, że pytań o definicje dobra i piękna zadawać nie należy, są to pojęcia proste, podstawowe, nierozkładalne, zatem niedefiniowalne (zgodnie z realizmem moralnym George’a E. Moore’a). Zło można więc spróbować określić

jako zamierzone lub niezamierzone zniweczenie tego, co za dobro w jakiś sposób intuicyjny i intersubiektywny jest uważane. W świetle takiego rozumowania Schelerowskie tragiczne starcie dwu wartości pozytywnych owocowałoby złem: zniszczeniem jednej z nich. Zło jest więc niezależne od intencji.

Inaczej przedstawia się sprawa z nieprawdą, czyli kłamstwem: wydaje się, że jest ono ściśle związane z intencją, a oznacza zaprzeczenie wąsko rozumianej prawdy, definiowanej jako zgodność sądu z rzeczywistością. Kłamstwo jest więc zamierzoną niezgodnością sądu z rzeczywistością, kłamca musi zatem znać sąd lub stan rzeczy zgodny z rzeczywistością (lub być przekonany, że go zna). Kłamstwo jest więc pojęciem bardzo wąskim i nie stosuje się do prawdy rozumianej jako jawność bytu (z jednym wyjątkiem obecnym w sztuce: kłamiącego Szatana, który celowo ukrywa prawdę bytu), a taką właśnie prawdę miał na myśli Platon. Ponieważ chcę pisać o ludziach, a nie diabłach, a powszechna estetyzacja często jest przywoływana jako proces dokonujący spustoszenia w dziedzinie piękna i jego wiarygodności, zajmę się też kłamstwem.

Piękno to częsty towarzysz zagłady i katastrof, ludzkiej słabości i niemocy, bywa także postrzegane jako przyjemne zmysłowe zjawisko nie mające związku z dobrem, lecz wyznaczające oceny i dążenia. W każdym z tych wypadków pojawia się wraz ze złem – zniszczeniem: w pierwszym wypadku zniszczeniem życia lub/i pożytecznych konstrukcji, czyli przejawem chaosu otaczającego nas świata, w drugim bardziej lub mniej świadomą zgodą na chaos, czyli prawdopodobieństwo zniszczenia, a w trzecim niewiarą w dobro, a zatem jego zniszczeniem „światopoglądowym”. Powiązanie piękna i kłamstwa ukaże się w jednej odsłonie: w dziedzinie estetyzacji dla zysku. Te cztery powiązania (chaos, słabość, estetyzm i estetyzację) spróbuję pokrótce zanalizować.

Chaos

Thomas Bernhard (1998, s. 25) w swoich wspomnieniach zapisał: „olbrzymia chmura pyłu pokrywała straszliwie zburzoną katedrę, w miejscu, gdzie wcześniej była kopuła, widniała teraz równie wielka wyrwa, tak więc już z rogu przy sklepie Slamy mogliśmy patrzeć wprost na wielkie, w większości brutalnie zniszczone malowidła na ścianach kopuły: sterczały teraz, opromienione popołudniowym słońcem, ku przejrzycie błękitnemu niebu; wyglądało to tak, jakby ogromnej budowli, dominującej w obrazie dolnej części miasta, zadano od tyłu straszliwie krwawiącą ranę. Cały plac przed katedrą był pełen okruchów muru, a ludzie, którzy podobnie jak my nadchodzili ze wszystkich stron, ze zdumieniem przyglądali się temu wyjątkowemu, niewątpliwie strasznie fascynującemu obrazowi, który moim oczom jawił się jako okropieństwo, czyli piękno, z którego nie emanowała groza; nagle zostałem skonfrontowany z absolutną brutalnością wojny, będąc równocześnie z a - f a s c y n o w a n y tym okropieństwem, trwałem tak przez kilka minut w bezruchu, wpatrzony bez słowa w znajdujący się jeszcze w procesie niszczenia obraz, jaki przedstawiał sobą plac z trafioną ledwie przez chwilę i wściekle rozwaloną katedrą, potężny i niepojęty”.

Maria Gołaszewska (2000, s. 83) zacytowała wypowiedź kombatanta, wspominającego swą reakcję na widok ogromnego pożaru: „Trudno to zrozumieć, ale

mnie ogarnęło przede wszystkim poczucie, że przeżywam niespotykane piękno, wielkie, wzniosłe piękno, grę barw i wciąż zmieniających się kształtów. Dopiero po jakimś czasie otrząsnąłem się: to palą się nasze wsie, giną ludzie i zwierzęta”.

Geodffrey Reggio w filmie *Koyaanisquatsi* wielokrotnie powtarzał, w zwolnieniu i fragmentach, monumentalny i wzniosły wybuch Challengeera. David Cronenberg nakręcił *Crash*, film o fascynacji zawilocią i pięknem samochodowych katastrof. Piękne są też katastrofy i śmierci wśród lodowych koronek w *Fiasku* Stanisława Lema. Astronomowie z zachwytem wspominają upadek potężnej komety na powierzchnię Jowisza, wywołane nim burze i zmiany w atmosferze. Związek piękna i fizycznego zniszczenia jest niezaprzeczalny.

Piękno nie jest więc cechą tylko tych zjawisk, które oceniamy jako dobre lub neutralne. Może pojawiać się wszędzie. Oznacza to, że należy do postrzeganej rzeczywistości, porządku rzeczy, podobnie jak czas, temperatura i przypadek, niezależnie od naszego wartościowania. Ponieważ nadaliliśmy mu pozytywną kwalifikację, często oburza nas piękno tragedii i staramy się go nie dostrzegać. Czy pojawianie się piękna w sposób przypadkowy, nie zawsze w towarzystwie zjawisk w naszym mniemaniu neutralnych lub dobrych, może podważać jego pedagogiczny i symboliczny walor?

Piękno zawsze było kojarzone z dobrem, o czym dobitnie świadczy bogata historia estetyki. Z jakiegoś powodu jest widziane i rozumiane jako tchnienie prawdy, bezpieczeństwa, opieki. Pojawianie się piękna łącznie z zagładą i śmiercią raczej nie sprawia, że piękno jawi się złe, przeciwnie: spokojne piękno izoluje, wydobywa zło z neutralnego tła, czyniąc je bardziej wyraziste i okrutne. Kontrast piękna i zagłady wywołuje, podobnie jak szokujące dzieło sztuki, silne wzruszenie i poruszenie, poczucie bezsilności, bezradności i zagubienia. Tego rodzaju kontrast, który odtworzony w dziełach porusza wielu odbiorców, należy do natury rzeczy, niezważającej, jak chciał Scheler, na dobro i zło, a mieszejającej wszystko nieprzewidywalnie. Chaos, w który się czasem włączamy powodując zniszczenie, jest prawdopodobnie jednym z budulców natury, a nasza wolna wola wyspą sensu: dobra i celowej twórczości. Piękno, które potrafimy tworzyć, a które łącznie z chaosem należy do obserwowanego świata, przed tym chaosem przestrzega, czyniąc wyraźniejszą jego całkowitą bezkierunkowość, coś, czego możemy i powinniśmy unikać.

Związek piękna i zła nie jest więc niebezpieczny dla wychowującej roli piękna. Piękno nie jest cechą zła, lecz może następować jednocześnie z nim. Samo jest dobre o tyle, że właśnie w takim połączeniu głęboko wzrusza, a wzruszenie ma moc czynienia lepszymi. Jednocześnie piękna i zła uświadamia ciągle zagrożenie chaosem i nonsensem, z którym powinniśmy walczyć, przeciwstawiając entropii wolną i wytrwałą wolę.

Słabość i zagubienie

Pasażerowie *Łodzi głupców* Hieronima Boscha płyną pod godłem półksiężyca. Według Anny Boczkowskiej (1977, rozdz. I), interpretującej Boscha w perspektywie piętnastowiecznej symboliki astrologicznej, jest to wskazówka, że należą oni do sfery podksiężycowej, najniższej w kosmicznej hierarchii, pełnej niedoskonałości,

rozpadu i wynaturzenia, podlegającej mechanizmowi natury i wiodącej ku śmierci. Dzieci Księżyca są nieumiarkowanymi żartokami i opojami, a także szaleńcami: Księżyc to „gwiazda” zdolna wywoływać choroby umysłowe. Ci, którzy jej słuchają, są niestali, chaotyczni, podlegli zmiennemu patronowi, zamiast konsekwentnym nakazom samodzielnego ducha. Pojęcie księżycowej głupoty wiąże się także z ideą bezcelowej wędrówki; wałęsaniem się bez sensu.

Bohaterowie współczesnego filmu *Requiem dla snu* Darrena Aronofsky’ego¹ także błądzą pośród żalonych pragnień: udziału w teleturaniu, schudnięcia, objęcia się, kokainowego odlotu i wzbogacenia na detalicznym handlu narkotykami. Podejmują nedoręczne wysiłki, piesze wędrówki i samochodowe podróże, bezsensowne w założeniu i wykonaniu. Słaba i niestala chciwość, drobna próżność i narkotyczny nałóg stają na przeszkodzie łączącej ich miłości, słabość zwycięża nad stałością, miłość, choć wydaje się wielka, nie potrafi ich ocalić.

Zygmunt Bauman (2006) w większości swoich książek przywołuje obraz człowieka współczesnego – błakającego się turysty, który krąży po świecie bez celu, zmieniając autokary, samoloty albo po prostu telewizyjne kanały lub strony internetowe. Wydaje się, że zmienny Księżyc patronuje dzisiaj wszystkim, odbierając rozum, stałość i cel. Piękno i zabłąkanie współlistnieją nie tylko na poziomie sztuki – na obrazach i filmach – ale także na poziomie codzienności, spędzanej w galeriach handlowych i na wyczerpującej pracy, której towarzyszą pięknie zaprojektowane budynki i sprzęty czy pieczołowicie skonstruowane programy komputerowe.

Woda wokół łodzi głupców pięknie się mieni, lecz oni wydają się tego nie dostrzegać. Jean-Luc Marion pisał w *Bogu bez bycia* o melancholii i znudzeniu sprawiających, że nie widzimy piękna i kroczymy przez świat z pustym wzrokiem, który na niczym się nie zatrzymuje lub pozostaje utkwiony w dal, w zamazany i niejasny horyzont. By wyjść z transu nudy, potrzebna jest miłość – dzięki niej gotowi jesteśmy zobaczyć piękno. Jednak miłość wymaga zaufania, które współczesny świat nie zawsze budzi. Brak poczucia odległego celu, brak długodystansowych pragnień i całościowych zamierzeń związane są z typowym dla ostatnich dekad poczuciem tymczasowości, życia „na kredyt”. Świat, zamiast być kochany, jest omijany: zasłaniany przez chwilowe troski i pragnienia, sztucznie wywołany entuzjazm i nerwowy odpoczynek.

Słabość więc jest wynikiem braku zaufania do rzeczywistości, której po prostu nie zauważamy, wiecznie niepokojeni przez tymczasowy tryb życia i atmosferę poczucia zagrożenia (ze strony przyrody, polityki, ekonomii etc.). Podobnie jak w *Łodzi głupców* i w *Requiem dla snu*: choć wędrówka odbywa się pod pięknym niebem, donikąd nie prowadzi. A przecież otaczające nas piękno w każdej chwili może stać się wskazówką, wytrącić z nudy i melancholii, stanąć przed nami jak jasny i dobry znak.

W filmie Aronofsky’ego możemy dostrzec kontrast, który, podobnie jak większość kontrastów, jest wzniosły. Słabość i zagubienie bohaterów w jakiś tajemniczy sposób zachwycają widza, być może ze względu na szacunek dla istoty człowieka, należącej zarówno do świata natury, jak do świata idei. Wielkość i upadek, moc na powrót zagarnięta przez chaos są symbolem człowieczeństwa – bezradność wysiłków może budzić miłość i szacunek do tego, co się nie udało, do słabości jako charakterystycznej i niezbywalnej ludzkiej cechy. Związek piękna i słabości ma więc dwa oblicza: po pierwsze, piękno towarzyszy słabości, rozumianej jako za-

gubienie, bezcelowość i brak zaufania do świata, stanowiąc dla niej kontrastowe tło i wyczekujący, choć niewidzialny znak. Po drugie, ludzka słabość często jest wzniosła (wzniosłość, za Edmundem Burke'em i Immanuelem Kantem uważam za bliską krewniaczkę piękna) poprzez kontrast między możliwościami a wynikami, tak jak wzniosła jest piękna rzeźba zagubiona na pustkowiu, czy wspaniały okręt spoczywający na dnie morza.

Estetyzm

Oto kolejny związek piękna i braku dobra – czynienie z piękna ekscytującej i nobilitującej barwy życia, reżyserowanie dni według sztuki nie prowadzą do sensownego umiaru, prób zgłębiania dziedzin prawdy i dobra, lecz wyłącznie powierzchownego zamętu. Estetyzm wydaje się postawą uniemożliwiającą działanie autonomiczne i odpowiedzialne, ponieważ podporządkowującą dziedzinie piękna rozumianego jako wytworność, urok i modna nowoczesność, czyli piękna zredukowanego do wąskich i ścisłych kategorii. Należy wyraźnie odróżnić „estetyzm” od postawy estetycznej, która jest zdolnością dostrzegania piękna w świecie i, w konsekwencji, poszukiwania jego możliwych związków z najwyższymi zasadami. Estetyzm to konsekwencja redukcji, a każda redukcja jest odcięciem się od poszukiwań, wiarą w uświęcony fragment. Postawa estetyczna umożliwia dostrzeganie, wyzwalanie, wskrzeszanie piękna, natomiast estetyzm przeciwnie, jest dla niego więzieniem.

Według Paula Souriau (1980, s. 189), „Błędem estety nie jest wcale to, że za bardzo kocha piękno, ale to, że stwarza sobie jego powierzchowną i ograniczoną ideę, że zaniedbuje wielkie piękno dla małego. Będzie podziwiał gorączkę, ponieważ barwi ona wargi chorego; będzie się zachwycał nędzą dla jej lachmanów i zbrodnią dla malowniczości jej gestu. Wartość estetyczną przypisze tylko pewnym kolorom, tylko pewnym zachowaniom zgodnym z konwenansem, tylko pewnym kwiatom, które się traktuje jako symboliczne”. Zgodnie z tym wyjaśnieniem esteta to człowiek, który dostrzega piękno, niewiele interesując się dobrem. Nie byłby zdumiony kontrastem piękna i katastrofy, ukazującym obojętną (być może) naturę świata, przeciwnie, katastrofa cieszyłaby go jako źródło przyjemnych zmysłowych przeżyć.

Bogdan Suchodolski (1947, s. 101) w nieco zapomnianej książce *Uspolecznienie kultury* pisał kategorycznie, że „Kto wyzbył się kryteriów dobra i zła, kto zna wyłącznie tylko kryteria piękna i brzydoty, ten zawsze podkopuje swoją duszę, częstokroć niszczy wartości uznawane przez otoczenie, czasami niweczy szczęście i życie bliźniego”. Ten, kto nie potrafi patrzeć w kategoriach dobra, kto zwątpił w sens moralnych poszukiwań, nie interpretuje, czy też nie odczuwa piękna jako wezwania, zobowiązania, dowodu możliwości osiągnięcia harmonii. Piękno nie jawi mu się jako symbol tego, co osiągalne w świecie społecznym – czyli symbol jedności. Estetyzm jest konsekwencją i objawem zwątpienia, zgorzknienia, rezygnacji. Poczuciem samotności, którą mogą ożywić eleganckie ozdoby i wyrafinowany gust.

Kultura zachodu (i wydaje się, że wszystkie wielkie cywilizacje) wpisała w swoją definicję piękno jako symbol statusu, dodatkowo niemal automatycznie

kwalifikując jako piękne to, co rzadko spotykane, a więc kosztowne. Związek piękna i ceny nie budzi żadnych wątpliwości. Estetyzm tkwi więc w samych korzeniach naszej kultury. Dzisiaj jednak sytuacja zaczyna się zmieniać: po pierwsze, zacierają się granice między stronami tradycyjnego podziału na „wysokie” i „niskie” – a więc esteta współczesny nie bardzo już wie, co wypada kupować i eksponować w salonie. A skoro od współczesnego estety sama rzeczywistość wymaga samodzielności, estetyzm jego wystawiony jest na próbę myślenia i wyboru, a z takiej próby żaden rodzaj fanatyzmu (a estetyzm jest przecież jego odmianą) nie wychodzi obronną ręką. Po drugie, przedmioty piękne przestają być kosztowne: powszechna dbałość o klienta i nowe technologie sprawiają, że piękno stało się naprawdę egalitarne. Wydaje się więc, że problem piękna pozbawionego dobra, piękna wyizolowanego z klasycznej triady odchodzi w przeszłość, nawet problem reżyserowania życia według kryteriów sztuki w czasach powszechnego zagubienia jawi się jako przebrzmiały; natomiast rodzi się problem nowy, związany właśnie z egalitarną „nadprodukcją” piękna.

Estetyzacja

Estetyzacja życia codziennego to proces niepokojący współczesnych filozofów, między innymi Jeana Baudrillarda czy Mike’a Featherstone’a, krytykujących jego powierzchowność i manipulacyjny charakter. Przyjemne dla oka piękno pralek i szamponów, niewymagające wprawy, wprowadza nas w świat pozoru i ludycznej uciechy, za którą musimy słono zapłacić.

Gdzie w tym zjawisku kryje się kłamstwo? Jest ono obecne na kilku poziomach. Pierwszy, najbardziej oczywisty, związany jest z nadaniem marnym i nietrwałym produktom pozoru luksusowości. Telefon komórkowy, który po dwu latach już do niczego się już nie nadaje, kusi elegancką obudową, a kosmetyk, którego produkcja, a nawet promocja, relatywnie kosztują grosze, dzięki pięknym reklamom i puzderkom sprzedawany jest za krocie. Są to rzeczy ogólnie znane i wcale nowe: jak wiadomo z literatury dawnych wieków, kupcy zazwyczaj oszukiwali klientów. Teraz jednak robią to na masową skalę, zatrudniając w tym celu wyszkolonych specjalistów. A to wydaje się zjawiskiem nowym, nowym poziomem oszustwa, tym razem noszącego szaty uczciwych, opartych na zdobyczach psychologii i socjologii, umiejętności marketingowych. I spotykamy drugi poziom relacji piękno – kłamstwo: upiększenie, nadanie statusu uczciwej umiejętności, czyli godnego szacunku rzemiosła komunikowaniu nieprawdy. Manipulacja dosięgła samych manipulatorów.

Równie niepokojący, choć być może niezamierzony przez designerów kosmetyków i sprzętu domowego, jest efekt wszechładności, który nie ma wiele wspólnego ze starożytną doktryną pankalii. Wszecpięknio dawnego świata było zarazem przesłaniem jego prawdziwości, doskonałości, a wszechładność dzisiejszego wysyła komunikat odwrotny: ładny samochód wkrótce należy wymienić, a ładne opakowanie wyrzucić, piękno zatem jest nieistotne, na nic nie wskazuje, nie jest prawdą, lecz – pozorem, czyli sama ta ładność, udając piękno, jest zaprojektowanym kłamstwem. Czy powinniśmy się niepokoić, że pozorność rzeczy ładnych nauczy nas braku zaufania do rzeczy pięknych? W istocie, niewiele w sklepach

znajdujemy piękna, o ile za piękno uznamy to, co mówiąc najogólniej, zaprasza nas do świata sensu, ład, porządku. Ładne opakowania natomiast nie potrafią przy sobie zatrzymać, są przezroczyste, donikąd nie prowadzą. Rodzi się nieuniknione pytanie: czy różnica między ładnością a pięknem jest jasna dla człowieka wrastającego dopiero do świata kultury? Czy, być może, próby pobudzenia albo wykształcenia na nią wrażliwości powinny być wpisane w proces wychowania?

Zgodnie z koncepcją Wolfganga Welscha (1997), nadmiar bodźców estetycznych nie prowadzi ku zachwytowi światem piękna, lecz na piękno znieczula: staje się anestetyczny. Zatem współczesna estetyzacja, masowa dbałość o wygląd codzienności, niesie powszechną anestetyzację. Zdaniem Welscha, wszystkie starania kończą się jedynie monotonią. Służą one głównie celom marketingowym, więc tak naprawdę nie mają wiele wspólnego z pięknem i sztuką, nie nadają się do skupionego kontemplowania i nie są powodem intensywnych przeżyć, stwarzają jedynie nastrój do udanej konsumpcji. Co gorsza (lub na szczęście), zalew płaskiej estetyki staje się tak wielki, że trudno go znieść bez znieczulenia. Anestetyzacja zaczyna umożliwiać przetrwanie i jest szansą ocalenia tego, co prawdziwie estetyczne.

Jednak trudno nie dostrzec drugiej strony tego zjawiska: masowa produkcja rzeczy ładnych w pewnym sensie „niechący” owocuje pojawianiem się od czasu do czasu przedmiotów prawdziwie pięknych, być może wbrew intencjom zapracowanych twórców. Współczesny świat stawia więc przed nami trudne zadanie: nie możemy ograniczyć się do odróżniania tego, co piękne od tego, co brzydkie; musimy wyostrzać subtelność zmysłów i jasność sądów, odnajdując różnicę między pięknem i ładnością.

Troska, by ukazując piękno chronić przed estetyzmem i estetyzacją, a jednocześnie zachęcać do samodzielności oraz podejmowania coraz trudniejszych wyborów estetycznych, powinna być wpleciona w proces wychowania. Wychowanie do kultury i piękna, a także przez kulturę i piękno, nie powinno być przygotowywaniem do kultu pięknych przedmiotów i zjawisk, czy treningiem marketingowej biegłości, lecz budzeniem odwagi do poszukiwania, a często także wytwarzania piękna w sposób celowy, odważny i autonomiczny. Choć piękno często pojawia się łącznie z tym, co dalekie jest od dobra i prawdy, nadal możemy wierzyć w słowa Platona z *Timajosa*, że nasz świat jest najpiękniejszy pośród zrodzonych, a piękno ma moc przejawiania lub symbolizowania prawdy i dobra, a zatem rozświeclania współczesnego świata, naznaczonego zagubieniem i zmęczeniem.

Przypisy

¹ Na podstawie mało znanej powieści Huberta Selby Jr.

Literatura

- Bauman Z.: *Globalizacja*. Przel. Ewa Klekot. PIW, Warszawa 2006
Boczkowska A.: *Hieronim Bosch. Astrologiczna symbolika jego dzieł*. Ossolineum, Wyd. PAN, Wrocław [etc.] 1977
Golaszewska M.: *Święto wiosny. Ekoestetyka – nauka o pięknie natury*. Universitas, Kraków 2000
Marion J.-L.: *Bóg bez bycia*. Przel. Małgorzata Frankiewicz. Znak, Kraków 1996

Souriau P.: *Piękno racjonalne*. Przel. Malgorzata Szpakowska. W: I. Wojnar (red.): *Antologia współczesnej estetyki francuskiej*. PWN, Warszawa 1980

Suchodolski B.: *Uspolecznienie kultury*. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947

Welsch W.: *Estetyka i anestetyka*. W: r. Nycz (red.): *Postmodernizm*. Baran i Suszczyński, Kraków 1997.

Oraz literatura piękna:

Bernhard T.: *Grunkrantz*. W: tegoż: *Autobiografie*. Przel. Slawa Lisiecka. Wyd. Literackie, Kraków 1998.

Beauty and Absence of Good

The article analyses relations between beauty and evil (interpreted as an absence of good). According to tradition initiated by Plato, beauty is a form of good, accessible by senses and one of its shapes. However, observation of the world makes us suspect Plato's triad and ask a question: may beauty be contaminated by evil, if they accompany each other so often? Four areas of beauty and evil compenetrations are distinguished: chaos (bound up with a natural world), weakness (bound up with a personal world), aestheticism (bound up with a social world) and aesthetisation (bound up with a commercial world).

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2010

Dietrich Benner, Shamsi Dehghani, Roumiana Nikolova, Joanna Scharrel,
Rolf Schieder, Henning Schluss, Thomas Weiss, Joachim Willems

KONSTRUOWANIE I TESTOWANIE MODELU KOMPETENCJI RELIGIJNYCH I ETYCZNYCH (PRÓBA PORÓWNIANIA)¹

Albo religia, albo etyka?

Obserwując toczący się od pewnego czasu w Niemczech spór w sprawie religii i etyki jako przedmiotów nauczania publicznego, na pierwszy rzut oka można by sądzić, że istnieją w nim dwa stanowiska. Po głębszym przemyśleniu jednak da się wyróżnić co najmniej trzy. Z rywalizujących ze sobą aż po referendum społeczne dwóch opcji pierwsza opowiada się za publicznym nauczaniem religii chrześcijańskiej – czy to w wyznaniu katolickim czy protestanckim – lub muzułmańskiej, sprzeciwiając się równocześnie neutralnym religijnym lekcjom etyki. W drugiej obstatek się przy obowiązkowym nauczaniu etyki, które zajmie miejsce zwolnione przez religię z powodu rezygnowania z tych zajęć przez rodziców lub/i uczniów. Jak zaznaczono, do tych dwóch ujęć dołącza się jeszcze jedno. Główną rolę odgrywa w nim rozróżnienie między religijnym a etycznym wymiarem kształcenia ogólnego. Zgodnie z tym stanowiskiem religiom (l. mn.) przysługuje prawo zabierania głosu w dyskusji na temat współczesnych problemów moralnych m.in. ekologii, technologii genetycznej, etyki medycyny czy opieki nad osobami chorymi i umierającymi. Równocześnie żąda się od nich zagwarantowania etyką (l. mn.) takiego samego prawa w kwestiach związanych z oceną dogmatów, przekonań czy praktyk religijnych, w szczególności zaś wypowiedzi regulujących ludzką seksualność, demokratyczne formy zarządzania wspólnotami religijnymi czy możliwość zajmowania przez kobiety urzędów i sprawowania funkcji kościelnych. Ta trzecia opcja zmierza nie tylko do krytycznego namysłu nad ideologiami – obojętne, czy proveniencji religijnej, czy etycznej – które zawłaszczają sobie monopol przstrzygania problemów międzyludzkich, lecz stawia także dwa pytania. Po pierwsze, jak rozgraniczyć kompetencje religijne i etyczne, nie przecząc ich wzajemnemu nakładaniu ani wynikającej stąd możliwości obopólnej krytyki, i po drugie, jak określić *proprium* każdej z tych sfer, umożliwiając rozróżnienie aspektu moralnego i religijnego danego problemu i poszukiwanie wśród nich jego dopełnień?

W związku z powyższymi kwestiami realizowane są na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie trzy projekty badawcze finansowane ze środków Deutsche Forschungsgemeinschaft (*Niemieckie Towarzystwo Badawcze* – DFG). W dwóch z nich – RU-Bi-Qua² i KERK³ – celem jest opracowanie modelu kompetencji religijnej, w którym dokonuje się rozróżnienia między podstawowymi wiadomościami religijnymi (*religiöse Grundkenntnisse*), kompetencją interpretacji religijnej (*religiöse Deutungskompetenz*) i kompetencją takiej samej partycypacji (*religiöse Partizipationskompetenz*). Model ten musi spełniać wymóg uniwersalności na tyle, żeby – po pierwsze – można go było stosować do publicznego nauczania religii zarówno w wyznaniu ewangelickim, jak i w innych wyznaniach chrześcijańskich oraz religiach niechrześcijańskich, a także – po drugie – do ustalenia wykładni doświadczeń i problemów religijnych w sferze publicznej (Nikolova, Schluß, Weiß, Willems, 2007; Krause, Nikolova, Schluß, Weiß, Willems, 2008). W trzecim z projektów, który opatrzone skrótem ETiK⁴, grupa badawcza zajmuje się konstruowaniem analogicznego modelu w odniesieniu do kompetencji etycznej. Podobnie jak powyżej, punktem wyjścia są trzy składowe: podstawowe pojęcia moralne (*moralische Grundbegriffe*) i koncepcje etyczne (*ethische Ansätze*) omawiane na lekcjach etyki w szkole publicznej, kompetencja sądenia moralnego (*moralische Urteilskompetenz*) oraz kompetencja działania w tym zakresie (*moralische Handlungskompetenz*). W projekcie znajdują się odwołania do wyobrażeń etycznych uczniów, stanowisk teoretycznych i pytań moralnych powstających w przestrzeni publicznej (Heynitz, Krause, Remus, Swiderski, Weiß, 2009; Ivanov, Nikolova, 2009, Benner, Nikolova, Swiderski, 2010).

W obu rodzajach projektów – religijnym i etycznym – godne podkreślenia jest oparcie się na specyficzną dla danego obszaru badawczego terminologię. Na tej podstawie w analizie kompetencji religijnej, która notabene domaga się w ramach szkolnictwa publicznego powtórnego odkrycia i pogłębienia, wyodrębniono kompetencję interpretacji religijnej i kompetencję takiego samego partycypowania, w projekcie zaś etycznym – kompetencję sądenia i kompetencję działania moralnego. Już przez sam dobór pojęć i ich rozróżnienie chciano pokreślić charakterystyczną dla każdego z obszarów nomenklaturę, nie pomniejszając ani nie podważając faktu, że immanentną własnością interpretacji i partycypacji religijnej są odniesienia do sądenia i działania moralnego oraz odwrotnie – sądenie i działanie moralne wpływa na religijne odczytanie świata. Decydując się na wybór terminów „interpretowanie” i „partycypowanie”, dano pierwszeństwo terminologii stosowanej przede wszystkim w teologii chrześcijańskiej i związanej z nią pedagogice religijnej. W odróżnieniu od tego pojęcia „sądenie” i „działanie” wpisują się w tradycję refleksji etycznej, która swymi korzeniami sięga Arystotelesa, Kanta i Nietzschego oraz do dziś odgrywa znaczącą rolę w dyskursie moralno-psychologicznym. W projektach tych interpretuje się religijne i moralne stany rzeczy przez odniesienie do trzech sfer: własne wyobrażenia uczniów, wyobrażenia cudze/innych i dyskurs publiczny. Poza tym wychodzi się z założenia, że funkcją publicznego systemu oświaty nie jest wprowadzenie dorastających osób w życie konkretnych wspólnot religijnych czy wyznaniowych, lecz rozszerzenie zdobytych przez nich wcześniej doświadczeń i wiedzy pochodzącej z obcowania z innym w taki sposób, aby przygotować ich do partycypacji w wielkich formach społecznych (według Schleiermachera są to: religia, obcowanie społeczne, po-

lityka i nauka), samodzielnego myślenia i działania oraz współkreowania życia publicznego (Hegel).

Czy kompetencje, które są do tego niezbędne, da się przekazywać i nabywać na lekcjach religii albo etyki w szkole, jest pytaniem, które trzeba rozważyć zarówno od strony teorii kształcenia, teologii i etyki, jak i dydaktyki oraz empirycznych metod badawczych. Rozstrzygnięcia podejmowane wyłącznie na podstawie wyników referendum społecznego, jak to przykładowo miało miejsce kilka lat temu w Berlinie (Schluss, 2010), są niezadowolające i wysoce ambiwalentne. Z punktu widzenia teorii kształcenia opozycja „albo religia, albo etyka” jest przestarzała dlatego, że w nowoczesnym świecie, zwłaszcza ze względu na jego pluralizm kulturowy, etyczny i religijny, doświadczenia religijne i moralne wymagają rozjaśnienia i poszerzenia, a może ich dostarczyć wyłącznie publiczny system kształcenia i wychowania. Z perspektywy teologii i etyki powyższa alternatywa okazuje się mało przydatna dlatego, że nie można pytać i problemów teologicznych rozstrzygać etycznie ani odwrotnie – szukać odpowiedzi na pytania i dylematy etyczne w teologii. Oczywiście nie wyklucza to dyskursu, w którym do pytań i problemów moralnych przedstawia się argumenty wynikające ze spojrzenia religijnego i refleksji teologicznej, jak również w sprawach i problemach religijnych odwołuje się do rozważań etycznych. Na tym tle wyniki badań empirycznych i konstruowane na ich bazie modele zyskują jeszcze bardziej na znaczeniu, co więcej – zaczynają odgrywać kluczową rolę. Jakie kompetencje zdobywa się na lekcjach religii, a jakie na lekcjach etyki, zależy nie tylko od programu nauczania tych przedmiotów, lecz przede wszystkim od osiągnięć nauczających i uczących się w trakcie procesów nauczania i uczenia się.

Wspólną cechą prezentowanych projektów jest to, że zasygnalizowaną problematykę kompetencji – czy to religijnej, czy etycznej – rozważa się w nich w odniesieniu do trzech zakresów, mianowicie: podstawowych problemów teoretycznych, charakterystycznych dla danego przedmiotu uwarunkowań i możliwości badań empirycznych. Wszystkim grupom badawczym przyświeca cel znalezienia drogi wykraczającej poza fałszywą alternatywę „albo religia, albo etyka”. Po zestawieniu wyników uzyskanych w każdym z tych projektów oddzielnie poniżej będziemy próbować znaleźć odpowiedź na pytanie: czy z punktu widzenia dydaktyk szczegółowych możliwe są takie modele kompetencji religijnej i etycznej, które pozwolą dyskusję, prowadzoną do tej pory przede wszystkim dogmatycznie i ideologicznie, wprowadzić na nowe tory, bo decydujący głos będzie przysługiwał argumentom zakorzenionym w samej rzeczy?

Z prac konstrukcyjnych nad zadaniami testowymi dotyczącymi kompetencji religijnej i etycznej

Dotychczasowe dywagacje na temat trzeciego stanowiska zostaną skonkretyzowane na podstawie analizy procesu konstruowania zadań testowych przeznaczonych dla projektów KERK i ETiK. Problemy, na jakie przy tym natrafiono, okazały się w części takie same, w części zaś specyficzne dla każdego z przedmiotów – odpowiednio: religii i etyki. Z perspektywy formalnej cechą wspólną obu projektów jest to, że konstruowany w nich instrument znajdzie zastosowanie do

badania tej samej populacji, a mianowicie młodzieży szkolnej w wieku 15 lat, która znajduje się w końcowym etapie kształcenia ogólnego zwanego *Sekundarstufe I*³. W projekcie ETiK dopiero zakończyły się niedawno badania pilotażowe. Stan zaawansowania prac w projekcie KERK jest znacznie większy. Zamknięto właśnie analizę sprawdzającą trafność skonstruowanego modelu. Zespoły badawcze zaangażowane w realizację obu projektów złożyły w DFG wnioski o rozszerzenie zakresu badań, tak aby w pierwszym projekcie – ETiK – przeprowadzić jeszcze badania w celu standaryzacji narzędzia na próbie reprezentatywnej, w drugim zaś – KERK – zaadaptować wypracowany model kompetencji religijnej do następnego stopnia kształcenia, a mianowicie maturzystów (*Sekundarstufe II*).

Podstawą obu projektów jest odróżnienie zadań testowych od dydaktycznych. Zadania testowe zostały sformułowane w taki sposób, aby respondenci mieli wybór konkurujących ze sobą odpowiedzi, a pojawiające się w nich *termini technici* nie wykraczały poza horyzont myślowy uczniów. W zadaniach testowych zamkniętych wielokrotnego wyboru (*multiple choice*) zastosowano zdania buforowe, które mają uniemożliwić kierowanie się przez odpowiadających strategią eliminacji lub zgadywaniem. Z tego powodu wszystkie proponowane w kaferetii odpowiedzi charakteryzuje określony poziom zasadności. Mimo to trzeba było zagwarantować ich jednoznaczność, to znaczy możliwość wyraźnego rozróżnienia właściwych odpowiedzi od niewłaściwych. W zadaniach półotwartych i otwartych za każdym razem zdefiniowano horyzont odpowiedzi przez odwołanie się do treści omawianych na lekcjach odpowiedniego przedmiotu (religii lub etyki). Na podstawie tego przyjęto na przykład, że na lekcjach religii wykorzystuje się wiedzę na temat gatunku literackiego „przypowieść”, na lekcjach etyki natomiast podejmowane jest zagadnienie przyjaźni. Z naciskiem trzeba zaznaczyć, że zadania testowe skonstruowano tak, żeby nie badały postaw czy poglądów uczniów, lecz koncentrowały się na ich kompetencjach i kognitywnym jądrze danego przedmiotu w przeciwieństwie do definicji kompetencji Weinerta, która dotyczy również płaszczyny motywacyjno-wolicjonalnej (Klieme i in., 2003, s. 24).

W projektach KERK i ETiK w centrum uwagi badaczy znalazły się kwestie związane z treściami kształcenia danego przedmiotu. Przy konstruowaniu zadań dotyczących kompetencji religijnej i jej składowych odwołano się do kanonu Pisma Św., dogmatów i zakotwiczonych w tradycji sposobów wykładania doświadczenia religijnego i wypowiedzi teologicznych. Na tej podstawie przygotowano zadania testujące podstawowe wiadomości religijne i umiejętność ich interpretowania. Tak powstały pytania odnoszące się do tekstów biblijnych (choć nie tylko), w których przedmiotem ewaluacji są strategie interpretacyjne: „Co mówi ten tekst o...”. Wiedzę religijną sprawdzają takie pytania, jak np.: „Jak nazywa się rozdział Koranu?”. Trudniejsze okazało się tworzenie pytań odnoszących się do kompetencji partycypacji. Natrafiono na problemy wynikające przede wszystkim stąd, że uczniowie najczęściej mieli bardzo wąski zasób osobistych doświadczeń związanych z konkretną religią i rzadko czynnie brali udział w życiu wspólnot wyznaniowych. Dodatkowym elementem utrudniającym tworzenie pytań z tego zakresu był fakt, że wspólnoty wyznaniowe zazwyczaj interpretują partycypację religijną jako praktyczny sposób życia, nie zaś przedmiot dyskursu, w którym żąda się od religii uzasadnienia jej roli w sferze publicznej, stawiając na przykład czoła argumentom ekonomicznym, etycznym, pedagogicznym czy politycznym. Mimo

to w projekcie KERK udało się przygotować zestaw zadań badających kompetencję partycypacji religijnej. W tym celu wykorzystano takie sformułowania, jak: „Zaplanuj trzy kroki prowadzące do zrealizowania...” albo „Jesteś osobą, która proponuje... dla zrealizowania...”. Wydaje się, że są one udaną próbą połączenia nauczania szkolnego, przestrzeni międzyreligijnej i sfery publicznej.

Znacznie łatwiej było skonstruować zadania odnoszące się do kompetencji działania moralnego. W projekcie ETiK bez większych problemów połączono takie pojęcia, jak „przyjaźń” czy „szczęście” ze światem uczniowskich doświadczeń. Odpowiedzi uczniów były rzeczowe i dostosowane do problemów postawionych w pytaniach. Te ostatnie były sformułowane m.in. tak: „Wyobraź sobie, że Twój przyjaciel Piotr... Które zachowanie wyraża najlepiej sens pojęcia «przyjaźń»?”. W przeciwieństwie do tego znacznie trudniejsze okazało się budowanie zadań testujących podstawową wiedzę etyczną i kompetencję sądenia moralnego. Być może wynikało to stąd, że bazując na szkolnych programach nauczania etyki i dostosowanych do nich podręcznikach, nie można stwierdzić jednoznacznie, w jakiej opcji (tradycji) filozoficznej prowadzi się zajęcia z etyki w danej szkole. Poza tym bardzo często etyki uczą w szkołach nauczyciele, którzy nie studiowali tego przedmiotu od podstaw – przeciwnie niż ma to miejsce w przypadku nauczycieli religii – i zostali jedynie przyuczeni do jej wykładania.

Proces konstruowania teoretycznego modelu kompetencji religijnej i wyniki testowania w projekcie KERK

Model kompetencji religijnej

Analizując dotychczasowe próby opracowania teoretycznego modelu kompetencji przedmiotowych przekazywanych przez nauczanie szkolne, z łatwością da się wyodrębnić dwa podejścia do sposobu ich budowania. Zwolennicy jednego z nich chcą w tym celu wykorzystać nagromadzony materiał empiryczny. W drugim podejściu specyficzne wymagania dotyczące określonego przedmiotu i poziomu ich realizacji określa się dedukcyjnie, to znaczy na podstawie zakorzenionych w dydaktyce wywodów teoretycznych⁶. Projekt KERK łączy oba podejścia za pomocą modelu czynnikowego (*Komponentenmodell*), który narodził się z analiz koncepcji kształcenia i dydaktyki szczegółowej religii. Przyjęty model był punktem wyjścia sporządzenia pytań testowych, które z kolei, po przeprowadzeniu badania pilotażowego, pozwoliły na indukcyjne wyodrębnienie w nim kilku poziomów (*Niveaustufen*).

Opis kompetencji religijnej dokonał się przez wskazanie w niej trzech czynników, a mianowicie kompetencji interpretacji religijnej (*religiöse Deutungskompetenz*), kompetencji religijnego partycypowania (*religiöse Partizipationskompetenz*) i podstawowej wiedzy z tego zakresu (*religiöse Grundkenntnisse*). Oczywiście wymienionych obszarów nie należy rozumieć jako całkowicie od siebie oddzielonych. Ten, kto może partycypować w dyskursach religijnych czy zabierać głos na tematy dotyczące spraw z tego zakresu, musi najpierw być w stanie rozpoznać wypowiedź, tekst, stany rzeczy czy fenomen religijny i podać jego właściwą interpretację. Równocześnie partycypacja w dyskursach na tematy religijne szkoli kompetencję

interpretacji religijnej. Obie – kompetencja interpretacji i kompetencja partycypowania – opierają się na podstawowej wiedzy religijnej. Oczywiście wydaje się, że wymienione kompetencje cząstkowe nie przechodzą w siebie ani się nie zlewają w jedną kompetencję. Przykładowo: może ktoś mieć głęboką znajomość tekstów biblijnych, a mimo to w bardzo wąskim zakresie być w stanie zastanowić się nad nimi i znajdować w nich odniesienia do własnego życia. Dlatego też w projekcie KERK empirycznemu sprawdzeniu poddano to, czy i w jakim stopniu wskazane trzy części kompetencji religijnej da się uporządkować według jednorodnej skali.

W tym celu wymienione powyżej komponenty odniesiono do trzech sfer: (1) religia odniesienia (*Bezugsreligion*), (2) inne wyznania i religie oraz (3) religia w kulturze i społeczeństwie. Użyto terminu „religia odniesienia” dlatego, żeby uniknąć terminu „własna religia”, podkreślając jednocześnie fakt, że ewangelickie lekcje religii są otwarte na uczniów i uczennice, którzy nie należą do Kościoła ewangelickiego (*Identität und Verständigung...; Kirche und Bildung...*). Mimo to chrześcijaństwo ewangelickie stanowi punkt odniesienia do ewangelickiego nauczania religii w szkole. To, że podzielone zgodnie z granicami konfesji lekcje religii muszą odnosić się również do innych wyznań i religii, wynika nie tylko stąd, że zadaniem szkoły jako instytucji publicznej jest przygotowanie uczennic i uczniów do życia w społeczeństwie pluralistycznym – także pod względem światopoglądowym, lecz ma również swoje umocowanie w teologii. Tylko ten, kto posiadał umiejętność wchodzenia w kontakt z osobami i fenomenami pochodzącymi z innych tradycji religijnych, wytwarza swoją tożsamość i może ją refleksyjnie przekształcać. Trzeci zakres, to znaczy religia w kulturze i społeczeństwie, został wyodrębniony z tego powodu, że nie wolno ograniczać religii do ram wytworzonych przez określoną wspólnotę religijną; musi ona przejawiać się również w reklamie, dyskursie politycznym, a nawet – jeśli weźmie się pod uwagę szerokie pojęcie religijności – na stadionie piłkarskim.

Koncepcja empiryczna projektu KERK

Przedstawiony skrótowo teoretyczny model kompetencji religijnej został przetestowany w badaniach prowadzonych od października do grudnia 2008 roku w 62 wybranych szkołach miasta stołecznego Berlina i okalającego go landu Brandenburgia. W testach wzięło udział w sumie 1603 uczennic i uczniów dziesiątych klas. Badanie to było reprezentatywne dla populacji uczniów i uczennic uczęszczających na ewangelickie lekcje religii w Berlinie i Brandenburgii. Aby poddać weryfikacji psychometrycznej model kompetencji religijnej, który – przypomnijmy – składa się z następujących czynników: *podstawowe wiadomości religijne* (PWR), *kompetencja interpretacji religijnej* (KIR) i *kompetencja partycypacji religijnej* (KPR), zeskalowano w różnych kombinacjach łącznie 87 twierdzeń. Aby upewnić się co do słuszności przyjętych założeń teoretycznych, zestawiono uzyskane dane z trzema modelami zbudowanymi odpowiednio z trzech, dwóch i jednego czynnika, porównując je między sobą. Dla każdego z modeli ustalono za pomocą programu obliczeniowego ConQuest (Wu, Adams, Wilson, Haldane, 2007) odchylenie standardowe i poddano kontroli za pomocą modelu Fit. Rozstrzygające znaczenie miało przy tym kryterium prostoty powyższych modeli, które zostanie omówione nieco dalej. Poszukiwano takiego modelu, który wykaże najmniejsze odchylenie w stosunku do możliwie

najmniejszej liczby parametrów, to znaczy będzie miał najwyższą trafność. Okazało się, że model dwuczynnikowy osiąga statystycznie wyższą trafność ($\chi^2 = 213,9$, $df = 2$, $p < .001$) niż model jednoczynnikowy, a różnica w stosunku do modelu trójczynnikowego nie była statystycznie znacząca. Na podstawie uzyskanych wyników model kompetencji religijnej złożony z trzech czynników nie mógł być jednoznacznie potwierdzony. Na tle przyjętych kryteriów psychometrycznych i po uwzględnieniu faktu, że w zakresie kompetencji partycypacji przedstawiono zbyt małą liczbę twierdzeń, które by spełniały stawiane wymogi, model dwuczynnikowy okazał się najtrafniejszy do interpretacji uzyskanych danych empirycznych. Także analiza za pomocą modelu Fit potwierdziła przekonanie, że model dwuczynnikowy opisuje najlepiej strukturę wyników. Zbudowane na ich podstawie dwie skale Rascha obejmują *podstawowe wiadomości religijne* (PWR) i *kompetencję interpretacji religijnej* (KIR), przy czym ta ostatnia zawiera siedem twierdzeń, które odnoszą się właściwie do refleksyjnej *kompetencji partycypacji religijnej* (KPR). Wyodrębnione dwie składowe kompetencji religijnej mają współczynnik korelacji 0,84, co ostatecznie przemawia za zasadnością jego przyjęcia.

Mimo uzyskanych wyników postulowany model kompetencji religijnej złożony z trzech czynników nie musi być odrzucony. Zastosowane w nim podziały są pomocne przy konstruowaniu zadań testowych. Do jego zalet należy również to, że podkreśla on różnicę w oczekiwaniach co do kompetencji religijnej. Z punktu widzenia dydaktyki i teorii kształcenia zasadne jest opowiedzenie się za konstruowaniem zadań testowych zgodnie z jednym z tych modeli, to znaczy albo dwu-, albo trójczynnikowym. Jeżeli brać pod uwagę niewielką ilość twierdzeń dotyczących partycypacji ($N = 7$), które zawierał do tej pory kwestionariusz zadań, to przedstawienie uzyskanych przez nas wyników w odniesieniu do trzech czynników nie ma sensu z tego powodu, że nie spełniałoby wymogu rzetelności narzędzia.

W celu sprawdzenia opracowanej teoretycznie struktury kompetencji zastosowano jednoparametrowy model Rascha (Rasch, 1969; Lord, 1980; Hambleton, Swaminathan, 1985; Fischer, Molenaar, 1995; Rost, 1996; Embretson, Reise, 2000) jako najbardziej znany z modeli testowych opartych na teorii probabilistycznej (*item-response-theory*). Jego szczególna wartość psychometryczna wynika ze *specyficznego obiektywizmu* (niezależności wobec wielkości populacji) oraz możliwości skorelowanego analizowania uzdolnień poszczególnych osób i ich trudności przy rozwiązywaniu zadań w połączeniu z poziomem oczekiwań (*proficiency-scaling*), co prowadzi do opisu i wyodrębnienia zróżnicowanych jakościowo *poziomów kompetencji*.

Specyficzny obiektywizm modelu Rascha gwarantuje porównywalność poszczególnych osób (uczestników badań) niezależnie od tego, na jakich twierdzeniach (oczywiście odpowiednio do skali Rascha) oparta jest ta analiza, co prowadzi zawsze do tych samych rezultatów. Również sprawdza się to w drugą stronę, to znaczy: porównania między różnymi twierdzeniami tego samego rodzaju (zakresu) są niezależne od wielkości badanej populacji. Drugą korzyścią skali Rascha jest możliwość przedstawienia na tym samym ilościowym *continuum* stopnia trudności zadań testowych i różnic w profilu kompetencji u poszczególnych respondentów. Po tym gdy za pomocą tej samej skali zestawiono zróżnicowanie trudności zadań testowych i różnice w profilu kompetencji uczestników, można było po wykonaniu zadań o określonym stopniu trudności określić poziom osiągnięć, który dana osoba uzyska, z prawdopodobieństwem 50% (na odpowiednim

poziomie trudności). Jeżeli profil kompetencji danej osoby znajduje się powyżej stopnia trudności zadania, można o tej osobie powiedzieć, że wykona ona to zadanie tym szybciej, im większa jest dysproporcja między jej profilem kompetencji a trudnością zadania. Jeżeli natomiast szacowana kompetencja danej osoby znajduje się poniżej stopnia trudności danego zadania, to wówczas zmniejsza się prawdopodobieństwo znalezienia właściwej odpowiedzi proporcjonalnie do tej różnicy. Jednoczesne skalowanie uczestników testu i zadań otwiera możliwość analizowania zadań testowych zarówno w perspektywie formalnej, jak i treściowej. Poza tym na podstawie rozróżnienia poziomów trudności prowadzi do definicji poziomu kompetencji (Ivanov, Nikolova, 2009).

Porównanie modeli poziomów kompetencji uzyskanych w projektach KERK i ETiK

Na podstawie przeprowadzonych testów w każdym z projektów – KERK i ETiK – opracowano pięciostopniowy model kompetencyjny. Między nimi da się zauważyć pewne podobieństwa i różnice.

W projekcie KERK wyróżniono poziomy kompetencji interpretacji religijnej.

Tabela 1: Poziomy kompetencji interpretacji religijnej

| | |
|------------|--|
| poziom I | Uczniowie potrafią rozpoznać proste stany rzeczy odnoszące się do religii i je zinterpretować. |
| poziom II | Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach i je zinterpretować oraz rozwiązać odnośne zadania przez wytworzenie własnych sieci zależności między posiadanymi informacjami lub po dokonaniu zmiany perspektywy patrzenia (w wyniku nauczania). |
| poziom III | Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach i je zinterpretować oraz rozwiązać odnośne zadania przez dokonanie rozróżnień odwołujących się do rzeczy i wytworzenie na ich podstawie połączeń różnorodnych informacji. |
| poziom IV | Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach i je zinterpretować oraz rozwiązać odnośne zadania przez krytyczne pytania i odniesienia do własnych oczekiwań. |
| poziom V | Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach w świetle znajomości odmiennych „logik” rządzących np. sferą ekonomiczną, polityczną, religijną czy etyczną, zinterpretować je oraz w odnośnych zadaniach zidentyfikować i właściwie połączyć obce im konteksty. |

W ramach projektu ETiK została opracowana struktura poziomów kompetencji wyższych.

Tabela 2: Poziomy kompetencyjne w zakresie „podstawowe wiadomości etyczne/ określająca władza sądenia”

| | |
|------------|--|
| poziom I | Uczniowie potrafią w sposób właściwy moralnie ocenić konkretne przypadki, które wykazują jednoznacznie związek z ich doświadczeniami i środowiskiem życiowym. |
| poziom II | Uczniowie potrafią przyporządkować konkretne moralne przypadki do właściwych reguł i zastosować je zgodnie ze specyfiką poszczególnego przypadku. |
| poziom III | Uczniowie potrafią wyjaśnić pojęcia etyczne i modele moralności bez wyraźnego odniesienia do konkretnych przypadków omawianych na lekcjach etyki. |
| poziom IV | Uczniowie potrafią uczestniczyć w dyskusji nad rozstrzygnięciem sposobu działania w polu określonym przez obowiązujące reguły i konkretne przypadki, które odnoszą się do poszczególnych obszarów ludzkiego działania. |
| poziom V | Uczniowie potrafią analizować złożone sytuacje moralne, które odnoszą się do aktualnych problemów i toczącej się w ich sprawie debaty publicznej. |

Obydwa modele opracowano na podstawie umocowanych dydaktycznie, teologicznie i pedagogicznie zadań, wyników testów empirycznych i ich statystycznej ewaluacji. Granicę między poszczególnymi poziomami stanowi pytanie: jakie cechy odróżniają zadania trudniejsze od łatwiejszych? Jeżeli porówna się obydwie przedstawione modele, wówczas jako pierwsza cecha wspólna od razu rzuca się w oczy to, że poziomy wznoszą się od sfery konkretno-poglądowej do coraz bardziej abstrakcyjno-pojęciowej. Należy zauważyć, że najwyższy poziom zarówno w obszarze zadań przeznaczonych do badania władzy sądenia moralnego, jak i partycypacji religijnej definiuje się przez to, że kontrowersje abstrakcyjno-pojęciowe muszą zostać przetransponowane na konkretne problemy interpretacji, sądenia, działania i partycypacji religijnej.

Drugą cechą wspólną obu modeli jest to, że na wyższych poziomach wyróżnia się rozmaite logiki służące interpretowaniu i ocenianiu oraz postuluje posiadanie zdolności ich porównywania. Po trzecie, pewne zadania wyróżniały się tym, że przy ich rozwiązywaniu konieczna była zmiana perspektywy widzenia. Ta umiejętność jest warunkiem kompetentnego i rzeczowego współdziałania dorastających osób w dyskursach publicznych.

Różnice między omawianymi modelami wynikają w pierwszym rzędzie ze specyfiki każdego z obszarów (religia i etyka). Podczas gdy w odniesieniu do kompetencji religijnej na czoło wysuwa się umiejętność *interpretacji*, w obszarze kompetencji etycznej jej ekwiwalentem jest *sądzenie*. W podobny sposób rzecz się ma z opracowanymi do tej pory zadaniami do badania kompetencji religijnej, w których na pierwszy plan wysuwa się interpretacja tekstów, w zadaniach etycznych odpowiada jej zaś ocena konkretnych sytuacji i przypadków oraz odróżnienie poszczególnych opcji działania.

Perspektywa na przyszłość

W projektach KERK i ETiK wyjściowe było założenie, że kompetencja etyczna różni się od religijnej i bazuje na wieloaspektowej analizie problemu – od strony teorii kształcenia, teologii, pedagogiki religii, dydaktyki i badań empirycznych. Wszystkie te wątki starano się uwzględnić przy formułowaniu i ewaluacji zadań testowych oraz konstruowaniu modelu poziomów kompetencji. Zakładając, że ewaluacja uzyskanych wyników empirycznych doprowadzi również w odniesieniu do pozostałych czynników kompetencji religijnej i moralnej do wyodrębnienia podobnych modeli poziomów, będzie można sformułować ostateczne wnioski w sprawie cech wspólnych i różnic występujących między kompetencją moralną a etyczną. Już teraz na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że po raz pierwszy został zastosowany przy ich badaniu instrument testowy zweryfikowany na reprezentatywnej populacji, co umożliwia dokładne ujęcie specyficznego charakteru obu tych kompetencji bez konieczności wykluczania przestrzeni, w której się one nakładają i wzajemnie się warunkują.

Miejmy nadzieję, że uzyskana wiedza przyczyni się do tego, że współcześnie stawiana na pierwszym planie alternatywa *albo lekcje religii, albo etyka* straci na oczywistości, a przez to również zdobędzie na znaczeniu trzecia możliwość, za którą opowiadamy się w tym artykule. Do tego ostatniego przyczynia się również

to, że w obszarze publicznego dyskursu religijno-politycznego coraz silniejsze są głosy i inicjatywy społeczne domagające się powołania na wyższych uczelniach katedr teologii muzułmańskiej. Wpisują się w to także wskazania Rady Naukowej (*Wissenschaftsrat*)⁷. Z naszego punktu widzenia świadczy to o tym, że nie tylko religia chrześcijańska, lecz również islam (oraz inne religie) są „skazane” na przekaz tradycji w formie uniwersyteckiej. Tylko w ten sposób da się skutecznie prowadzić dyskurs między religiami i przeciwdziałać tendencjom fundamentalistycznym, które w łonie różnorodnych wspólnot religijnych roszczą sobie pretensje do stanowienia jedyne go kryterium i punktu orientacyjnego (Benner, 2010). Poza tym przyczyni się to do rozwoju samej sfery publicznej, w której tematyka religijna zajmie z powrotem należne jej miejsce. Funkcja lekcji religii w każdej z trzech historycznych form religii objawienia – judaizm, chrześcijaństwo i islam – nie sprzeciwia się zorientowanemu na filozoficzne i społeczno-naukowe podstawy nauczaniu etyki. Choć się mu nie sprzeciwia, to jednak w pewnym sensie z nim konkuruje. Konkurencja ta zmusza, żeby dyskutować o problemach religijnych z uwzględnieniem etyki oraz *vice versa*: problemy moralne rozważać z punktu widzenia różnych religii i wyznań. Kryterium udanego dyskursu społecznego w tych sprawach będzie to, czy konkurujące ze sobą pozycje nauczą się czegoś nowego, czy tylko „przebędą” proces kształcenia. Od skuteczności tego uczenia się zależy ostatecznie innowacyjna i krytyczna funkcja, jaką mają do spełnienia w oświacie publicznej lekcje religii i etyki – każdy przedmiot w sobie właściwy sposób.

Przełożył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski

Przypisy

¹ Źródło: *Die Modellierung und Testung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Ver gleichbarkeit*, „Zeitschrift für Praktische Theologie” 2010.

² Skrót RUBiQua pochodzi od „Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religion sunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts” (Gwarantowanie jakości i standardów kształcenia w zakresie lekcji religii w szkołach publicznych na przykładzie ewangelickiego nauczania religii).

³ KERK oznacza „Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religi onsunterricht, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts” (Konstruowanie i bada nie poziomu kompetencji religijnej na lekcjach religii na przykładzie ewangelickiego nauczania religii).

⁴ ETiK powstał z pełnej nazwy projektu „Entwicklung eines Testinstruments zu einer di daktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezo gen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen” (Rozwój narzędzia testowego służącego ujmowaniu dydaktycznie uzasadnionych kompetencji moralnych w odniesieniu do lekcji etyki w szkołach publicznych).

⁵ W Polsce odpowiednikiem tego poziomu jest gimnazjum (przyp. tłum.).

⁶ W sprawie rozróżnienia między modelami kompetencji opartymi na komponentach (składo wych) a tymi, które operują stopniami kompetencji (Klieme i in., 2003, s. 74).

⁷ Rada Naukowa jest najwyższym gremium naukowym w Niemczech. Do jej funkcji należy m.in. wskazywanie kierunków rozwoju naukowego (przyp. tłum.).

Literatura

- Benner D.: *Kształcenie religijne. Rozważania na temat rozróżnienia między koncepcjami fundamentalnymi i fundamentalistycznymi*. „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2010, t. 27.
- Benner D., Nikolova R., Swiderski J.: *Rozwój kompetencji moralnych jako zadanie lekcji etyki w szkołach publicznych. W sprawie koncepcji badawczej projektu ETiK*. 2010 (maszynopis złożony do druku).
- Embretson, S. E., Reise, S. P.: *Item response theory for psychologists*. Erlbaum, Mahwah 2000.
- Fischer, G. H., Molenaar, I. W.: *Rasch-models – foundations, recent developments, and applications*. Springer, Berlin 1995.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H.: *Item response theory: Principles and applications*. Kluwer, Norwell 1985.
- Heynitz, M. von, Krause, S., Remus, C., Swiderski, J., Weiß, Th.: *Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK*. „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 2009, nr 85.
- Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Red. EKD. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1993.
- Ivanov, S., Nikolova, r.: *Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETiK*. „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 2009, nr 85.
- Kirche und Bildung. Herausforderungen. Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns*. Red. EKD. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2009.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- Krause, S., Nikolova, r., Schluß, H., Weiß, Th., Willems, J.: *Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK*. „Zeitschrift für Pädagogik” 2008, nr 54.
- Lord, F.: *Applications of item response theory to practical testing problems*. Erlbaum, Hillsdale 1980.
- Nikolova, r., Schluß, H., Weiß, Th., Willems, J.: *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch-Testbar-Anschlussfähig*. „TheoWeb – Zeitschrift für Religionspädagogik” 2007, nr 2, dostępny na: <http://www.theo-web.de> (otwarty 22.04.2010 roku).
- Rasch, G.: *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Nielsen & Lydiche, Copenhagen 1969.
- Rost, J.: *Lehrbuch Testtheorie und Testkonstruktion*. Huber, Bern 1996.
- Schluß, H.: *Die Kontroverse um ProReli – ein Rück – und Ausblick*. „Zeitschrift für Praktische Theologie” 2010, nr 2.
- Wu, M. L., Adams, r. J., Wilson, M. r., Haldane, S.: *ConQuest. Generalizes Item Response Modeling*. 2007.

Construction and testing of a model of religious and ethical competences (comparison trial)

As in Poland, in Germany, too, religion and ethics are seen as alternatives. It is thought in this way that only two positions are possible. Supporters of the first of these speak in defence of the state teaching of the Christian religion – be it Catholic or Protestant – or Islam, at the same time in opposition to the religiously neutral lessons in ethics. The second position stands by the obligatory teaching of ethics, which takes the place of religion when parents and/or pupils choose not to attend these lessons. These two positions are joined by one more. In this view, the main role is played by the distinction between the religious and ethical dimensions of general education. A group of academics from the Humboldt University of Berlin (Germany) have presented a theoretical concept from the empirical research they have conducted on the issue, and their initial results.

Małgorzata Falkiewicz-Szult
 Uniwersytet Szczeciński

NAUCZYCIEL EDUKACJI ELEMENTARNEJ W ŚWIECIE CHAOSU EDUKACYJNEGO

*Przyjemne doświadczenia dodają uroku życia.
 Doświadczenia bolesne tego nie zapewniają (...).
 Jednak doświadczenia przyjemne – choć dodają uroku –
 same w sobie prowadzą do rozwoju.
 Cierpienie wskazuje na istnienie w tobie takich obszarów,
 które są jeszcze nie rozwinięte,
 które muszą dojrzeć, ulec transformacji i zmianie.
 De Mello, 1992, s. 114*

Teoria chaosu¹ wyrosła na pograniczu różnych dyscyplin naukowych stosujących własny, odrębny język. Odnosi się ona na przykład do teorii równań różniczkowych i różnicowych oraz jakościowej teorii systemów dynamicznych (Kwiatkowski, Orzeszko, 2001). Do tak ogólnie przyjętej teorii chaosu nie będę odwoływała się w tym tekście. Trzeba podkreślić, że w ostatnich dwudziestu latach ubiegłego stulecia teoria chaosu stała się aktualnym wątkiem wielu dyskursów zarówno na polu naukowym, jak i praktycznym. Wobec tego w obliczu wszechogarniającego chaosu w różnych dziedzinach życia społecznego, trudno o nim nie pisać w badaniu złożonej rzeczywistości edukacyjnej.

Chaos nie jest pojęciem nowym. Jest to pojęcie stare, pochodzenia greckiego, oznaczające stan kosmosu przed nastaniem porządku. To jednocześnie niekończąca się ciemność, zagubienie, nieistnienie żadnych reguł i związków między kosmicznymi mocami i formami (Speck, 2005, s. 21). Warto też zwrócić uwagę, że znaczenie pojęcia chaos przechodzi żywotną rewolucję, przez co staje się coraz szersze i niezbyt łatwe do interpretacji. Jest wyjątkowo mgliste, posiada szeroką pojemność znaczeniową i obszerną formułę interpretacyjną. W potocznym rozumieniu chaos wiąże się najogólniej rzecz ujmując z procesami chaotycznymi, nieuporządkowanymi, z nieładem, niestabilnością (brakiem stanu równowagi, nietrwałością), bezładem, zamętem. Chaos to coś niedoskonałego, coś, przed czym chcemy się uchronić. Dobrze tę tezę obrazuje S. Małyska, który pisze, że wielu z nas przeraża myśl o społecznym chaosie, czy o chaotycznie pracującej elektrowni atomowej itp. Myśląc o chaosie, myślimy wręcz o katastrofie. Chcielibyśmy mieć świat i wyobrażenie o nim uporządkowane, stałe i niezmienne. Jedni z nas widzą świat mimo wszystko uporządkowany i niezmienny, możliwy do opanowania i to bez poszukiwania nowych środków i narzędzi, drudzy – wręcz przeciwnie: jako

kłębowisko sił i energii, których potęga zdaje się przerastać nasze możliwości, lecz jednocześnie stanowi wyzwanie dla umysłu człowieka (Małyńska, 2009).

Ostatnio termin ten stał się słowem wytrychem do wyjaśniania zjawisk zachodzących w różnych obszarach życia społecznego, w których zachodzą coraz szybciej i mało przewidywalne zmiany. Mówimy więc o „chaosie w służbie zdrowia”, o „chaosie w sejmie”, „chaosie w mediach”, „chaosie w metrze”, „chaosie w głowie” czy też powszednim chaosie w hipermarketach itp. Mówi się też o osobach chaotycznych, nieuporządkowanych, jako tych, którzy burzą przyjęty ład i porządek, czy też o osobach, w życie których wkraść się chaos. W świecie ulegającym postępującej globalizacji istnieje prawdopodobieństwo, że coraz bardziej głęboko będziemy wchodzić w chaos norm, zasad i wartości.

Na potrzeby tego artykułu odwołuję się do spojrzenia O. Specka, który ujmując chaos jako zdominowany przez lęk stan krytyczny społeczeństw doświadczających zmian społeczno-kulturowych (Śliwerski, 2005, s. 9). Takie rozumienie chaosu pozwala na dostrzeganie w nim nie tylko czynnika zakłócającego, demobilizującego, ale i mocy oddziaływania na pozytywną zmianę i rozwój, co uprawnia do przyjęcia stanowiska, że termin ten ma jednoznacznie negatywną konotację.

Obecnie żyjemy w czasach dynamicznych wszelkich przemian będących wynikiem modernizacji, globalizacji, przełomu transformacyjnego i integracji, przeobrażeń cywilizacyjnych i kulturowych. W kontekście politycznym, społecznym, oświatowym sytuacja ta sprowadza się do nowych zadań dla przedstawicieli różnych grup społecznych. Dla jednych przyjęcie kolejnych wyzwań prowadzi do doświadczania poczucia wolności i sprawstwa dla innych wiąże się z wieloma trudnościami i bezradnością wobec zmieniającego się świata. Zjawiska w dużym stopniu dotknęły także przedstawicieli szkolnej i przedszkolnej edukacji.

W artykule zamierzam przeanalizować konsekwencje tej tezy zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli edukacji elementarnej. Współczesne dynamiczne zjawiska w niestabilnym i nieprzejrzyście „urządzonym” świecie wywołują różnorodne problemy dotyczące nauczycieli. Wydają się one bardzo złożone i powszechne. Mimo poszukiwania sposobów ich zrozumienia, a nawet akceptacji, wielu nauczycielom trudno podążać za zmianami – jednocześnie zaspokajając potrzeby edukacyjne uczniów nowej epoki i wykazując swój profesjonalizm. Podejmują dyskusje i komentują funkcjonowanie szkoły, przedszkola i realizacji procesu edukacji. Obawy, zagrożenia i konflikty wewnętrzne nauczycieli opisuje właśnie z perspektywy kategorii chaosu, implikującego bezład, niepożądany i wywołujący poczucie zagrożenia stan nieporządku, który – ze względu na jego charakter – powinno się przezwyciężać (Speck, 2005, s. 20–21), aby móc bez przeszkód zastosować teoretyczną wiedzę w praktyce edukacyjnej i wychowawczej do rozwiązywania określonych problemów. W przeciwnym razie, zgodnie z ogólnie przyjętym przekonaniem, chaos będzie zawsze prowadził do kryzysu edukacji i wychowania.

Chciałabym również zwrócić uwagę na pedagogiczne implikacje ambiwalencji chaosu i wewnętrznych motywacji nauczycieli w „rozkojarzonym” współczesnym procesie decyzyjno-reformatorskim oświaty. Odnajduję w nim spójnię z wieloma problemami, jakie powstają w trakcie wprowadzania nowych praktyk, innowacji w edukacji elementarnej w świetle prowadzonych reform oświatowych. Obserwacja współczesnych przeobrażeń ukierunkowana jest na jakość funkcji, celów i zadań stawianych przed nauczycielem. Wzrosły wymagania, np. w odniesieniu do

kwalifikacji i kompetencji nauczycieli, oraz zwiększył się zakres ich powinności. Zostali oni postawieni wobec konieczności uwzględniania często zupełnie nowych tendencji i strategii pedagogicznych (Falkiewicz-Szult, 2007a, s. 22).

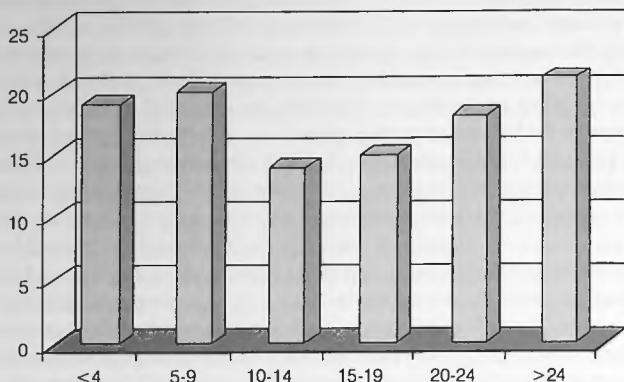
Inspiracją do napisania tego artykułu stała się obserwacja obecnej sytuacji oświatowej oraz rozmowy z nauczycielkami przedszkola podczas spotkań i zajęć hospitowanych przez studentów w przedszkolu, dyskusji ze studentami studiów niestacjonarnych na kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna. Informacje o niejasności funkcjonowania edukacji elementarnej podzieliłam na dwie grupy. W jednej grupie zamieszczam używane przez rozmówców takie terminy, jak: *konflikt, niespójność, władza, niezrozumienie, narastające obowiązki, brak poczucia bezpieczeństwa, ustawiczna niepewność, niepokój, życie pod górę*². Wprawdzie nie odnoszą się one wprost do edukacji, do realizacji założonych celów kształcenia i wychowania, jednak są to ważne kategorie tworzące nowe, ale nie w pełni prawidłowe konteksty, w których realizuje się proces wychowawczo-dydaktyczny na poziomie elementarnym. W drugiej grupie narracji nauczycieli i studentów znalazły się dyskusje i komentarze na temat szkoły, przedszkola, edukacji i reform oświatowych. Te wypowiedzi dotyczą podtrzymywanego i rozwijanego chaosu w polityce oświatowej, w procesie edukacji, a szczególnie uwikłanych w to zjawisko nauczycieli praktyków.

Do uporządkowania obszarów i typów chaosu – opierając się na definicji O. Specka – przyjąłam **autorską kategorię płaszczyzny, tzn. specyficznych treściowo i organizacyjnie zjawisk generujących lęk i niepewność**. Za kryterium wyodrębnienia tych płaszczyzn przyjąłam treści działania nauczycieli edukacji elementarnej i źródła tych działań. Duże napięcia nerwowe, niepokoje i obawy osadziłam w płaszczyznach chaosu: chaos na płaszczyźnie reformatorskiej, chaos na płaszczyźnie zewnętrznej (informacyjnej, decyzyjno-działaniowej), chaos na płaszczyźnie metodycznej, chaos na płaszczyźnie innowacji pedagogicznych, chaos na płaszczyźnie informacyjnej, chaos na płaszczyźnie wewnętrznej (konflikty wewnętrzne).

Ten obraz wywołuje potrzebę poszukiwania i rozpatrywania źródeł niepowodzeń i trudności zawodowych wielu nauczycieli w czasie zwiększającej się rezygnacji, defetyzmu i zaniku poczucia pewności roli zawodowej. Postawiłam nauczycielom pytanie następującej treści: W czym upatrują zachowania i procesy chaotyczne w edukacji elementarnej? Na to pytanie odpowiedziało 107 nauczycieli z województwa zachodniopomorskiego.

Najwięcej wypowiedzi nauczycieli dotyczyło wprowadzanych w ostatnich latach reform systemu oświatowego, który – według nauczycieli – *znajduje się w stanie ciągłej reformy (...), a my funkcjonujemy w trudnym do opanowania chaosie*. Wyodrębniłam chaos na **płaszczyźnie reformatorskiej**, a w jej ramach sprawy związane z przeprowadzanymi od lat reformami systemu oświaty. Reforma oświatowa, jak każda zmiana, niesie większy lub mniejszy niepokój w środowisku nauczycielskim. Nauczyciele uważają, że prowadzone „eksperymenty” od około dwudziestu lat w ramach reform oświatowych to: *wielkie nieporozumienie na skalę kraju i nie tylko... to w większości deklaracje reformatorskie, zamiast opracowanego konkretnego programu ich wdrażania*³. Zdecydowanie artykułują: *niedopracowanie programów reformowania systemu oświaty i to niezależnie od ministrów edukacji piastujących to zaszczytne, ale głównie odpowiedzialne stanowisko*.

Struktura badanych według stażu pracy w zawodzie



Objaśnienia: <4 – nauczyciele pracujący w zawodzie do 4 lat (nauczyciele początkujący);
>24 lata – nauczyciele pracujący w zawodzie powyżej 24 lat.

W 1999 roku weszła w życie reforma zaprojektowana przez resort edukacji pod egidą ministra M. Handkego. Rok wcześniej minister przedstawił stanowisko w zakresie zmian programowych i strukturalnych „chcemy, aby to była reforma, która rzeczywiście pozwoli szkole stworzyć warunki dla rozwoju najlepszych charakterów i uzdolnień uczniów; która wesprze rodziny oraz ułatwi współpracę rodziców i nauczycieli. Chcemy, żeby to była reforma edukacji, dzięki której szkoła stanie się silnym fundamentem rozwoju Rzeczypospolitej Polskiej” (*Reforma...*, 1998).

Kolejne hasła reformy dotyczyły zwiększonej pomocy dzieciom w wieku przedszkolnym i szkolnym oraz ich sytuacji rodzinnej. Za ważny element reformy uznano zwiększanie stopnia upowszechniania wychowania przedszkolnego, a strukturalna i programowa reforma edukacji miała ułatwić wzmocnienie roli wychowania w szkołach. W związku z tym przed nauczycielami pojawiły się kolejne wyzwania pedagogiczne, które na pierwszy rzut oka nie wydawały się im skomplikowane. Ale kiedy pojawiło się tworzenie perspektywicznych programów wychowawczych szkoły, ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna, opracowywanie planów wyników, kierunkowych metodycznych, programów, uczenie się nowych terminów, tworzenia innych/nowych narzędzi ewaluacji, gromadzenie wiedzy o przedmiocie ewaluacji zewnętrznej, zwiększone uczestnictwo w kursach doskonalących, radach samokształceniowych, studiach podyplomowych i różnych formach doskonalenia zawodowego sprawa nie była już taka prosta. Oprócz tego, dodatkowo miała pojawić się modernizacja systemu poradnictwa, jako element profilaktyki prorodzinnej. Niestety, jak dotąd trudno mówić o wystarczających formach poradnictwa rodzinnego na miarę potrzeb społecznych, skoro nauczyciele potrzebują zwiększonego wsparcia w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych i środowiskowych ze strony nadzoru pedagogicznego.

Nauczyciele już w tym czasie odczuwali strach i niepewność zwłaszcza o dzieci najmłodsze, które spotykały się w jednej szkole z gimnazjalistami. *Innej możliwo-*

ści nie było, nie było miejsca i oddzielnych budynków, dla młodszych dzieci, mimo zapewnień ministra edukacji – konkludują nauczyciele. Z trudem przyznają, że jeśli nawet empatycznie, z namysłem i refleksją podchodzą do sytuacji będącej przedmiotem zmian, to i tak utwierdza ich w przekonaniu, że środki, jakimi się posługiwali decydenci nie sprawdziły się, a zmiany nie wszystkie były i nie są udane. Oto kilka wypowiedzi:

- *coż z tego, że zajęcia mają się odbywać w systemie nauczania zintegrowanego jak i tak wiele szkół nie może spełnić tego zadania z uwagi na małe sale dydaktyczne i sposób ich zagospodarowania (...), (10–15 lat),*
- *system klasowo-lekcyjny – może zły, ale w warunkach, jakich pracuję – jedynie możliwy do realizacji – klasa bardzo liczna, z tyłu za ławkami wykładzina wielkości znaczka pocztowego – nie mam szans na prowadzenie zajęć „w kręgu” na dywanie. W czasie przerwy dzieci musiałyby siedzieć w ławkach. Wolę wypuścić je na korytarz. W praktyce robią tak wszystkie nauczycielki w klasach I–III w „mojej” szkole (10–14 lat).*

Szczególne hasło „ulatanianie dostępności do edukacji” spaliło na panewce (...), zaś (...) wyrównywanie szans – jest hasłem bez pokrycia. Znane są bowiem wszystkim działania związane z systematyczną likwidacją szkół i przedszkoli od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. W efekcie zwiększyła się liczebność grup, co utrudniało adekwatne oddziaływania pedagogiczne nauczycieli.

Chaos, który pojawił się w edukacji z powodu reformy, nie skłonił do namysłu przedstawicieli resortu edukacji, ale wręcz odwrotnie zintensyfikował wkraczanie w chaotyczne sytuacje coraz dalej. W zasadzie badani nauczyciele dostrzegają zasadność reformowania systemu oświaty, ale z dobrze przygotowaną koncepcją i dokładniejszymi przepisami prawnymi, które powinny być przedstawiane na czas w placówkach, w których pracują.

Kolejne lata to objęcie stanowisk ministerialnych przez następnych ministrów w resorcie edukacji. I tak na przykład – z inicjatywy ministra R. Giertycha – rok 2006 ogłoszono rokiem wprowadzenia programu „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”. R. Giertych dążył do zwiększenia dyscypliny w szkołach, wprowadził jednolite stroje w postaci mundurków dla wszystkich. Podstawą stworzenia programu miały być wyniki rozmów „trójki giertychowskiej”, tj. policjanta, przedstawiciela kuratorium oświaty i przedstawiciela organu prowadzącego, z nauczycielami i uczniami o przeciwdziałaniu przemocy, narkotyzowaniu, kradzieżach itp. Akcja miała potrwać do końca sierpnia 2007 roku. Jedną z istotnych dróg realizowania celów programu było podniesienie kompetencji dyrektorów szkół, nauczycieli i pracowników administracyjnych szkoły w zakresie zapobiegania i interweniowania w sytuacjach zagrożenia, upowszechnienie narzędzi i metod ochrony bezpieczeństwa uczniów w szkołach. Naturalną implikacją dla nauczycieli było zwiększenie zadań w postaci m.in. konieczności uczestniczenia w szkoleniach, wykładach, panelach dyskusyjnych; wypracowania i przyswajania konkretnych procedur postępowania nauczycieli w sytuacji zdiagnozowania zjawiska agresji w szkole. Nie oznacza to, że nauczyciele przyjęli stanowisko opozycyjne do projektu ministra i nie podzielali jego troski o zachowanie poczucia bezpieczeństwa wszystkich podmiotów edukacji w szkole, zwłaszcza dzieci i likwidację źródeł zachowań patologicznych. Natomiast ich wątpliwości dotyczą wskazania dobrego, konkretnego i realnego programu działania i wytypowania osób do jego wdrażania (por. Górniewicz, 2007). Niestety i w tym zakresie pojawiło się wiele

niejasności, co wyzwoliło kolejne napięcia i niepokoje nauczycieli, także nauczycieli edukacji elementarnej. Pojawiły się nowe rozporządzenia, a także nastąpiły zmiany w zakresie ewaluacji, z których wielu nauczycieli się ucieszyło, inni zaś stwierdzili *bezsensowność pozyskiwania nowych kompetencji, (...) które na dłużej i tak się nie przydadzą, bo na pewno w planie już jest kolejna reforma*. W tej sytuacji nauczyciele, coraz częściej przyznają się do bezsilności i bezradności, ale zdają sobie sprawę, że muszą sobie radzić w wyzwaniach współczesnego świata i tymi, jakie narzuciła im reforma.

Następnie pojawiają się kolejne poczynania reformatorskie minister Katarzyny Hall, która stwierdziła, że przeprowadzenie reformy w zakresie obniżenia progu szkolnego dzieci jest konieczne. Jej początek przypada na rok 2009. O reformie, jej zwolennikach i przeciwnikach wiele już pisano, więc nie ma potrzeby przywoływać w tym miejscu ich analiz. Wspomnę tylko, iż wiele kontrowersji pojawiło się w zakresie przygotowania szkół do przyjęcia dzieci sześciolatków – a szkoła to przecież nie tylko budynek, to także kompetentni nauczyciele do pracy w tym zakresie. Oprócz braku odpowiedniej aranżacji, również sami nauczyciele czują się nie przygotowani do tego typu zmian, co ilustrują poniżej cytowane wypowiedzi:

- *brak przygotowania placówek i ich wyposażenia (<4 lat),*
- *to niepoważne, aby zagospodarowywać sale gimnastyczne i inne pomieszczenia na sale dydaktyczne. Gdzie dzieci mają odbywać zajęcia ruchowe, jeśli na dworze pada deszcz? No chyba, że pomiędzy lawkami (10–14 lat),*
- *hasło „reforma” nie ma odzwierciedlenia w praktyce (20–24 lat),*
- *reforma wprowadzana bez przygotowania (20–24 lat),*
- *wszystkie reformy to przecenianie własnych możliwości reformatorów i naszych możliwości (15–19 lat),*
- *zastanawiam się, który z tych projektów tak naprawdę został przeprowadzony solidnie do końca? Zawsze plany kończyły się fiaskiem. Powód: nieustający brak środków finansowych (24 lata),*
- *trzeba przygotować się do trudnych pytań rodziców dzieci (...). Nie wiemy, co im powiedzieć, nie jesteśmy sami do tego przygotowani (5–9 lat),*
- *jak wytłumaczyć rodzicom, że ich dziecko powinno jeszcze pozostać w przedszkolu, lub jest dojrzałe do podjęcia nauki w szkole? Rodzicom trudno jest wyjaśnić tego typu kwestie (<4 lata),*
- *trzeba uczyć się kolejnych form diagnozowania i oceniania dojrzałości szkolnej dzieci, bo już psycholog ani pedagog w poradni nie musi tego robić (< 24 lat),*
- *czy rodzice ufają naszej diagnozie, czy będą odwoływać się do poradni? – to kolejny paradoks (15–19 lat),*
- *jak mam radzić rodzicowi, czy jego dziecko ma pójść do szkoły czy nie. I co dalej? To duża odpowiedzialność. Skąd mogę wiedzieć, czy rodzic będzie później z tego zadowolony? (<4 lata),*
- *dla mnie „nowy” minister edukacji to kolejny nieprzemyślany do końca pomysł (20–24 lat),*
- *nie czuję się kompetentna do wprowadzenia reformy. Znowu stajemy w obliczu rzeczywistości bez przygotowania (15–19 lat), (Jaroni, 2008).*

Opinie na ten temat uzyskane od badanych nauczycieli nie odbiegają od wypowiedzi zaniepokojonych rodziców i wielu nauczycieli w mediach i na forach internetowych. Ponadto wiele niepokoju budziły chaotyczne dyskusje nad pro-

jektami podstaw programowych, które w zasadzie „prowadzone były na poziomie populistycznym o charakterze agresywnym, zamiast na merytorycznym poziomie” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009), co nie utwierdzało w przekonaniu zarówno nauczycieli, jak i rodziców o słuszności tego przedsięwzięcia. Mimo pojawiających się informacji na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej u rodziców oraz nauczycieli budził się lęk przed „nieznany”, brakiem organizacji i **chaosem informacyjnym**, którego doświadczają bezpośrednio w instytucjach, w których pracują, w prasie, na setkach szkoleń, studiach podyplomowych i kursach. Rodzi to kolejne trudności i niejasności, krępujące rozwiązywanie problemów związanych ze zmianami w edukacji. Są one na tyle mocne, że towarzyszy im nieustanne napięcie i niepokój emocjonalny. Wielu z nauczycieli nie potrafi nawet sprecyzować stanu, jakiego doświadczają, będąc w obliczu przekazywanych coraz to nowych informacji i wymagań, czyli ogólnie rzecz biorąc – chaosu w sferze zawodowej. Są one jednak immanentnie wpisane we współczesną rzeczywistość edukacyjną, których nie da się łatwo wyeliminować. Można więc postawić tezę, że tego rodzaju system jest chaotyczny, jest systemem „nieuporządkowanego porządku” (Speck, 2005, s. 23). Nauczyciele ten stan rzeczy określają m.in. jako: *życie pod górę, pracę pod prąd, nowe milenium chaosu, walkę z wiatrakami*. Wskazują na pojawiające się w niebotycznym tempie trudności nie do pokonania albo pozornie przez niektórych pokonywane w warunkach burzliwych i nieprzewidywalnych decyzji kolejnych ministrów edukacji.

Na uwagę zasługuje to, że nauczyciele dostrzegają potrzebę wprowadzania zmian w edukacji z zewnątrz. Nie są one jednak jednobrzmiące z inspiracjami wewnętrznymi, takimi, które by wyzwoliły u nich przeświadczenie sprawstwa, samodzielności, czy gotowości do podejmowania innowacyjnych rozwiązań w różnych zakresach procesu kształcenia. Ten punkt widzenia nauczycieli ujawnia **chaos na płaszczyźnie zewnętrznej (informacyjnej/decyzyjno-działaniowej)**, związanej z zakresem niespójnych wymagań i zadań stawianych nauczycielom ze strony przełożonych. Płaszczyzna ta opiera się na paradygmacie podmiotowości nauczyciela. Krytycy nauczyciele poddają oczekiwania władz oświatowych. Twierdzą:

- *za dużo wymagań powalających, nie można skupić się na praktyce (5–9 lat),*
- *niby dano nam „zielone światło”, „wolną rękę”, ale to tylko teoria. W praktyce wygląda to zupełnie inaczej (5–9 lat),*
- *nie mamy możliwości podejmowania decyzji, niemal wszystko jest narzucane z zewnątrz mimo ciągłych przypomnień o naszej autonomii (10–14 lat),*
- *niby duża autonomia, ale w dużej mierze to decydują rodzice i dyrektor. Z każdym pomysłem nauczyciel musi zgłosić się do dyrektora, o jego akceptację (5–9 lat),*
- *nauczyciel na wszystko musi mieć pozwolenia, nic tylko pisać karteczki do dyrekcji o wyrażenie zgody... (do 4 lat),*
- *część wymagań nie jest możliwa do realizacji (>24 lat),*
- *co tu dużo mówić. Można tylko spojrzeć na wymagania władz samorządowych. Przeważa tendencja stawiania na pierwszym miejscu spraw finansowych. Każdy uczeń jest „punktem” w tabeli księgowej, szuka się więc w oświacie jak największych oszczędności (15–19 lat),*
- *wymagania władz się zmieniają „jeden chce być mądrzejszy od drugiego (>24 lat).*

Nauczyciele oczekują innego – podmiotowego traktowania przez decydentów oświatowych (państwo, organy samorządowe), jak i przez nadzór pedagogiczny oraz dyrektorów szkół i przedszkoli.

Z punktu widzenia rozważanego w tekście zagadnienia, nauczyciele kierują swoją uwagę w stronę *niejasnych i niespójnych metod i dyrektyw (...)* oraz *dekretów, zarządzeń i rozporządzeń, nowych zadań związanych z ewaluacją zewnętrzną, wewnętrzną, misją, szkolnym programem wychowawczym, opracowywaniem narzędzi ewaluacyjnych, które jak się wydaje ciągle ulegają zmianom, za którymi nie można tak do końca nadążyć*. Przez tę biurokrację *od lat nie mogą złapać oddechu; jeszcze nie przyswoją sobie jednego rozporządzenia, już jest ono nieaktualne, wchodzi następne, które jak przypuszczam, nie utrzyma się długo*. Poza tym *nie wszystko rozumiem, raz jest taka decyzja, a za chwilę inna, i sama już nie wiem, czego tak naprawdę od nas oczekują*.

Oto inne wypowiedzi:

- *mam wrażenie, że nie ma porządku, spójnego kierunku, do którego mamy dążyć (15–19 lat),*
- *jestemy ciągle czymś zaskakiwane, co często dezorganizuje nam pracę z dziećmi, a to w końcu jest najważniejsze (>24 lata),*
- *wciąż pracujemy w chaosie rozporządzeń, zarządzeń, reform często krótkotrwałych i niemal tymczasowych (10–14 lat),*
- *Brak stabilizacji w sferze reform zmusza do ciągłych zmian władze gminy i samorządy, które wprowadzają własne projekty „strategii oświaty” gdzie przeważnie nie liczą się z oczekiwaniami rodziców i często nauczycieli (20–24 lat).*

To wszystko badani określają jako *niekompatybilność oczekiwań i stawianych zadań*.

Nauczyciele edukacji elementarnej mówią o doświadczaniu ograniczania swobody i decyzji działania. Nie chcą „występować” w roli nauczycieli akceptujących wszystko, co jest narzucane z zewnątrz. Nie upominają się jednak o głos w tej sprawie, z niepokojem o utratę pracy, a akceptują ten stan rzeczy, gdyż nie chcą czuć się uprzedmiotowieni. Nauczyciel chce być jednostką autonomiczną, mieć możliwość zgłaszania samodzielnych projektów i inicjatyw. Priorytetowa staje się więc perspektywa pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela w wolności działania (Falkiewicz-Szult, 2006).

Nauczyciele zjawisko chaosu dostrzegają także w niejasnych kryteriach ich oceniania przez nadzór pedagogiczny, dyrektora, metodyków, kolegów, rodziców, a nawet uczniów. Oto symptomatyczna wypowiedź: *sukcesywnie przybywa nam coraz więcej zadań i obciążeń do wykonania, ale jak dotąd nie ma jasnych kryteriów oceniania naszej pracy (5–9 lat)*.

To zapewne utrudnia im orientowanie się we własnych słabych i mocnych stronach, w lukach wiedzy metodycznej i pedagogicznej. Utrudnia też samoocenę. Dlatego nie dziwi, że taki stan rzeczy utrudnia późniejszy awans zawodowy. Boją się upomnień, odrzucenia, kompromitacji, czy też polemicznych uwag zwierzchników nadzorujących ich pracę (Falkiewicz-Szult, 2007b, s. 167). Wskutek tego, takie kategorie jak „autorytet”, „profesjonalizm” w ich percepcji tracą swoje znaczenie. A przecież są to bardzo istotne wartości; nie można ich jednak odnaleźć u zestresowanych, zmęczonych, znudzonych i tracących poczucie sensu zawodowego nauczycieli. Taki stan rzeczy wywołuje posłuszeństwo i uwikłanie kadr pedagogicznych w procedury „oddania się pod rozkazy” racjonalności politycznej, mającej charakter przemocy symbolicznej (tamże). Nie da się jednak tego uniknąć. Chaos percepcji i luka koherencji w działaniach nadzoru pedagogicznego w ujęciu nauczycieli powoduje niepokój w sferze zarządzania placówkami. Kryteria i oczekiwania mają przebieg koniunkturalny i mało uporządkowany. Nauczyci-

ciela uświadamiają sobie, że są przedmiotem oddziaływania władz oświatowych, czynników politycznych, że *muszą być zawsze w pogotowiu, bo nigdy nie wiadomo, kiedy zostaną wezwani po nowe zadania (...), czy wypisanie kolejnych dokumentów (...)*; że *każda wizytacja przyprowadza o zawroci głowy*. Powoduje to zachwianie współpracy między nauczycielami a władzami, co może implikować niepowodzenia zarówno zawodowe, jak i osobiste.

W wypowiedziach nauczycieli uwidacznia się również poczucie zagubienia w sferze programowej. Ujawnia się więc **chaos na płaszczyźnie metodycznej**.

Programy wychowania w przedszkolu i nauczania w szkole stały się obiektem krytyki nauczycieli. Oto wypowiedź: *rozumiem zmiany programowe, ale nie rozumiem opracowywania tylu programów, które nie są wcale takie dobre* (10–14 lat).

Nauczyciele zdają sobie sprawę z głębokich zmian programowych, zmian w organizacji i metodach nauczania oraz sposobach wychowania. Rozumieją, że stoją przed nimi zadania dostosowania swojej metodyki do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Jednak okazuje się, że zadania w sferze metodycznej (np. realizacja podstawy programowej, wybór programu, zapisy w dzienniku) stają się dla nich trudne do wykonania. Niezmiernie trudnym zadaniem staje się dla nich racjonalny, przemyślany wybór programu wychowania i nauczania w przedszkolu i szkole. Wprawdzie otrzymują w toku studiów informacje o kryteriach doboru programów i podręczników do pracy z dziećmi, jednak podkreślają trudności w tym zakresie, mówiąc: *rynek księgarski zarzuca nas chaotycznymi programami i podręcznikami, które wyrastają jak grzyby po deszczu (...), to jakaś dziwna do zdefiniowania burza mózgów*. Zdają sobie sprawę, że reformy to swoistego rodzaju siła napędowa wielu zmian, ale wielość programów, *prowadzi prostą drogą do chaosu*. Konsekwencją obecności chaosu w tej płaszczyźnie jest opanowanie zrytualizowanych technik oceniania programów wychowania. Oznacza to, że nauczyciele wykazują pozorne zainteresowanie ukazującymi się na rynku wydawniczym scenariuszami, poradnikami, programami, gdyż w pracy ponad 25% badanych wykorzystuje je bez zastanowienia, namyślnie krytycznego. W ferworze wielu zadań nie mają czasu na ich analizę. Wybierają najczęściej program już sprawdzony wcześniej przez siebie lub koleżanki z grup równoległych (Falkiewicz-Szult, 2007a, s. 22). Ilustrują to wypowiedzi:

- *w większości nowe programy to tak, jak stawianie nowego pasjansa starymi kartami (...), one są takie same (...)* robią nam tylko zamęt w głowach (5–9 lat),
 - *jako nauczyciel początkujący nie czuję się na silach, aby podejmować decyzje i wybierać, a tym bardziej opracowywać programy. (...) opieram się na tym, co „podpatrzę” u moich koleżanek pracujących w zawodzie kilkanaście lat (<4 lata),*
 - *mamy program, ale w wersji elektronicznej, bo tylko taki był. Pierwszy nakład wyczerpany, a wydawnictwo jak na razie nie drukuje kolejnego* (10–14 lat),
 - *co tu dużo mówić, nawet nasza dyrektorka nie jest dobrze zapoznana z podstawą programową. Przeczytała ją przeczytała, ale nie potrafi jej dobrze wcielić w życie. Bo i skąd? Miały być szkolenia, ale się nie odbyły. Wszyscy są na etapie raczkowania, ale od nas nauczycieli wymaga się* (20–24 lat),
 - *w zakresie metodyki trzeba zawsze radzić sobie samemu, bo jak zwykle brak funduszy* (>24 lat).
- Warto przytoczyć kilka wypowiedzi nauczycieli na temat pomocy dydaktycznych:
- *dla mnie to nic dziwnego. Odkąd pamiętam – zawsze był brak pomocy dydaktycznych* (>24 lata),

- o pomoce dydaktyczne sama staram się we własnym zakresie, ponieważ w placówce nie ma na to środków (5–9 lat),
- wielu nauczycieli kupuje pomoce na swój koszt, inni proszą o pomoc rodziców, ale ile można prosić o ich wsparcie; jak nie malowanie, to tapelowanie, to pomoce itp.,
- bazuję na pomocach wykonanych samodzielnie (10–14 lat),
- każą szukać nam sponsorów (<4 lata),
- ciągle brak pieniędzy. Zrezygnowano z podręczników. Wobec tego dyrekcja zaproponowała karty pracy, przygotowane przez nas w czasie wakacji i nie tylko. Ale we wrześniu 2009 okazało się, że kserowanie jest za drogie, i trzeba z nich zrezygnować. To o co tak naprawdę chodzi w tej reformie? (<4 lata),
- skąd mamy mieć pomoce? Nawet nie ma pieniędzy na materiały i przewodniki dla nas – nauczycieli. Podam jeden przykład. Dyrektorka zakupiła ciekawe pomoce np. „Doradca metodyczny dla nauczyciela sześciolatków”, czy „Doradca dla dyrektora przedszkola”. Musiała zrezygnować z prenumeraty, bo nie byłoby pieniędzy na ogrzewanie placówki. Więc o czym my mówimy??? (5–9 lat).

Podobnie rzecz się ma w sferze programowania i planowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciele starannie przygotowują plany i programy zgodnie z podstawą programową i zalecanym programem, które – jak twierdzą – z dnia na dzień się zmieniają i tworzą kolejne sterty nieprzydatnych papierów. Wiedzie to do przewlekłego zmęczenia, znudzenia i zniechęcenia. W związku z tym nauczyciele, zwłaszcza początkujący w zawodzie, oczekują w miarę niezawodnych wskazówek projektowania i realizowania zadań zawodowych.

Wśród znaczących sytuacji chaotycznych w edukacji elementarnej nauczyciele wymieniają nawarstwianie się coraz to nowszych teorii pedagogicznych i innowacji w tym zakresie, a wręcz nazywają to rewolucją pseudonowości. Ten sposób myślenia i percepcji nauczycieli opisują na płaszczyźnie **chaosu innowacji pedagogicznych**. Oto kilka wypowiedzi:

- *Idee, nowe perspektywy, które są nam proponowane, albo i narzucane za szybko nas atakują* (20–24 lat),
- *nowości do nas docierają a na dodatek gremialnie, czego nie można spokojnie ogarnąć* (>24 lata),
- *jak patrzę na te innowacje, to przecież są to działania, które wykonujemy, tylko nazywają się inaczej,*
- *prawdę mówiąc te nowości pedagogiczne są zbyt często przeceniane* (15–19 lat),
- *zniechęcam się do zagłębiania, uczenia się, stosowania, przecież wkrótce to, czego się nauczę, będzie nieaktualne, niemodne, zakazane* (20–24 lat).

Co trzeci nauczyciel dostrzega niespójność teorii z praktyką pedagogiczną, co sprawia, że ich praca opiera się na intuicji i wcześniej zdobytych doświadczeniach w zawodzie.

Dlatego uwagę zwraca fakt, że najczęściej są otwarci na „nowości” zwane innowacjami „konkretyzacyjnymi, które polegają – w sensie subiektywnym i intencjonalnym – na modyfikowaniu dotychczasowego sposobu działania we własnej klasie, grupie przedszkolnej (Więckowski, 2001, s. 131). Stosunkowo mniej pojawia się innowacji, których atrybutem jest oryginalność. Innowacje te w sensie obiektywnym – są odrębne od dotychczasowych sposobów pracy pedagogicznej, spotykanych powszechnie, ale pełna nowość jak dotychczas – rzadko jest spotykana (tamże). Taki stan rzeczy najczęściej dotyczy nauczycieli pracujących w za-

wodzie powyżej 24 lat, zwłaszcza tych, których cechuje rutynizacja działań, utrata dystansu do własnych zachowań. Nie zabiegają oni o przemiany w pracy pedagogicznej i uczestniczenia w nich i w większości realizują w swojej pracy adaptacyjną doktrynę edukacji, kosztem np. teorii krytyczno-kreatywnej.

Trzeba podkreślić, iż w natłoku zdarzeń o dużej skali nowości, nauczyciele szukają wsparcia w różnych formach doskonalenia zawodowego. Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne proponują wiele różnorodnych form doskonalenia, które determinują wybór, jakość i rodzaje szkoleń. Zjawisko to jest widoczne zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich. Jest to ważny krok wiodący do zrozumienia dynamicznych zmian we współczesnej edukacji i podejmowania nowych wyzwań. Nie odbywa się to jednak bez napięć, niezadowolenia i poczucia chaosu. Wielu nauczycieli wykazuje gotowość uczestnictwa w szkoleniach, warsztatach czy innych formach doskonalenia zawodowego, ale niestety rezygnują z nich z braku czasu i środków finansowych. Ci zaś, którzy już przechodzą różne etapy i formy szkolenia, traktują je jako *pozorne doskonalenie* proponowane przez szeroką sieć ośrodków metodycznych.

Chcę podkreślić, że nauczyciele artykułują wyraźną niesymetryczność między ich pedagogicznymi intencjami, oczekiwaniami a realnie toczącym się procesem edukacji. Generuje to **chaos na płaszczyźnie wewnętrznej – łączącej wewnętrzną konflikt**. Dostrzega się silne zaangażowanie emocjonalne nauczycieli edukacji elementarnej w pracę zawodową, z jednej strony, i stan niepewności – z drugiej strony. Ilustrują to wypowiedzi:

- *zdawałam sobie sprawę, kim powinnam być jako nauczająca tego „jak uczeń ma się uczyć”, co powinnam umieć i jak powinnam przygotowywać się do tego zawodu. Teraz to już nic nie wiem (10–14 lat),*
- *czuję się niespełniona. Chciałabym wiele tu zrobić, ale nie mogę, i chyba już nie potrafię. Wszystkiego jest za dużo i na dodatek nic nie jest jasne (20–24 lat),*
- *od dziecka pragnęłam być nauczycielką (...), a teraz „ktoś” lub „coś” mi utrudnia nią być, taką naprawdę dobrą, kompetentną i sprawiedliwą (20–24 lat),*
- *chcę wybierać te wartości, które dla moich wychowanków są najlepsze, ale w ostatnich latach zaczynam się gubić w całym tym systemie wartości (...). Sama nie wiem, co mam robić, czego innego chcę ode mnie przełożeni, a ja widzę to całkiem z innej perspektywy (15–19 lat).*

W tych wypowiedziach ujawnia się związek wewnętrznej formy samoświadomości zawodowej nauczyciela z tzw. samoświadomością obronną powiązaną z lękiem i zagrożeniem, co wpływa negatywnie na proces realizacji zadań i obniża osiągnięte efekty (Zaborowski, 2000). Nie dziwi, iż trudno jest w chaosie wewnętrznych napięć uczyć i wychowywać. Widoczny staje się zanik aktywności w rozwoju zawodowym wielu nauczycieli.

Podsumowanie

Nauczyciele muszą pracować w sytuacji antynomii, w napięciu i niezadowoleniu oraz z koniecznością dokonywania wyborów. Zmagają się z wieloma skomplikowanymi sytuacjami, które w różny sposób próbują pokonać. Godzenie wielu ról społecznych (najczęściej dotyczy to nauczycielek studiujących na studiach

niestacjonarnych), niskie zarobki, niski prestiż zawodu, złe wyposażenie przedszkole i szkół w pomoce dydaktyczne nie pozostaje bez wpływu na przebieg ich pracy zawodowej. Dla wielu nauczycieli chaos zawsze wiąże się z podwyższoną niepewnością, trudnościami, rozproszeniem, zagubieniem poczucia sensu własnej pracy, aż wreszcie – z powodu „cięć” wśród personelu – z obawą przed jej utratą. Poczucie chaosu nie motywuje nauczycieli do lepszej pracy.

Nauczyciele zdają sobie sprawę z koniecznych zmian w edukacji, jednak twierdzą, że obecne działania oświatowe to tylko *wizja, utopia, szklane domy, złudzenia*. Sprawy te wywołują problemy na poziomie realnym, ale są wystarczająco mocne, by móc mówić o kryzysie współczesnej edukacji. Nauczyciele mówią, że uwikłani są w pedagogiczny chaos, którego nie da się udaremniać i któremu nie można stawić czoła. Już w latach dziewięćdziesiątych A. Nalaskowski (1995, s. 59) w dość przejrzysty sposób wyraził swój niepokój o szkołę – wykazał bezradność szkoły wobec wyzwań współczesnego świata oraz narastanie poczucia upośledzenia nauczycieli bezradnych wobec nowych koncepcji i racji uczonych.

Nauczyciel poszukuje wsparcia na poziomie pedagogicznym, merytorycznym i metodycznym. Świadczy to o potrzebie ujmowania zmian z pozycji chaosu edukacyjnego i niewydolności edukacji, w której się znaleźli.

Chcę podkreślić, że jest grupa nauczycieli (ok. 25%), którzy przemiany poddają własnej kontroli, obserwacji, wyciągają wnioski, śledzą trendy, by być na bieżąco z wydarzeniami. Ilustrują to wypowiedzi nauczycieli:

- *nauczyciel dzisiaj musi być uniwersalny, gotowy do podjęcia wszelkich działań. Otwarty na wszelkie propozycje i umiejący je zrealizować (...), każda nowa rola to nowe wyzwanie (5–9 lat),*
- *to dobrze, że są zmiany, są one potrzebne, nie możemy się uwstecznić, a przynajmniej reformy nie pozwolą nam popadać w rutynę (10–14 lat),*
- *nauczyciel z założenia to osoba pełniąca wiele ról, opiekunki dzieci, wychowawcy, dobrego stratega pedagogicznego, przyjaciela, innowatora itp. (10–14 lat).*

Nauczyciele rozumieją, że swoistą cechą ich pracy jest pełnienie wielu różnorodnych ról zawodowych, że muszą się aktywizować pod wpływem zmian w edukacji oraz modeli współczesnej szkoły i przedszkola. Samodoskonalenie, podnoszenie kwalifikacji pozwala nauczycielom lepiej zrozumieć złożoność oraz zdobywać umiejętności lepszego radzenia sobie z wyzwaniami współczesności, bardziej świadomie koncentrować się na budowaniu i zmienianiu indywidualnej tożsamości, dostrzeganiu zmian znaczeń oraz akceptowaniu napięć i sprzeczności w otaczającej rzeczywistości (Grzybowski, 2008, s. 54). Zakładam, że przyjęcie takiego stanowiska przez nauczycieli pozwoli na zwiększenie liczby osób otwartych na dokonujące się w szybkim tempie przeobrażenia współczesnej rzeczywistości. Bo tak naprawdę, to żaden nauczyciel nie chce znaleźć się w kręgu poszkodowanych przez chaos, czy też w kręgu nauczycieli wycieńczonych, zestresowanych i osiągających mierne wyniki w pracy pedagogicznej.

Na zakończenie warto dodać, że nauczyciele w zmieniającym się gwałtownie otoczeniu edukacyjnym, stawiają sobie wiele kluczowych pytań, o to, jak działać na rzecz wychowania i edukacji, jak nabierać większej pewności w podejmowaniu decyzji i być za nie odpowiedzialnym. Jak nauczyć się właściwego podejścia do rozwiązywania coraz to nowych dylematów, opresji i zagadnień trudnych do pokonania.

Nie ma jednej recepty dla wszystkich. Można postawić tezę, która wymaga rozumienia i otwartości nauczycieli na sytuacje występujące w obliczu zmiany (społecznej). Współcześnie oczekuje się od nauczycieli głębszego bardziej refleksyjnego, intelektualnego podejścia do swojej działalności i krytycznego namysłu nad współczesnością i dynamiką jej zmian. Ale czy to wystarczy? M. Nowak-Dziemianowicz (2005, s. 63) zauważa, że „nie wystarczy gotowość do przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, nie wystarczy również zrozumienie istoty zachodzących zmian, potrzebna jest także gotowość, kompetencja do działań demaskatorskich, ujawniających sprzeczności, zagrożenia i przekłamania we wszystkich obszarach praktyki społecznej. Tak rozumiana kompetencja demaskacji powinna stać się także udziałem współczesnego nauczyciela.

W tym kontekście nasuwa się kilka strategicznych kwestii podnoszących efektywność pracy pedagogicznej i postawy na ZMIANĘ. Jedna sprawa dotyczy motywacji samorozwojowej, jako ważnego motoru działania, zwłaszcza w kontrolowaniu cech własnej osobowości, stosunku do wychowanków, celów, motywów, dążeń i wartości, a także kontrolowaniu siebie w celu uzupełniania braków w wiedzy (Olszewski, 2000, s. 286). Należy zgodzić się z sugestią A. Giddensa (2006, s. 252), który twierdzi, że aby zapanować nad zachodzącymi zmianami, trzeba raczej wejść w zewnętrzny świat społeczny, a nie wycofywać się z niego, oraz potrafić samemu tworzyć i przekształcać własną tożsamość ze względu na nowe doświadczenia życia codziennego i skłonność nowoczesnych instytucji do wywierania presji różnych interesów. Oznacza to, że powinniśmy jak najszybciej wykształcić w sobie umiejętność radzenia sobie w obecnych czasach chaosu, bo wszystko wskazuje na to, że tak szybko się nie skończą. Nade wszystko trzeba również zdystansować się do faktu, że dawne strategie pedagogiczne większości są *passé*. Wobec tego należy eliminować stereotypy i schematy przyjęte z przeszłości. Obecnie potrzebne są nowe teorie pedagogiczne, nowe metody pracy, umiejętnie wdrażane, a w razie potrzeby modyfikowane. Ma to istotny związek z samoświadomością nauczyciela. A. Kotusiewicz (1991, s. 163) twierdzi: „właściwe spełnianie edukacyjnych funkcji nauczyciela, wymaga, jak się wydaje, tych form samoświadomości, które wiążą się z poznawczą integracją zobiektywizowanych informacji na poziomie przyczynowo-skutkowym i refleksyjnym. Umożliwiają one krytyczną autoanalizę i samokontrolę postaw i odniesień nauczyciela wobec podmiotu wychowania, wymogów sytuacji edukacyjnej i norm społecznych, a jednocześnie umacniają poczucie tożsamości – własnej odrębności i niezależności”. Taka postawa wyraźnie wiąże się z umiejętnością przewidywania i definiowania sytuacji, zdarzeń szkolnych i przedszkolnych, rozumieniem celowości swoich działań pedagogicznych, i podejmowaniem odpowiednich decyzji. Dlatego konieczne jest inne niż dotąd spojrzenie nauczycieli edukacji elementarnej na nauczanie i wypracowywanie nowych struktur pedagogicznych. Pamiętać jednak należy, że chaosu nie można ignorować. Bo nigdy nie wiadomo, kiedy i gdzie się pojawi. Jest nieprzewidywalny.

Przypisy

¹ Teoria Chaosu opiera się na założeniu, iż możliwe jest dokonywanie pomiarów, kontrolowanie lub odtwarzanie matematycznie nieprzewidywalnego zachowania się układów lub przebiegu zjawisk. Teoria chaosu stała się jedną z trzech (obok Teorii Względności i Mechaniki Kwantowej) największą rewolucją w nauce XX wieku, jednak w odróżnieniu od wyżej wymienionych dotyczy ona wszystkiego (fizyki; chemii, biologii). Rewolucja ta polegała na odkryciu, że bardzo proste formuły matematyczne prowadzą do chaosu (wcześniej uważano, że układy są skomplikowane, ponieważ opisują je skomplikowane formuły matematyczne (S. Malyska: *Teoria chaosu*, http://www.daktik.rubikon.pl/fiz_wspolczesna/teoria_chaosu.htm), 07.09.2009

² Wyrazy, wyrażenia i zdania pisane kursywą są autentycznymi wypowiedziami nauczycielek.

³ Nie będę opisywała stanowisk nauczycieli dotyczących reform sprzed 1999 roku. Ta kwestia wymaga odrębnego opracowania.

Literatura

- De Mello: *Przebudzenie*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1992
- Falkiewicz-Szult M.: *O potrzebach rozwiązywania dylematów nauczycieli przedszkola*. „Wychowanie na co dzień” 2007a, nr 9
- Falkiewicz-Szult M.: *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Wyd. II. Impuls, Kraków 2007b
- Falkiewicz-Szult M.: *(Nie) jawne konflikty w instytucjach edukacyjnych na tle przemocy symbolicznej*.
- W: I. Zajączkowska (red.): *Rozwiązywanie konfliktów w szkole*. CDiDN, Szczecin 2006
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2006
- Górniewicz J.: *Program Ministerstwa Edukacji Narodowej „Zero tolerancji dla przemocy w szkole” – analiza pedagogiczna pojęcia tolerancja*. W: J. Górniewicz (red.): *Dylematy współczesnej edukacji*. Akapit, Toruń 2007
- Gruszczuk-Kolczyńska E.: (współtwórczyni nowej podstawy programowej) <http://blizejprzedszkola.pl/miesiecznik-983>, nowa – edukacja dyskusja Blżej przedszkola, 21.09.2009
- Grzybowski P.: *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Impuls, Kraków 2008
- Kotusiewicz A.: *Samoświadomość zawodowa nauczyciela – modele i przemiany*. W: J. Nowak (red.): *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Wrocław–Warszawa 1991
- Kwiatkowski J., Orzeszko W.: *Dynamiczne modele ekonometryczne*. Ogólnopolskie Seminarium Naukowe, UMK, Toruń, 4–6 2001
- http://www.econ1.uni.torun.pl/dcm01/kwiatkowski_orzeszko.pdf
- Malyska S.: *Teoria chaosu*. http://www.daktik.rubikon.pl/fiz_wspolczesna/teoria_chaosu.htm) 7.09.2009
- Nalaskowski A.: *Niepokój o szkołę*. Impuls, Kraków 1995
- Nowak-Dziemianowicz M.: *Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznych*.
- W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.): *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenie w dobie przemian edukacyjnych*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005
- Olszewski L.: *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa 2000
- Reforma systemu edukacji. Projekt*. WSiP, Warszawa 1998
- Speck O.: *Być nauczycielem*. Przekł. E. Cieślak. GWP, Gdańsk 2005
- Śliwowski B.: *Wstęp do wydania polskiego*. W: O. Speck: *Być nauczycielem*. GWP, Gdańsk 2005
- Więckowski R.: *Wychowanie przedszkolne podstawowym etapem edukacji*. „Wychowanie w Przed-szkolu” 1994
- Więckowski R.: *Ewolucja systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce*, „Życie Szkoły” 2001, nr 3
- Zaborowski Z.: *Teoria treści i form samoświadomości*. Żak, Warszawa 2000.

Elementary education teacher in the world of chaos

The authoress has analyzed the content- specific and organization-specific phenomena that generate anxiety and insecurity in elementary education teachers. She is concerned with the chaos prevailing in the following fields of school activity: reformatory, external (data and decisions), methodical, educational innovations, information, internal (conflicts inside school).

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2010

Bolesław Niemierko
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

BEZBRONNE LICZBY W PEDAGOGICE

Liczby nie pamiętają, skąd pochodzą...
(zasłyszane)

Zamysł podręcznika

Idea, jak ją odczytuję, była szlachetna. Otóż wobec odmienności „jakościowych” i „ilościowych” paradygmatów badań oraz rosnącej odrębności ich przedstawicieli, Krzysztof Rubacha postanowił pokazać je bezstronnie, jako poszerzoną ofertę. Co więcej, zdając sobie sprawę z trudności przedmiotu i dysponując, co w pedagogice rzadkie, „lekkim piórem”, zaplanował wprowadzanie do teorii przez anegdoty obrazujące perypetie badacza. Niewiele jest na świecie podręczników metodologii zaczynających się następująco (Rubacha, 2008, s. 12):

Przez całą noc padał deszcz. Ranek był szary i mglisty, a ciśnienie bardzo niskie. Pomimo tego Ania, która w takie dni nie wstawiała wcześniej niż w południe, o godzinie siódmej była gotowa do wyjścia. (...)

Współczujemy niewątpliwie Ani, co pozwala nam pokonać wewnętrzne opory wobec studiowania metodologii badań pedagogicznych. Autor podręcznika stara się wyjść nam naprzeciw. Z dwu strategii, bardzo jasno przedstawionych w rozdziale I (tamże, s. 23), „teoria – badania – teoria” i „intuicje – badania – teoria”, wyraźnie hołduje tej drugiej, co pozwala mu zaakcentować podmiotowość badacza, ważną cechę, niedocenianą w innych podręcznikach.

Intuicja jednakże najczęściej zawodzi, gdy działamy na nowym dla nas polu. Psychologowie wyjaśniają, że jest ona niekontrolowanym świadomie wynikiem naszych wcześniejszych doświadczeń (Bruner, 1964, s. 18), a więc nie można się po niej wiele spodziewać w dziedzinach, których jeszcze nie znamy, zwłaszcza wtedy gdy stanowią abstrakcyjne teorie. To jest właśnie przypadek *klasycznej teorii testu*, mającej podstawy w statystyce matematycznej, nie mówiąc już o *probabilistycznej teorii testu (IRT)*, którą jednak Rubacha pomija.

Nie od dziś jestem zwolennikiem wiązania teorii z życiem. Moje książki zaludniają uczniowie i nauczyciele prowadzący wyimaginowane działania i dyskusje. Te anegdoty *ilustrują* przedstawiane prawidłowości i tworzą scenerię *ćwiczeń* w posługiwaniu się nimi. Nie mogą zastąpić wykładu podstawowych pojęć, ani też do nich wprowadzić – pod groźbą rozchwiania konstrukcji teorii.

Przygodowe wprowadzanie pojęć i procedur ma wiele uroku. Krzysztof Rubacha jest mistrzem płynności narracji i nawet – co jest ewenementem – numerowane wyliczenia są u niego pisane „jednym ciągiem”. Zdarzają się dwustronicowe akapity. Czyta się to z przyjemnością. Teksty teoretyczne wymagają jednak innej poetyki: ścisłego definiowania pojęć, badania granic ich znaczenia, starannego sprawdzania związków między pojęciami, krytycznego stosowania modeli ogólnych. Liczy się w nich precyzja, spójność i konsekwencja, co powoduje konieczność podziału na małe części, a ich „zaliczanie” w umyśle bywa trudne, powolne.

Zaczynamy od upraszczania pojęć

Autor podręcznika dąży do prostoty definicji wprowadzanych pojęć, co w przypadku metod „ilościowych” wnosi ryzyko szkodliwego zwężenia ich zakresu. Oto przykłady:

(1) *Badania diagnostyczne „skupiają się”, jego zdaniem, na rozpoznaniu i opisaniu określonego stanu rzeczy, który jest odczuwany przez praktyków jako trudność, przeszkoda w efektywnym działaniu* (Rubacha, 2008, s. 26). Tak więc tryb stosowania diagnozy jest *interwencyjny*, terapeutyczny, nie zaś *rozwojowy*, monitorujący przebieg i wyniki uczenia się. Chyba że wszystkich uczniów i wszelkie kształcenie potraktujemy jako „przeszkodę w efektywnym działaniu”...

(2) *Badania w działaniu, jego zdaniem, nie mają żadnych celów teoretycznych (...), toteż ich wyniki nie będą miały żadnego znaczenia teoretycznego* (tamże, s. 27). To restrykcyjne stanowisko, przyjęte zapewne za Krzysztofem Konarzewskim (2000, s. 95–97) jest sprzeczne z uniwersalnym charakterem podręcznika badań pedagogicznych.

(3) *Test jest to obiektywny i wystandaryzowany sprawdzian, którego wynik jest wyrażony w postaci danych ilościowych na poziomie interwałowym* (Rubacha, 2008, s. 181). Za burtą pozostały testy nauczycielskie (*teacher-made tests*, najpopularniejsze nawet w USA), nieformalne, a co więcej – wszystkie testy, których wyniki „są wyrażane” w skalach porządkowych, np. w stopniach szkolnych. Przypomnijmy też, że równość przedziałów skali jest w psychometrii uzyskiwana przez założenie o rozkładzie normalnym badanej właściwości, a więc w sposób wygodny, ale sztuczny, podawany w wątpliwość.

(4) *Testy różnicujące zawierają zadania, których nie są w stanie rozwiązać wszyscy uczniowie. Ich celem jest różnicowanie – selekcja. Testy sprawdzające zawierają zadania, które mogą rozwiązać wszyscy uczniowie. Ich celem jest sprawdzenie zgodności wiedzy uczniów z wymaganiami programowymi* (tamże, s. 195). Te zadziwiająco upraszczające definicje sugerują konstruktorom testów kierowanie się łatwością zadań: trudne nadają się do różnicowania, a łatwe – do sprawdzania osiągnięć uczniów. Ponieważ nadto różnicowanie utożsamiono z selekcją, działaniem pedagogicznie niepożądanym, pozostaje nam do użytku sprawdzanie, i to nie tyle poziomu osiągnięć, ile „zgodności wiedzy uczniów z wymaganiami”.

(5) Pod hasłem „analizy trafności testu” czytamy: *Jeśli pytamy o trafność testu, to chcemy wiedzieć, czy mierzy to, co ma mierzyć. Aby to sprawdzić, wystarczy porównać wynik testu z jakimś kryterium zewnętrznym, pozwalającym ocenić tę samą zmienną, którą mierzy test* (tamże, s. 72). Prawda, jakie to proste? Wystarczy porównanie, czego przykład podaje autor, wyniku testowania z odpowiedzią na jedno pytanie rozstrzygnięcia (*Tak – Nie*). Nie ma tu mowy o innych rodzajach trafności pomiaru niż tak wąsko rozumiana trafność diagnostyczna, a o koncepcjach Samuela Messicka, które wniosły do pomiaru potężny czynnik humanistyczno-etyczny, autor dzieła nawet nie uważa za stosowne wspomnieć.

(6) *Rzetelność to inaczej dokładność, z jaką wyniki testu mówią nam o badanym w zakresie mierzonej zmiennej. Inaczej, rzetelność omawianego w tym bloku testu (TPS) jest miarą dokładności, z jaką odzwierciedla on poczucie własnej skuteczności badanego* (tamże, s. 70). Ejże, dlaczego tu założono pełną trafność pomiaru? Według skrótovej definicji rzetelności, pokrewnej definicji trafności przytoczonej w poprzednim punkcie, „test rzetelny mierzy dobrze to, co mierzy”, a nie zawsze „to, co ma mierzyć”. Nie wiemy, co test mierzy, bez zebrania i rozważenia argumentów na rzecz jego trafności, co wybiega poza analizy rzetelności.

(7) *Co to jest moc dyskryminacyjna pozycji testu? Jest to stopień, w jakim każda pozycja różnicuje badaną próbkę osób. [...] Musimy sprawdzić, ile jest pozycji, na które badani odpowiadają w sposób mało zróżnicowany i usunąć je z naszego testu* (tamże, s. 68). Pomińmy niepewność wnoszoną przez zaimbek „każda”, co może sugerować, że chodzi o jakąś cechę zbiorczą wszystkich pozycji (zadań) danego testu. Definicja pasuje do miar zmienności wyniku pozycji, jej wariancji i odchylenia standardowego, bo nie zawiera informacji o związku wyników tej pozycji z (ukrytą) cechą mierzoną całym testem. Pozycja może mieć jednak nawet maksymalną wariancję, a do testu się nie nadawać ze względu na zbyt niską, zerową lub ujemną korelację z tą cechą, najczęściej reprezentowaną przez ogólne wyniki testowania.

(8) Bywa, że brak definicji wywołuje niezrozumienie, co nowy, autorski termin znaczy. Tak jest na przykład z tajemniczą „jednostką centylową”. Czytamy, że *wymienione zmienne przyjmują pięć wartości interpretowanych poprzez porównanie wyniku surowego do 101 jednostek centylowych: 95 – 101 centyli to wyniki bardzo wysokie, (...), 0 – 5 centyli to wyniki bardzo niskie* (tamże, s. 186). Liczba jednostek (101) sugeruje, że chodzi o rangi centylowe (*percentile ranks*), ale operacja polegała na ustaleniu wartości centyli (C95, ... , C5), czyli (czterech) punktów na skali wyników surowych, dzielących ją na przedziały o ustalonych proporcjach liczebności wyników badania. A więc czym są „jednostki centylowe”?

Szybko przechodzimy do obliczeń

Nietrudno ustalić przyczynę upraszczania pojęć pomiarowych, odhumanizowania ich znaczeń oraz pomijania analizy teoretycznej na rzecz zdroworoządkowych objaśnień, jakich wiele w podręczniku Rubachy i podobnych wydawnictwach metodycznych. Jest nią wiara w *niezawodność obliczeń*, stanowiących w przekonaniu autorów istotę podejść „ilościowych”.

Zbiór tabel statystycznych, zajmujący w *Metodologii badań nad edukacją* 76 stron tekstu, przewyższa rozmiarem nie tylko analogiczny dodatek w znacznie

obszerniejszym podręczniku Jerzego Brzezińskiego (53 strony, 1996), lecz także zbiór tabel w fundamentalnym J.P. Guilforda (1942) podręczniku *statystyki* (52 strony), a tym bardziej w znakomitym podręczniku G.A. Fergusona i Y. Takane (22 strony, 1997)¹. Brak natomiast u Rubachy uzasadnienia (wyprowadzenia) wzorów, objaśnienia procedur, dyskusji wyników.

Sprowadzanie statystyki i geometrii do automatycznego stosowania wzorów, a w konsekwencji – do czterech działań arytmetycznych, jest plagą szkolnej edukacji matematycznej, począwszy od jej szczybli najniższych. Oto co odnotował psycholog Ralph Putnam w klasie piątej amerykańskiej szkoły podstawowej (Sirtarska-Niemierko, 1994, s. 173):

Obserwował on dwie lekcje na temat średniej arytmetycznej prowadzone przez nauczycielkę, której dał w sprawozdaniu imię Valerie. Na pierwszej z tych lekcji Valerie wyjaśniła uczniom, że średnią oblicza się następująco: „1. Dodaj wszystkie dane liczby, 2. Podziel sumę przez liczbę dodanych cyfr”, przy czym zapisanie na tablicy szkolnej polecenia z tak dziwnym zastosowaniem pojęcia „cyfry”² nie utrudniło, zdaniem obserwatora, pracy uczniom. Gorzej, że brak było jakiegokolwiek próby dyskusji sensu średniej arytmetycznej i od razu zabrano się do rozwiązywania zadań z książki, utykając co chwilę w zawiłościach arytmetycznych.

Potem Valerie niebacznie sięgnęła po oryginalne przykłady „z życia”, wymagające zastosowania średniej ważonej. Stosując wyćwiczony algorytm, klasa uzyskała „dość bezsensowne średnie”, czego nikt, poza obserwatorem lekcji, nie zauważył.

Przykłady bezmyślnego stosowania wzorów przez polskich gimnazjalistów podaje Karolina Kołodziej (2010): myślą oni dachy ze ścianami, pole z obwodem, figury płaskie z bryłami.

A jak to się ma do przykładów podawanych przez Krzysztofa Rubachę? Prześledźmy dwie spośród zalecanych przez niego procedur:

(1) *Analiza rzetelności wyniku testowania*. Autor proponuje (Rubacha, 2008, s. 70–72):

a. Oszacowanie (za pomocą tablic Flanagan) współczynnika korelacji dwuseryjnej poszczególnych zadań, jako „najbardziej przydatnego do obliczania mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych” (tamże, s. 376).

b. Obliczenie średniej arytmetycznej tych współczynników.

c. Podstawienie tej wartości do wzoru *Spearmana-Browna* na współczynnik zgodności wewnętrznej testu³.

Ta gładka obliczeniowo procedura obwarowana jest mocnymi założeniami i obciążona błędem, którego student pedagogiki z pewnością nie zauważy:

a. Nie wiemy, na ile uzasadnione jest przyjęcie dla analizowanego zbioru danych założenia o *rozkładzie normalnym* wartości obu zmiennych w populacji. Student pomyśli, że współczynnik korelacji dwuseryjnej będzie zawsze najbardziej przydatny.

b. Z podanej informacji (tamże, na s. 71) wynika, że współczynniki mocy różnicującej mają wartości od 0,26 do 0,86. Przy tak dużej zmienności współczynnika jego średnia mocno przeszacowuje *interkorelację* zadań (pozycji), czego autor nie bierze pod uwagę.

c. Wzór *Spearmana-Browna* oraz wszystkie współczynniki wewnętrznej zgodności testu opierają się na oszacowaniu wariancji prawdziwej wyników testowania na podstawie *kowariancji* wyników zadań (Niemierko, 1975, s. 251), z czego student powinien zdawać sobie sprawę. Współczynniki korelacji dwuseryjnej nie

pozwalają na oszacowanie tej kowariancji, gdyż wykazują w typowych warunkach wartości o 25–50 procent wyższe niż właściwe współczynniki punktowo-dwuseryjne (tamże, s. 81). Te pierwsze zatem – skonstruowane tak, by uniezależnić analizę mocy różnicującej od wahań łatwości (poziomu aprobaty) zadań (pozycji kwestionariusza) – nie nadają się do oceny rzetelności pomiaru, nierealistycznie ją podnosząc. Gdyby zastosować poprawnie dobrane współczynniki (*r Pearsona* lub, po dychotomizacji wyników zadań i odpowiednim przekształceniu wyników testowania, *r punktowo-dwuseryjne*), jego kwestionariusz prawdopodobnie nie osiągnąłby postulowanej zgodności wewnętrznej (0,75).

Powstaje pytanie, dlaczego autor podręcznika pominął objaśnienie i zastosowanie popularnego współczynnika rzetelności *alfa Cronbacha*, najłatwiejszego do objaśnienia i do oszacowania w *Excelu*, szacowanego przez porównanie wariancji wyników testowania z sumą wariancją pozycji (równoległych części)? Rezygnując z utartej drogi, wprowadził pedagogów w dłuższy ciąg obliczeń bez panowania nad ich sensem.

(2) *Przekształcanie skal pomiarowych*. Wprowadzając skalę przedziałową (interwałową), autor podręcznika nie objaśnia założeń i procedury normalizacji rozkładu, doboru parametrów *skali standardowej*, nie formalizuje przekształceń i nie ilustruje ich – jak to znajdziemy w każdym podręczniku statystyki i pomiaru pedagogicznego – za pomocą krzywej Gaussa. Zadowolą się jednym płynnym akapitem tekstu (Rubacha, 2008, s. 92–93).⁴

Skutki tej niefrasobliwości nie dają na siebie długo czekać. Oto przychodzi nam oszacować wynik prawdziwy testu na podstawie wyniku otrzymanego (tamże, s. 198–199). Autor podręcznika następująco dokonuje wyznaczenia odpowiedniego przedziału ufności:

a. Na podstawie współczynnika rzetelności pomiaru testem poczucia skuteczności (TPS) oszacowanego na 0,88 (zapewne badana była inna grupa respondentów niż przy poprzednio podanym oszacowaniu), błąd standardowy pomiaru oszacowano na 0,69 *stena*.

b. Ten błąd pomnożono przez wartości $z_{0,01}$ wynoszące $\pm 2,8$, otrzymując oszacowanie półprzedziału ufności jako $\pm 1,78$ *stena*.

c. Tę wielkość wykorzystano do zbudowania przedziału ufności na skali wyników surowych testu TPS wokół wyniku średniego, wynoszącego 33 punkty. Czytamy (tamże, s. 199): *Po wykonaniu obliczeń dolny przedział ufności⁵ wynosi 31, a górny 35. Oznacza to, że przedział ufności <31, 35> zawiera wartość wyniku prawdziwego z prawdopodobieństwem 99% (...)*.

Między krokiem *b* a krokiem *c* powyższej procedury nastąpiło przejście (powrót) od skali stenowej do skali surowych wyników testowania, czego autor podręcznika nie odnotował, a student raczej nie zauważył. Odchylenie standardowe stenów wynosi (z definicji) 2,0, ale odchylenie standardowe wyników surowych wynosi 9,5 punktu (s. 79)⁶. Zatem błąd standardowy pomiaru i wybrany przedział ufności są niemal pięciokrotnie większe w punktach niż w stenach.

Prawidłowo oszacowane granice przedziału ufności 99% dla wyniku 33 punkty w TPS wynoszą 24,5 punktu (dolna) i 41,5 punktu (górna). O ile błąd poprzedniej procedury, dotyczącej szacowania współczynnika rzetelności, wynosił – na korzyść narzędzia – zapewne nie więcej niż 15 procent, to błąd oszacowania wielkości przedziału ufności wynosi aż 475 procent! Taki błąd zauważył każdy badacz jako

tako doświadczony w pomiarze, bo tak mały przedział ufności byłby do uzyskania w teście o współczynniku rzetelności powyżej 0,99, co nie zdarza się w praktyce. Niedoświadczony student weźmie jednak wynik obliczeń za dobrą monetę, uciechy się z dokładnego (rzekomo) pomiaru i może nawet polubi statystykę...

Przeciw igraniu liczbami

Aleksander Nalaskowski, profesor pedagogiki i niezwykle bystry obserwator stylu jej uprawiania, w artykule *Jalowa pedagogicznie poprawność* (2009) zauważa, że współczesne teksty pedagogiczne stanowią raczej *gatunek literacki niż traktat naukowy*. Panuje w nich „tabloidyzacja”, nadużywanie wielkich słów („podmiotowość”, „twórczość”, „humanizm”, „tolerancja”), *narzucanie własnych rozumień, a nie badanie znaczeń*. Tak je klasyfikuje (tamże, s. 7):

Ogólnie (...) badacze (czyli autorzy) rozróżniają dwa typy metod – jakościowe i ilościowe. Ci bardziej „humanistyczni” nie są w stanie opanować liczb i wzorów, stąd są zdecydowanymi piewcami „jakościówki”. Mam niejasne podejrzenia, że zajęli się naukami społecznymi, aby uniknąć kontaktu z matematyką. (...)

Na drugim biegunie jest purytańska statystyka, która jest tyleż obrazowa, co zabawna. Tutaj często brak należytego dystansu do otrzymanych wyników. Święta wiara w liczby i wzory statystyczne pozostaje niekiedy w sprzeczności z poloczną obserwacją i realnie widzianym obrazem świata.

Otóż to! Zapal i wiara humanisty przejawiają się widzeniem „ilościówki” jako metody usilnego dowodzenia racji, nie zaś jako metody kontroli prawdziwości sądów, a w wielu wypadkach jedynie prawdopodobieństwa ich prawdziwości.

Czy statystyka wymaga, pana zdaniem, myślenia? – zapytała mnie przed laty, zapewne w chwili swego nienajlepszego samopoczucia, pewna pani doktor, dziś już profesor pedagogiki. Omalże nie odburknąłem wtedy: *Nie wymaga, bo opiera się na matematyce, która jest, jak wiadomo, bezmyślna!* Dziś wspominam to dziwne, zaskakujące pytanie z większą wyrozumiałością. Bardziej skłonny jestem cenić warsztat literacki: pełen luźnych skojarzeń, zmiennych znaczeń, zaskakujących metafor. Stosowanie gotowych wzorów, z jakim zapewne zetknęła się pani doktor, bez należytego zrozumienia ich matematycznych założeń, jest rzeczywiście myślowym bruczem!

Krzysztof Rubacha nie szczędzi pedagogom wzorów statystycznych, zwłaszcza w rozdziale 5., „Metody analizy danych ilościowych”, spóźnionym (wobec wprowadzanych już w rozdziale 2. „umiejętności”) krótkim kursem podstawowym statystyki – od miar tendencji centralnej do analizy wariancji. Nie znajduje tam miejsca na teorię pomiaru pedagogicznego, choć stara się o przykłady z zakresu edukacji. Mocno skondensowany rozdział nie jest w stanie zastąpić dobrej klasy podręcznika dziedziny oraz wdrożyć studentów do samodzielności myślenia w zakresie opisu i wnioskowania statystycznego.

Autor wykonał wielką, choć zapewne zbyt pośpieszną pracę planowania i pisania swego dzieła. Niedokładności i błędy zauważone przeze mnie można by potraktować jako niedopatrzania, gdyby nie to, że – w moim przekonaniu – wynikają logicznie z przyjętych założeń:

I. „Jakościowe” i „ilościowe” procedury badawcze pedagogiki są równorzędne.

II. Te procedury można opanować w podobny sposób.

To pierwsze założenie, dające miłe poczucie bogactwa pedagogiki, uwalnia wielu badaczy – co zauważył Nalaskowski – od trudu posługiwania się metodologią nauk ścisłych, nagminnie, choć nie przez Rubachę, nazywaną pogardliwie „pozytywistyczną”. Z takiej ulgi nie korzystają psychologowie, ale socjologowie chętnie sięgają po metody „etnograficzne”, co wpływa na orientację pedagogów. Skoro możemy tworzyć pedagogikę jako naukę z podobnym powołaniem dwiema równorzędnymi procedurami, to „ilościowe” ujmowanie zjawisk staje się wtórne i na plan pierwszy wysuwają się nie ogólne prawidłowości, lecz oryginalne, jednostkowe sytuacje edukacyjne. Teorie nazywane „ugruntowanymi” biorą górę nad teoriami, które ugruntowane nie są.

Drugie założenie, bezpośrednio prowadzące do konstrukcji podręcznika, jest, moim zdaniem, fałszywe. Perypetie Ani i Jacka pobudzają intuicję studenta i zgrabnie porządkują jego przygotowania do podjęcia naukowych badań „jakościowych”, posługujących się tekstem. Inaczej jest z badaniami posługującymi się liczbą. Wyrzekać je musi poznanie abstrakcyjnej (ogólnej) teorii nadającej sens liczbom. Taką rolę spełnia w pedagogice teoria pomiaru, a dokładniej – trzy teorie średniej ogólności: *trafności, rzetelności i skalowania*. Żadnej z tych teorii Rubacha nie wprowadza systematycznie. Liczby pojawiają się nagle, w dużych zbiorach, by zilustrować operacje („umiejętności”). Ich zderzenie z paradygmatem jakościowym jest ostre, a zabiegi ułatwiające i umilające studentom to zderzenie nie wystarczają.

W dziedzinie pomiaru pedagogicznego *Metodologia badań nad edukacją* cofa nas o kilkadziesiąt lat – pod względem porządnego wykładu teorii, przykładów zastosowań⁷, a nawet terminologii. Autor stara się naśladować świetny podręcznik Jerzego Brzezińskiego (1996 i wyd. następne), który jednak: (1) jest przeznaczony dla psychologów, (2) nie zawiera metodologii badań „jakościowych”, (3) zakłada solidny kurs wstępny statystyki, (4) obejmuje systematyczny przegląd wymienionych teorii⁸.

W psychologii liczby dobrze pamiętają, skąd pochodzą, ale w pedagogice – niestety nie. Starania, jakie ambitnie podjął autor analizowanego podręcznika metodologii, wydają się pogłębiać tę amnezję. Zadanie równoległego wprowadzenia „jakościowych” i „ilościowych” metod badań pedagogicznych jest, moim zdaniem, niewykonalne. O podziale badań na ilościowe i jakościowe, Krzysztof Konarzewski (2000, s. 25) napisał:

Wielu autorów zakłada, że jest to podział podstawowy, i że każdy badacz musi podjąć osobistą decyzję, do którego z nich się przyłączyć.

Czytelnikowi tego tekstu pozostawiam domysł, do którego obozu przyłączy się pedagog studiujący Krzysztofa Rubachy *Metodologię badań nad edukacją*.

Przypisy

¹ Przyczyną malejącej liczby tabel statystycznych w podręcznikach tej dyscypliny jest łatwość dostępu do właściwych programów komputerowych.

² Co zdarza się i w Polsce, szczególnie parlamentarzystom.

³ Uwaga: we wzorze podanym na s. 71 znalazł się błąd korektorski: należy usunąć drugie „n” w mianowniku.

⁴ W tym akapicie, a zarazem w całym podręczniku, pojawia się tylko dziesięciopunktowa skala stenowa, stosowana przez polskich psychologów. Nie wspomina się o skali staninowej, szeroko wykorzystywanej we wszystkich raportach z egzaminów zewnętrznych w Polsce, ani o skali akademickiej (CEEB), stosowanej w międzynarodowych badaniach osiągnięć uczniów (OECD/PISA).

⁵ To bardzo dziwne wyrażenie. Powinno być: „dolna granica przedziału” lub „dolny kres przedziału”.

⁶ Autor dodaje do tej informacji, że ono wynosi po zaokrągleniu 9, bo nie mamy wyników surowych co 0,5. Tę operację bardzo trudno zrozumieć statystykowi.

⁷ Koronnym przykładem narzędzia pomiaru jest tu test poczucia (własnej) skuteczności (TPS), a więc cechy psychologicznej, ważnej dla pedagogów, ale nie będącej bezpośrednim wynikiem kształcenia.

⁸ Na s. 65–71 i 514–535 (trafność), 455–506 (rzetelność), 183–215 i 536–548 (skalowanie).

Literatura

- Bruner J.: *Proces kształcenia*. PWN, Warszawa 1964
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. PWN, Warszawa 1996
- Fergusona G.A., Takane Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. PWN, Warszawa 1997
- Guilford J.P.: *Fundamental statistics in psychology and education*. McGraw-Hill, New York 1942. Wyd. Pol. 1960. PWN
- Kołodziej K.: *Refleksje nad umiejętnościami gimnazjalistów w zakresie zastosowania wiedzy w praktyce, czyli jak to z dachem było*. „Edukacja” 2010, nr 1
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. WSiP, Warszawa 2000
- Nalaskowski A.: *Jalowa pedagogicznie poprawność*. „Nowa Szkoła” 2009, nr 8.
- Niemierko B.: *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*. WSiP, Warszawa 1975
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. WAiP, Warszawa 2008
- Sitarska-Niemierko W.: *Rozumienie matematyki przez przyszłe nauczycielki klas I–III*. W: B. Niemierko (red.), *Diagnostyka edukacyjna*. Wyd. UG, Gdańsk 1994.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2010

Sławomir Ślaski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ANTONI ZBIGNIEW ZABOROWSKI – PSYCHOLOG I PEDAGOG

Wiele jest powodów, by przypomnieć życie i dzieło osoby, która miała wiele osiągnięć na polu dydaktycznym i naukowym. Po pierwsze, mija w przyszłym roku 5 rocznica śmierci tego uczonego, po drugie, jest twórcą wielu teorii psychologicznych i pedagogicznych, po trzecie, mimo znacznego dorobku naukowego nie znalazł wśród pedagogów następców kontynuujących badania empiryczne w myśl wspomnianych teorii.

Na początku warto przypomnieć krótki życiorys, który stanowi dobry przykład przejścia od zadań praktycznych w pedagogice do tworzenia nowych koncepcji naukowych w tym obszarze i pokrewnych dziedzinach wiedzy.

Profesor dr hab. Antoni Zbigniew Zaborowski – bo o nim to wspomnienie – urodził się w dniu 25.01.1926 roku na Huculszczyźnie w Jablonowie, kilka kilometrów od powiatowego miasta Kosowa (obecnie na Ukrainie) w województwie stanisławowskim, wtedy tuż przy granicy rumuńsko-polskiej.

Ojciec był pracownikiem sądowym, a matka zajmowała się domem i trójką dzieci – dwoma dziewczynkami i chłopcem. W przedwojennej Polsce bohater tej krótkiej biografii ukończył szkołę podstawową i pierwszą klasę Gimnazjum Towarzystwa Szkół Ludowych z ocenami dość dobrymi. Ale warto zaznaczyć, że czytał już wówczas wiele książek z różnych dziedzin wiedzy, zaniedbując nawet zabawy z rówieśnikami, chociaż przodował w biegach na średnich dystansach. Sam uczony mawiał, że szczególnie interesowały go książki o naturze świata i filozofii, czytane najczęściej w odosobnieniu na łonie przepięknej huculskiej przyrody. To wtedy poznał fenomenologię i nie zgadzając się z jej podstawowymi twierdzeniami uważał, że świat jest poznawalny i możliwy do opisania w sposób dość dokładny. Dopiero po dziesiątkach lat życia i pracy naukowej przyznawał po części rację wybitnemu filozofowi i logikowi Edmundowi Husserlowi i jego następcom, że istotę pewnych zjawisk – szczególnie psychologicznych – z pomocą obecnych metod badawczych trudno odkryć.

Po wybuchu II wojny światowej cała rodzina schroniła się w Rumunii w miejscowości Craiova, w specjalnych ośrodkach dla emigrantów z Polski. Tam przyszły profesor ukończył szkołę średnią, zdobył maturę i zaczął – pod wpływem lektur

znanych psychologów Gustawa Le Bona i Władysława Witwickiego – uczęszczał na wykłady uniwersyteckie w Bukareszcie. Dzięki książkom młody student mógł poznać i wyjaśnić sobie procesy, jakie zachodzą w grupie i jakim wpływem społecznym podlega jednostka. A także w jaki sposób i w jakich warunkach jednostka może kreować swoje wyobrażenia o sobie i zewnętrznym świecie. Niewątpliwie wybór wspomnianych opracowań nie jest przypadkowy i dotyczy samego przyszłego uczonego, który wówczas przebywał w dużych skupiskach emigrantów polskich i szukał odosobnienia dla własnych przemyśleń oraz niezależnego funkcjonowania.

W 1945 roku w stolicy Rumunii podjął studia magisterskie na Wydziale Filozofii i Literatury na specjalności psychologicznej. Uczęszczał również na wykłady z prawa cywilnego. Z. Zaborowski podjął studia prawnicze, gdyż lubił psychologię, ale nie był pewien, czy chce poświęcić jej dalsze życie zawodowe.

Po zakończeniu wojny wybrał jednak naukę psychologii i kontynuował ją na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Wrocławskiego wspólnie ze znanymi później naukowcami, jak: Zbigniew Skorny – psychologia wychowawcza, Marian Kulczycki – psychologia kliniczna czy Maria Porębska – psychologia rozwojowa. Podstawowe nauki z obszaru humanistyki pobierał pod okiem tak wybitnych profesorów, jak: Jan Kott – literatura, Mieczysław Kreutz – psychologia, Bolesław Józef Gawecki – logika i filozofia. Szczególnie tym dwóm ostatnim wymienionym osobom zawdzięczał – co sam podkreślał – ogromną rzetelność i logiczność w myśleniu, ale również w działaniu. W 1949 roku po napisaniu pracy pt.: „Przyczynek do psychologicznej analizy pewności siebie” uzyskał magisterium w zakresie filozofii tylko na ocenę dostateczną, ale mimo to miał zostać asystentem w zakładzie psychologii u profesora Mieczysława Kreutza. Jednak profesor M. Kreutz nagle odszedł na Uniwersytet Warszawski i Z. Zaborowski musiał podjąć pracę pedagogiczną w placówkach oświatowych. Praktyczną działalność pedagogiczną kontynuował przez siedem lat – w różnych ośrodkach wychowawczych i szkołach średnich – w Nysie, Karpaczu, Niemodlinie i Różanie – miejscowościach położonych na Dolnym Śląsku i Mazowszu. Był w nich wychowawcą i nauczycielem. Prowadził lekcje łaciny, logiki i historii. Ale to właśnie na studiach profesor Mieczysław Kreutz zainspirował przyszłego uczonego problemami metodologicznymi i samoświadomości, z których później Z. Zaborowski prowadził wykłady i seminarium¹. Szczególnie interesowała go możliwość konstruowania alternatywnych wizji otaczającego świata, ale również siebie samego.

Dopiero w 1957 roku – po kilku nowatorskich artykułach w zakresie pedagogiki w czasopiśmie „Nowa Szkoła” – zaproponowano mu pracę naukową (za namową profesora Czesława Kupisiewicza) w Warszawie w Instytucie Pedagogiki przy Ministerstwie Oświaty (obecnie Instytut Badań Edukacyjnych), a następnie w Instytucie Kształcenia Nauczycieli (gdzie pracował do 1990 roku).

W tej pierwszej placówce zajmował się głównie problematyką pedagogiczną, np. psychospołecznymi podstawami wychowania w klasie szkolnej oraz stosunkami międzyludzkimi. Okres ten zaowocował książkami: w 1964 roku *Stosunki społeczne w klasie szkolnej* i w 1977 roku *Psychospołeczne problemy wychowania* (obie opublikowane w wydawnictwie Nasza Księgarnia).

W drugiej placówce przygotowywał od strony psychologicznej opracowania dotyczące zwiększania kompetencji zawodowych przez nauczycieli różnego szczebla,

ale zaczął również tworzyć i publikować w fachowych czasopismach swoje pierwsze założenia do teorii psychologicznych. W tym czasie powstały książki dotyczące teorii równości i sprawiedliwości (*Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości*, Warszawa, PWN, 1986) oraz samoświadomości (*Psychospołeczne problemy samoświadomości*, PWN, Warszawa 1989).

W latach 1991–2002 pracował w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego prowadząc wykłady z zakresu psychologii oraz rozwijając swoją autorską teorię treści i form samoświadomości. W tym czasie miał możliwość wyjazdu na stypendia zagraniczne do Niemiec i USA, co umożliwiło spotkania z wybitnymi psychologami amerykańskimi, jak Charles S. Carver i Roy F. Baumeister. W wyniku dyskusji nasz profesor utwierdził się w przekonaniu, że jego teoria samoświadomości daje większe możliwości eksplanacyjne niż inne koncepcje samoświadomości wspomnianych autorów.

W dalszych latach 2003–2005 – będąc już na emeryturze – na Wydziale Psychologii w Wyższej Szkole Finansów i Zarządzania w Warszawie prowadził zajęcia z psychologii ogólnej, społecznej i metodologii badań naukowych.

Doktorat obronił w 1960 roku na podstawie rozprawy pt.: „Stosunki społeczne w klasie szkolnej”, a habilitację „Podstawy wychowania zespołowego” uzyskał w 1968 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie Warszawskim. W 1981 roku uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1992 tytuł profesora zwyczajnego.

Zmarł w Warszawie, w hospicjum, po krótkiej, aczkolwiek ciężkiej chorobie, w dniu 26 lutego 2006 roku, przeżywszy nieco ponad 80 lat.

Profesor otrzymał za swoją działalność badawczą i dydaktyczną kilka nagród, m.in. Ministra Oświaty i Wychowania w 1981 roku oraz dwukrotnie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego – w roku 1994 i 1996.

Należał także do kilku organizacji naukowych w Polsce i zagranicą, m.in. Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, European Association of Social Psychology i International Society for the Study of Personal Relationships.

Działalność badawcza Profesora znalazła odzwierciedlenie w pracach magisterskich i doktorskich, ale przede wszystkim w dorobku naukowym, który był imponujący, ponad 300 różnego rodzaju artykułów i 26 książek naukowych i popularnonaukowych.

Warto także pokrótce przypomnieć założenia teorii średniego zasięgu skonstruowanych przez Profesora – najbardziej zaawansowanych pod względem metodologicznym, m.in. wyrównywania postaw emocjonalnych, równowagi interpersonalnej, strukturze Ja, sprawiedliwości wewnętrznej i ogólnej teorii treści i form samoświadomości.

W teorii wyrównywania postaw emocjonalnych autor opisał prawidłowość, polegającą na symetryzacji i wyrównywaniu postaw emocjonalnych partnerów, pomiędzy którymi zachodzi napięcie emocjonalne, a które starają się oni zredukować przez dopasowanie się do postawy partnera.

W teorii dotyczącej struktury „ja” profesor Zaborowski twierdził, że może być ona rozpatrywana jako proces nabywania samoświadomości, w którym w wyniku osobistego doświadczenia tworzy się podstawowe „ja”, w skład którego wchodzi indywidualne „ja”, zewnętrzne „ja”, obronne „ja” i refleksyjne „ja”. Taki podstawowy układ wpływa w zasadniczy sposób na samowiedzę i samoocenę danej

jednostki – nazywany jest on układem funkcjonalnym. Wpływa także na wytworzenie się idealnego „ja”, czyli indywidualnego wzoru osobowego, który zwany jest układem aksjologicznym. Między wymienionymi układami następują obustronne zależności i interakcje. I tak np. idealne „ja” może wpływać na funkcjonowanie zewnętrznego „ja”, co przejawiać się może w zbyt dokładnym przestrzeganiu norm społecznych. Ale także może być odwrotnie, zewnętrzne „ja” może wpływać na idealne „ja”, co może przejawiać się tym, że osoba urealnia i racjonalizuje swoje zachowania w zależności od sytuacji, w jakiej się znajdowała. By jednostka funkcjonowała adekwatnie w otoczeniu społecznym, zachodzić powinna równowaga pomiędzy „ja” indywidualnym i obronnym a „ja” zewnętrznym i refleksyjnym.

W innej swej koncepcji nt. równowagi interpersonalnej autor przyjął, że polega ona na konfrontacji własnych możliwości psychologicznych (samoocena, kompetencje, role społeczne) z możliwościami ocenianego partnera. Gdy nasza ocena siebie jest pozytywna i zgodna z oceną partnera, to odczuwamy pozytywne emocje i skłonni jesteśmy do bliższej znajomości. Gdy nasza ocena jest niezgodna z oceną partnera, to odczuwamy negatywne emocje i jesteśmy skłonni wycofać się z kontaktów z daną osobą. Istotną rolę więc w równowadze interpersonalnej odgrywa postawa partnera wobec nas, a szczególnie sfera emocjonalna. Ważną rolę w równowadze interpersonalnej odgrywają także zachowania drugiej osoby, jej oceny, osobowość i pełnione role społeczne. Najbardziej pożądaną formą równowagi interpersonalnej jest ekwiwalencja, tzn. jeśli przejawiamy wobec kogoś życzliwość, to oczekujemy z jej strony wzajemności².

W teorii sprawiedliwości wewnętrznej przyjęto, że niektóre osoby mają w sobie standard sprawiedliwości wewnętrznej – bycie obiektywnym w stosunku do siebie. Funkcjonowanie tego standardu pozwala na adekwatnym uświadomianiu sobie własnych przeżyć i właściwej percepcji świata zewnętrznego. Wtedy to pozwala danej jednostce poprawnie funkcjonować w stosunkach wobec siebie i innych osób. Istotnym elementem standardu sprawiedliwości wewnętrznej jest justyfikator – emocjonalno-poznawcza struktura, która wpływa na życie wewnętrzne jednostki, a co za tym idzie na relacje interpersonalne. By justyfikator funkcjonował adekwatnie, konieczne są inne czynniki psychologiczne jednostki, a mianowicie: samoocena, samoświadomość, wgląd w siebie i system wartości. Osoby z wysokim standardem sprawiedliwości wewnętrznej charakteryzują się otwartością i plastycznością procesów poznawczych, otwartością i zaufaniem w stosunku do innych osób oraz odpowiedzialnością za własne zachowanie³.

W teorii treści i form samoświadomości Z. Zaborowski twierdził, że można wyodrębnić w funkcjonowaniu osoby treści wewnętrzne, np. własne myśli i emocje, oraz treści zewnętrzne, np. oceny innych osób. Przedstawione treści mogą być przetwarzane w następujący sposób: emocjonalny i egocentryczny – forma indywidualna samoświadomości; obronny na podłożu niepokoju i lęku – forma samoświadomości obronna; społeczny, w miarę zobiektywizowany – forma samoświadomości zewnętrznej; i w sposób symboliczny i abstrakcyjny – forma samoświadomości refleksyjnej. Przedmiotem zatem samoświadomości mogą być nasze myśli i uczucia poddane introspekcji, przetwarzane intencjonalnie i dość subiektywnie. Samoświadomość można więc traktować jako złożony proces, który umożliwia ogląd samego siebie i swego funkcjonowania w różnych obszarach życia psychospołecznego jednostki⁴.

Na podstawie tej teorii – najbardziej zaawansowanej metodologicznie – powstało wiele badań, co zostało uwiecznione w Księdze Pamiątkowej *Samoświadomość a jakość życia* wydanej w 2004 roku⁵ na 40-lecie pracy naukowej profesora Antoniego Zbigniewa Zaborowskiego.

Warto dodać, że teoria treści i form samoświadomości znalazła uznanie na amerykańskim rynku psychologicznym, ponieważ w 2004 roku opublikowano jej założenia i implikacje w czasopiśmie „Imagination, Cognition & Personality”⁶. W 2006 roku w czasopiśmie „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology”⁷ opublikowano praktyczne zastosowanie tej koncepcji w psychoterapii osób uzależnionych od alkoholu. Tym samym spełniło się jedno z wielu marzeń naukowego Profesora, by przelamać w zakresie badań nad samoświadomością hegemonię uczonych ze Stanów Zjednoczonych.

Bibliografia ważniejszych prac Zbigniewa Zaborowskiego

Książki

- 1967, *Podstawy wychowania zespołowego*, PWN, Warszawa
1976, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław
1980, *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, PWN, Warszawa
1986, *Trening interpersonalny*, Ossolineum, Warszawa
1995, *Osobowość Lecha Wałęsy*, Oficyna Naukowa, Warszawa
2002, *Człowiek jego świat i życie*, Żak, Warszawa

Artykuły naukowe

- 1967, *O integralne ujęcie procesu wychowawczego*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1.
1968, *Funkcja potrzeb w stosunkach interpersonalnych*. „Psychologia Wychowawcza”, 5.
1975, *Próba interpersonalnej analizy zjawisk religijnych*. „Przegląd Humanistyczny”, 6.
1982, *Theory of internal and external justice*. H. Hiebsch (ed.). „Social Psychology”. Berlin, VEB Deutcher Verlag der Wissenschaften.
1983, *Bias in teaching and education*. „School Psychology International”, 4.
1987, *A theory of internal and external self-consciousness*. „Polish Psychological Bulletin”, 4.
1988, *For the wider content of self-awareness analysis*. „Polish Psychological Bulletin”, 1.
1993, *Dysonans poznawczy a samoświadomość*. „Przegląd Psychologiczny”, 3.
1999, *Wpływ społeczny a samoświadomość*. „Czasopismo Psychologiczne”, 4.
2004, *Contents and forms theory of self-awareness*. „Imagination, Cognition, Personality”, 2–3.
2007, *Samoświadomość a atrybucja*. „Roczniki Psychologiczne”, 1.

Przypisy

¹ Zaborowski Z.: *Notatnik psychologa*. Eneteia, Warszawa 1999, s. 78.

² Zaborowski Z.: *Człowiek jego świat i życie*. Żak, Warszawa 2002, s. 246.

³ Zaborowski Z.: *Psychospoleczne problemy sprawiedliwosci i rownoscii*. PWN, Warszawa 1986, s. 112.

⁴ Zaborowski Z.: *Psychospoleczne problemy samoświadomości*. PWN, Warszawa 1989, s. 141.

⁵ Pyłka L., Rudowski T. (red.): *Samoświadomość a jakość życia*. Eneteia, Warszawa 2004, s. 1.

⁶ Zaborowski Z., Ślaski S.: *Contents and forms theory of self-awareness*. „Imagination Cognition and Personality” 2004, 2–3, 99.

⁷ Ślaski S., Żylicz O. P.: *The effect of psychotherapy on self-awareness in incarcerated and nonincarcerated alcoholics: A pilot study*. „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2006, 5, 559.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2010

Jarosław Michalski
Akademia Pedagogiki Specjalnej

WYBRANE OBSZARY KRYZYSU SZKOŁY

Kryzys szkoły obejmuje kilka obszarów, które łącznie składają się na problem, z którymi trudno się uporać. Z jednej strony mówimy o konieczności edukacji dla wszystkich, z drugiej zaś brak jest działań zapewniających ugruntowanie potrzeb edukacyjnych, albo wprowadzane są standardy kształcenia, które zupełnie nie przystają do danego kręgu kulturowego. Zatem tendencja zjednywania względów edukacyjnych ma niejednokrotnie charakter populistyczny, niedający spodziewanych efektów i prowadzący do fragmentarycznego pojmowania potrzeb szkoły w obecnej rzeczywistości. Trudno zaprzeczyć, że w obszarze edukacji silne znaczenie mają dominujące koncepcje polityczne, pragnące uzyskać absolutną przewagę dzięki spełnieniu oczekiwań społecznych, ale także narzucając swoje koncepcje po osiągnięciu władzy. Polityczne targi o szkołę nie są czymś nowym. Będą zawsze prowadzone, a wszystko w celu zdobycia jak największych korzyści kontrolno-decyzyjnych.

Kolejną ważną sprawą w tym obszarze tematycznym jest pytanie o funkcje szkoły w społeczeństwie. Dynamiczne zmiany nie sprzyjają zbieżności rozwoju społeczeństwa z aktualizacją zadań szkoły, zatem poważnym problemem jest jej wzorzec. Zwracamy uwagę na archaiczny styl prowadzenia lekcji, komentujemy zachowania nauczycieli, dostrzegamy słabość metodyki w szkole czy też przekazywanie treści szybko się dezaktualizujących. Skąd zatem bierze się kryzys tego wzorca?

Warto w tym kontekście przedstawić pogląd zaprezentowany przez Juana E. Vecchiego. Zdaniem tego autora, kryzys przeżywa wzorzec, a nie podstawowy dynamiczny układ edukacyjny pomiędzy uczniem a nauczycielem. Związek z nauczycielem przeżywa kryzys, tak samo jak złożony związek między pokoleniami. Nie znamy sposobu na jego eliminację. Na przykład najnowsze instytucje powstałe w krajach dobrobytu, takie jak studia urody czy szkoły sztuk walk, nie rezygnują ze znaczącej roli nauczyciela. Tak naprawdę należy się zastanowić nad dostosowaniem, przyswojeniem nowego w celu dobrego współzycia i komunikacji (Vecchi, 2001, s. 27).

Przedstawiony pogląd należy skomentować. Oczywiście, zakładając, że wzorzec szkoły nie odpowiada potrzebom rzeczywistości, zapytajmy o alternatywę.

Może będzie to szeroko dziś propagowana edukacja domowa uczniów, nauczanie dzieci przez samych rodziców, edukacja e-learning, szkoły funkcjonujące według autorskich koncepcji, centra edukacyjne dla najbardziej potrzebujących, wreszcie szkoły elitarne. Niezależnie jak będziemy te instytucje określać, zawsze będzie rozbieżność między przymusem szkolnym a wartością edukacyjną. Współczesna szkoła ciągle nie potrafi wypromować najważniejszej sprawy, czyli przyjemności uczenia się. Przyjemność uczenia się, jeśli zostanie doceniona, może wpłynąć na zmianę wzorca współczesnej szkoły. Aby jednak to osiągnąć, do pracy pedagogicznej muszą być odpowiednio przygotowani nauczyciele i wychowawcy. Omówimy dwa charakterystyczne mankamenty w tym zakresie: trudności w prowadzeniu dialogu pedagogicznego przez nauczycieli z uczniami oraz stagnacja w zakresie metodycznym. M. Wiśniewska-Hałasa, na podstawie obserwacji lekcji w gimnazjach, wykazuje, że nauczyciele obojętnie i bezosobowo traktują swoich uczniów, zwracając się do nich: „niech dokładnie czyta”; „przepisał już”; „trochę pomyślał”; „niech się namyśli”. Nauczyciele ci nie mają świadomości, jak cenna jest relacja z uczniami, a to właśnie dzięki niej można osiągnąć każdy sukces. Sprawą bardzo poważną jest też naruszanie godności uczniów, ośmieszanie ich i ironizowanie. Podczas pracy klasowej jeden z uczniów zgłosił nauczycielowi, że inny uczeń przeszkadza mu w pracy. Nauczyciel odparł: „może mu się podobasz?” i zaczął się śmiać. Uczniowie podjęli ten temat i kontynuowali do końca lekcji. Czy ten nauczyciel pomyślał, jaki popełnił błąd? Zaś następna sytuacja, jaka miała miejsce podczas jednej z obserwowanych lekcji, też wskazuje na niską jakość kompetencji wychowawczych nauczycieli. Otóż podczas lekcji nauczyciel podszedł do siedzącego spokojnie ucznia i wyrwał mu z ręki długopis, po czym rzucił go na biurko, krzyżąc, że kiedy uczeń pisze tym właśnie długopisem, rozprasza jego myśli i nie pozwala się skupić. Wszyscy byli zaskoczeni tą sytuacją, bo nauczyciel zaprezentował poręczność i brak opanowania. Te uwagi dotyczą także uderzania zeszytem w głowę ucznia. Takie sytuacje dyskwalifikują zawodowo nauczycieli. W szkole nie ma więc nadal miejsca na współdziałanie, a zamiast tego stosuje się schematyczne działania, które nie dają pożądanych efektów dydaktycznych i wychowawczych. Aby zmienić tę sytuację, niezbędna jest edukacja (z) dialogiem, edukacja o dialogu i postawa dialogu. Nazwana edukacja (z) dialogiem niezbędna jest w pracy z uczniami, studentami i samymi nauczycielami. Obecna w tych trzech środowiskach może wiele zdziałać, a to oznacza nauczanie i wychowanie w kontekście dialogu pedagogicznego (Wiśniewska-Hałasa, 2007, s. 69 i dalsze).

Można zatem powiedzieć, że współczesna szkoła nadal jest oporna na zmiany procedur działania, które są wyraźnie dostrzegane w rzeczywistości, ale nie znajdują uzasadnienia w projektowaniu programów dydaktycznych i wychowawczych, co skomentuję w dalszej części tekstu.

Słuszne jest w tym kontekście stanowisko R. Schulza, że najistotniejszym źródłem obecnej sytuacji kryzysowej wydaje się niedorozwój w systemach szkolnych funkcji pochodnych (w przeciwieństwie do rzeczowych), innowacyjnych (w przeciwieństwie do odtwórczych), adaptacyjnych (w przeciwieństwie do wykonawczych) (Schulz, 1996, s. 102).

Trudno nie zgodzić się z tym poglądem, ale zarazem można postawić pytanie następujące: czy te obszary tak naprawdę nie wynikają z błędnych założeń kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli? Przecież w swym

założeniu funkcje pochodne zakładają pochodzenie od czegoś, wtórność, czyli mają w swym założeniu modyfikację, poszukiwanie rozmaitych odniesień. Czy to założenie ma miejsce w toku kształcenia nauczycieli? Można mieć spore wątpliwości. Przedstawmy choćby takie założenie: mówimy o potrzebie wykorzystywania metod aktywizujących, ale najchętniej o metodzie projektów. Czy nauczyciel, który w swych doświadczeniach szkolnych nie uczestniczył w takich formach uczenia się, a na studiach nie przekonał się samodzielnie do pracy tą metodą, podejmie to zadanie? Przecież założenie pochodności w kontekście metodycznym zakłada realizację uświadomionej linii działania od najmłodszych klas szkolnych do zakończenia cyklu kształcenia, choćby w takim ujęciu: pogadanka, pogadanka heurystyczna, metoda problemowa klasyczna, burza mózgów, metoda projektów, nie zaś działanie według zasady: w szkole podstawowej podręcznik i pogadanka, w szkole średniej podręcznik, pogadanka, czasami dyskusja, metoda projektów. Zauważmy, że w tym drugim wariancie ani uczniowie, ani nauczyciele nie są przygotowani do realizacji zajęć polecaną tak często metodą projektów.

Założenie funkcji innowacyjnych jest w dużej mierze odniesieniem do wskazanego wyżej przykładu, ale żeby odniosło efekt docenienia, nauczyciele mają przed sobą zadanie szczególne: odkrywania możliwości uczniów i na tej podstawie uelastyczniania toku ich nauki. Jeśli na przykład uczeń projektuje świetne komiksy, niech ma szansę łączenia swojego talentu z wymaganiami szkoły, a do tego potrzebna jest nauczycielska świadomość ważności działań innowacyjnych we współpracy z uczniami. Podkreślałam kontekst współpracy z uczniami, gdyż zachęcenie ich do wspólnego działania wyzwoli działania innowacyjne. Ważne jest zatem, aby nauczyciele w toku swego kształcenia mieli obowiązkowe zajęcia z zakresu innowacji pedagogicznych, projektowali rozmaite koncepcje lekcji, byli otwarci na wprowadzanie zmian. Ale jest ważne, aby tacy też byli nauczyciele przyszyli nauczycieli!

Jako przykład takiego działania przedstawię możliwość łączenia muzyki rockowej, jazzowej z treściami rozmaitych przedmiotów. Na przykład, na geografii można uczniom zaproponować temat: Rockowa podróż po Australii. W ramach lekcji zasadne jest opowiedzieć jako ciekawostkę podróż polinezyjskiego żeglarza Kupe, omówić zasady tworzenia pierwszych map, wyjaśnić takie nazwy, jak Gondwana, Ayers Rock, Antypody, znaczenie historyczne zatoki Botany Bay (w pobliżu Sydney) i odbyć podróż po miastach australijskich z zespołami rockowymi, na przykład: Icehouse – Wauchope Nowa Południowa Walia (między Sydney a Brisbane); Cold Chisel – Adelajda; Jet – Melbourne; INXS, AC/DC – Sydney; Men At Work – Canberra; Rose Tatroo – Brisbane. Przygotowanie metodyczne takich zajęć gwarantuje zainteresowanie uczniów i rzecz jasna ich atrakcyjność. Po co mówić uczniom tylko, że są takie czy inne miasta w Australii i mają swoje cechy charakterystyczne, czy nie lepiej tę podróż wzbogacić o konteksty, które ich zaciekawiają, bo przecież oni słuchają muzyki. Jest zasadniejsze powiedzieć, że Melbourne to metropolia pełna dostojności i zarazem nudna, ale również warto wykazać się pewną wiedzą muzyczną, że na przykład słynny zespół AC/DC jest znany w świecie pod taką nazwą, ale w Australii jako Acca Dacca, zaprezentować kilka informacji z ich biografii i przedstawić fragmenty największych przebojów, np. Friday On My Mind, For Those About to Rock, Back in Black, Stiff Upper Lip czy wiele innych. A zatem na takiej lekcji ma miejsce poznawanie nowej wiedzy w połączeniu

z obszarem, który interesuje gimnazjalistów czy uczniów szkół średnich. Można łączyć nauczanie z określoną muzyką, ale to wymaga innowacyjnego podejścia do realizacji treści programowych danych przedmiotów albo założeń wychowawczych, na przykład w placówkach dla młodzieży niedostosowanej społecznie. Kryzysem szkoły jest więc zbyt wolno rozwijająca się oryginalność metodyczna, którą trzeba zdecydowanie odkrywać. Nie chcę powiedzieć, że znane metody stosowane profesjonalnie przez nauczycieli są złe i należy je odrzucić! Wręcz przeciwnie, niech będą nadal wykorzystywane, ale zgodnie z ich założeniami i dopełniane nauczycielską twórczością. To zmieni na korzyść obraz szkoły.

Wreszcie trzeba wskazać czynnik adaptacyjny, który w pracy zawodowej wielu nauczycieli ma charakter bierności, który swą siłą czerpie z założenia, że szkoła przecież nie zostanie zlikwidowana, a posiadane mianowanie też dużo znaczy. Nauczycielom należy zaś wyraźnie podkreślić, że nie chodzi o taką adaptację zawodową! Trafnie rozumiana adaptacja zawodowa jest odniesieniem do poziomu zadań zawodowych opartych na autonomiczności działania. Takie podejście wyznacza całościowe postrzeżenie realizowanych zadań, a jest to niezwykle ważną kwestią w pracy nauczycielskiej. Fragmentaryczność dotyczy bowiem jednego lub kilku elementów, na przykład treści przedmiotowych albo treści przedmiotowych i pełnienia funkcji wychowawcy klasy bez przekonania. Całościowe podejście będzie zaś obejmowało przekształcanie zadań zawodowych poprzez samokształcenie i dostrzeganie szkoły jako miejsca przebywania blisko tysiąca podmiotów, a nie ujmowanego w kontekście doraźnym: jak najszybciej poprowadzić lekcje i wyjść. Ważne jest więc, aby w systemie kształcenia nauczycieli podkreślać konteksty tożsamości zawodowej i autonomiczności działania, nie zaś podawać przyszłym nauczycielom prawie wszystkiego, bo to właśnie daje w efekcie bierne pojmowanie własnych funkcji zawodowych.

Kolejnym problemem wywołującym kryzys szkoły jest niewystarczające docenianie albo też pomijanie obszaru oddziaływań interwencyjnych, określanych jako interwencja kryzysowa. Niezbędna jest w tym obszarze wiedza rodziców i nauczycieli, jak wiele takie oddziaływania mogą przynieść korzyści, zwłaszcza że mamy do czynienia z podejmowaniem prób samobójczych u uczniów, problemami egzystencjalnymi, kryzysami chronicznymi czy też z różnymi patologiami w środowisku rodzinnym. Nowoczesna szkoła nie powinna pozostawać obojętna na te problemy, a sama działalność pedagoga szkolnego nie jest w tym zakresie wystarczająca. Nauczyciele powinni wiedzieć, czym jest kryzys i jakie są jego cechy i następstwa oraz że nie można mylić interwencji kryzysowej z psychoterapią, bo mogłoby to pozbawić uczniów możliwości zaspokojenia ich potrzeb w sytuacji kryzysowej. Wskażmy więc, że kryzys jest wynikiem stresu i napięcia w życiu człowieka. Stres jest kluczowym elementem w powstawaniu kryzysu, a kiedy urasta do nadzwyczajnych rozmiarów, a zwykle sposoby radzenia sobie stają się nieskuteczne, pojawia się zagrożenie kryzysem. Człowiek usiłuje rozwiązać powstałe problemy w zwykły sposób, a kiedy mu się nie udaje, uruchamia się spirala nieskutecznych zachowań nazywanych **zachowaniami dysfunkcjonalnymi**. Interwencja kryzysowa polega na przerwaniu tej opadającej spirali możliwie najskuteczniej i najszybciej, a tym samym – na przywróceniu ofiary kryzysu do poziomu funkcjonowania sprzed zaistniałej sytuacji (James, Greenstone, Leviton, 2004, s. 15). Ważne jest więc, aby nauczyciele mieli orientację w tym zakresie i współpracowali

ze specjalistami z obszaru psychologii, poradnictwa czy też pracy socjalnej). Jest to bardzo ważny kontekst życia szkoły, który obrazują między innymi próby samobójcze uczniów, liczne awantury rodzinne, kłopoty w nauce, brak porozumienia z rodzicami, występowanie zaburzeń psychicznych, podatność na przyjmowanie rozmaitych środków odurzających, popełnianie tych samych błędów, manipulowanie nauczycielami do osiągnięcia własnych korzyści, ukrywanie własnych słabości i zastępowanie ich na przykład przedstawianiem prac napisanych przez innych, domaganie się zwracania uwagi wyłącznie na siebie. Zasadne jest więc, żeby nauczyciele znali na przykład podstawy pomocy psychologicznej (wsparcie emocjonalne, pomoc informacyjna, podstawy wiedzy, różnorodność kulturowa, przeniesienie i przeciwprzeniesienie, co podkreśla A. Hetherington (2004).

Kolejnym kryzysem szkoły jest jej niska jakość wychowawcza. Jest to obecnie główny punkt rozmaitych dyskusji i analiz badawczych. Rzeczywiście, ten kryzys jest zauważalny, czy jednak nie zmienia swojego kierunku? Wspomnieliśmy na początku, że podstawowa dynamika edukacyjna między uczniem a nauczycielem nie przeżywa kryzysu. Dziś bardzo trudny jest do opanowania ten obszar, gdyż kryzys wychowawczy przejawia się przede wszystkim w układzie nauczyciel – uczniowie, a już mniej w układzie uczniowie – uczniowie. Wydaje się, że powodem tego stanu jest ostrość nauczycielskich decyzji, do których nie są przygotowani wykonawczo, a także brak konsekwentnego wypracowywania reguł we wzajemnej odpowiedzialności. Szkoła współczesna działa nie w rozumieniu wolności, co byłoby zasadne w połączeniu z odpowiedzialnością i konsekwencją łamania założeń, ale działa w rozumieniu samowoli, czyli w połączeniu z brawurą i poczuciem wśród uczniów bezkarności za łamanie obowiązujących zasad. Oprócz tego szkoła nie potrafi skonstruować programów współpracy z rodzicami uczniów na rzecz wzmocnienia wzajemnych funkcji wychowawczych. Można powiedzieć, że pewne działania wręcz będą bardziej oddalać rodziców od szkoły, czego przykładem mogą być tak zwane elektroniczne dzienniczki uczniowskie. Nie chcę powiedzieć, że jest to koncepcja zła, ale jej wprowadzenie powinno być oparte na przygotowaniu wzajemnych zobowiązań. Dzienniczek ma ułatwić orientację rodziców w sytuacji dziecka w szkole, ale zarazem nie może oddalać ich od bezpośrednich rozmów z nauczycielami. Obawiam się właśnie odchodzenia rodziców od szkoły, którzy już dziś niejednokrotnie prezentują stanowisko, że kamery w budynkach zapewnią ich dzieciom pełne bezpieczeństwo, zatem mogą poczuć się w dużym stopniu zwolnieni z funkcji wychowawczej. Jest to bardzo poważny obszar kryzysu szkoły, a bez inferencyjnego podejścia nauczycieli i rodziców, nie będzie możliwe wprowadzanie zmian sprzyjających poprawie jej kondycji wychowawczej.

Nie można mówić o silnej kondycji wychowawczej szkoły bez autorytetów. Właśnie w tej mierze możemy doszukiwać się odniesień, wyborów, wartości, poszukiwań, odwagi czy prezentowania swoich stanowisk. Dziś uczniowie potrzebują możliwości wypowiedzenia się, uzasadnienia swoich stanowisk, przekonania się do prezentowanych stanowisk; zatem, nie tyle chcą słuchać, co oczekują kontekstów do własnych przemysłów. W tym właśnie tkwi dochodzenie do autorytetu, a współczesna szkoła nie chce się przekonać w swych działaniach do tej racji. Mówienie o autorytecie bez jego różnicowania i rzecz jasna podkreślania nie przyniesie zadowalającego efektu, gdyż nie ma na tej drodze kontaminacji, czyli tworzenia z rozmaitych też wartościowej całości. Szkoła nie jest na tę próbę przygotowana.

Weźmy choćby pod uwagę różnorodność autorytetów: moralny, epistemiczny, ujarzmiający, intelektualny czy też prawdziwy. Wszystkie mają swoje charakterystyczne przejawy, ale czy w naszej szkole mówimy właśnie o drogach zdobywania autorytetu i jego rodzajach czy też wyłącznie o autorytecie? Wydaje się, że autorytet to potrzeba jego posiadania, nie zastanawiamy się jednak, jak go osiągać. To prowadzi do rozbieżności interpretacyjnych i wykonawczych. A przecież jest to podstawa do kształtowania przekazu wartości. Wskażmy zatem sześć metod przekazywania wartości, bo każda z nich inaczej rozwiązuje sprzeczność między obiektywnym a subiektywnym sensem wartości. Oto ich krótka charakterystyka.

Wybrane modele przekazywania wartości

Model. Uczeń styka się z modelem – przykładem danej wartości lub systemem wartości. Zakłada się, że wartości są obiektywne i łatwo rozpoznawalne. Człowieka uznanego za wzór osobowy charakteryzują nie tylko owe wartości; potrafi on zachęcić ucznia do ich przejęcia.

Porządkowanie wartości. Ucznia przysposabia się do poszukiwania alternatywnych możliwości, rozpatrywania konsekwencji każdej z nich, wyrabia się w nim świadomość osobistych upodobań i preferencji, przysposabia do dokonywania wyboru, nieukrywania go i zgodnego z nim działania.

Nagrody i kary. Zachowanie ucznia modyfikowane jest za pomocą wzmocnień: nagród oraz kar. W tym przypadku o wartości decyduje jakiś autorytet. Dochodzi do transakcji (za określone postępowanie dana nagroda lub dana kara), która popycha do działania zgodnego z wartością.

Wyjaśnianie konsekwencji. Uczniów przysposabia się do odkrywania i oceniania logicznych konsekwencji własnego postępowania. Uczy się ich poddawania wcześniejszych doświadczeń refleksji i rozważania następstw podejmowanych działań.

Nękanie. Wartość pochodzi od autorytetu. Uczeń jest utrzymywany nieustannie w podległości i posłuszeństwie.

Manipulowanie. Manipuluje się doznaniem ucznia tak, żeby to, czego doświadcza, służyło wartościom narzuconym z zewnątrz.

Często można spotkać w szkole przykłady stosowania wszystkich tych metod. Swoje założenia, na których opierają przekazywanie wartości, nauczyciele mogą rozpoznać analizując system dyscyplinarny obowiązujący w szkole i sposoby promowania wartości (Tuohy, 2002, s. 130–131).

Przedstawione modele są bardzo interesujące, jednak w odniesieniu do polskiej szkoły mają chyba zawężone możliwości oddziaływania, bo na podstawie dotychczasowych rozważań nie jest trudno wskazać, które z nich mają szczególne preferencje u nauczycieli-wychowawców. Potrzebna jest zatem w tym kontekście zdecydowanie większa siła łączenia pedagogiki z aksjologią, co jest też szansą wzmocnienia jakości toku kształcenia nauczycieli.

W prezentowanych rozważaniach o kryzysach szkoły warto wskazać: wadliwą strategię rozwoju tej instytucji, a mianowicie strategię ilościową. Zgodnie z nią sprośnięcie edukacyjnemu wyzwaniu naszych czasów stanie się możliwe dopiero wtedy, kiedy zinstytucjonalizowanym kształceniem, realizowanym głównie

w szkole i przez szkołę, obejmować się będzie coraz więcej uczniów, czyniąc to zarazem coraz dłużej i na coraz wyższym poziomie. Szkoła przyszłości, w myśl tego stanowiska, nie musi być zatem **inna**; wystarczy, że będzie **większa** od dotychczasowej (Kupisiewicz, 2000, s. 239).

Zauważmy, że lepiej jest wziąć pod uwagę jakościowy kontekst rozwoju szkoły, bo chociaż obejmie większą liczbę placówek, to jednak korzyści edukacyjne będą zdecydowanie większe niż przy koncentracji ilościowej. Mamy przecież doświadczenia, co dzieje się w szkołach-mołochach, które pozbawione jakości wychowawczej i dydaktycznej nie realizują swoich zadań.

Krytycy tej koncepcji podkreślają między innymi słabość wykorzystywania wiedzy i umiejętności przez uczniów, więcej bodźców awersyjnych, przejmowanie nowych zadań, na przykład w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą, więcej werbalizmu i encyklopedyzmu, więcej uniformizmu, więcej dominacji nauczyciela i więcej autorytaryzmu (Kupisiewicz, 2000, s. 239).

Należy w tym kontekście postawić następujące, kontrowersyjne pytanie: czy szkole w gruncie rzeczy nie jest wygodnie funkcjonować w tym kryzysie? Przecież wskazane przez krytyków szkoły czynniki są tak utrwalone, że właśnie chęć ich minimalizacji często wywołuje protesty. Zauważmy, że nauczyciele wolą encyklopedyzm od podejmowania problemów mających wiele rozwiązań, wolą uniformizm od indywidualności ucznia czy też dominację od dialogu z uczniem.

Możemy zatem powiedzieć, że mówienie o kryzysie szkoły bez równoczesnego odniesienia decyzyjnego nie zmieni tej sytuacji, bo dominujące jest wciąż przekonanie, że szkoła będzie trwała nadal i uczniowie obowiązkowo zapiszą się na pobieranie lekcji u różnych preceptorów.

Pokonywanie kryzysu w szkole należy więc rozpocząć od zmian w zakresie prowadzenia studiów pedagogicznych, z wymogiem odpowiednich predyspozycji od kandydatów, czyli rezygnacji z masowego kształcenia nauczycieli, wprowadzenia licencji nauczycielskiej, jako faktycznego potwierdzenia posiadanych kompetencji, stworzenia uczniom szkoły przyjaznej, ale z przestrzeganiem zasad, wypracowania programów współpracy z rodzicami i rzecz jasna odpowiedniego dofinansowania oświaty, przede wszystkim na realizację innowacyjnych projektów, związanych ze zdynamiczowaniem ruchu samokształceniowego nauczycieli i tworzeniem szkół autorskich.

Kryzys szkoły można zminimalizować, ale trzeba ten problem ująć systemowo, nie zaś doraźnie. A chyba czas już na poważną dyskusję o tej sprawie.

Literatura

- Greenstone J. L., Leviton C. S.: *Intwencja kryzysowa*. GWP, Gdańsk 2004
Hetherington A.: *Wsparcie psychologiczne w służbach ratowniczych*. GWP, Gdańsk 2004
Kupisiewicz Cz.: *Dydaktyka ogólna*. GRAF – PUNKT, Warszawa 2000
Schulz R.: *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Wyd. UMK, Toruń 1996
Tuohy D.: *Dusza szkoły*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002
Vecchi J. E.: *Strażnicy marzeń z palcem na myszce. Wychowawcy w dobie informatyki*. Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001
Wiśniewska-Hałasa M.: *Dialog pedagogiczny w relacji nauczyciel – uczeń*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Jarosława Michalskiego, APS, Warszawa 2007

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2010

Irena Wojnar, Henryka Witalewska, Mikołaj Ł. Lipowski: *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli, Propozycje i przypomnienia. Związek Nauczycielstwa Polskiego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2009, s. 240*

Książka autorstwa I. Wojnar, H. Witalewskiej, M. Lipowskiego traktuje o zagadnieniach ważnych, aktualnych, a jednocześnie złożonych i trudnych o niewątpliwie doniosłości społecznej. Dotyczy bowiem estetycznego wychowania nauczycieli i ich wrażliwości na wartości kultury. Chociaż książka dokumentuje fragmenty świata, który przeminął (s. 9), ma niewątpliwie walor poznawczy, diagnostyczny, a jednocześnie jest pożyteczna w praktyce edukacyjnej.

Autorzy wykorzystali w swojej książce nie tylko informacje związane z wieloletnią działalnością – od początku lat 60. ubiegłego wieku – zespołu współpracującego ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, lecz także sięgnęli po materiały archiwalne i artykuły zamieszczone w czasopiśmie. Tak obszernie odwołanie do źródeł archiwalnych jest niewątpliwym atutem recenzowanej książki. Zostały również włączone wywiady (rozmowy) z nauczycielami kursów wychowania estetycznego, którzy podkreślali wielką bezinteresowność, entuzjazm i zaangażowanie działaczy ZNP oraz pracowników naukowych Uniwersytetu Warszawskiego i innych uczelni wyższych zgromadzonych wokół profesora Bogdana Suchodolskiego.

Recenzowana książka obejmuje, poza Wstępem, Zakończeniem i Wyboorem materiałów archiwalnych, trzy merytoryczne części, po przeanalizowaniu, których łatwo zauważyć, że sztuka i wychowanie estetyczne odgrywa naprawdę bardzo ważną rolę w życiu każdego człowieka. Jest tym, co kształtuje osobowość, zmienia nas i pozwala dostrzec to, co wcześniej nie odgrywało żadnego znaczenia w życiu. Wobec tego całkowicie zgadzam się z tezą R. Garaudy, że *sztuka nie jest zwyczajnym tłumaczeniem ani zwyczajnym wynikiem, ale tworzeniem*

wykraczającym poza to, co już istnieje lub to, co zostało już pomyślane.

Profesor Irena Wojnar w pierwszej części książki z rzetelnością i obiektywizmem przedstawia różne punkty widzenia wymiaru człowieczeństwa oraz kondycji stanu nauczycielskiego z perspektywy wielu lat.

Analizując zagadnienie wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę, trzeba koniecznie rozważyć złożony problem „nauczyciel potrzebny inaczej”. Wydaje się, iż aktualna sytuacja i ranga sztuki w naszym życiu pozwala dostrzec jej przydatność w całokształcie osobowości i działalności każdego nauczyciela, niezależnie od kierunkowych, profesjonalnych obowiązków. Skoro sztuka odgrywa tak poważną rolę w kształtowaniu ludzkiej istoty, to warto rozpatrzyć te elementy wychowawczego oddziaływania sztuki na nauczyciela, które pozwalają mu stać się człowiekiem bogatszym, zdolnym do kreatywnych postaw, wrażliwym na wartości etyczne, odrębności kulturowe. Różne bywały koncepcje *dobrego nauczyciela*, zwykle bardzo wysoko ceniono postawę nauczyciela jako *budziela umysłów*, jako człowieka, który proponuje podjęcie przez uczniów poszukiwań, inspiracji, stawiania pytań i wyrażania niepokojów. Takiego, który potrafi poznawać świat oraz wyrażać i wzbogacać samego siebie. Zatem istotnym edukacyjnym celem nauczyciela staje się podtrzymywanie indywidualnych, twórczych zachowań i inspiracji. Może mu w tym dopomóc właśnie sztuka. Sztuka, będąca nie tylko *rzeczywistością i instrumentem*, ale również działaniem i postulatem. Spojrzenie na codzienną działalność przez pryzmat sztuki otwiera nowe możliwości wyobraźni i zdolność do *przekraczania granic własnego doświadczenia* (s. 19) oraz kształtuje przede wszystkim postawę nauczyciela. W swoich filozoficznych pismach John Dewey¹ wykazał ściśle powiązanie między doświadczeniem estetycznym a ludzkim doświadczeniem w sensie ogólnym, podkreślając, że jest ono najważniejszym składnikiem wszelkiej edukacji. Dlatego każda próba pogłębienia jakości przeżyć w obcowaniu ze sztuką jest

jednocześnie troską o wnętrze całego człowieka. W ten sposób sztuka tworzy „wspólnotę gatunkową”, a edukacja estetyczna przenika wszystkie obszary nauczenia.

I. Wojnar podkreśla, iż adaptacyjny model edukacji przesuwają się w kierunku przeszłości, a pojawiają się trudne zadania realizowania edukacji inspirującej – jako „nowego myślenia edukacyjnego” i propozycji edukacji jako permanentnego samokształcenia i samorozwoju każdej ludzkiej istoty².

Bardzo interesujący jest kolejny rozdział, w którym omówiono wychowanie przez sztukę na kursach wychowania estetycznego.

Niezwykłość i spontaniczność w organizowaniu kursów była przesłanką do napisania tej książki, niewątpliwie przyczyniły się również do tego rozmowy, wykłady, wypowiedzi i listy nadsyłane od nauczycieli-kursantów. Recenzowana książka jest przemyślaną analizą stanu współpracy między uczestnikami kursu wychowania estetycznego a ich organizatorami.

Świat sztuki, w którym dzisiaj żyjemy, rozszerzył się w wielu kierunkach, nie tylko historycznie, ale również geograficznie i jakościowo. Uległ poszerzeniu również zakres samego pojęcia sztuki. Mówiąc o wychowaniu przez sztukę, mamy na myśli przede wszystkim kształtowanie osobowości w kontaktach z dziełami sztuki stworzonymi przez artystów w różnych epokach. Każda ze sztuk ma własne miejsce w procesie socjalizacji ludzi. Najbardziej jednak zakorzenione jest w nas myślenie o sztuce w ujęciu historycznym i dziedzicznym, które rzutuje na tradycję pedagogiczną.

W ciągu ostatnich lat często mówi się o wychowaniu estetycznym. To zagadnienie wychowawcze, interesuje zarówno teoretyków estetyki i pedagogiki, jak i różnych praktyków. Dyskutowane jest przez tych wszystkich, którzy należą na unowocześnieniu działalności wychowawczej, na pozyskaniu treści i środków kształcenia dla współczesnego człowieka. Profesor B. Suchodolski stwierdził, że sztuka jest codziennym towarzyszem człowieka, albowiem stała się czynnikiem współtworzącym środowisko życiowe ludzi w różnych zakresach pracy. W wychowaniu estetycznym kształtuje się postawy twórcze i odbiorcze, ponieważ twórczość to nie tylko tworzenie dzieł, a odbiorczość – to nie tylko bierna kontemplacja. Nie ma różnicy między przyjmowaniem a tworzeniem kultury. Profesor wyraził to, co dla pedagogiki kultury było ważne i istotne. Swoją twórczością wykazał, że rozwój człowieka następuje przez całe życie.

Na temat wychowania estetycznego można pisać w sposób bardzo rozmaity. Samo pojęcie oznacza wychowanie wyrażające się w postaci przedmiotów artystycznych, dawniej rysunków i śpiewu, obecnie wychowania plastycznego i muzycznego. Problem wychowania estetycznego można rozumieć także w stosunku do postawy nauczycieli, ich stylu życia, kultury osobistej, otwierania na innych ludzi, sprawności wykonywanej pracy. Takie właśnie potrójne ujęcie tematu – wychowanie do i przez sztukę w działalności nauczycieli, jest intencją książki I. Wojnar, H. Witalewskiej i M. Lipowskiego.

Zwracam uwagę na znakomity wykład-rozprawę z profesorem Bogdanem Suchodolskim o historycznej już działalności kursowej. Myśli i inspiracje Profesora są bezcenne, poszerzają tradycyjne obszary studiów humanistycznych, wzbogacają sposoby ich widzenia. Nie sposób oprzeć się refleksjom na temat współczesnej kondycji stanu nauczycielskiego. Konfrontacja między przeszłością a teraźniejszością jest często gorzką nauką o wychowaniu lub – jak mówił Bogdan Suchodolski – *nauką współdziałającą z pedagogiką*. Spostrzeżenia i oceny Profesora były wyjątkowo przenikliwe, potrafił dostrzec zarodek talentu, oryginalnej myśli – to właśnie sprawiło, że wokół Mistrza gromadzili się uczniowie – dziś wybitni naukowcy światowego formatu. Wspomnienia Ireny Wojnar przewijające się w całej książce o Bogdanie Suchodolskim uświadamiają czytelnikowi, że porusza się po jego śladach, dokonuje rekonstrukcji zdarzeń, przedstawia ich kontekst wychowawczy oraz próbuje ocalić od zapomnienia klimat miejsc bliskich Profesorowi. Jej spotkanie z Profesorem było wielką i ważną przygodą trwającą do chwil ostatnich, tak jak i wielu z nas.

Podczas lektury trzeciej części ma się wrażenie, że autorzy starali się przedstawić znane opracowania i teorie nawiązujące do uwarunkowań kulturowych człowieka, jego aktywności inspirowanych przez sztukę i mających wpływ na osobowość nauczyciela.

W trakcie czytania tej części pojawia się refleksja dotycząca korzeni pedagogiki kultury i tradycji europejskiego humanizmu. Kultura ma charakter aksjologiczny, poszukujący ciągle wartości. Jest obiektywna i wartościowa. Pewne formy kultury sięgają do najgłębszych pokładów psychicznych człowieka. Ponieważ przyrodę można wyjaśnić, a kulturę trzeba rozumieć – należy tworzyć wiedzę o człowieku i jego potrzebach. Poznawanie i rozumienie

kultury jest procesem osobistym i indywidualnym. Świat wartości jako najistotniejszy punkt odniesienia do ludzkiego życia, kształtowanie w działalności wychowawczej postawy humanistycznej, wychowanie przez dobra kultury wytworzone przez człowieka – to zagadnienia, które świadczą, że idee te przeniknęły do pedagogiki kultury. Właśnie pedagogika odwołująca się do doświadczeń ogólnoludzkich i do wartości uniwersalnych inspiruje nauczycieli-wychowawców. Dlatego ważne jest właściwe interpretowanie myśli przedstawicieli pedagogiki kultury (np. B. Suchodolski, B. Nawroczyński), często wiążących wartości ogólnoludzkie z narodowymi.

Ważnym wątkiem rozważań w książce jest rozwój oświaty, która warunkuje utrzymanie tożsamości narodowej, ale też poczucie tożsamości narodowej musi pozostać służebne wobec praw człowieka i praw jednostki (s. 157). W nieco innym kontekście i zakresie podobne rozważania podejmuje w swej książce pt. *Kultura edukacji* J. S. Bruner, omawiając trzy antynomie, z jakimi usiłuje uporać się współczesna edukacja, tj. rozwój indywidualny a zachowanie kultury; nauczanie kładące nacisk na zdolności a nauczanie skoncentrowane na narzędziach; lojalność a uniwersalność¹. J. S. Bruner twierdzi, że to właśnie antynomie pozwalają zachować równowagę w polityce edukacyjnej. Mówienie dziś o edukacji wymaga wyjścia poza tradycyjne sposoby myślenia oraz przyjęcie szerokiego spektrum jego rozumienia i traktowanie jako procesu calozyciowego. Wzajemne powiązania między sztuką i edukacją są naturalną konsekwencją współczesnych przemian politycznych, ekonomicznych, społecznych, technologicznych, a także kulturowych. Umiejętność ich adekwatnego odczytywania i zrozumienie jest jednym z istotniejszych elementów współczesnego myślenia edukacyjnego. Są to bowiem czynniki decydujące o naszej socjalizacji i wrastaniu w kulturę.

Zakończenie książki to podsumowanie wcześniejszych rozważań. Warto zauważyć, że jest to część, w której Irena Wojnar porzuca chłodny obiektywizm na rzecz własnych komentarzy opisanych zjawisk. Bardzo klarownie ujmując wszystkie wcześniej podejmowane zagadnienia oraz po raz kolejny przypomina o postawionej na początku tezie „o humanistyczną wrażliwość nauczycieli”.

Sztuka i jej wychowawcze oddziaływanie powinna przenikać również dziedziny życia i świadomości człowieka, kształtować jego osobowość, indywidualność, wrażliwość

i wyobraźnię. Pewne elementy wychowania estetycznego wiązano zawsze z kształceniem estetycznego smaku, wyrażającego się również w różnych reakcjach człowieka na otoczenie. Właściwe więc jest stwierdzenie profesora B. Suchodolskiego, że *nie tylko wychowanie powinno służyć sztuce, ale także sztuka wychowaniu*.

Atutem recenzowanej książki jest uzupełnienie publikacji o obszerny i rzetelny spis lektur z zakresu kultury pedagogicznej oraz dokumentacji kursów i ikonografii.

Calościowe przedstawienie tematu sprawia, że książka może inspirować do miana książki ponadczasowej. Z pełnym przekonaniem polecam ją więc wszystkim studentom antropologii i zainteresowanym zagadnieniami wrażliwości na sztukę i wychowaniem do sztuki oraz wszystkim tym, którzy baczenie obserwują zmiany zachodzące w polskim społeczeństwie.

Julita Błasiak
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Przypisy

¹ J. Dewcy: *Sztuka jako doświadczenie*. PAN, Wrocław-Kraków-Warszawa 1975.

² I. Wojnar: *Sztuka i edukacja – zagadnienia podstawowe*. W: *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*. Red. T. Szkolot. UMCS, Lublin 1995, s. 35–36.

³ J. S. Bruner: *Kultura edukacji*. UNIVERSITAS, Kraków 2006, s. 33–35.

T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur,
A. Szczurek-Boruta (red.):

Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego.

Wyd. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła
Pedagogiczna ZNP w Warszawie,
Wyd. Adam Marszałek,
Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009 s. 265

Podsumowanie ponad dwudziestoletniej pracy nie jest zadaniem łatwym. Pracownicy Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej¹ podjęli taką próbę, przygotowując kolejną publikację w serii „Edukacja Międzykulturowa”², która stanowi nawiązanie do zainteresowań naukowych i dorobku wszystkich członków Zespołu.

Obszar badań pogranicza polsko-czeskiego od wielu lat pozostaje w kręgu zainteresowań pracowników Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, czego dowodem są liczne prace Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej³.

Uwagę zwraca – rzadko stosowana – metoda, jaką posłużono się w badaniach zespołowych, a mianowicie strategia badań podłużnych opartych na kryterium czasu, służąca zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących na zachowanie grup i poszczególnych jednostek żyjących w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym i kulturowym⁴. W sprawozdaniach autorów publikacji zaprezentowano wyniki pozyskane w badaniach, w których uczestniczyła grupa młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego.

Pierwsze badania na Pograniczu pracownicy Zakładu przeprowadzili na początku lat 90. XX wieku (przełom roku 1990 i 1991 i w latach kolejnych). W pierwszej dekadzie XXI wieku (2008 r.) powrócono do badań młodzieży na południowym pograniczu, które realizowano w podobnej grupie wiekowej młodzieży, która żyje w zmienionej już rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dzięki wykorzystaniu w badaniach sondażowych metody podłużnej – uzupełniono i poszerzono dane z początku lat 90. ubiegłego stulecia o nowe informacje, które pozwalają na szerszą perspektywę omawianych zagadnień.

Badania przeprowadzone dawniej i aktualnie uchwyciły – w deklaracjach młodzieży – ciekawy dla obu krajów okres przemian społeczno-ustrojowych i wchodzenia w struktury europejskie, a także ich konsekwencje dla społeczeństwa, w tym młodego pokolenia.

W najnowszych badaniach zespołowych, których wyniki zaprezentowano w książce wzięło udział 920 uczniów w wieku 13–18 lat. Wśród badanej młodzieży można wyróżnić trzy grupy respondentów:

- Polaków (młodzież mieszkającą i uczącą się w Polsce),
- Czechów (młodzież mieszkającą i uczącą się w Czechach – na Zaolziu),
- Zaolziaków (młodzież narodowości polskiej i obywatelstwa czeskiego, mieszkającą na Zaolziu i uczęszczającą do szkół z polskim językiem nauczania).

W pierwowzorze badań również uczestniczyła młodzież reprezentująca trzy wskazane grupy uczniów. Taki dobór grupy badawczej pozwala zauważyć tendencje przemian, jakie zachodzą w podobnej grupie wiekowej, która żyje i wychowuje się w zupełnie innych warunkach społeczno-ustrojowych, niż ich rówieśnicy z końca XX wieku.

W kręgu zainteresowań autorów prezentowanych raportów z badań pozostają następujące obszary badawcze, omówione w pracy zbiorowej:

- poczucie tożsamości (A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, B. Chojnacka-Synaszkó, B. Koziół)⁵,
- Inność na pograniczu (J. Suchodolska, T. Gebel)⁶,
- kwestie wyznaniowe (A. Różańska, U. Klajmon-Lech)⁷,
- szkoła na pograniczu (E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica)⁸,
- plany życiowe i ich realizacja (G. Piechaczek-Ogierman, I. Krzemińska-Woźniak)⁹.

W publikacji dużo uwagi poświęcono poczuciu tożsamości i identyfikacji młodzieży. Tożsamość rozumiana jest w sposób wąski i szeroki – od tożsamości regionalnej i obywatelskiej, poprzez narodową, aż po europejską. Autorki poszczególnych opracowań podkreślają, że na podstawie analizy i interpretacji otrzymanych wyników można zauważyć tendencje zachodzące w sposobie identyfikacji badanej młodzieży – przywiązanie do identyfikacji ze swoją narodowością jako główną kategorią tożsamości (Polacy oraz Czesi), a także silne związki z regionem (Zaolziacy). We wszystkich grupach widoczny jest wzrost poczucia bycia Europejczykiem i obywatelem świata. Są to deklaracje ważne także z perspektywy przemian obu krajów, których przykładem jest przyłączenie się do istniejących sojuszy polityczno-wojskowych (NATO), wstąpienie w zjednoczone struktury europejskie (Unia Europejska), otwarcie granic z naszym południowym sąsiadem i innymi krajami europejskimi – członkami Unii Europejskiej. Rozpatrywanie wielu kategorii identyfikacji młodzieży, pozwala spojrzeć na tożsamość jako na złożoną strukturę. Jednocześnie możemy przekonać się, czy zasadne jest mówienie o tożsamości wielowymiarowej.

Wieloletnie badania kwestii związanych z religijnością młodzieży również uwydatniają pewne tendencje i wskazują na obszary istotnych przemian zachodzących w deklaracjach młodzieży. Zainteresowanie kwestią wyznania, religijności młodzieży wydaje się szczególnie interesujące ze względu na miejsce prowadzonych badań – Śląsk Cieszyński, który jest bardzo różnicowany wyznaniowo (największa liczebność protestantów w Polsce, duża liczba związków wyznaniowych). Zaprezentowane wyniki potwierdzają utrzymującą się ateizację społeczeństwa czeskiego oraz relatywnie wysoką religijność Polaków. Ponadto autorki zwracają uwagę na takie zagadnienia, jak: ekumenizm – dialog międzywyznaniowy, poszukując uzasadnienia zjawiska pluralizacji poglądów

na temat życia religijnego. Podkreślają także, że młodzi ludzie indywidualizują i traktują selektywnie doktryny religijne i prawdy wiary (poprzez dostosowywanie religii do swoich potrzeb). Zwracają uwagę na rosnący krytycyzm młodych ludzi wobec instytucji kościelnych. Wszystkie omawiane zagadnienia stanowią ważny punkt wyjścia w rozważaniach nad religijnością współczesnej młodzieży. Analizując opinie respondentów i uwzględniając ich przynależność do trzech grup młodzieży, można wskazać na zróżnicowane postawy uczniów wobec Kościoła, religii (a przeciw młodzież różni tylko (?) miejsce zamieszkania i nauki). Warto zatem zapoznać się z prezentowanymi wynikami, gdyż wykazują one, że mimo bliskości zamieszkania występuje duża rozpiętość poglądów w tym zakresie.

Nie sposób analizować poglądów uczniów z Pogranicza w oderwaniu od szkoły – motywów wyboru konkretnych placówek, a także oczekiwań edukacyjnych młodzieży. Okazuje się, że uczniowie – mimo licznych uwag krytycznych kierowanych pod jej adresem – dostrzegają w szkole szansę kształtowania własnych szans życiowych. Młodzież, zgłaszając swoje priorytety w zakresie edukacji, podkreśla, że ważne jest dla niej uzyskanie wyższego wykształcenia (zwłaszcza w Polsce – poza uzyskaniem wyższego wykształcenia uczniowie podkreślali, że zakończenie ich edukacji nastąpi dopiero po ukończeniu studiów podyplomowych), a to świadczy o wysokich – i stale rosnących (!) – aspiracjach młodzieży i świadomości szans – zawodowych, społecznych – jakie niesie ukończenie szkoły wyższej. Wykształcenie jest traktowane przez młode pokolenie – świadome zarówno szans, jak i ograniczeń, które niesie życie w środowiskach zróżnicowanych kulturowo – jako środek realizacji w pozyskaniu pożądanego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej oraz jest/staje się wartością pożądaną dla niej samej, składnikiem i warunkiem jakości życia.

Plany życiowe młodzieży zmieniły się znacząco w porównaniu z deklarowanymi przed laty. Młodzież prezentuje dwie wizje swojej przyszłości zawodowej. Z jednej strony otwarta jest na możliwości, jakie niesie otwarcie granic, i dlatego przewiduje pracę zawodową w innym kraju europejskim. Co ważne, młodzi ludzie nie obawiają się zmiany miejsca zamieszkania, są otwarci, wykształceni, znają języki obce i traktują je jako wyznaczniki szansy na życie poza granicami ojczystego kraju. Z drugiej strony uczniowie deklarują, że ich kraj (Polska

lub Czechy) są miejscem, w którym mogą się odnaleźć i dążyć do samorealizacji. Plany życiowe młodzieży dotyczące zatrudnienia poza granicami kraju zmieniają się, przyczynia się do tego niewątpliwie zmiana ustroju społeczno-cywilizacyjnego Polski i Czech.

Syntezę raportów z badań zespołowych – prowadzonych przez pracowników Zakładu Pedagogiki Ogólnej – zamieszczonych w książce przeprowadził T. Lewowicki¹⁰. Zwraca przede wszystkim uwagę na to, iż uchwycone zmiany oddają względną dynamikę badanych zjawisk¹¹. Innymi słowy – porównania dotyczą tego, jak młodzież postrzegala określone sprawy, jakie miała poglądy i jakie przejawiała zachowania dawniej – kilka i kilkanaście lat temu – a jak postrzega podobne sprawy i jakie przejawia zachowania teraz. Autor opracowania słusznie zauważa, że „w porównaniu z rówieśnikami sprzed blisko dwudziestu lat współczesna młodzież ma świadomość znaczenia większych możliwości samorealizacji, większych szans na kształtowanie i realizację planów szczęśliwego życia. Duża część młodych ludzi przejawia zachowania świadczące o uformowanej już wielowymiarowej tożsamości – łączącej identyfikację zarówno z lokalnym środowiskiem, »prywatną ojczyzną«, regionem, jak i z własnym społeczeństwem i państwem, ale również ze społeczeństwami i kulturami europejskimi. Postawy i styl życia wielu młodych wydają się świadczyć o tym, że stają się oni (są) ludźmi wielowymiarowymi, że mają wielostronnie rozwiniętą osobowość, rozumnie podchodzą do spraw życiowych i coraz lepiej funkcjonują społecznie. Są bardziej (niż ich rówieśnicy z lat 80. i 90. ubiegłego wieku) otwarci na ludzi, na nowe idee i wynalazki, mają większe poczucie sprawstwa i chyba – pomimo rozmaitych zagrożeń – większe poczucie bezpieczeństwa. Są dziećmi już demokratycznego społeczeństwa, w którym mogą korzystać i coraz bardziej korzystają z wszelkich praw, wolności. Wykazują przy tym dużą dojrzałość, racjonalny ogląd rzeczy – wartości. Doceniają wykształcenie i wykazują niemal powszechnie dążenia do studiowania. Ważne są dla nich godziwe warunki pracy i życia. W odróżnieniu od młodzieży żyjącej w tzw. realnym socjalizmie, bez hipokryzji, ale też ze świadomością znacznie innych możliwości, pragną osiągnąć wysoki poziom życia. Będą do tego dążyć – podobnie jak ich rodzice i inni ludzie z najbliższego otoczenia – w Polsce lub w innych krajach. Wydają się być tolerancyjni i sami oczekują zrozumienia i dużej dozy

samodzielności. W coraz większym stopniu nie tylko uczą się od starszych pokoleń, ale też sami dają dobry przykład i oddziałują na życie społeczne. Coraz bardziej są i – tym bardziej – zapewne będą podmiotami życia społecznego. (...) I jeżeli nawet ten zbiorowy portret młodzieży wydawać się może wyidealizowany, to powtórzone po osiemnastu latach badania jednak pozwalają z dużym optymizmem myśleć o współczesnych młodych ludziach oraz o ich zamierzeniach na przyszłość. Od edukacji – w jej różnych obszarach i formach – oczekiwania należy, że będzie wyzwała i rozwijać wszelkie dobre cechy młodzieży¹².

Publikację można analizować biorąc pod uwagę trzy kwestie. Przede wszystkim, należy ją traktować jako rzadko pojawiającą się pozycję, która wykorzystuje metodę badań polidłużnych. Po drugie – dla osoby wkraczającej w dziedzinę wielo- i międzykulturowości jest to dobre wprowadzenie w ten obszar tematyczny, a dla osoby zajmującej się wskazaną problematyką, może stanowić swego rodzaju wskazanie kierunków przemian zachodzących w postawach młodzieży na pograniczu polsko-czeskim. Po trzecie, jest to książka, która od początku do końca pokazuje, że w każdej pracy ważne są relacje między ludzkie i praca zespołowa. W tym przypadku wszystkie te elementy zaowocowały zorganizowanymi badaniami, które dotyczyły podobnych obszarów zainteresowań i wreszcie wspólnie pisane artykuły (wszystkie raporty, to prace pisane w duecie). Te elementy sprawiają, że publikacja stanowi okazały – choć nie jest zbyt duży objętościowo – zbiór przemyśleń, analiz i podsumowań dla każdego czytelnika zainteresowanego problematyką tożsamości, kultury, religii, edukacji czy pogranicza w ogóle.

Ponowienie badań na pograniczu polsko-czeskim znajduje swoje uzasadnienie w przemianach politycznych, społecznych, gospodarczych oraz kulturowych, jakie miały miejsce w Polsce i Czechach na przełomie lat 80. i 90. XX wieku (porozumienia „okrągłego stołu” w Polsce oraz rezultat „aksamitnej rewolucji” u naszego południowego sąsiada), a także przemian społeczno-cywilizacyjnych obu krajów w okresie przelomu XX i XXI wieku (m.in. wstąpienie w strukturę NATO – 1999 rok, przystąpienie do Unii Europejskiej – 2004 rok, a co za tym idzie – wejście do strefy Schengen w 2007 roku). Wydarzenia, które wyznaczały kierunek rozwoju (społeczeństwa, edukacji, kultury i in.)

obu narodów, stanowią przyczynek do badań w zakresie edukacji międzykulturowej, które od dwudziestu lat prowadzi członkowie zespołu pod kierunkiem T. Lewowickiego.

Prezentowana publikacja jest podsumowaniem (odwołaniem się do wcześniejszych badań, liczne powołania na dorobek członków Zakładu i in.), a także – co ważne – wyznacza kierunki przemian zachodzących w poglądach i opiniach młodych ludzi z ich perspektywy. Pozwala określić zmiany, wyjaśnić i interpretować je oraz prognozować dalsze tendencje przemian w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej.

Alicja Hruz

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
w Cieszynie

Przypisy

¹ Jednostka organizacyjna Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

² Wykaz wszystkich publikacji z serii „Edukacja Międzykulturowa” umieszczono w omawianej książce.

³ Mowa o publikacjach z serii „Edukacja Międzykulturowa” oraz innych opracowaniach poświęconych zagadnieniom edukacji wielo- i międzykulturowej w Polsce i na świecie.

⁴ E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, s. 9–18.

⁵ A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska: *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzobogaconej*, s. 21–64.; B. Chojnacka-Synaszko, B. Koziel: *Przynależność terytorialna młodzieży jako element tożsamości narodowej*, s. 65–85.

⁶ J. Suchodolska, T. Gebel: *Perspektywa Innego – w percepcji młodzieży*, s. 89–125.

⁷ A. Różańska: *Przemiany świadomości religijnej młodzieży*, s. 129–148.; U. Klajmon-Lech: *Współpraca jako podstawa dialogu między chrześcijanami. Postawy młodzieży na Śląsku Cieszyńskim*, s. 149–165.

⁸ A. Gajdzica, E. Ogrodzka-Mazur: *Obraz szkoły na Pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów*, s. 169–189.; A. Gajdzica, E. Ogrodzka-Mazur: *Szkola na Pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży*, s. 190–225.

⁹ G. Piechaczek-Ogierman, I. Krzemińska-Woźniak: *Przemiany planów życiowych młodzieży związanych z pracą w innych krajach*, s. 229–246.

¹⁰ T. Lewowicki: *Przemiany ustrojowe i kulturowe a poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – dostrzeganie skutki transformacji*, s. 249–261.

¹¹ Tamże, s. 250.

¹² Tamże, s. 260–261.

James Paul Gee:

*An Introduction to Discourse Analysis.
Theory and Method.*

Routledge, New York–London 2005, s. 209

Wyjaśnienie pojęcia dyskursu jest zadaniem skomplikowanym nawet dla znawców przedmiotu. Odwołując się do często używanego sformułowania, można przyjąć, że dyskurs to język-w-użyciu, a znaczenie tego pojęcia zawiera trzy powiązane ze sobą aspekty: wymiar lingwistyczny, obejmujący sposób używania języka; wymiar poznawczy, związany z komunikowaniem przekonań i sądów; wreszcie aspekt społeczny, dotyczący interakcji nawiązywanych w sytuacjach społecznych. Badania dyskursu to zwykle przedsięwzięcia o charakterze interdyscyplinarnym, co więcej, „analiza dyskursu jako dyscyplina nie jest jednolita pod względem stosunku do założenia o poznawczej vs. społecznej naturze procesu konstruowania wiedzy. Samo uwzględnienie kontekstu społecznego, charakterystyczne dla analizy dyskursu (...), nie oznacza jeszcze konieczności wykroczenia poza założenia konstrukcjonizmu poznawczego, a jedynie położenie akcentu na bieżące (...) procesy społeczne” (Stemplewska-Żakowicz, 2002 s. 87).

An Introduction to Discourse Analysis to książka prezentująca jedno (z wielu możliwych) podejście do analizy dyskursu, dyskursu rozumianego właśnie jako język-w-użyciu. „Ta książka jest częściowo o metodzie badań. Jednakże, pragnę dodać, że całe zagadnienie «metod» badawczych jest, o ile mi wiadomo, dość pogmatwane. Przede wszystkim, każdej metodzie zawsze towarzyszy teoria. Metoda i teoria nie mogą być izolowane, pomimo zakorzenionego w myśleniu przekonania, że metody mogą istnieć niezależnie. Każda metoda badawcza jest sposobem eksploracji pewnej dziedziny. W tym przypadku dziedziną jest język-w-użyciu. Nie może więc być rzetelnej metody badania określonej dziedziny, jeśli nie ma koncepcji tej dziedziny. Toteż ta książka oferuje, w takim stopniu, w jakim jest to konieczne, teorię dotyczącą natury języka-w-użyciu” (s. 6).

James P. Gee już we wstępie zaznacza, że owo podejście nie jest tak naprawdę jego, czy raczej tylko jego, gdyż „żadne narzędzia badawcze ani żadna teoria nie są w pełni dziełem jednego człowieka, z tego względu, że, chcąc nie chcąc, korzysta on z dorobku innych, czasem pisząc o tym wprost, a czasem – kierując się własnym *ego* – pomijając tę kwestię milczeniem” (s. 5). To stwierdzenie może budzić

pewne skojarzenia z Popperowskim przekonaniem o emergentnym charakterze rozwoju nauki. Nauka nie rozwija się bowiem w sposób linearny – kolejne teorie wylaniają się z tych już istniejących, są częstokroć budowane na podstawie krytyki koncepcji zastanych.

Powracając jednak do problematyki recenzowanej książki, która, zgodnie z zamysłem autora, jest wprowadzeniem do analizy dyskursu, warto zauważyć, że prezentowane przez Gee stanowisko zorientowane jest na utrzymanie w toku wywodu swoistej równowagi między takimi zagadnieniami, jak chociażby problematyka umysłu, społecznych interakcji i działań, społeczeństwa i społecznych instytucji. Wszystkie te elementy znajdują się w polu widzenia autora, wszystkie one są uwzględnione w prowadzonych rozważaniach, co sprawia, że to podejście do analizy dyskursu różni się od tych proponowanych przez innych autorów (np. Schiffrin, 1994; Jaworski, Coupland, 1999; Rogers 2004). Zdaniem Gee, różnice w podejściu do analizy dyskursu wynikają z eksponowania innych zagadnień i formułowania pytań lepiej lub gorzej postawionych, przy czym owe różne podejścia niekiedy mogą zaowocować sformulowaniem podobnych – by nie powiedzieć wręcz takich samych – wniosków, chociaż użyto różnych narzędzi i posłużono się różnymi terminami „przynależącymi” to różnych „mikro-społeczności” badaczy i dla nich swoistymi.

W owych rozważaniach o interdyscyplinarnym charakterze – w recenzowanej książce nie brakuje bowiem odwołań do lingwistyki, edukacji, psychologii, antropologii i komunikacji – pojęcie dyskursu sytuowane jest w różnych kontekstach teoretycznych, umożliwiając tym samym zarówno studentom, jak i, a może przede wszystkim, zainteresowanym jakościowym paradygmatem badań, naukowcom, spojrzeć na dyskurs z wielu różnych płaszczyzn i przyjęcie takiego punktu widzenia, który wydaje się im, z racji określonych zamierzeń badawczych, najbardziej atrakcyjny. Pisząc o dyskursie, Gee dokonał interesującego rozróżnienia – wyszczególnił mianowicie dyskurs i Dyskurs. „Rozróżnienie między «Dyskursem» pisanym przez «wielkie D» a «dyskursem» przez «male d» odgrywa istotną rolę z punktu widzenia problematyki tej książki. Sens tego rozróżnienia jest taki: jako «przedstawiciele lingwistyki stosowanej» czy jako «socjolingwistycy» jesteście zainteresowani rolą, jaką język zwykł odgrywać w sytuacjach społecznych. Taki język-w-użyciu będą określał mianem «dyskursu» przez

«male d». Oczywiście działania i przynależność społeczna rzadko są uprawomocniane tylko poprzez język. (...) Należy także wspomnieć o mowie ciała, sposobie ubierania się, gestach, interakcjach, symbolach, narzędziach, technologiach, wartościach, postawach, wierzeniach, emocjach itd.” (s. 7). Natomiast „Dyskurs” wychodzi poza język-w-użyciu stając się pewnym „stylem życia”. Gee wyjaśnia, że każdy z nas, my wszyscy, jesteśmy członkami wielu różnych Dyskursów, uczestniczymy w nich, te Dyskursy ulegają wzajemnym wpływom (zarówno pozytywnym, jak i negatywnym), częstokroć ścierają się ze sobą tworząc nowe hybrydy. „Kiedy jesteś swego rodzaju «szarym człowiekiem», bywalcem lokalnego baru, szczególnym typem Afro-Amerykanina (...), nastolatkiem zafascynowanym muzyką heavy-metalową, nauczycielem, uczniem czy kimkolwiek z ogromu możliwych sposobów «bycia w świecie», używasz języka i innych środków – takich chociażby jak sposoby działania, wchodzenia w interakcje, artykułowania uczuć, przekonań, wartości i różne sposoby stosowania określonych przedmiotów, symboli, narzędzi i technologii – do rozpoznawania samego siebie i innych, nadawania znaczenia sytuacji, w jakiej się znajdujesz i odczytywania w określony sposób znaczeń nadawanych sytuacji przez innych. Innymi słowy, tworzysz, odzwierciedlasz, podtrzymujesz i przekształcasz daną «postać życia» albo Dyskurs” (s. 7). Całe życie człowieka jest więc jednym wielkim Dyskursem, w ramach którego mieszczą się nasze myśli, słowa, zdarzenia, w których uczestniczymy, działania, jakie podejmujemy i interakcje, w jakie jesteśmy zaangażowani.

Warto nieco uwagi poświęcić strukturze pracy i problematyce poszczególnych rozdziałów. Książka składa się zasadniczo z jedenastu rozdziałów, zasadniczo, albowiem trzy ostatnie rozdziały to właściwie przykłady analizy dyskursów. Z punktu widzenia czytelnika, zwłaszcza jeśli jest nim student, który dopiero rozpoczyna intelektualną przygodę z dyskursem i jego analizą, ten zabieg autora, a więc staranne nakreślenie tła teoretycznego, by następnie rzucić na nie konkretne przykłady analizy dyskursów, uznać wypada za szczególnie pomocny i trafny. Rozdział pierwszy, będący wprowadzeniem do podejmowanej problematyki, zawiera kilka uwag o języku i jego zasadniczych funkcjach. Jak bowiem zauważa Gee, „wielu ludzi sądzi, że podstawowym celem języka jest «komunikowanie informacji». Jednakże, język pełni znacznie więcej funkcji, a przekaz infor-

macji, nawet w naszym Wieku Informacji, jest tylko jedną z nich. Gdybym musiał wskazać podstawową funkcję języka, z całą pewnością nie byłaby to jedna funkcja, ale dwie wzajemnie ze sobą powiązane: podtrzymywanie działań oraz tożsamości społecznych i podtrzymywanie przynależności człowieka do danej kultury, grupy społecznej czy instytucji” (s. 1).

Przez „tożsamości” autor rozumie różne sposoby uczestnictwa w różnego rodzaju grupach społecznych, kulturach i instytucjach, jak chociażby sposoby bycia „dobrym studentem”, „zapalonym ornitologiem”, „twardym gliną”, by wskazać tylko te przykłady z wciąż zmieniającej się listy, którą, na dobrą sprawę, można tworzyć w nieskończoność. Zaproponowane przez autora teoretyczne i metodologiczne (czy metodyczne?) opracowanie język może i w istocie służyć badaniu języka, a dokładniej tego, w jaki sposób język kreuje, ale także odzwierciedla specyficzne cechy społecznej aktywności oraz społecznej przynależności. W tym rozdziale autor dokonał także charakterystyki struktury pracy, jasno artykułując przy tym, kto jest adresatem książki i co stanowi oś problemową prowadzonych w poszczególnych rozdziałach rozważań.

Kolejne rozdziały, a więc 2–6, stanowią cenne źródło wiedzy na temat specyficznych narzędzi badawczych oraz metody i strategii, które określają sposoby ich używania. Te narzędzia i strategie są głęboko zakorzenione w teorii języka-w-użyciu w kulturze i społeczeństwie. Dlatego też w tej części pracy autor odwołuje się do owej teorii, nie stroni przy tym także od posługiwania się wieloma przykładami. Rozdział 7 jest zwięzłą rekapitulacją tego, o czym była mowa w rozdziałach wcześniejszych, przy czym zasadnicze informacje na temat narzędzi badawczych pojawiają się w kontekście ogólnego podejścia do analizy D/dyskursu. Z całą pewnością na uwagę zasługuje swego rodzaju zręczność, z jaką autor przechodzi od rozważań o charakterze analitycznym do syntetycznego ujęcia omawianych kwestii i całościowego spojrzenia na zagadnienie. W tym rozdziale autor przedstawia także problem znaczenia i wagi analizy D/dyskursu.

Kolejny rozdział traktuje o pewnych, wybranych zagadnieniach lingwistycznych (chodzi o różnorodne aspekty gramatyki i dyskursu), które – zdaniem autora – odgrywają istotną rolę w analizie dyskursów i z tej racji domagały się nakreślenia. Autor nie dąży bowiem do przedstawienia i analizy jakiejś specyficznej teorii gramatyki, jego celem nie jest

też dostarczenie czytelnikowi rozległej i dogłębnej wiedzy na temat gramatyki jako takiej. Gee sięga raczej po pewne wątki lingwistyczne, wybiera zagadnienia dotyczące planowania i „produkowania” mowy. Należy przecież pamiętać, że książka jest wprowadzeniem do analizy dyskursu, a co za tym idzie, charakter opracowania tego typu wymaga znacznej selekcji informacji połączonej ze wskazaniem zainteresowanemu danym zagadnieniem czytelnikowi źródeł bardziej specjalistycznej i zaawansowanej wiedzy na określony temat. Stąd też mnogość przypisów odsyłających czytelnika do publikacji innych autorów. Trzy ostatnie rozdziały, jak już wcześniej wspomniano, dostarczają przykładów analizy D/dyskursu z wykorzystaniem narzędzi i strategii, o których mowa była w książce wcześniej.

An Introduction to Discourse Analysis to nie tylko książka metodologiczna, która może stanowić cenny drogowskaz w trakcie intelektualnej wędrówki i przygody, jaką niewątpliwie jest analiza dyskursu. Niemniej, tak użytkowe, pragmatyczne potraktowanie opracowania Gee byłoby z pewnością ze szkodą dla świadomości metodologicznej badacza zainteresowanego dyskursem i jego analizą. Książka może być oczywiście wykorzystywana jako podręcznik, ale ważny jest także inny jej wymiar, czytelny – jak sądzę – dla dialogowo czy Dyskursywnie zorientowanego czytelnika-badacza. Czym jest bowiem w swej istocie analiza dyskursu? Z pewnością jest „jednym ze sposobów angażowania się w bardzo ważne zadanie, przed jakim stoi ludzkość. Treść tego zadania sprowadza się do głębokiego namysłu nad znaczeniem, jakie nadajemy słowom innych i nad możliwościami, jakie otwiera przed nami D/dyskurs, byśmy mogli stawiać się coraz lepszymi, bardziej ludzkimi i czynić

świat lepszym, bardziej przyjaznym człowiekowi miejscem. Oczywiście, mamy prawo do własnych przekonań, możemy nie zgadzać się ze stanowiskiem innych, ale wszystko to musi być obudowane refleksją, która powinna blokować chęć narzucenia innym naszego zdania jako jedynie słusznego i obowiązującego. To, w co wierzymy, możemy komunikować we właściwszy sposób, co więcej, możemy też czasem zmienić nasz punkt widzenia, bardziej otworzyć się na to, co inni mają nam do powiedzenia. Taka zmiana postawy sprawi, że będzie nam, ludziom, łatwiej ze sobą współpracować, czy też po prostu być ze sobą, co zwłaszcza dzisiaj, w czasach globalizacji i wielokulturowości świata jest szczególnie istotne” (ze *Wstępu*).

Jeśli ktoś nie dostrzeże tej humanistyczno-etycznej warstwy treściowej książki Gee, powinien – zgodnie z sugestią samego autora – przeczytać ją ponownie. G. Koć-Seniuch (2002) napisała kiedyś, że dialog bez wartości nie jest możliwy. Dotyczy to również dyskursu oraz jego analizy – o tym należy pamiętać.

Literatura

- Jaworski A., Coupland N.: *The Discourse Reader*. Routledge, London 1999
- Koć-Seniuch G.: *Dialog w edukacji i wychowaniu*. „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 5–6
- Rogers R.: *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale 2004
- Schiffrin D.: *Approaches to Discourse*. University of Chicago Press, Chicago 1994
- Stemplewska-Żakowicz K.: *Konceptje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do diatologowego „ja”*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP, Gdańsk 2002.

Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2010

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

PEDAGOGIKA OGÓLNA. DYSKURSY O STATUSIE NAUKOWYM I DYDAKTYCZNYM – CIECHOCINEK, 28–30 WRZEŚNIA 2009 ROKU

Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym – właśnie tak brzmiał temat konferencji naukowej, który wytyczał kierunek peregrynacjom intelektualnym jej uczestnikom.

Jej organizatorem była Katedra Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Kierownikiem merytorycznym spotkania była przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Ogólnej, działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, a rolę sekretarza pełniła dr Renata Borzyszkowska. Uczestniczyło w niej ponad sześćdziesięciu przedstawicieli nauk pedagogicznych oraz niepedagogicznych, którym los pedagogiki ogólnej nie jest obojętny.

Program konferencji obejmował pięć debat. Debata 1. Dyskursy pedagogiczne – dyskursy o edukacji; Debata 2. Problemy współczesnej edukacji: debata 2.1. Kondycja – przedmiot; debata 2.2. Struktura, konteksty, idee, ideologie; debata 2.3. Poszukiwania i otwarcia; Debata 3. Osobliwości pedagogicznej wiedzy o edukacji; Debata 4. Teoretyczność i praktyczność w kreowaniu społecznej praktyki edukacyjnej; Debata 5. Kształcenie pedagogów i kształcenie pedagogiczne nauczycieli.

Oficjalnego otwarcia Konferencji dokonali: Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii, prof. UKW dr hab. Ryszard Gerlach oraz Dyrektor Instytutu Pedagogiki w UKW, prof. dr hab. Urszula Ostrowska. Wszystkich uczestników serdecznie przywitała prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, która zachęciła do aktywnego udziału w spotkaniu.

Prowadzącą Debatę 1. była prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka. W ramach tej debaty uczestnicy mieli możliwość wysłuchania dwóch referatów. Jako pierwszy głos na temat: *Milczące dyskursy współczesnej pedagogiki* zabrał dr hab. Henryk Mizerek, prof. UW-M, który w wystąpieniu zastanawiał się między innymi nad tym: (1) jakie dyskursy milczą? (2) w jaki sposób milczą? (3) dlaczego milczą? (4) w jaki sposób ich milczenie wpływa na kondycję współczesnej pedagogiki?

W kontekście podejmowanych rozważań Prelegent odwołał się do pytania – problemu, który nakreśliła prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, mianowicie: w jaki sposób zmniejszyć dystans między wiedzą naukową o edukacji a społeczną praktyką kształcenia akademickiego w zakresie pedagogiki?

Drugie wystąpienie na temat: *Od dyskursu o języku do języków dyskursu w pedagogice* należało do dra Bogusława Bieszczada, który akcentował między innymi: znaczenie metafory w języku, umiejętność mówienia „inaczej” – nie argumentowania, dyskurs jako kontynuację poprzedniego opisu. Przedstawił również propozycję dwóch typologii języków: wertykalną oraz horyzontalną.

Kolejny dzień obrad rozpoczął się debatą 2.1., krócej przewodniczył ks. dr hab. Marian Nowak, prof. KUL. Pierwszy referat na temat: *W poszukiwaniu idiomu pedagogiki współczesnej* wygłosił dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. UMCS. Namysł czyniony przez Prelegenta dotyczył między innymi osoby pedagoga i tego, czym jest pedagogika oraz oscyłował między innymi wokół takich zagadnień, jak: (1) pedagog jako niewolnik, (2) niepedagodzy o pedagogice, (3) pedagogika – nauka czy nie – nauka? (4) pedagogika jako medycyna duchowości, (5) pedagogika jako zarządzanie rozwojem osobowym, (6) zwrot pedagogiczny w naukach społecznych, (7) pedagogika jako część humanistyki integralnej, (8) misja pedagogiki współczesnej.

Drugi głos w tej debacie na temat: *Kondycja pedagogiki – dzisiaj* zabrała dr hab. Ewa Rodziewicz, prof. UG, która podkreśliła, że pedagogika staje wobec problemu uwzględniania perspektywy pozaeuropejskiej.

Dr hab. Janina Kostkiewicz, prof. UJ, wypowiedziała się na temat: *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych*. W tym referacie zasygnalizowane zostały takie kwestie, jak: heterogeniczność, ewaluacja przedmiotu, wybór racji filozoficznych, problem braku obecności w pedagogice niektórych kryteriów, ideologie podporządkowujące edukację, dezintegracja przedmiotu zainteresowania, obawa przed przesunięciem przedmiotu pedagogiki od edukacji i dyskursów w kierunku samych dyskursów.

Debatę 2.2., którą prowadził dr hab. Roman Leppert, prof. UKW, rozpoczął referat prof. dr hab. Andrei Folkierskiej: *Pedagogika ogólna a filozofia wychowania*. Prelegentka wskazała takie problemy, jak: brak jednoznaczności w określeniu pedagogiki ogólnej, obniżanie się prestiżu pedagogiki. Zaakcentowała również potrzebę realizowania przez kadrę akademicką kształcenia w zakresie dwóch kierunków, co mogło by korzystnie korelować z precyzją myślenia przedstawicieli nauki. Zasygnalizowała również problem wyodrębniania szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych.

Dr hab. Dorota Klus-Stańska, prof. UG, mówiła o *Kryzysie dydaktyki jako efekcie oderwania od pedagogiki ogólnej*. Podjęła zagadnienia: posttransformacyjne zmiany w dydaktyce (pluralizm, refleksyjność, chaos paradygmataczny, świadomość, interdyscyplinarność), przejawy kryzysu (unieruchomienie teorii i praktyki, chaos powierzchniowych modyfikacji, zanik zdolności przystosowawczych i kreatywnych, pozostawanie poza zmianą w pedagogice, metodologii i kulturze). Zaakcentowała przejawy *oderwania* dydaktyki od pedagogiki ogólnej w obszarze: teorii, metodologii, praktyki, kształcenia nauczycieli. D. Klus-Stańska podkreśliła także dwie animozje: (1) niechęć dydaktyki do pedagogiki ogólnej oraz (2) niechęć pedagogiki ogólnej do dydaktyki.

Głos w tej debacie na temat: *Nauki pedagogiczne a nauki techniczne – bliższe sobie niż się wydaje* zabrał prof. dr hab. inż. Marek Gawrysiak, który dowodził podobieństwa między naukami technicznymi i naukami pedagogicznymi. Podkreślał wartość różnorodności, która dziś w *erze wiedzy* często jest niedoceniana, a może nawet zniewalana. Akcentował znaczenie procesu w technice (a nie efektu) oraz w naukach pedagogicznych. Wskazywał także niebagatelną rolę kontekstu (niezbędnego przy podejmowaniu próby interpretacji).

Dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS, wygłosił referat: *Pedagogika ukraińska w społeczno-kulturowym kontekście*, w którym przedstawił drogę rozwoju pedagogiki ukraińskiej, określone podejścia, które pozostawiły (i czynią to nadal) na niej „znamię”.

Między kontynuacją a zmianą. Transformacja edukacji w nowych krajach związkowych po zjednoczeniu Niemiec to tytuł wystąpienia dr Dobrochny Hildebrandt-Wypych. Referentka ukazała sposób wprowadzania zmiany w edukacji w krajach związkowych oraz okoliczności, które temu towarzyszyły. Wyartykułowała również cele, które nadawały kierunek tej transformacji.

Dywagacje intelektualne w ramach tej debaty uświetnił referat prof. dr hab. Eugenii Potulickiej na temat: *Pedagogiczne koszty neoliberalnych reform edukacji skoncentrowanych na standardach i testowaniu*. E. Potulicka podjęła rozważania nad wpływem przygotowywania uczniów do zdawania testów na jakość nauczania – uczenia się. Odniosła się przy tym do doświadczeń innych państw.

Mgr Celina Czech podjęła zagadnienie: *Ograniczenia kategorii obywatelskości w ideologii neoliberalnej*. Zaprezentowała studium przypadku – Kanadę, jako obszar, w którym omawiany problem uzyskuje wymiar realny. Poczyniła również wyraźne odwołania do teorii praw obywatelskich i obywatelskości Marshalla.

Tę debatę zakończyło wystąpienie mgr Karoliny Starego na temat: *Obywatelskość w pedagogice, a pedagogika ku/dla obywatelskości – warunki, możliwości i paradygmat*. Było ono prezentacją wyników badania, któremu poddani zostali nauczyciele oraz uczniowie gimnazjum w Gdyni.

Debatcie 2.3. przewodniczyła dr hab. Dorota Klus-Stańska, prof. UG, a jako pierwsza głos zabrała prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa, która wygłosiła referat: *Między integracją a dezintegracją pedagogiki: od źródeł do stosowania paradygmatów poznania*. Zwróciła uwagę między innymi na problem całościowego podejścia do pedagogiki, paradygmat systemologiczny, problem integracji i dezintegracji pedagogiki.

Dr hab. Beata Przyborowska, prof. UMK, podjęła problem: *Pedagogika ogólna – jej wymiar holistyczny i integralny*. Przedstawiła w nim cztery komplementarne składowe pedagogiki ogólnej jako alternatywę w podejściu do tej dyscypliny naukowej.

Inny w pedagogice to temat referatu wygłoszonego przez prof. dr hab. Alicję Kargulową. Prelegentka omówiła przejawy *Innego* w pedagogice, strategię radzenia sobie z *Innym*, problem dialogu z *Innym* w pedagogice. Zwróciła również uwagę na terminy, których obecność w pedagogice jest nieuzasadniona, na włączanie się w rozważania prowadzone w obszarze pedagogiki przedstawicieli innych nauk. A. Kargulowa zaznaczyła również, że młodzi nauczyciele akademicy często nie mają umiejętności prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz nawiązywania kontaktu ze studentami.

Ks. dr Dariusz Stępkowski zaprezentował temat: *Poza alternatywą: adaptacja – emancypacja. W kierunku nieafirmatywnej pedagogiki ogólnej*, w którym podjął refleksję

nad tym, czy pedagogika ogólna w ogóle istnieje, jaka powinna ona być, co stanowi istotę wychowania, czy wychowanie jest przedmiotem pedagogiki ogólnej.

Edukacja i ideały to tytuł referatu wygłoszonego przez dra hab. Piotra Kostyła, w którym zaakcentowana została specyfika edukacji, ujęcie definicyjne terminu ideały, a także znaczenie oraz rozumienie pedagogiki.

Dr Alina Wróbel przedstawiła problem: *Antropologiczne podstawy wychowania jako światopoglądowy fundament praktyki edukacyjnej*. Referentka rozpatrywała zagadnienie, czym pedagogika ogólna może służyć praktyce edukacyjnej. Wskazała antropologiczne podstawy wychowania do budowania świadomości.

Interesujące były referaty: dr hab. Teresy Gizy, prof. WŚ, na temat: *Pedagogika wobec trzeciej kultury* oraz dra hab. Piotra Błajeta, prof. UMK: *Trzecia kultura w pedagogice*. T. Giza zastanawiała się nad tym, czy pedagogika zdolności jest kolejną kulturą, czy może kulturą „pomiędzy”. Z kolei P. Błajet między innymi pytał, czy przyszedł czas na ratyfikowanie pedagogiki ewolucji.

Debatę 3., którą prowadziła prof. dr hab. Andrea Folkierska, otworzyła wystąpieniem na temat: *Pedagogiczna wiedza o edukacji wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy* dr hab. Lucyna Dziaczekowska. Referentka przywołała rozumienie społeczeństwa wiedzy według Druckera, kompetencje i umiejętności „dobrego” naukowca, istotę poszukiwania wspólnoty myślenia, dialogu między różnymi „językami”.

Dr Adela Kożyczkowska omówiła zagadnienie: *Archipelagizacja wiedzy: w poszukiwaniu mapy poznawania albo o poszukującej pedagogice (ogólnej)*, w którym zaznaczyła fakt konkurowania w nauce nie tylko teorii, ale także dyskursów. Ważne było również odwołanie do teorii Karla Poppera.

Kolejny głos: *Niepewność jako badawcza kategoria pedagogiczna* w debacie zabrała dr Barbara Walasek-Jarosz. Referentka stawiała pytania o prawdę w nauce oraz w pedagogice, poszukiwała teoretycznego uzasadnienia dla kategorii niepewności, przedstawiła różnorodne ujęcia niepewności. Podkreśliła również, jak znaczące jest kształcenie do niepewności.

Referat dr Małgorzaty Piaseckiej dotyczył problemu: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości edukacyjnej*. Prelegentka, sytuując zagadnienie w koncepcjach teoretycznych, odwołała się do trzech światów Karla Poppera, do dziewięciu zasad organizujących rzeczywistość narracyjną wskazanych przez Jerome’a Brunera. Postawiła również pytanie o to, jaka edukacja może nam dziś towarzyszyć.

Dr hab. Danuta Urbaniak-Zajęc, prof. UŁ, przedstawiła zagadnienie: *Badania jakościowe jako źródło (naukowej) wiedzy pedagogicznej*. Postawiła w nim pytania, na które badacze powinni odpowiedzieć, oraz wskazała na problematyczność terminu: badania jakościowe, zaakcentowała cechy charakterystyczne dla „nowych” badań jakościowych, określiła specyfikę wywiadu narracyjnego (najpopularniejszej techniki badań jakościowych). D. Urbaniak-Zajęc zaakcentowała również rygorystyczne postępowanie metodologiczne, jakiego wymagają badania jakościowe.

W tej debacie głos zabrali również mgr Sylwester Zielka, który podjął problem: *Pedagogika jako nauka z perspektywy klasycznej i nieklasycznej socjologii wiedzy*, dr Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, która przyjrzała się zagadnieniu: *Kolonizacja edukacji i zaniechania pedagogiki* oraz mgr Tomasz Leś i mgr Aleksander Kulesza-Milewski, którzy wypowiedzieli się na temat: *Wiedza pedagogiczna w świetle analizy filozoficznej*.

Debatę 4., której przewodniczyła dr hab. Ewa Rodziewicz, prof. UG, otworzył referat prof. dra hab. Zygmunta Wiatrowskiego na temat: *Aspekty teoretyczne i prak-*

tyczne pedagogiki ogólnej (jako subdyscypliny pedagogicznej). Prelegent podjął między innymi problem korelacji pomiędzy szczegółowymi i ogólnymi subdyscyplinami, przedstawił dwa znaczenia nazwy pedagogika, określił specyfikę oraz rolę pedagogiki ogólnej.

Ks. dr hab. Marian Nowak, prof. KUL, wygłosił referat: *O specyfikę podejścia pedagogiki ogólnej do problemów praktyki i teorii pedagogicznej*, w którym wykazał wyjątkowość pedagogiki ogólnej oraz „misję”, jaką spełnia ona wobec subdyscyplin pedagogicznych.

Kolejny głos w debacie należał do prof. dr hab. Ewy Marynowicz-Hetki, a jego tytuł brzmiał: *Praktyczność pedagogiki – zakres, przekraczanie. Przykład: pedagogika społeczna*. E. Marynowicz-Hetka omówiła specyfikę relacji między pedagogiką ogólną a pedagogiką społeczną, podejściem pedagogiki ogólnej do problemów, którymi zajmuje się pedagogika społeczna, „obszary” wspólne dla pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej oraz te „obszary”, które je dzielą.

Na temat: *Dialog i krytyka jako niezbędne warunki rozwoju i współpracy teorii i praktyki pedagogicznej* głos zabrał mgr Rafał Adamczewski. Zwrócił uwagę na potrzebę podejmowania dialogu pomiędzy przedstawicielami świata nauki i praktykami, na znaczącą rolę zarówno teorii, jak i praktyki, na potrzebę tworzenia nauki nie „obok”, ale „z” praktyką.

Debatę 5. prowadził prof. Józef Kargul. Rozpoczął ją wystąpieniem na temat: *Raport z badań empirycznych nad efektami kształcenia pedagogicznego na poziomie akademickim* dr hab. Roman Leppert, prof. UKW. Referent zaprezentował wyniki badań empirycznych, w których uczestniczyli studenci kierunków pedagogicznych. Badaniami objęte zostały między innymi takie płaszczyzny, jak: umiejętność czytania ze zrozumieniem, poziom rozwoju sądów moralnych, poczucie tożsamości, wyobrażenie o pedagogice jako dyscyplinie naukowej, narracje o własnym wychowaniu.

Dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW, wygłosiła referat na temat: *Wielki przegrany współczesności. Nauczyciel współczesny jako podmiot i przedmiot kształcenia*. Zaprezentowała w nim kolejne etapy pracy nad nową koncepcją kształcenia nauczycieli, efekty starań Zespołu Ekspertów o zmodyfikowanie tej koncepcji oraz rezultat próby nadania tej koncepcji wymiaru realnego.

Kolejne wystąpienie w ramach tej debaty należało do dr Marii Jabłońskiej – *Wielość i odmiennność światów edukacyjnych – pytanie o edukację nauczycieli. Perspektywa rekonstrukcyjna*. M. Jabłońska rozważała zagadnienie komponentów zwiększających oraz zmniejszających napięcie w kontekście wiedzy o edukacji.

Mgr Urszula Opłocka omówiła zagadnienie pt.: *Obecność paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogiach oceniania. Analiza narracji nauczycieli szkół średnich*. Było to sprawozdanie z badań, którym poddani zostali nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, a których istotą było poszukiwanie w wypowiedziach respondentów „elementów” paradygmatów pedagogiki ogólnej.

Dr Joanna Malinowska podjęła problem *Wymiary uformowania kompetencji komunikacyjnych nauczycieli – refleksja nad edukacją*. Prelegentka zaprezentowała rezultaty analizy narracji nauczycieli oraz wskazała na niski poziom kompetencji komunikacyjnych respondentów, który stanowi przejaw „rozdźwięku” między wiedzą o edukacji a praktyką.

Jako ostatnia w tej debacie głos – na temat: *Tożsamość pedagogiki a tożsamość pedagogów* – zabrała dr Ryszarda Cierzniewska. Przedstawiła rezultaty analizy, której

poddane zostały rozmowy z nauczycielami akademickimi. Odwołując się do kategorii „Świat życia”, zaakcentowała trzy „elementy” składające się na kryzys w nauce (punkt zwrotny). Zaakcentowała te spośród nich, które zostały przewyżczone, oraz na te, które nadal stanowią poważne wyzwanie.

Po wysłuchaniu referatów uczestnicy mieli możliwość kierowania pytań do prelegentów, opatrywania poszczególnych wystąpień własnym komentarzem oraz zgłaszania wątpliwości. Takie właśnie zabiegi były podejmowane bardzo często, co czyniło debatę ożywioną i jeszcze bardziej interesującą. Pojawiała się w nich akceptacja, a także sprzeciw dla usłyszanych (hipo)tez, podobne bądź odmienne zdania na tematy zaprezentowane w czasie debat.

Konferencja *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* była prawdziwą ucztą intelektualną dla wszystkich tych, których los pedagogiki ogólnej rzeczywiście zajmuje. Organizatorzy zaprosili wybitnych przedstawicieli różnych subdyscyplin pedagogicznych oraz reprezentantów innych niż pedagogika nauk, których głos w podejmowanych kwestiach naukowych jest naprawdę znaczący. Prawdziwym sukcesem tego naukowego spotkania jest to, że nie tylko stanowiło ono źródło wielu istotnych informacji, ale także (a może przede wszystkim) wzbudziło niepokój poznawczy i zachęciło do dalszych poszukiwań o charakterze naukowym.

PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są o dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto: Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494 lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,
Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
 - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
 - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
 - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
 - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.

www.wsp.edu.pl



**WYŻSZA SZKOŁA
PEDAGOGICZNA ZNP** w Warszawie



Uczelnia na Powiślu

Studia na kierunkach



pedagogika

i

kulturoznawstwo



Uczelnia ogłasza nabór na 3-letnie
bezpłatne studia stacjonarne I stopnia
na kierunku pedagogika **w zakresie**
pedagogiki przedszkolnej
i wczesnoszkolnej

Studia prowadzone będą w ramach
projektu współfinansowanego
przez Unię Europejską

Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na udaną edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA ROZWOJU



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOJNOŚCI



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

