

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2010

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny — dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Sekretarz Redakcji — dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

prof. dr hab. STEFAN M. KWIATKOWSKI

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI

prof. dr hab. MIECZYŚŁAW MALEWSKI

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA

prof. dr hab. ZBYSZKO MEŁOSIK

prof. dr hab. ALEKSANDER NAŁASKOWSKI

prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK

prof. dr hab. MIROŚŁAW S. SZYMAŃSKI

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Recenzent tomu:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Janusz Ostoja-Zagórski (przewodniczący)

Katarzyna Domańska

Ryszard Gerlach

Sławomir Kaczmarek

Piotr Malinowski

Jacek Woźny

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,
Bydgoszcz 2010

Redaktor: Danuta Jarocińska

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz

tel./fax 52 32 36 755

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1329. Ark. wyd. 7,45. Nakład 220 egz.

Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Celina Czech: Obraz świata w dobie dominacji globalnej ideologii neoliberalnej	9
Alicja Żywcok: Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej — studium kulturowej autonomii nauki	23
Rafał Adamczewski: Dialog i krytyka jako niezbędne warunki współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej	34

II. Z badań

Ryszarda Cierzniewska: Co ukrywa „świat życia” akademickich pedagogów?	47
Urszula Opłocka: Obecność paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogiach oceniania. Analiza i interpretacja narracji nauczycieli szkół średnich	59
Joanna Malinowska: Wymiary u/formowania kompetencji komunikacyjnych nauczycieli — refleksja nad edukacją	74

III. Dyskusje i polemiki

Renata Borzyszkowska: Perspektywa poznawcza potoczna w kontekście przeszkody epistemologicznej. Głos w dyskusji	89
--	----

IV. Recenzje

Martha C. Nussbaum (2008). <i>W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego</i> . Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Przełożyła Astrid Męczkowska, ss. 324 (rec. Magdalena Kapela)	99
Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa (2009). <i>Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan and the United States</i> . Chicago: Wydawnictwo University of Chicago Press, ss. 265 (rec. Ewelina Tokarska)	103

O Autorach	109
------------------	-----

I. STUDIA I ROZPRAWY

Obraz świata w dobie dominacji globalnej ideologii neoliberalnej

W artykule przedstawię wizję świata, zdominowanego przez globalne oddziaływanie ideologii neoliberalnej, jaką łatwo dostrzec zwłaszcza w sferze: funkcjonowania państwa, społeczeństwa obywatelskiego i polityki oświatowej. Neoliberalni ideolodzy roztaczają przed nami świetlaną przyszłość dzięki optymalnemu zgraniu przejawów ludzkiej działalności na wreszcie zjednoczonym rynku globalnym, gwarantującym pokojowy charakter międzyludzkich stosunków. Niestety, w świetle przedstawionych w artykule przykładów, wizja ta wydaje się być mocno przekoloryzowana. W ideologii neoliberalnej bowiem, poprzez zastosowanie odpowiednich technologii politycznych i edukacyjnych, dąży się do wytworzenia rozsądnych, przedsiębiorczych podmiotów, które będą wyposażone w zdolność do kalkulacji własnego interesu (zysków i strat), w tym przede wszystkim maksymalizacji zysków. Jednostki te „inwestycje w siebie” będą traktowały jako formę kapitału, który stać ma się jedynym wyznacznikiem ich egzystencji.

Obecnie obserwowana rzeczywistość społeczno-polityczna to świat zdominowany przez ideologię neoliberalną. Żyjemy bowiem w „erze kryzysu”, będącej skutkiem oddziaływania potężnych sił neoliberalizmu i globalizacji. Neoliberalni orędownicy globalizacji gotowi są przyznać, że ze zjawiskiem tym mogą wiązać się pewne przejściowe problemy adaptacyjne, jednocześnie zapewniają nas, że ostatecznie musi ona skończyć się dobrze, bowiem obiecuje nam świetlaną przyszłość, dzięki optymalnemu zgraniu przejawów ludzkiej działalności na wreszcie zjednoczonym rynku globalnym, gwarantującym pokojowy charakter międzyludzkich stosunków. Skutki wpływu założeń teoretycznych ideologii politycznej neoliberalizmu i globalizacji najlepiej zaprezentować na wybranych płaszczyznach życia społecznego, zwłaszcza tych, poruszonych w artykule, które dotyczą współczesnej koncepcji państwa oraz społeczeństwa, a także sfery polityki oświatowej. Artykuł rozpocznę od przedstawienia pojęcia „neoliberalizm”, które stanowi sedno tej publikacji. W dalszej części postaram się dostarczyć dowodów na poparcie tezy (sformułowanej w pierwszym zdaniu), zakładającej podporządkowanie wszystkich sfer życia społecznego wymaganiom rynkowym. Wszystkie przedstawione w niniejszym tekście definicje i pojęcia zaczerpnięte zostały ze współczesnej literatury polskiej i kanadyjskiej, dostępnej w zasobach bibliotecznych i internetowych.

Warto rozpocząć od konstatacji, że trudno odnaleźć w literaturze definicję, która w sposób holistyczny prezentowałaby to pojęcie, nie będąc równocześnie w opozycji do innych definicji tego samego pojęcia.

Neoliberalizm to pojęcie z gruntu nauk ekonomiczno-politycznych, którego etymologię i znaczenie wywodzi się od pojęcia liberalizm, dodając przedrostek „neo”. Jak twierdzi bowiem L. Dowbor: „Przedrostek „neo” często wyraża to, co najnowsze w dywagacjach teoretycznych. Jest on wygodny, bo pozwala przerzucić mały pomost pomiędzy odziedziczoną teorią a rzeczywistością podążającą drogą nieprzewidzianą przez teorię. Sprawia jednak, że często mamy poczucie, iż ją poprawiamy, gdy być może potrzebne byłoby nowe wizje. Faktem jest, że za pomocą „neo” i „post” buduje się coś, co coraz bardziej przypomina jakiś patchwork, a tradycyjne osie ze względu na swój ciężar historyczny mogą uwięzić to, co nowe” (Dowbor, 2009, s. 27).

Neoliberalizm to ogólna nazwa zespołu koncepcji i poglądów ekonomicznych, społecznych, politycznych i etyczno-moralnych, nawiązujących bezpośrednio do założeń ideologii „klasycznego” liberalizmu ekonomicznego i politycznego, zwłaszcza w wersji sformułowanej przez przedstawicieli anglo-szkockiego oświecenia (Adam Smith, John Locke). Znaczący wpływ na idee neoliberalizmu wywarła również XV i XVI-wieczna scholastyczna filozofia ekonomii (tzw. szkoła salamancka) i kontynuująca jej dorobek teoretyczny szkoła austriacka (Carl Menger, Eugen von Böhm-Bawerk, Ludwig von Mises) oraz teorie prawa zwyczajowego i ładu spontanicznego (Bernard de Mandeville, James Tucker, David Hume, Adam Ferguson, Thomas Reid) (Dziubka, Szlachta, Nijakowski, 2008, s. 162).

Umownie przyjmuje się, że powstanie neoliberalizmu było związane z tzw. kolokwium Waltera Lippmanna (Paryż, 26-30.08.1938), w trakcie którego zostały sformułowane podstawowe zasady doktrynalne. W 1947 r., z inicjatywy F. Hayeka, zostało utworzone Towarzystwo Mont-Pelerin, będące w swym założeniu organizacją promującą idee neoliberalizmu. Punktem wyjścia do rozważań teoretyków neoliberalizmu jest ocena przyczyn i skutków upadku popularności liberalizmu oraz przyczyn kryzysu kapitalizmu w okresie międzywojennym. Zdaniem neoliberalistów oba te problemy są ze sobą ściśle związane, gdyż kryzys kapitalizmu był następstwem odejścia od zasad tradycyjnego liberalizmu, wkroczenia państwa bezpośrednio w sferę ekonomiczną i społeczną. Twierdzą oni, że złamanie zasad wolnej konkurencji, poddanie się naciskowi mas w postaci polityki reform socjalnych i ekonomicznych oraz utożsamienie demokracji z równością i sprawiedliwością społeczną, spowodowało wzrost tendencji totalitarnych (kolektywistycznych) w Europie i Stanach Zjednoczonych (F. A. Hayek, Droga do niewolnictwa, 1989). Na tej podstawie sformułowany jest **postulat przywrócenia zasad gospodarki wolnokonkurencyjnej**.

W sposób dosyć zwięzły pojęcie neoliberalizmu przedstawia Subir Sinha, który pisze, że: „Neoliberalizm – „nowa moralność” ostatnich dwóch dekad – był konstruowany jako projekt, który miał zaradzić „kryzysowi normalności” liberalizmu korporacyjnego, wywołanemu bojowymi wystąpieniami świata pracy, nowymi konfliktami społecznymi, następstwami wojny w Wietnamie oraz ogólnym wyczerpaniem się modelu. Polityka neoliberalna połączyła wiele różnych elementów: indywidualizm, wolność wyboru, społeczeństwo rynkowe, leseferyzm, minimalizację ingerencji rządu w gospodarkę, silną władzę w sferach pozagospodarczych, społeczny autorytaryzm, dyscyplinę, hierarchię i podporządkowanie, a także kult narodu. Taka kombinacja stanowi „politykę wsparcia” dla obowiązujących programów wdrażanych w krajach poddawanych neoliberalnym reformom” (Sinha, 2009, s. 261).

Do naczelných wartości politycznych neoliberalizmu zalicza się: wolność – pojmowaną w sposób negatywny, tj. jako „brak przymusu”, sprawiedliwość komutatywną – opartą na założeniu, iż jedynym kryte-

rium „sprawiedliwej” płacy, dochodów jednostki lub ceny jest ich wartość rynkowa (rezultat działania podaży i popytu) oraz praworządność – urzeczywistnianą za pomocą specyficznie pojmowanego prawa, tj. abstrakcyjnych (ogólnych), znanych, pewnych i powszechnie obowiązujących (równych wobec wszystkich) reguł prawnych. Skrajną wersją neoliberalizmu jest libertarianizm (Antoszewski, Herbut, 2002, s. 252-253).

Neoliberalizm jest przede wszystkim teorią praktyk polityczno-ekonomicznych, która głosi, że ludzkiemu dobrobytowi najlepiej służyć będzie uwolnienie przedsiębiorczości w ramach instytucjonalnych, których cechy charakterystyczne to: mocne prawa własności prywatnej, wolne rynki i wolny handel. Rola państwa polega na kreowaniu i utrzymywaniu odpowiednich ram instytucjonalnych. Państwo ma gwarantować, na przykład dobrą jakość i moc pieniądza. Musi ono również ustanawiać takie struktury i funkcje militarne, obronne, policyjne i prawne, jakich wymaga zabezpieczenie prywatnych praw własności oraz zagwarantowanie, w razie potrzeby siłą, prawidłowego funkcjonowania rynków. Co więcej, **jeśli wolny rynek jeszcze nie istnieje lub jego działanie jest ograniczane** (w obszarach tj.: ziemia, woda, **szkolnictwo**, opieka zdrowotna, bezpieczeństwo socjalne czy zanieczyszczenie środowiska), **to należy go stworzyć lub uwolnić, w razie potrzeby aktem państwowym**. Poza te zadania państwo nie powinno wykraczać. Interwencje państwa w rynki, kiedy te już powstaną i dobrze funkcjonują, muszą się ograniczać do zupełnego minimum, ponieważ, zgodnie z tą teorią, państwo nie jest w stanie posiadać dość informacji, żeby móc prawidłowo odczytywać sygnały rynkowe (ceny) a także dlatego, że wszelkie interwencje państwowe są narażone na nieuniknione wypaczenia i stronniczość pod wpływem potężnych grup interesu (Harvey, 2008, s. 8).

Ideologia neoliberalna, rozwinięta przez Friedricha Hayeka i Milтона Friedmana, zakłada niekończącą się „walkę między kolektywizmem a indywidualizmem”, w której każde poszerzenie zakresu władzy rządu, czy to w ramach reżimu stalinowskiego, czy w demokratycznie zorganizowanym państwie, ma charakter „kolektywistyczny”, a więc jest *a priori* zamachem na wolności (Barber, 2000, s. 302).

Neoliberalizm **wyklucza myślenie i działania w kategoriach „my”**, wierząc, że potęga skumulowanych indywidualnych wyborów („niewidzialna ręka”) jakoś tam ochroni wspólne dobro. Retoryka konsumentów opiera się na słowie „ja”, społeczeństwo ma jeden język, jako „my”. Jak podaje E. Potulicka, neoliberalowie zbudowali swoją teorię na indywidualizmie metodologicznym, czyli na wypaczonej jednostce, przebranej w pojęcie homo economicus. Na przykład Hayek w swojej teorii ewolucji twierdzi, że jego wizja człowieka jest podobna do chrześcijańskiej wizji człowieka ułomnego i grzesznego. Człowiek jest z natury leniwy i opieszale, nieprzezorny i mamotrawny i tylko okoliczności mogą go skłonić do zachowań kierujących się względami ekonomicznymi i nauczyć go starannie dopasować środki do celu (Potulicka, 2010, s. 79).

Żłudzeniem liberałów jest to, że tylko poprzez wolny rynek („niewidzialna ręka rynku”) można stymulować wzrost gospodarczy i likwidować problemy społeczne, nie mówiąc już o tworzeniu wartości, czyli obszaru kultury. W tym kontekście należy przytoczyć słowa Feliksa Rohatyna: „(...) rynek rządzi się brutalną, darwinistyczną logiką. Jest nerwowy i zachłanny. Żąda stabilności i jasnych reguł, ale to, co daje w zamian, nie zawsze można uznać za formę demokracji, jakiej byśmy najbardziej sobie życzyli” (Barber, 2000, s. 312). Jak twierdzi Z. Maciaszek, rynek ma swoje granice i przynosi niezamierzone konsekwencje. To tylko mechanizm a nie filozofia. To oczywiste, że jego bodźce nie wszędzie mogą działać efektywnie (Maciaszek, 2009).

Mysł liberalna od swoich początków fetyszyzuje rynek, doprowadzając go do najdalej posuniętej skrajności. W myśli neoliberalnej kapitalizm jest naturalnym skutkiem rozszerzenia zakresu oferty towarowej oraz objęcia wymianą towarową i poddania jej zasadzie nieskrępowanej konkurencji całości stosunków gospodarczych i społecznych. Ten proces jest na ukończeniu skoro przebiega na całej planecie i dotyczy wszystkich sfer społecznej egzystencji, wszelkich stosunków społecznych i wszelkich społecznych praktyk, które zdaniem neoliberalów, powinny albo wprost przyjąć formę towarową, albo przynajmniej dostosować się do wymogów rozwoju wolnego rynku, poczynając od wymogu konkurencji. Jak twierdzi A. Bihr, neoliberalny dyskurs dokonuje apologii monopolu wolnego rynku, oczywiście w imię zalet zasad nieskrępowanej konkurencji (Bihr, 2008, s. 16). Ponadto neoliberalizm nadaje wymianie rynkowej wartość etyki samej w sobie (Harvey, 2008, s. 52).

To, co wydaje się najbardziej niebezpieczne w myśli neoliberalnej to twierdzenie, że kapitalizm może doskonale obejść się bez demokracji. Jest to ideologia niebezpieczna, która zagraża istnieniu społeczeństwa obywatelskiego. To, jak twierdzi A. Barber, neoliberalni ideolodzy przekonywali ludzi, że wolny rynek jest najistotniejszym składnikiem demokracji: „Więc kiedy wolny rynek w wersji neoliberalnej zawodzi, ludzie — najzupełniej niesłusznie! — winią demokrację” (Rozmowa z R. Barberem dla Gazety Wyborczej z 23.12.2004). W swoich rozważaniach Barber nie widzi jednak zagrożenia dla demokracji ze strony wolnego rynku. Uważa, że: „(...) Zagraża jej neoliberalny mit, który powiada, że wolny rynek to wszystko, czego nam trzeba” (Rozmowa z R. Barberem dla Gazety Wyborczej z 23.12.2004). Silnych i stabilnych rządów demokracji upatruje on w wykształconych i świadomych obywatelach, którzy są „tworzeni”, czy też powinni być „tworzeni”, w szkołach. Według Barbera: „Jakość demokracji zależy w dużo większym stopniu od jakości obywateli niż przywódców politycznych” (Rozmowa z R. Barberem dla Gazety Wyborczej z 23.12.2004).

W literaturze kanadyjskiej pojęcie neoliberalizmu przedstawia się częściej w kategoriach ekonomicznych. I tak McBride i Shields definiują neoliberalizm jako neoklasyczną (liberalną) ekonomiczną orientację, która dominowała w polityce kanadyjskiej od wczesnych lat osiemdziesiątych (McBride, Shields, 1997, s. 12-13). Ten ideologiczny zwrot, jaki dokonał się na skutek zmiany społecznej, był oparty przede wszystkim na internacjonalizacji handlu i polityki rządowej (Doern, Pal, Tomlin, 1996), na **przemianowaniu obywateli w konsumentów**, na użyciu strategii zwanej New Public Management (Nowe Publiczne Zarządzanie), a także na **zmianach w rozumieniu i praktykowaniu demokracji** (Clarkson, Lewis, 1999, s. 293-340). Jak twierdzi David Harvey: „Teoretycy neoliberalizmu mają bowiem głęboko podejrzliwy stosunek do demokracji. Rządy większości postrzegane są jako potencjalne zagrożenie dla praw jednostki i swobód konstytucyjnych. Demokracja postrzegana jest jako luksus, na który można sobie pozwolić jedynie w warunkach względnego dostatku oraz istnienia silnej klasy średniej, gwarantującej polityczną stabilizację. Neoliberalowie są zatem skłonni faworyzować rządy ekspertów i elit (Harvey, 2008, s. 93).

W literaturze polskiej znajdujemy wiele synonimów hasła neoliberalizm. I tak K. Dziubka za synonim hasła neoliberalizm uważa konserwatywny liberalizm, którego podstawowym założeniem jest uznanie mechanizmu cen rynkowych za główną i jedyną formę oddziaływania na sferę ekonomiczną, co w tym przypadku powoduje, że inicjatywa prywatna i realizacja interesu osobistego gwarantują optymalne zaspokojenie potrzeb społecznych (Dziubka, 2002, s. 252). Z kolei Wojciech Sadurski za neoliberalizm uznaje liberalizm wolnorynkowy, który odrzuca interwencję państwa w gospodarkę, ale uznaje interwencję w życie prywatne jednostki

w imię moralności i obyczajności (Sadurski, 2000, s. 242). E. Mokrzycki pisząc o neoliberalizmie podkreśla, że: „Neoliberalizm odwraca charakterystyczny dla doktryny liberalnej porządek ideologiczny, stawiając na pierwszym miejscu nie zasady indywidualnej wolności i autoregulacji społecznej, lecz model gospodarki kapitalistycznej, który w okresie kształtowania się myśli liberalnej stanowił harmonijne dopełnienie tych zasad. Wracając do swych korzeni pragmatycznych, neoliberalizm z konieczności podcina swe korzenie filozoficzne, rewolucyjny kreatywnizm i akceptacja silnej, dominującej i w miarę potrzeby agresywnej władzy państwowej są prostym rezultatem tego ideologicznego gestalt switch” (Mokrzycki, 2000, s. 590). Innym terminem na określenie neoliberalizmu jest także fundamentalizm rynkowy, którym posługuje się w swoich pracach G. Soros, a którego nikłe podstawy naukowe opisuje J. M. Szymański, uważając ideologię neoliberalną za re-witalizację dziewiętnastowiecznego „leseferyzmu” (Szymański, 2006). Inni z hasłem neoliberalizm kojarzą hasło globalny kapitalizm, który to tworzy pewien „ład instytucjonalny opierający się na milczącym założeniu, że istnieją uniwersalne wzory działań oraz teorie naukowe odwołujące się do utylitaryzmu i indywidualizmu metodologicznego, które stanowią gotową podstawę do sukcesu ekonomicznego” (Woźniak, 2002).

Ważną kwestią, którą należy poruszyć mówiąc o ideologii neoliberalnej, jest odpowiedź na **pytanie o granice neoliberalizmu**. Jedną z podstawowych tez, wysuwanych przez badaczy, jest koncepcja, że neoliberalizm został skonceptualizowany po to, aby ustanowić swoiste połączenie pomiędzy szeroko rozumianymi ekonomicznymi procesami przypisywanymi zjawisku globalizacji oraz aktualną ideologiczną i polityczną praktyką rządów narodowych, które przyczyniły się do popularyzacji i promocji zmian ekonomicznych w gospodarkach krajowych. Jeżeli globalizacja opisuje nową formę produkcji, która kreuje nową formę związków pomiędzy rynkiem a państwem narodowym na arenie międzynarodowej, to koncept neoliberalizmu jest często podnoszony, aby wytłumaczyć politykę zorientowaną na rynek, w której dominuje kapitalistyczna wizja globalnych przemian rynkowych, obserwowanych w ostatnim stuleciu.

1. 1. Neoliberalna koncepcja państwa

Najważniejsza w ideologii neoliberalnej jest koncepcja państwa. Podstawą działania państwa jest rynek, jako regulacyjny ideał i zestaw wzajemnie powiązanych atrybutów konkurencyjności, autoregulacji i ekonomicznej wydajności, który musi być wdrażany, aby zaprowadzić porządek ekonomiczny. Rynek, jak mówił Foucault (2005), działa jako permanentny trybunał ekonomiczny. Państwo urynkawia siebie, a także restrukturyzuje społeczeństwo zgodnie z formą rynkową. W miarę wdrażania ekonomicznej racjonalności granica między rynkiem, państwem i społeczeństwem zostaje zatarta. Państwo jest podmiotem, obiektem i narzędziem restrukturyzacji. Do sterowania zachowaniem firm i ludzi służy jej także polityka fiskalna i monetarna. Także te domeny rządzenia, które dotychczas stanowiły domenę publiczną, jak edukacja, zdrowie, ubezpieczenia społeczne, kultura restrukturyzowane są według modelu rynku, co oznacza poddanie ich krótkoterminowej opłacalności i konkurencyjności.

Neoliberalna koncepcja państwa **zakłada również prywatyzację odpowiedzialności i ryzyka.** Neoliberalna polityka społeczna ogranicza się do zapewnienia biologicznego przetrwania osobom, które nie z własnej winy i wskutek nadzwyczajnych okoliczności znalazły się bez środków do życia. Natomiast polityka wobec osób bezrobotnych polega na aktywizowaniu ich do działania poprzez skuteczne poszukiwanie pracy, a tym

samym racjonalne zagospodarowanie ich czasu wolnego. Wdrażanie neoliberalnego ekonomicznego porządku następuje poprzez pulsacyjne, ewolucyjne zmiany przy pomocy argumentów politycznych (np. poprzez negatywną alternatywę – w Polsce straszenie powrotem do „komuny”), ekonomicznych o niedopuszczalnych zakłóceniach równowagi rynkowej, monetarnych i technicznych kalkulacji oraz zmian w ustawodawstwie¹.

Wielu badaczy podkreśla, że prywatyzacja publicznych instytucji jest nowym, znaczącym zjawiskiem społecznym. Jak podkreśla Stephen Gill w swoich pracach, wzajemne połączenie sił rynkowych i prywatyzacji to „stary argument”, którego źródło możemy odnaleźć w XIX-wiecznej klasycznej liberalnej teorii ekonomicznej. To co jego zdaniem jest nowego w XX-wiecznej neoliberalnej teorii to rekonfiguracja instytucji państwowych. Sukcesem ideologii neoliberalnej jest wdrożenie zasad prywatyzacji do życia społecznego. Gill pisze: „(...) agencje rządowe są stworzone i działają po to, aby rywalizować z sektorem prywatnym w sferze coraz szerszego wachlarza usług dostarczanych konsumentom i aby naśladować sposoby zachowania najlepszych graczy (tzw. „zwierząt rynkowych”)” (Gill, 1996, s. 217).

1.2. Neoliberalna koncepcja społeczeństwa

W teorii neoliberalnej społeczeństwo obywatelskie postrzegane jest jako niezależna od państwa, choć przez nie chroniona, sfera społecznego współdziałania. Jak twierdzi Dorota Pietrzyk-Reeves: „Charakterystyczne dla tej teorii napięcie w ujmowaniu relacji społeczeństwo obywatelskie – państwo wynika z minimalizowania roli państwa i wywyższania samodzielności jednostek i grup, które najlepiej wiedzą, co przyczynia się do ich pomyślności, przy jednoczesnym, nie zawsze jasno wyrażanym, uznaniu koniecznej roli, jaką mają do odegrania państwo i jego instytucje, które nie tylko służą ochronie wolności jednostek i ich uprawnień, ale są niezbędne do zagwarantowania porządku społecznego i mediacji konfliktów generowanych przez samo społeczeństwo obywatelskie. Państwo postrzegane jest więc jako zespół instytucji i praktyk, których naczelną funkcję stanowi zachowanie porządku społecznego oraz wolności; teoria liberalna domaga się stworzenia i utrzymania sfery indywidualnego oraz społecznego współdziałania wolnego od ingerencji państwa. Społeczeństwo obywatelskie jest więc pojmowane jako przestrzeń dla indywidualnych wyborów i samostanowienia jednostek, jako sfera różnorodności, konfliktów i zaangażowania na rzecz współpracy z innymi, jako przestrzeń wolności pozostająca w formalnym stosunku do państwa poprzez rozwiązania instytucjonalne i decyzje polityczne, które nie mają odzwierciedlać jakiegś określonej koncepcji dobra, lecz układają się równolegle do odmiennych celów indywidualnych” (Pietrzyk-Reeves, 2006, s. 21). Neoliberalne społeczeństwo obywatelskie jest pewnym nowym podtypem społeczeństwa obywatelskiego, które prezentuje się jako społeczeństwo indywidualnych przedsiębiorców (w tym również bezrobotnych, zbierających puszki po piwie), przeciwstawiane państwu jako organizacji obywateli (Paradowski, 2006, s. 130). Ponadto jak podkreśla Alain Bihr: „(...) pojęcie społeczeństwo obywatelskie jest integralną częścią neoliberalnego, a nawet po prostu liberalnego obrazu rzeczywistości społecznej, naznaczoną fetyszyzmem w nie mniejszym stopniu, niż pojęcie rynku czy państwa, które uzupełnia. I podobnie jak one, jest narzędziem, które ma pomóc maskować i usprawiedliwiać ucisk pod pretekstem afirmacji autonomii jednostek” (Bihr, 2008, s. 200). W dalszej części autor twierdzi,

¹ www.ekologiasztuka.pl/txt/wladza_neolib.rtf, data dostępu 02.03.2010.

że neoliberalna forma społeczeństwa obywatelskiego odzwierciedla układ stosunków i powiązań handlowych między konsumentami — obywatelami: „Obywatelska forma społeczeństwa kapitalistycznego nie jest zatem niczym innym, jak dopełnieniem jego towarowej formy, jego bazy ekonomicznej. Umowa staje się ogólną formą stosunków między ludźmi w społeczeństwie, w którym stosunek towarowy jest powszechną formą stosunków produkcji (stosunków między producentami), a towar — powszechną formą produktów pracy społecznej” (Bihr, 2008, s. 204).

Spółeczeństwo obywatelskie to w ideologii neoliberalnej pojęcie dosyć niebezpieczne, gdyż może budzić w obywatelach chęć opozycyjnego nastawienia względem proponowanych z gruntu rynkowych rozwiązań „palących” problemów społecznych. Ideologia neoliberalna „(...) usiłuje odpolitycznić świat pracy, ubierając go w pojęciowe szaty „kapitału ludzkiego”, traktując go nie jako niezależny czynnik produkcji, lecz jako szczególny typ kapitału, określoną kombinację atrybutów fizyczno-genetycznych i kwalifikacji nabywanych w rezultacie „inwestycji”. W konsekwencji pracownicy są autonomicznymi przedsiębiorcami, ponoszącymi pełną odpowiedzialność za własne decyzje inwestycyjne” (Sinha, 2009, s. 264).

Neoliberalna koncepcja społeczeństwa obywatelskiego jest formułą ograniczającą kolektywne zaangażowanie obywateli w działalność na rzecz ochrony wspólnego dobra, gdyż neoliberalowie dostrzegają zagrożenie płynące z przedsięwzięć i akcji organizacji społecznych. Potwierdza tę tezę Ladislau Dowbor: „Gdy przyjrzymy się doświadczeniom organizacji społecznej, które wyraźnie odniosły sukces, od bardzo ubogiej Kerali po bardzo bogatą Szwecję i Kanadę, okaże się, że wspólnym mianownikiem jest zorganizowane i wymagające społeczeństwo obywatelskie, zmuszające państwo do rozliczania się z tego, na co przeznacza się zasoby i stwarzające atmosferę wymuszającą na przedsiębiorcach prywatnych respektowanie interesów społecznych i ekologicznych regionu, w którym się osadzają. W tym znaczeniu organizacje społeczeństwa obywatelskiego są coraz bardziej nieodzowne” (Dowbor, 2009, s. 189).

Neoliberalne kapitalistyczne społeczeństwa, które do tej pory rozwijały się zgodnie z zachowaniem zasad wolnego rynku, bez wątpienia wkraczają w epokę postindustrialną, przy czym te najbardziej rozwinięte technologicznie są dodatkowo opatrzone etykietą społeczeństwa informacyjnego, a niemal wszystkie — bez względu na stopień technologicznego i ekonomicznego rozwoju — mianem społeczeństwa konsumpcyjnego. Społeczeństwo konsumpcyjne odpowiada założeniom wyznaczanym przez ideologię neoliberalną, gdyż w takim społeczeństwie jednostki nie rywalizują w celu pozyskania dóbr, gdyż ich podaż wystarcza na zaspokojenie potrzeb wszystkich uczestników gry konsumpcyjnej. Społeczeństwo konsumpcyjne wręcz nakazuje im kupować więcej, niż naprawdę potrzebują. Wszyscy realizują się, choć każdy na swój sposób, w aktach konsumpcji, z których satysfakcja musi być natychmiastowa. W ogólnym interesie leży jak najszybsze zaspokajanie jednych potrzeb i powstanie innych (Wątroba, 2009, s. 139-141). Ponadto, tak jak dzieje się to we wszystkich społeczeństwach doświadczających skutków neoliberalnych zmian, w społeczeństwach konsumpcyjnych dawne podziały społeczne, oparte na rolach odgrywanych przez jednostki w procesie pracy, zależą obecnie od charakteru konsumpcji. Jednym słowem „Biedni nie żyją w innej rzeczywistości niż bogaci. Choć ci drudzy są w przeważającej mierze beneficjentami obecnego systemu, nie mogą się obejść bez tych pierwszych, gdyż korzyści, jakie czerpią bogaci, są wyznaczane poziomem konsumpcji biednych” (Wątroba, 2009, s. 139-141).

1.3. Neoliberalna polityka oświatowa

Od lat siedemdziesiątych możemy zaobserwować jak wielki wpływ na politykę oświatową miał globalny ruch neoliberalny. Efektem tego jest rozwój i implementacja surowych reguł, bazujących na ekonomii, które przeszczepiono na grunt edukacji. Fakt ten podkreśla w swoich pracach E. Potulicka. Wskazując widoczne przejawy ingerencji ekonomistów w sferę edukacji, E. Potulicka stwierdza: „Po pierwsze, ekonomiści twierdzą, że w świadomości publicznej edukacja uznawana jest za dobro wspólne, ale pojmowanie tego dobra wspólnego jest stosunkowo dalekie od uniformizmu. Po drugie, nauki ekonomiczne mogą — ich zdaniem — dostarczyć lepszych kategorii analitycznych dobra wspólnego dla debaty oświatowej. Po trzecie, zastosowanie nauk ekonomicznych do tej debaty wskazuje, iż edukacja nie jest dobrem wspólnym, ale w istocie stanowi towar na rynku. Po czwarte, interwencja państwa w dostarczanie edukacji osłabia zdolność rynku do zapewniania lepszej efektywności i równości w edukacji. Edukacja ma te same cechy charakterystyczne, jak inne towary sprzedawane na rynku. Niektórzy przedstawiciele Nowej Prawicy chcą, by w oświacie zastosować analizę funkcjonalno-produkcyjną” (Potulicka, 1996, s. 5).

Efektywność jest podstawowym pojęciem myśli neoliberalnej, którą Pal opisał, jako zmasowany ruch w stronę obniżenia, czy wręcz zablokowania wpływów sektora publicznego na gospodarkę (Pal, 2006). Centralnym punktem filozofii neoliberalnej jest wolny rynek, który powinien zajmować się dystrybucją dóbr publicznych, a który przez badaczy i edukatorów uważany jest za bezpośrednie zagrożenie dla publicznej edukacji (Compton & Weiner, 2008). W ostatnich 20 latach (era post-Nafta, 1988-2008) doszło do zmian w sposobie postrzegania edukacji, zwłaszcza jej celów i wartości. H. Giroux opisuje ten fenomen, jako potrzebę zaistnienia „nowej publicznej pedagogiki” (new public pedagogy), która zostanie wyodrębniona z sektora edukacji publicznej (Giroux, 2004). Giroux podkreśla, że aktywność myśli neoliberalnej w polityce oświatowej powoduje zmianę wartościowania edukacji i położenie większego nacisku na porządek i organizację niż na kreatywność. Z kolei Manzer (1985) podkreśla, że alokacja i dostęp do różnych typów, jakości i wielkości placówek oświatowych jest działaniem niezwykle politycznym, wraz ze znaczącymi konsekwencjami dla tych, co uczą się w danych placówkach oraz rodzajem wiedzy, jaką zdobywają. Współczesna, raczej retoryczna, krytyka poprzednich systemów ideologicznych podkreśla, że efektywność edukacji, postrzegana jako podstawowa wartość w myśli neoliberalnej, prowadzi do odnowienia się klasowego dobrobytu (Lakes, 2008, s. 5).

Jaki zatem jest wpływ ideologii neoliberalnej na edukację, jakie stoją za tym założenia teoretyczne i jakie będą tego skutki dla edukacji publicznej i szeroko rozumianego społeczeństwa? Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie wiedzie poprzez pryzmat modelu teoretycznego Leslie Pal. Centralnym problemem jest tu relacja pomiędzy ideologią neoliberalną a jej wpływem na edukację. Pal opisuje to jako wynik pierwotnego wpływu wartości neoliberalnych na sferę publiczną polityki. Stwierdza, że polityka jest tworzona w oparciu o wartości, a te z kolei — podkreślając normatywny charakter tworzonych wartości — tworzą empiryczne wskaźniki. Wskaźniki te w następstwie kreują działania. W tym przypadku myśl neoliberalna dąży do redukcji i limitacji roli i wpływu państwa na edukację, co podstawowym założeniem w swoich publikacjach czyni H. Giroux. Według niego: „Rynek jest obecnie widziany, jako pan i twórca wszelkich oddziaływań pedagogicznych”

(Giroux, 2004, s.103). Z kolei R. Manzer tłumaczy obecność neoliberalnej agendy w edukacji wpływem klasycznego liberalizmu, który: „(...) usankcjonował despotyzm nad umysłem” (Manzer, 1985, s.138).

Alternatywną próbą wyjaśnienia prorynkowego nastawienia w edukacji może być zaproponowana przez L. Mumforda teoria wpływu techniki na cywilizację (mega-technics): „(...) jesteśmy, bowiem autonomicznymi bytami, których zadanie polega na służeniu w trybikach „maszyny”, która zapewnia korzyści zdepersonalizowanej kolektywnej organizacji” (Mumford, 1966, s. 3).

Według S. Ransona rynek edukacyjny staje się manifestacją społeczną darwinowskiej selekcji naturalnej. Przyjmuje się, że rodzice dysponują zasobami ułatwiającymi im wybór: czasem przeznaczonym na podróżowanie w poszukiwaniu szkoły lub na dowożenie do niej dzieci, dostępem do samochodu, pomocy w opiece nad dziećmi i w końcu możliwości przeprowadzki. Wybór nakłada koszty, które mogą wydać się wygórowane dla wielu rodzin. Coraz więcej faktów wskazuje, że wiele rodzin – z pewnością dotyczy to rodzin zamieszkujących na obszarach wiejskich – cynicznie postrzega obietnice wyboru jako pustą retorykę. Brak zasobów oznacza zniewolenie ludzi przez ustrój rynku (Ranson, 1997, s. 81).

Warto zacytować jeszcze raz H. Giroux, który opisując zaistniały proces urynkowania edukacji stwierdził, że problem ten wspiera dyskurs pomiędzy dwoma uzupełniającymi się tendencjami. Z jednej strony **konsumeryzm postrzegany jest jako jedyny wskaźnik obywatelskości**, z drugiej strony myśl neoliberalna to całkowite zaprzeczenie tradycyjnych wartości edukacji publicznej, zrozumienia dla odmienności, integracji i równości (Giroux, 2004, s. 6).

Problem wpływu wolnego rynku na demokrację i jego konsekwencje dla funkcjonowania obywateli w społeczeństwie w swoich licznych pracach porusza E. Potulicka. Cytując wielu zagranicznych i polskich autorów podkreśla, że obecnie: „(...) mamy do czynienia z milczącym odejściem od wizji człowieka, jako obywatela demokratycznego społeczeństwa. Status obywatela zamieniono na status konsumenta. Kapitalizm nie potrzebuje obywateli. Jedną z paradoksalnych konsekwencji globalizacji jest ograniczenie funkcjonowania jednostek w rolach obywateli. Erozja roli obywateli wiąże się także z coraz bardziej widoczną koniecznością korzystania z usług ekspertów w skomplikowanych sprawach społecznych. Jednakże wzrastająca złożoność świata wymaga coraz bardziej wykształconych obywateli. Ignorancja obywatelska jest wrogiem demokracji” (Potulicka, 2005, s. 35). Widać stąd jak wielkie znaczenie, dla wykształcenia przyszłych światłych obywateli, którzy będą stali na straży zasad demokratycznych, ma edukacja obywatelska.

Zwolennicy wolnego rynku edukacyjnego przeciwstawiają się jakiegokolwiek idei równości szans edukacyjnych jako utopijnej mrzonce, nawet jeśli dotyczyć by to miało idei równego startu. Uważają, że jedyny odpowiedni system szkolny dla kapitalizmu, to system szkolnictwa prywatnego. Ubolewają nad tym, że szkolnictwo publiczne w ogóle istnieje. Przeciwnością się także finansowaniu edukacji przez państwo z podatków (Potulicka, 2005, s. 35).

Podstawowym założeniem neoliberalnej polityki oświatowej jest stworzenie rynku w edukacji, czyli uwarowienie edukacji. Jak pisze M. Zahorska, wartość edukacji w takim wydaniu musi być wyrażona ceną. By rynek ten mógł funkcjonować, popyt na nią nie powinien być reglamentowany, musi więc podlegać swobodnemu wyborowi. Swobodę – uwolnienie od odgórných zarządzeń – powinni uzyskać także producenci edukacji, by swobodnie dostosowywać się do potrzeb i gustów swoich klientów. Zarówno producentami, jak

i sprzedawcami edukacyjnego towaru są szkoły, a popyt generują uczniowie i ich rodzice. Często mówi się o tym, że rynek edukacyjny odbiega od modelowych założeń ekonomicznych, dlatego zwany jest quasi-rynkiem (Zahorska, 2002, s. 270).

Neoliberalowie pokładają ogromną wiarę we wpływy rynku na rozwiązywanie problemów edukacji i społeczeństwa. Wyjaśniając przyczyny ubóstwa wskazują na nieadekwatność umiejętności ludzi wobec wymagań rynku pracy. Neoliberalowie są mniej zaangażowani w walkę na rzecz egalitaryzmu i redystrybucji, usiłując oni raczej korygować politykę rynkową w celu rozmiękczenia odwiecznych walk klasowych (Freire, Giroux, 1993, s. 54).

Silnie akcentowana przez neoliberalów, w zakresie polityki oświatowej, jest potrzeba badań efektywności szkół oraz zarządzania nimi. Według nich tego rodzaju badania pozwalają uniknąć pesymizmu, związanego z zależnością efektów edukacji od czynników genetycznych, środowiskowych i nakładów na oświatę. Lepšie zarządzanie szkołami niekoniecznie wiąże się z wyższymi nakładami na placówki oświatowe. Argumentuje się więc, że lepsze zarządzanie szkołą jest kluczową sprawą w podnoszeniu efektywności nauczania i wychowania (Potulicka, 1997, s. 109).

Wielu badaczy wskazuje na fakt, że rynek, za pośrednictwem państwa, ma nieograniczony wpływ na kształt społeczeństwa obywatelskiego. W efekcie tego wpływu rynek umiejscawia politykę i dobro ogółu poza zasięgiem rozważań, wyboru i działania społeczeństwa, słowem — poza zasięgiem demokracji. Pozbawia społeczeństwo obywatelskie wzorów stosunków społecznych, wyłonionych struktur władzy i bogactwa możliwości krytycznych rozważań, pozostawia je odcięte od państwa. Rynek obwarowuje to, co jest obdarzone władzą poza kontrolą. Zatem społeczność, która wprowadza rezygnację w miejsce głosu w sferze publicznej i w ten sposób zawęża zakres swojego dyskursu demokratycznego do negatywnych wolności rynku, umieszcza się tym samym na „drodze do zniewolenia” (Ranson, 1997, s. 83).

Podsumowując pragnę podkreślić, że obraz świata, jaki wyłania się z trzech płaszczyzn przedstawionych w artykule, jest zatrważający i niezwykle niebezpieczny. Największe niebezpieczeństwo hegemonii ideologii neoliberalnej upatruję w sferze polityki oświatowej. Warto zatem wskazać kilka argumentów wspierających tę tezę.

Po pierwsze, intencje, jakie przyświecały instytucjom i organizacjom międzynarodowym, tj.: WTO, OECD, UE w próbie oddziaływania na sferę edukacji publicznej na poziomie supranarodowym, miały i mają charakter czysto ekonomiczny. Agencje międzynarodowe funkcjonują bowiem w oparciu o teorię kapitału społecznego, która każdego obywatela zmusza do ulegania wpływowi czynników ekonomicznych, rządzących obecnie życiem społecznym. Teoria kapitału jest probierzem ideologii neoliberalnej, która postrzega tradycyjny sposób zarządzania sferą edukacji jako anachroniczny i stanowiący przeszkodę we wprowadzaniu nowoczesnych metod zarządzania, finansowania i organizowania edukacji z nastawieniem na zysk, które to cechy są bardzo cenione przez przedsiębiorców. Presja, aby tworzyć ekonomię opartą na wiedzy, uprawomocnia działanie organizacji międzynarodowych. Nacisk na edukację zawodową, szkolenia oraz przystawalność zdobywanego zawodu do wymagań rynkowych, spowodowały potrzebę kształcenia siły roboczej, posiadającej „podstawowe kwalifikacje” potrzebne do adaptacji w zmieniających się warunkach i wobec rosnących wymagań w miejscu pracy oraz zastosowania nowych technologii kształcenia. Kwalifikacje zdobyte w toku edukacji będą w konsekwencji świadczyły o ekonomicznej potęgze danego kraju.

Po drugie, implikacja strategii biznesowych do administracji i zarządzania oświatą oraz nastawienie na osiągnięcia, wzmocnione dodatkowo próbą stworzenia jednego scentralizowanego curriculum, prowadzi do formułowania polityki edukacyjnej nastawionej na standaryzację, która ignoruje społeczne i kulturalne potrzeby narodów, społeczności oraz samych uczniów. Wszystkie poczynania organizacji międzynarodowych niewątpliwie wpływają na sferę edukacji, natomiast porozumienia dotyczące handlu, wdrożone w celu podniesienia wskaźników ekonomicznych i poprawy konkurencyjności narodów, wywierają wpływ na zmianę roli instytucji państwowych. Rola edukacji w tym procesie została sprowadzona do tworzenia ekonomii opartej na wiedzy, zwłaszcza poprzez system szkoleń zawodowych i nieustannego przekwalifikowywania się pracowników. Państwo stało się regulatorem nie tylko szkolnictwa publicznego, ale także gwarantem swobody dostępu do rynku edukacyjnego przedstawicieli biznesu, którzy, poprzez system szkolnictwa prywatnego, oferują swoje produkty i usługi. Zachęta ze strony rządów państwowych do współpracy pomiędzy sektorem prywatnym a ministerstwami edukacji ułatwiła w znaczącym stopniu przejście dominującej pozycji nad kreowaniem ogólnopństwowej polityki edukacyjnej sektorowi prywatnemu.

Należy podkreślić, że pojęcie neoliberalizm zostało wprowadzone do powszechnego użycia po to, aby ustanowić swoiste połączenie pomiędzy szeroko rozumianymi ekonomicznymi procesami, przypisywanymi zjawisku globalizacji, a aktualną ideologiczną i polityczną praktyką rządów narodowych, które przyczyniły się do popularyzacji i promocji zmian ekonomicznych w gospodarkach krajowych. Jeżeli globalizacja opisuje nową formę produkcji, która kreuje nową formę związków pomiędzy rynkiem a państwem narodowym na arenie międzynarodowej, to pojęcie neoliberalizm jest często używane, aby wytłumaczyć politykę zorientowaną na rynek, w której dominuje kapitalistyczna wizja globalnych przemian rynkowych, obserwowanych w ostatnim stuleciu.

Pomimo dominacji neoliberalizmu we współczesnym życiu społeczno-gospodarczo-politycznym państw na całym świecie, niektórzy badacze wieszczą jego rychły koniec. Na przykład J. Szymański twierdzi, że: „skończyła się już epoka lokalnych gospodarek i kultur zamkniętych, a wraz z nią epoka wszelkich „-izmów”: rasizmu, nacjonalizmu, faszyzmu, klerykalizmu; kończy się także epoka fundamentalizmu rynkowego, potocznie zwanego liberalizmem albo neoliberalizmem. Idziemy ku nowej rzeczywistości świata, która jeszcze nie doczekała się powszechnie przyjętej nazwy. Wszelka ustrukturuwana jednostka i zbiorowość w kosmicznej czasoprzestrzeni ma swój czas narodzin, rozkwitu i schyłku; globalny kapitalizm nie może być wyjątkiem. Wielu wybitnych intelektualistów mówi o spodziewanym światowym załamywaniu się globalnego kapitalizmu” (Szymański, 2006). Dalej autor podkreśla, że: „To czego dokonał globalny kapitalizm implikuje totalną władzę nad społeczeństwem nagich, bezosobowych instynktów: chciwości, egoizmu, pychy, żądzy władzy, seksu, a także zwyczajnej, małej bezrozumności. W przypadku załamania się tego systemu najbardziej prawdopodobnym wydaje się powrót do prymitywnej przeszłości różnego rodzaju lokalnych autorytaryzmów i fanatyzmów” (Szymański, 2006). Ostatecznym rozwiązaniem i zakończeniem panowania ery kapitalizmu według Szymańskiego mogą być „(...) tylko nadchodzące katastrofy globalne stać się mogą oczyszczeniem, katharsis, otwierając przed ludzkością szanse stworzenia demokracji globalnej. Przed katastrofą globalną, pociągającą za sobą miliardy ofiar przestrzega Rene Thom, suponując, że może się to okazać ratunkiem przed samobójczym, ostatnim konfliktem ludzkości” (Szymański, 2006). Także multimiliarder George Soros

i intelektualista Immanuel Wallerstein przewidują światowe załamanie się systemu kapitalistycznego. Widzą jednak szansę stworzenia nowego społeczeństwa, opartego na poszanowaniu wolności jednostki. W opozycji do nich pozostaje sceptyczny Richard Sennett, który pisze, że pomimo, iż: „(...) apostołowie nowego rynku twierdzą, że ich wizja trzech zagadnień – pracy, talentu i konsumpcji – przyczynia się do poszerzenia sfery wolności w nowoczesnym społeczeństwie, do płynnej swobody lub jak to ujął Zygmunt Bauman do „płynnej ponowoczesności”, to zmiany te mimo wszystko nie uczyniły ludzi wolnymi” (Barber, 2008, s. 13).

Bibliografia:

- Antoszewski A., Herbut R. (red.) (2002). *Leksykon politologii*. Wrocław: Atła 2.
- Barber R. (2000). *Dżihad kontra McŚwiat*. Warszawa: Muza.
- Barber R. (2008). *Skonsumowani, jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polyka obywateli*. Warszawa: Muza.
- Bihl A. (2008). *Nowomowa neoliberalna*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Clarkson S., Lewis T. (1999). The contested state: Canada in the post-cold war, post-Keynesian, post-Fordist, post-National Era. W: L. Pal (red.) *How Ottawa spends: 1999-2000* (s. 293-340). Toronto: Oxford University Press.
- Doern G. B., Pal L. A., Tomlin W. (red.) (1996). *Border crossings: the internalization of Canadian public policy*. USA: Oxford University Press.
- Dowbor L. (2009). *Demokracja ekonomiczna*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Dziubka K. (1992). Neoliberalizm. W: A. Antoszewski, R. Herbut, *Leksykon politologii* (s. 252). Wrocław: Atła 2.
- Dziubka K., Szlachta B., Nijakowski L. M. (red.) (2008). *Idee i ideologie we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freire P., Giroux H. A. (1993). Edukacja, polityka i ideologia. W: Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy*, cz. III. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika.
- Gill S. (1996). Globalization, democratization and the politics of indifference. W: J. Mittelman (red.) *Globalization: critical reflection*. Boulder: Lynne Reinner.
- Giroux H. A. (2004). *The terror of neoliberalism*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Harvey D. (2008). *Neoliberalizm. Historia katastrofy*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Lakes R. D. (2008). The neoliberal rhetoric of workforce readiness. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6, 1, s. 5-13.
- Maciaszek Z. *Globalizacja a neoliberalizm*.
http://www.wszpou.edu.pl/biuletyn/?p=&strona=biul_maciasz19&nr=19, data dostępu 09.04.2009.
- Manzer R. (1985). *Public policies and political development in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- McBride S., Shields J. (1997). *Dismantling a nation: the transition to corporate rule in Canada*. Halifax: Fernwood Publisher.

- Mokrzycki E. (2000). Nowa klasa średnia? W: P. Śpiewak (red.) *Spór o Polskę 1989-1999. Wybór tekstów prasowych* (s. 588-593). Warszawa: PWN.
- Mumford L. (1966). *The myth of the machine – technics and human development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Pal L. A. (2006). *Beyond policy analysis, public issue management in turbulent time*. Toronto: Nelson Thomson.
- Paradowski R. (2006). Społeczeństwo obywatelskie a demokracja. W: B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.) *Czas społeczeństwa obywatelskiego, między teorią a praktyką* (s. 123-133). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pietrzyk-Reeves D. (2006). Współczesny kształt idei społeczeństwa obywatelskiego. W: B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.) *Czas społeczeństwa obywatelskiego, między teorią a praktyką* (s. 13-33). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Potulicka E. (1996). *Nowa Prawica a edukacja, część 2*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Potulicka E. (1997). Autonomia zarządzania szkołami w walce dyskursów. W: Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy, cz. V*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika.
- Potulicka E. (2005). Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.) *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja* (s. 33-51). Kraków: Impuls.
- Potulicka E. (2010). Hayek o edukacji. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 69-87). Kraków: Impuls.
- Ranson S. (1997). Rynki czy demokracja dla edukacji. W: Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy, cz. V*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika.
- Rozmowa z B. Barberem dla Gazety Wyborczej z 23.12.2004, www.ceo.org.pl/portal/epio_dokument?docId=35452, data dostępu 04.03.2009.
- Sadurski W. (2000). Etos lewicy, etos liberalny. W: P. Śpiewak (red.) *Spór o Polskę 1989-1999. Wybór tekstów prasowych* (s. 240-243). Warszawa: PWN.
- Sinha S. (2009). Projekt neoliberalny a możliwości społeczeństwa obywatelskiego. W: A. Saad-Filho, D. Johnston. *Neoliberalizm przed trybunałem* (s. 259-271). Warszawa: Książka i Prasa.
- Szymański J. M. (2006). *Schyłek cywilizacji globalnego kapitalizmu*. Książka z cyklu Kryzys globalny. Szanse dla nowej polityki, cz.1. Łódź. www.jszymanski.com/kryzys_kryzys.doc, data dostępu 23.04.2010.
- Wątroba W. (2009). *Społeczeństwo konsumpcyjne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Woźniak M. G. (2002). *Kapitalizm globalny w kontekście aksjologicznym*. http://www.univ.rzeszow.pl/ekonomia/Zeszyt8/02_wozniak.pdf, data dostępu 25.04.2010.
- Zahorska M. (2002). *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Summary

World's picture in the era of global domination of the neoliberal ideology

In this article I will present the world's picture in the era of global influence of the neoliberal ideology which is easy to notice specially in the sphere of: governmental functioning, civil society and educational policy. Neoliberal ideologists presented us with amazing vision of future when the global market will be unified and it will guaranteed the peaceful relationship between people. Unfortunately, how it will be showed on examples in this article, the world's future vision is not so amazing. In the neoliberal ideology the most important thing is to adapt appropriate political and educational strategies which helps to produce reasonable, enterprising entities, who will be equipped with the capacity to calculate their own interest (profits and losses), specially in maximizing their profits. The entities will threat "the investments on their selves" as the form of capital, which will be the only marker of thei future existence.

Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki

Namysł nad związkami między teorią a praktyką pedagogiczną, charakterem, znaczeniem i tradycją ich powiązań, pozwolił mi zbliżyć się do odpowiedzi na pytanie: czy istnieje taki rodzaj relacji między teorią a praktyką, który jednoznacznie wzmacnia autonomię pedagogiki? W jakim stosunku, w pedagogice, pozostają względem siebie kategorie otwartości i autonomii? Prezentuję przekonanie, że poczucie rozdźwięku między teorią a praktyką, może okazać się szczególnie destruktywne dla nauczycieli, pedagogów i psychologów, brzemienne w skutkach dla wychowanków, uczniów i podopiecznych oraz niekorzystne dla rozwoju tychże dziedzin życia umysłowego; dla samej teorii i samej praktyki. Celem powyższych przemyśleń było przede wszystkim:

- zwrócenie uwagi na to, że praktyka to nie nauka, ale teren badań i zastosowania rezultatów nauki,
- dostrzeżenie równoważności teorii i praktyki w ramach aksjologicznej natury człowieka i teoretyczno-praktycznej struktury wychowania,
- niwelowanie skutków trzech głównych stereotypów: a) bezproduktywności teorii, b) apoteozy praktyki, c) oddalenia teorii od praktyki,
- spojrzenie na pedagogikę ogólną jako na teorię relacji między naukowym stanem wiedzy a praktyką edukacyjną.

Namysł nad związkami między teorią a praktyką pedagogiczną, charakterem, znaczeniem i tradycją ich powiązań, pozwolił mi poczynić następne kroki, zbliżające do udzielenia odpowiedzi na pytanie: w jakim stosunku, w pedagogice, pozostają względem siebie kategorie otwartości i autonomii? Jaki rodzaj więzi między nimi sprzyja generatywności kulturowej, a który może stanowić jej wewnętrzny bloker? Jakie rozumienie teorii i praktyki oraz relacji między nimi można uznać za optymalne w rozwoju pedagogicznych subdyscyplin?

Analiza zróżnicowanych sposobów ujmowania istoty, zakresu merytorycznego i zadań pedagogiki ogólnej pozwoliła mi zbliżyć się do stanowiska zaprezentowanego przez Zygmunta Mysłakowskiego i Sergiusza Hessena. Pierwszy definiuje pedagogikę ogólną jako teoretyczną podstawę dla opisu, analizy i wyjaśniania faktów wykrytych przez pedagogiki specjalne (szczegółowe) (Mysłakowski, 1964, s. 15), wskazuje zatem na rodzaj powiązań między teorią, skoncentrowaną w obszarze badań pedagogiki ogólnej, a praktyką (utoż-

samioną z subdyscyplinami pedagogiki). Do naczelných zadań pedagogiki ogólnej, w przekonaniu Sergiusza Hessena, należy tworzenie uogólnień teoretycznych po to, by dać podstawę teoriopoznawczą ludziom zajmującym się wychowaniem praktycznie (Hessen, 1935, s. 13). Dodatkowo, zauważmy, że pedagogika ogólna nie stwarza wartości, ideałów i celów wychowania, ale zastaje je w sumieniu ludzkim, w tradycji narodu, czyli buduje swoje teorie w sposób zachowawczy, w obrębie istniejących w świadomości ludzkiej bytów aksjologicznych i teleologicznych (Nawroczyński, 1923, s. 11).

Można podać logiczne i deontyczne argumenty przekonujące, iż warto spojrzeć na pedagogikę ogólną jako na instancję „ponadspecialnościową”, która jest teoretycznym „rdzeniem” wszystkich pedagogicznych subdyscyplin, ostatecznie porządkującym relację między teorią a praktyką pedagogiczną. Dynamiczny rozwój poszczególnych subdyscyplin jest w znacznym stopniu uzależniony od poziomu rozwoju pedagogiki ogólnej, czyli od teorii i koncepcyjistów pracujących w obrębie danej nauki. Przyjęcie przejrzystych logicznie kryteriów wyodrębniania się subdyscyplin pedagogicznych¹ wiele porządkuje nie tylko w obrębie nauki, ale również na płaszczyźnie organizacyjnej uniwersytetów (np. w ich wewnętrznej strukturze). Nietrudno dostrzec równocześnie brak wyraźnego rozgraniczenia między pedagogiką ogólną a teorią wychowania (biorąc pod uwagę ich problematykę, przedmiot badań, zadania i metodologię)².

Poczucie rozdziwku między teorią a praktyką może okazać się szczególnie destruktywne dla nauczycieli, pedagogów i psychologów, brzemienne w skutkach dla wychowanków, uczniów i podopiecznych oraz niekorzystne dla rozwoju tychże dziedzin życia umysłowego; dla samej teorii i samej praktyki. Nierozwiązany problem zależności między teorią a praktyką³ implikuje dalsze polemiki naukowe, toczące się wokół pytania

¹ Zaproponujemy, przykładowo, kryteria podziału subdyscyplin pedagogicznych. Ze względu na **przedmiot badań**, którym jest środowisko życia człowieka, możemy wyodrębnić m.in.: pedagogikę kultury, pedagogikę rodziny, pedagogikę społeczną, pedagogię opiekuńczą, pedagogikę pracy. Biorąc pod uwagę **wiek życia człowieka** możemy wyodrębnić: pedagogikę przedszkolną, pedagogikę szkolną (np. wczesnoszkolną, szkoły wyższej), andragogikę. Przyjmując jako kryterium **specyficzne właściwości wychowanków** możemy wyłonić m.in.: pedagogikę zdrowia, pedagogikę specjalną.

Taka subdyscyplina pedagogiki, jak np. pedagogika porównawcza, jeśli już powstaje, wyodrębniona ze względu na **rodzaj operacji intelektualnych**, który towarzyszy poznaniu, powinna być inspiracją do rozkwitu także: pedagogiki analitycznej, pedagogiki uogólniającej (syntetycznej), klasyfikacyjnej, abstrakcyjnej (lub abstrahowania).

Określenie „pedagogika pracy” może istnieć jedynie w przypadku, gdy przyjmimy założenie, że dzieci również pracują. Ich główną aktywnością, związaną z wysiłkiem, jest uczenie się, trud samokształcenia i samowychowania.

Etymologia słowa pedagogika (prowadzenie chłopca) wskazuje jednoznacznie kierunek rozumienia jej jako nauki o dzieciach i młodości. Określenie „**antropagogika**” (S. Michałowski) informuje o całości życia człowieka i pozwala dostrzegać proces wychowania integracyjnie.

² Nazwa subdyscypliny „teoria wychowania” sugeruje, że powinna istnieć również kolejna subdyscyplina określana jako „praktyka wychowania”. To natomiast wydaje się niedorzecznością. Jeśli zauważymy dodatkowo, że nie ma jednej teorii wychowania, ale liczne teorie szczegółowe, którymi zajmuje się przecież pedagogika ogólna, to pozostaje wiele wątpliwości i pilna potrzeba uporządkowania tychże sprzeczności. Poddając pod refleksję powyższe kwestie pragnę uniknąć symplifikacji, jednak czynię to z chęci uwrażliwienia naukowców na logiczne i merytoryczne nieścisłości, które nie służą statusowi nauk pedagogicznych i wprowadzając „trzeźwo” myślących w pułapki dyslogii. Nie sądzę równocześnie, że inne nauki są wolne od tychże dyslogii.

³ **Praktyka** (gr. *praxis* – działanie, czyn) to działalność człowieka, zwykle przeciwstawiana teorii, ale zarazem najczęściej przez jakąś teorię sterowana. Może być ujmowana w aspekcie jednostkowym i społecznym. Pojęcie praktyki znane było już w starożytności. W czasach nowożytnych tacy filozofowie, jak F. Bacon, R. Descartes, G.W. Leibniz, A. Comte, za cel poznania nauko-

o to, co „króluje”: wiedza czy pożytek, aksjomat czy empiria, poznanie czy działanie? Sceptycy twierdzą na ogół, że teoria nie ma punktów stykowych z praktyką, nihilista natomiast neguje zarówno teorię, jak i wszelkie doniesienia praktyczne. Życiowi optymiści są przekonani o wewnętrznym powiązaniu teorii i praktyki.

Równoważność teorii i praktyki

Pojednawcze spojrzenie na istotę pedagogicznego powołania znajdujemy w słowach Jana Mirskiego, który twierdzi, iż pedagogika nie jest ani czystą teorią, ani czystą praktyką, ale systemem mieszanym (Drynda, 1993, s. 23), co znajduje wyraz w potocznym, ale jakże trafnym określeniu pedagogiki jako nauki oraz sztuki wychowania. Przez sztukę rozumiał Mirski osobistą umiejętność działania, gdyż nauczyciel jest najwyższego rzędu „artystą” rzeźbiącym dusze ludzkie, dla którego teoria powinna być środkiem, nie celem działania.

W podobny sposób określa specyfikę pedagogiki ogólnej Bogdan Suchodolski, próbując przezwyciężyć zjawisko odrywania refleksji pedagogicznej od potrzeb społecznych i roli człowieka w kulturze oraz cywilizacji. Oto, w jaki sposób uczony ten zaakcentował jedność opisowo-normatywnego charakteru nauk pedagogicznych:

„Dyskusja nad charakterem pedagogiki jako nauki przez długi czas koncentrowała się wokół dostrzeganej powszechnie dwoistości tej dyscypliny, a mianowicie wokół faktu, iż zajmuje się ona zarówno opisywaniem rzeczywistości, jak i ustalaniem dyrektyw działania, mającego tę rzeczywistość zmienić w sposób zamierzony. (...) Tak więc zarówno rozważania związane z nowoczesnym rozwojem tak zwanych nauk stosowanych lub nauk praktycznych, jak i rozważania oparte o analizę ludzkiej egzystencji wskazują, że powiązanie elementów opisowych i normatywnych jest dość powszechną właściwością poznania naukowego i że w wielu dyscyplinach występuje ono jako nierozdzielne. Także i w zakresie pedagogiki powinniśmy więc akceptować tę dwoistość, a nie szukać sposobów rozdzielenia tych dwóch elementów. I zamiast próbować konstruować oddzielną naukę o wychowaniu i oddzielną pedagogikę, nasze wysiłki powinny zmierzać do jak najbardziej zespolonego powiązania obu zasadniczych elementów myślenia pedagogicznego: poznawania rzeczywistości wychowawczej i jej przekształcania” (Suchodolski, 1970, s. 5, 11).

Oryginalność spojrzenia Bogdana Suchodolskiego na znaczenie teoretyczno-praktycznych powiązań w obszarze poznania pedagogiki ogólnej wyrażała się również w tym, iż przewidywał on niebezpieczeństwa związane zarówno z praktycyzmem, jak i rozrostem skomplikowanych poznawczo koncepcji teoretycznych.

Ideał równoważności teorii i praktyki rozmyślnie koncentruje uwagę nie na współzawodnictwie, lecz na współdziałaniu teoretyków i praktyków w trudzie o przetrwanie „ludzkiego” świata. Taki styl myślenia, w którym obowiązuje aksjomat sojuszu, rodzi nadzieję, że nawet niespokojna wrzawa może, metamorficznie, stać się kiedyś autentycznym dialogiem.

wego uznawali praktykę rozumianą jako opanowanie przyrody oraz przekształcanie rzeczywistości społecznej, trafne przewidywanie i skuteczne działanie. Można wyodrębnić również takie jej odmiany, jak: praktyka produkcyjna, społeczna, naukowa, pedagogiczna (W. Krajewski).

Relacja podporządkowania teorii praktyce edukacyjnej

W tego typu zależności praktyka jawi się jako nadrzędna wobec teorii, bardziej znacząca dla istnienia człowieka i wszechświata. To ona — wiecznie aktywna siła — przeobraża świat i nadaje mu właściwy kierunek rozwoju, decydując o ewolucji kosmosu. Doświadczenie ludzkie (praktyka) bezlitośnie demaskuje teorie i obnaża ich nieadekwatności.

W epistemologii materializmu dialektycznego praktyka — przede wszystkim produkcyjna, ale także i naukowa — traktowana jest jako zasadnicze źródło i cel poznania (z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa) oraz kryterium prawdy. We współczesnej filozofii nauki rolę praktyki naukowej podkreśla eksperymentalizm. Dla kierunków wysuwających na czoło rolę praktyki stosuje się również zbiorczą nazwę „praksizm” (Krajewski, 1996, s. 158).

Podkreślenia wymaga, jak sądzę, opisywana krytycznie przez Józefa Tischnera marksistowska zasada pierwszeństwa praktyki przed teorią. Sens zasady był w przybliżeniu taki: aby poznać, czym naprawdę jest materia, jaka jest rzeczywistość społeczna, kim jest człowiek, nie wystarczy biernie przyrzeć się owym rzeczywistościom, lecz należy puścić je w ruch, poddać obróbce, działać na nie i pozwolić, by one działały na nas i na siebie nawzajem. Prawda o tym, czym jest glina, odsłania się wtedy, gdy z gliny powstaje garnek, ale także odwrotnie — gdy mimo naszych wysiłków z gliny nie powstaje żywy organizm. Prawda jest efektem próby sił ludzkich z siłami zewnętrznymi, a także człowieka z własnymi siłami. Wskutek uznania prymatu praktyki nad niezaangażowanym obiektywizmem czystej nauki, człowiek został wtrącony w proces bezustannego eksperymentowania, w postępowanie zgodne z dewizą: najpierw spróbuj, potem będziesz myślał. Na ostrzu noża stała kwestia ethosu nauki (Tischner, 2002, s. 126).

Pozostaje mieć nadzieję, że prawdziwy ethos nauki nie zostanie nigdy w podobny sposób zredukowany a przedstawiciele nauki będą rozumieć, że nauka może wspierać praktykę, ale nie powinna jej niewolniczo służyć.

Pierwszeństwo teorii w stosunku do praktyki wychowania

Początek nauki, zdaniem Hegla, jest początkiem wydobywania się z bezpośredniości substancjalnego życia, a więc z takiej postaci świadomości, która jest uwikłana w zewnętrżność. Duch wyzwala się z bezpośredniej pewności zmysłowej i staje się czystą wiedzą. Pojęcie nauki jest więc rezultatem doświadczenia świadomości. Fenomenologia ducha, która rozwija prawdę czystej wiedzy, jest zatem przesłanką nauki (Habermas, 1983, s. 236).

Teoria zawiera wiedzę, którą możemy zdobyć zanim będziemy oglądać na własne oczy przedmioty, czyli wiedzę, którą czerpiemy z doświadczeń historii lub dzięki rozwinięciu pojęć abstrakcyjnych. Bez wątpienia istnieją takie działania praktyczne, do wykonania których wystarcza wstępna wiedza, oferowana przez teorię.

Jedynie idee, zdaniem Enrico Berti, dostarczają działaniu energii oraz znaczenia etycznego. Jedynym poznaniem, które może prawdziwie ukierunkować działanie, jest poznanie, które uwalnia się od zwykłych ludzkich interesów i oparte jest na ideach, innymi słowy poznanie, które przyjęło teoretyczne nastawienie (Berti, 2002, s. 2). Wartości czysto praktyczne jawią się wówczas człowiekowi jako wartości pozorne. Może

więc warto wyrwać się poza gigantyczny system odniesień, jaki stwarza w naszej psychice tradycja praktyczności w jej wąskim rozumieniu?

Teoria od wiedzy aktualnej pozwala przejść do wiedzy potencjalnej, nieograniczonej żadnymi zaporami myślowymi, a praktyka jest przecież „skrojona na miarę” wcześniej przyswojonej teorii. Teoretykom warto jednak przypominać, że praktyka może dostarczać cennych inspiracji naukowych oraz okazać się polem ekspresji twórczości naukowej.

Zagrożenie pragmatyzmem i symbolofobią w naukach humanistycznych

Prawdziwi praktycy to z pewnością nie ci, którzy niepewnie poruszają się po dorobku nauki i, drogą prób i błędów, dochodzą ostatecznie do przyzwoitych rezultatów praktycznych. To także nie te osoby, które „wyważają otwarte drzwi”, nie znając upowszechnionych już koncepcji teoretycznych. Prawdziwy praktyk nie zbagatelizuje żadnej teorii, żadnego prądu intelektualnego, nie zaprezentuje wiedzy przedawnionej, ale wprawdzie zweryfikuje ją w swoim życiu. To także pomysłowy kontynuator wysiłku wielu teoretyków, pasjonatów wiedzy i doświadczenia. Dobry praktyk to z pewnością nieprzeciętny teoretyk.

Kim wobec tego jest teoretyk? Niedostatecznie samorealizującym się w dziedzinach praktycznych demagogiem? Prawdziwy teoretyk, w myśl naszych rozważań, to przede wszystkim człowiek doskonale myślący, utalentowany poznawczo, jednak nie ignorant wobec umiejętności ściśle praktycznych. Te ostatnie ceni sobie jako pośredniczące między pracą umysłu a wysiłkiem fizycznym, jako narzędzia pomocne w zmaganiu się z materią życia.

Tworząc teorie⁴ i koncepcje z pokorą oddaje jednak hołd temu, co poszczególne i doniosłe realizacyjnie. Choć nie chce przyjąć narzuconego społecznie rygoru doświadczenia, nie jest jednak owładnięty pragmatofobią⁵.

Lekceważenie teoretycznej formacji intelektualnej może prowadzić nieuchronnie do wyeliminowania faktycznej inteligencji, rozszerzenia „rzemieślniczych” kręgów społecznych, a w nauce – do zmniejszenia liczebności erudytów i badaczy. „Rzemieślnicy” rugują z horyzontu poznawczego wszystko, co nie służy zaspokojeniu ich doraźnych potrzeb życiowych, są zaślepieni symbolofobią lub pragmatomanią, zamknęci na wszelkie ponadempiryczne doniesienia nauki. Wielu ludziom nauki, a zwłaszcza filozofom, przypisuje się bezpłodne „bujanie w obłokach” oraz szkodliwe odrealnienie. Niedorzecznością jest, że empiria pretenduje do wiedzy dogmatycznej, podczas gdy najlepiej poznajemy nie zewnętrzną rzeczywistość, ale własny umysł. Spoglądając krytycznie na jednopłaszczyznowy empiryzm warto wstawiać się za aprioryzmem, nie mistyfikując go. Zawsze potrzebna będzie teoria wyrastająca z innych nauk, lecz pod wieloma względami od tychże niezawista.

⁴ **Teorie naukowe** to rodzaj twierdzeń rozumianych jako system praw wyjaśniających jakąś klasę procesów i zjawisk, pozwalających przewidywać zmiany, jakim procesy i zjawiska mogą podlegać w różnych warunkach, pod wpływem różnych czynników (T. Tomaszewski).

⁵ Pojęcie **pragmatofobii** użył po raz pierwszy Kazimierz Twardowski wyjaśniając, iż jest to niechęć do rzeczy oznaczanych przez symbole, w przeciwieństwie do **symbolomanii**, czyli wiary w nieomyślność symboliki.

Szerzące się przekonanie, że społeczeństwu nie są potrzebni indywidualiści, ale przede wszystkim jednostki poprawnie wykonujące swoją profesję, jest stereotypowo ugruntowane w świadomości społecznej i owocuje zahamowaniem kreatywności naukowej. Wpadając w liczne pułapki utylitaryzmu, w gruncie rzeczy, trwoni się siły ludzkie na hamowanie dynamizmu rozwoju społecznego i progresji cywilizacyjnej.

Z pedagogicznej edukacji uniwersyteckiej, jeśli ma pozostać formacją intelektualno-duchową, nie powinno się zatem rugować treści filozoficznych (ani też minimalizować ich znaczenia), a zwłaszcza tych poziomów abstrakcji, którym przypisano całkowitą bezużyteczność.

Niestety, można zaobserwować aktualnie „namnażanie się” w kolosalnym tempie niezliczonej ilości podręczników z zakresu metodyki nauczania i wychowania. Łatwość poznawcza, towarzysząca poznawaniu powyższych, stwarza pewne niebezpieczeństwa dla zasobów nauki, a równocześnie u jej użytkowników rodzi przyzwyczajenie do zainteresowania jedynie „technologią pedagogiczną” lub praktyką. Teorie pedagogiczne bywają postrzegane przez studentów i adeptów nauki jako poznawczo mniej atrakcyjne od instruktywnych metodyk. Dzieje się tak z wielu powodów: wysiłku koniecznego do przyswojenia teorii, braku bezpośredniego „przełożenia” wiedzy na działanie oraz mniejszego upowszechnienia teoretycznego kapitału nauki.

Postawa nonszaliczności wobec teorii pedagogicznych, połączona z uogólnionym niedocenianiem teorii naukowych i brakiem autorefleksji, może zagrażać zubożeniem intelektualnym absolwentów pedagogiki i nauczycieli. Hołdowanie uprzedzeniom względem użyteczności teorii może mieć również poważne konsekwencje rozwojowe; młodzi pedagodzy niechętnie nastawieni do studiowania teoretycznych wywodów uczonych wybierają raczej literaturę, która przypomina albo spis faktów, albo spis zaleceń. Z faktów nie wynika jednak jak być powinno, co jest normą, a co patologią. Normatywny charakter teorii pedagogicznych trudno bowiem cokolwiek zastąpić. Zbiory porad również nie są wystarczającym „doradcą” w rozwiązywaniu złożonych problemów pedagogicznych.

Simplifikacje zawarte w metodykach nauczania i wychowania mogą pochodzić z bardzo tendencyjnych mechanizmów selekcyjnych wiedzy i przetwarzających ją w zbiór wskazań. Można przewidywać, że ograniczenia kreatywności i „ścistości” myślenia, które mogą wynikać między innymi ze zdominowania akademickich programów nauczania przez „technologię pedagogiczną”, będą w najbliższym czasie niekorzystnie rzutować na stan rozwoju subdyscyplin pedagogicznych.

W tej sytuacji z dużą pieczołowitością warto zadbać o wszystkie poziomy rozwoju teorii pedagogicznej, wyodrębnione ze względu na rodzaj problemów badawczych:

- poziom I (teoria pedagogiczna *sensu stricte*) – problemy metateoretyczne i metametodologiczne obejmują głównie sfery rozwoju statusu naukowego pedagogiki oraz opisu, wyjaśnienia, rozumienia i interpretacji wiedzy pedagogicznej,
- poziom II (teoria pedagogiczna średniego szczebla) – problemy teoretyczne dotyczą sfery prawidłowości pedagogicznych,
- poziom III (teorie niższego zasięgu) – problemy teoretyczno-praktyczne znajdują się na styku wiedzy teoretycznej poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych z praktyką,
- poziom IV (teorie najniższego szczebla) – problemy ściśle praktyczne odnoszą się do roboczych sytuacji

rzeczywistości pedagogicznej, do bieżących zjawisk i trudności w dziedzinie praktyki pedagogicznej (Palka, 2003, s. 24, 25).

Rodzaje powiązań między teorią a praktyką pedagogiczną – przedmiot badań pedagogiki ogólnej

Jednym z zadań pedagogiki ogólnej jest badanie podstawowych kategorii pedagogicznych, odkrywanie sensu i znaczenia przydatności tychże jakości teoretycznych do analizowania realnych sytuacji, problemów i zdarzeń wychowawczych. Ujmowanie pedagogiki ogólnej jako metateorii pedagogicznej (Gnitecki, 1995, s. 159) pozwala dostrzec całe spektrum pytań badawczych, skoncentrowanych wokół ścisłych powiązań teorii i praktyki edukacyjnej.

Jeżeli przyjmiemy, że ważnym zadaniem pedagogiki ogólnej jest badanie warunków pomyślnego wcielania w życie jej teoretycznych osiągnięć, uzasadnione będzie również wysunięcie kilku problemów badawczych⁶ (wymienione niżej problemy badawcze są tylko przykładem możliwych pytań pedagogiki ogólnej, której przedmiot zdecydowanie wykracza poza wskazane pole praktyki):

- Jakie sposoby rozumienia przez nauczycieli teorii naukowej, a także relacji między teorią a praktyką, są konstruktywne w wychowaniu dzieci i młodzieży?
- Jakie znaczenie w procesie doskonalenia zawodowego przypisują teorii pedagogicznej praktykujący nauczyciele?
- Jakie czynniki utrwalają w świadomości studentów i nauczycieli stereotyp rozdziwisku między teorią a praktyką wychowania?
- Jakie muszą zaistnieć warunki, by teorie naukowe były sprawnie asymilowane i weryfikowane przez realizatorów edukacji?
- Co komplikuje przenikanie do środowisk nauczycielskich teoretycznych osiągnięć nauk pedagogicznych?
- Na czym polegają podobieństwa oraz w czym wyrażają się spostrzegane przez nauczycieli – praktyków różnice między pedagogiczną działalnością teoretyczną a ich praktyką życiową?
- Czy oraz w jaki sposób paradygmat równoważności teorii i praktyki pedagogicznej optymalizuje wychowawcze rezultaty pracy nauczycielskiej?
- Jakie mogą być wychowawcze konsekwencje separacyjnego stosunku teorii do praktyki, który może przejawiać się jako: podporządkowanie teorii praktyce lub podporządkowanie praktyki teorii pedagogicznej?

⁶ Warto przy tym zdawać sobie sprawę, iż w nauce – zwłaszcza na obecnym etapie jej rozwoju – każdy śmiało postawiony problem, choć nie zawsze korespondujący z uprzednio zdobytą wiedzą, może wcześniej utorać drogę do prawidłowych rozwiązań napotykanym trudności, niż uporczywe analizowanie tego, co już dawno odkryto lub co wydaje się słuszne, a takie naprawdę nie jest. Wynika z tego, iż nawet problemy, które nie znalazły dotąd swego jednoznacznego rozwiązania w badaniach naukowych, mają także swą rację bytu w ogólnym dorobku wiedzy pedagogicznej (M. Łobocki). Istnienie zróżnicowanych problemów badawczych: od metateoretycznych, poprzez teoretyczne, teoretyczno-praktyczne aż do problemów ściśle praktycznych, pozwala dostrzec w postawionych tu pytaniach zarówno problemy metateoretyczne, teoretyczne, jak również teoretyczno-praktyczne (S. Palka).

Dyskursy⁷ są przedmiotem badań wielu nauk humanistycznych (...). Pojęciem dyskursu możemy nazywać spory, toczony w różnych obszarach kultury, takie jak na przykład spory o naukowość (racjonalność) różnych rodzajów wiedzy, aspirujących do statusu naukowego, spory o dzieła sztuki, spory o szczegółowe rozwiązania prawne, spory o różne interpretacje zdarzeń i faktów historycznych i wiele innych (Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 85, 84, 88). Dyskurs jest wydarzeniem zarazem poznawczym i emocjonalnym, dlatego może przeobrażać uczestników komunikacji, a samej nauce dodać znamion rewolucyjności.

Taka tradycja semantyczna skłania do odkrywania innych strategii uzasadniania wiedzy i spostrzegania w dyskursie, dotyczącym relacji między teorią a praktyką edukacyjną, nowych obszarów eksploracji naukowej. Spór o miejsce i znaczenie, a także rodzaj wewnętrznych powiązań między teorią a praktyką wychowania, może okazać się nieodzowny zarówno dla teoretyków, jak i dla realizatorów procesu wychowania.

Teoretyczna i prakseologiczna otwartość nauki a jej autonomia

Autonomię pewnej nauki można rozumieć na kilka sposobów: instytucjonalnie — dzięki własnej strukturze badawczej i dydaktycznej; ideologicznie — jako wolność od nacisków politycznych; heurystycznie — dzięki własnym pytaniom badawczym; genetycznie i epistemologicznie — przez posiadanie odrębnego punktu wyjścia w postaci własnych założeń i danych wyjściowych oraz niekorzystania z przesłanek typowych dla innych nauk i dziedzin (np. ideologii); metodologicznie — dzięki wyodrębnionemu przedmiotowi i własnej metodzie badania. Niewiele jest nauk (tylko logika i metafizyka klasyczna), które by się nie odwoływały (heurystycznie lub uzasadniająco) do przesłanek innych nauk (Kamiński, 1992, s. 280).

Nauki, generalnie, mają swoją odrębność (tożsamość), choć nie są autonomiczne, ale współzależne i o autonomię, w jakiś szczególny sposób, zabiegać nie muszą. Trudno znaleźć naukę, która nie przyjmowałaby określonych założeń treściowych (w sposób oficjalny lub ukryty, np. poprzez swoje postulaty). Zabiegać natomiast warto o klimat sprzyjający twórczym osiągnięciom poszczególnych nauk — otwartość, rozumianą jako przychylność dla nowatorstwa i pionierskich idei.

Autonomia nauki nie wynika jedynie z jej poprawności („czystości”) merytorycznej i metodologicznej, ale z jej statusu naukowego, który określa przede wszystkim odkrycie naukowe — oryginalne transgresje w obrębie danej dyscypliny wiedzy. Poszczególne nauki wyróżniają się między sobą przede wszystkim swoimi zdobyczami, identyfikowanymi jako odkrycia naukowe. W tym kontekście najmniej autonomiczne będą nauki pielęgnujące u swoich reprezentantów kunszt imitacji i zaledwie podążania za postęпами innych nauk. Twórcze teorie naukowe, koncepcje i nurty w nauce, rzutujące na dotychczasowe rozwiązania, pojawiały się w historii kultury na ogół jako rezultat płynnego przechodzenia od osiągnięć jednej nauki do dorobku drugiej, a nawet trzeciej dyscypliny wiedzy. Wynikały również ze złożonej zdolności „implantowania” pewnych elementów wiedzy w samą „tkankę” innych nauk oraz umiejętności dokonywania syntezy wiedzy z kilku gałęzi nauki.

Atmosfera otwartości w nauce to źródło jej teoretycznej i prakseologicznej kreatywności; wykrywania niepoznanych „miejsc”, np. nowych kategorii badawczych, które czekają na swoich eksploratorów. Przy-

⁷ **Dyskurs** — takie działania poznawcze, w których strony są zobowiązane nie tylko do posługiwania się argumentacją respektującą reguły logiczne rozumowania i wnioskowania, ale także do respektowania „zasad dyskusji racjonalnej” (T. Hołówka).

zwolnienie na „szerokość” i „głębokość” w percepcji problemów naukowych i sposobów ich rozstrzygania wynika z wolnościowej tendencji człowieka do stawiania sobie pytań, wpraw w kwestiach najprostszych, nurtujących umysł ludzki, a potem w obszarze kognitywnie coraz bardziej skomplikowanym. Wystarczy w środowiskach naukowych zadbać o atmosferę wolnomyślicieli, by przedstawiciele danej nauki przodowali w kreatywności, a o autonomię danej dyscypliny nie trzeba się obawiać.

Czym zatem jest wspomniana już otwartość? To zdolność asymilowania intelektualnej określoności i nieokreśloności. W obrębie danego obszaru poznania istnieją zarówno treści poddające się formalizacji, czyli mogące przerodzić się w to, co określone, jak i takie, które zawsze będą wymykać się określeniu. Jednak to, co określone i to, co nieokreślone, wzajemnie się warunkuje i pozostaje w dialektycznym związku. Zbytnią formalizacją, czyli wysokim stopniem określoności, sprzyja — co prawda — klarowności znaczenia, ale zubaża przekaz o zasób informacji. Otwartość generuje bogactwo informacji; dzieło nacechowane otwartości może przekazać znacznie więcej niż dzieło „zamknięte”, czyli obwarowane licznymi blokadami poznawczymi (Olejarczyk, 2000, s. 86). Perfekcjonistyczna dbałość o klarowność i porządek to jednak cechy przeciętności intelektualnej. Umysł żywiołowo-twórczy nie poprzestaje na porządkowaniu dotychczasowych osiągnięć, ale powołuje do życia coś, czego dotychczas nie było.

Pedagogika może wzmocnić swoją autonomię, nawet jeśli nie jest ona zagrożona, nie tylko odkrywając liczne kategorie pojęciowe lub wysuwając oryginalne problemy badawcze, ale przede wszystkim za pośrednictwem czytelnych semantycznie osiągnięć systemowych, którymi są nowe teoretyczne koncepcje i nurty wychowania.

Podsumowanie

Celem powyższych przemyśleń było przede wszystkim wskazanie na teorię i praktykę jako na jednostki sensu wychowania oraz zwrócenie uwagi na to, że praktyka to nie nauka, ale teren sprzyjający badaniu i zastosowaniu rezultatów nauki. Spostrzeganie równoważności teorii i praktyki, w ramach aksjologicznej natury człowieka i teoretyczno-praktycznej struktury wychowania, może przyczynić się do niwelowania konsekwencji trzech głównych stereotypów: a) bezproduktywności teorii, b) apoteozy praktyki, c) oddalenia teorii od praktyki.

Wierzę, że ta pedagogiczno-filozoficzna synteza, służąca podkreśleniu niekorzystnych wychowawczo skutków rozłamów między teorią a jej praktyczną realizacją, ukaże prawdziwą wartość namysłu teoretycznego oraz wiedzy praktycznej. Spojrzenie na pedagogikę ogólną jako na teorię relacji między naukowym stanem wiedzy a praktyką edukacyjną, jeszcze raz odświeży jej sens i doniosłość w kulturowym dorobku ludzkości.

Bibliografia

- Berti E. (2002). *Wprowadzenie do metafizyki*. Przekład D. Facca. Warszawa: Wydawnictwo IFiS.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Drynda D. (1993). *Niektóre koncepcje pedagogiki naukowej w Polsce międzywojennej*. W: D. Drynda (red.) *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gnitecki J. (1995). *Możliwości uprawiania pedagogiki jako teorii krytycznej i metateorii*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.) *Pedagogika ogólna: tradycja, teraźniejszość, nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Habermas J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Przekład M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2006). *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hessen S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kamiński S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Krajewski W. (red.) (1996). *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kwieciński Z. (1993). *Nieobecne dyskursy*. Część III. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Leppert R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje: studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki T., Szymański M. (red.) (2004). *Nauki pedagogiczne w Polsce: dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Łobocki M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych* (s. 107). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mysłakowski Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Nawroczyński B. (1923). *Teoria i praktyka wychowania*. Warszawa: Druk K. Kopydłowski i S-ka.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Olejarczyk A. (2000). *Otwartość jako kluczowa kategoria filozofii*. W: R. Kozłowski (red.) *O filozofii dzisiaj*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza i Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Palka S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sadziński E. (1988). Twardowskiego i Znanieckiego ideały filozofa i uczonego. *Studia Filozoficzne* nr 1.
- Suchodolski B. (1970). *Trzy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Tischner J. (2002). *Polski kształt dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Turoś L. (red.) (1999). *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.

Summary

Interactions between theory and practice in research related to general pedagogics — a study of cultural autonomy of science

Personal reflection on the relationships between pedagogical theory and practice as well as the character, significance and tradition of their interrelationships has led me closer to answering the following question: is there a relationship between theory and practice that enhances the autonomy of pedagogics? What is the relationship, in pedagogics, between the categories of candor and autonomy? I am of the opinion that the sense of dissonance between theory and practice may prove to be especially destructive not only to educators and their students, but also to the development of theory and practice. The aim of this reflection was first of all:

- to focus on the fact that practice is not science but the sphere of studies where the results of science may be utilized;
- to perceive the equipoise between theory and practice within the axiological nature of the human being and the theoretical and practical structure of education;
- to counteract the effects resulting from the following three main stereotypes: a) unproductivity of theory, b) apotheosis of practice, c) detachment of theory from practice;
- to look upon general pedagogics as a theory of relationship between the scientific status of knowledge and educational practice.

Dialog i krytyka jako niezbędne warunki współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej¹

Pedagogikę postrzegam jako naukę teoretycznie i praktycznie zorientowaną, jako formację intelektualną, którą tworzą zarówno teoretycy, jak i praktycy. Jeśli zgodzić się z tym założeniem, to należy także przyjąć, iż powinnością teoretyków i praktyków jest dbanie o rozwój tej dyscypliny naukowej. Ów rozwój możliwy jest, moim zdaniem, jedynie dzięki współpracy pomiędzy teoretykami a praktykami, którego niezbędnymi warunkami (pewnie obok wielu innych) są dialog i krytyka. Dialog traktowany być musi jako rozmowa, której zadaniem nie jest przekonywanie kogokolwiek do swoich racji, a raczej umożliwienie wzajemnej wymiany poglądów. By jednak uchronić się przed szkodliwymi, pseudonaukowymi poglądami chcącymi „zawładnąć” myślą pedagogiczną, uzupełnieniem tak rozumianego dialogu musi stać się poprawnie realizowana krytyka. Poprawność krytyki polega na dokładnej, merytorycznej analizie poglądów czy działań, przed ich ewentualnym przyjęciem bądź odrzuceniem. Te dwa warunki stanowią, według mnie, niezbędne elementy rozwoju i współpracy teorii i praktyki pedagogicznej, a przez to rozwoju całej dyscypliny naukowej.

Tytułem wstępu

Pedagogikę definiować można na różne sposoby. Jak ujmuję to Bogusław Śliwerski (2006, s. 79 i n.), pedagogikę postrzegać można jako refleksję filozoficzną, dyscyplinę wiedzy o kształceniu, przedmiot kształcenia akademickiego i zawodowego, subiektywną i potoczną teorię wychowania oraz jako wspólnotową formację intelektualną. Dla potrzeb niniejszego opracowania, pedagogikę definiuję w kategoriach wspólnotowej formacji intelektualnej obejmującej „(...) nauczycieli, wykładowców akademickich, badaczy, wychowawców, opiekunów, trenerów, księży i katechetów, instruktorów, działaczy oświatowych oraz społeczników i profesjonalistów, którzy osadzeni w rozmaitych tradycjach i nurtach prowadzą międzypokoleniowy dialog oraz mają wpływ na organizację przestrzeni społecznej i instytucjonalnej, inicjującej, prowadzącej, nadzorującej (oceniającej) kształcenie i/lub wychowanie czy budującej jedność formacyjną w obrębie całej pedagogiki” (Śliwerski, 2006, s. 95).

¹ Piszę o teorii i praktyce pedagogicznej przyjmując, iż ani teoria, ani praktyka nie są bytami „samodzielnymi”, a stanowią, w pewnym sensie, „wytwór” teoretyków i praktyków, stąd też wskazując na współpracę teorii i praktyki pedagogicznej mam, w zasadzie, na myśli współpracę pomiędzy teoretykami a praktykami. Taki tok myślenia wydaje mi się być zbliżony z przyjętą przeze mnie definicją pedagogiki, postrzeganej w kategoriach intelektualnej wspólnoty.

Na podstawie powyższej definicji można zauważyć, że wspomnianą intelektualną wspólnotę tworzą zarówno teoretycy, jak i praktycy, zaangażowani w szeroko pojmowaną pedagogiczną działalność. Możliwe, że nie ma podstaw, by dokonywać podziału pedagogiki (a szerzej nauk społecznych) na teoretyczne i praktyczne, gdyż eksponowanie wspomnianej dychotomii pogłębia jedynie (sztuczną) linię demarkacyjną pomiędzy teoretykami a praktykami (por. Malewski, 1997, s. 417), a przecież pedagogika jest w rzeczywistości nauką teoretyczno-praktyczną (zob. Palka, 1999, s. 71). Ja jednak, w rozważaniach swoich, dokonam takiego podziału, z tym jednak zastrzeżeniem, iż uznaję, że rolę zarówno teoretyków, jak też praktyków jest podejmowanie działań zmierzających do integracji teorii i praktyki.

Muszę tu również zaznaczyć, iż przyjąłem, że działalność praktyczną określić można mianem pedagogii, którą – za Stefanem Kunowskim – definiuję jako „(...) **samo dzieło wychowania, zespół czynności i umiejętności wychowawczych** (...)” (Kunowski, 2003, s. 10). Teorię natomiast postrzegam w kategoriach rezultatu badawczej działalności, której wynikiem jest system logicznie i merytorycznie uporządkowanych twierdzeń (por. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 511).

Pisząc o rozwoju, mam na myśli celowo organizowany proces, który zmierza do osiągnięcia pożądaney, pozytywnej zmiany. Odnosząc tak pojmowany rozwój do, przywołanej wcześniej, intelektualnej wspólnoty przyjmuję, że dotyczy on zmian zachodzących w niej samej, dzięki którym owa wspólnota „wchodzi” na wyższy stopień swojego funkcjonowania. Przez współpracę teorii i praktyki pedagogicznej rozumiem wzajemne współdziałanie teoretyków i praktyków na bazie uprzedniego porozumienia.

W artykule tym chciałbym podjąć problematykę niezbędnych, jak mi się wydaje, warunków rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej. Przyjmuję, że warunkami takimi (oczywiście wśród zapewne wielu innych, może ważniejszych) są dialog i krytyka. Co więcej, wydaje mi się, że warunki te (a dokładniej ich spełnienie) uzależniają ewentualną współpracę teorii i praktyki pedagogicznej, która według mnie warunkuje wspomniany rozwój. Uważam, że współpraca ta jest niezbędna, jeśli chcemy (z)realizować postulat rozwoju pedagogiki, definiowanej bądź to jako intelektualna wspólnota, bądź też szerzej, jako jedna z nauk społecznych.

Aby ukazać rolę dialogu i krytyki we współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej, należy najpierw – jak sądzę – wskazać na relacje zachodzące pomiędzy teorią a praktyką.

Teoria a praktyka w pedagogicznej działalności

Na wstępie chciałbym zaznaczyć, że pod tak szeroko pojmowaną pedagogiczną działalnością kryć się mogą działania związane z edukacją, opieką i wychowaniem.

Najogólniej rzecz ujmując można przyjąć, iż „teoria od praktyki różni się tym, że teoria zawiera uporządkowaną wiedzę ogólną o określonym fragmencie rzeczywistości, a praktyka jest zespołem działań przekształcających ten fragment rzeczywistości” (Hejnicka-Bezwińska, 2009, s. 216).

Starając się wskazać na relacje zachodzące pomiędzy teorią a praktyką, można wyróżnić sześć wariantów, a mianowicie: *teoria i praktykę*, *teoria wobec praktyki*, *teoria z praktyką*, *teoria obok praktyki*, *teoria nad praktyką* oraz *praktyka nad teorią*². Omówię je pokrótce.

² Wskazuję tu na relację, w której „bycie nad” jednej ze stron sprawia, iż druga „jest pod”. Jest to typowy asymetryczny układ: „nadrzędność – podrzędność”.

Prząc o relacji pierwszej, *teoria i praktyka*, mam na myśli sytuację, w której wspomnianą, intelektualną wspólnotę tworzą teoretycy i praktycy. Należy jednak pamiętać, że „(...) słówko ‘i’ (...) zarówno łączy, jak i dzieli. (...) słówko ‘i’ nie zawsze wystarcza, czasami jest ono zbyt ubogie, gdyż miejsce człowieka w przestrzeni obcowania nie jest punktem obok punktu, lecz jest polem określonych możliwości i niemożliwości, ściśle związanych z wolnością własną i cudzą” (Cyrańska, 2001, s. 232).

Zastosowany tutaj spójnik *i* nie oznacza jeszcze, że teoretycy i praktycy zawsze występują w tej wspólnocie *współ*, przez co nie możemy powiedzieć, że tworzą ją współpracując ze sobą. Faktem jest, iż w wariancie tym pojawia się możliwość współwystępowania teoretyków i praktyków, jednak mogą być oni od siebie oddaleni, co uniemożliwia (a przynajmniej utrudnia) prowadzenie między nimi dialogu. Relacja ta nie musi w każdym przypadku niwelować asymetrii czy też dychotomii pomiędzy teorią a praktyką, na którą wskazywałem we wstępie niniejszego referatu.

Relacja *teoria wobec praktyki*³ umożliwia, w większym stopniu niż relacja poprzednia, współpracę pomiędzy teoretykami a praktykami. Jak zauważa Ewa Cyrańska, „(...) słówko ‘wobec’ (...) domaga się wzajemności: patrzę i jestem widziany, troszczę się i jestem przedmiotem troski, myślę o kimś i ktoś o mnie myśli” (Cyrańska, 2001, s. 232). W relacji tej idziemy krok dalej, co oznacza, że nie tylko teoretycy dają zgodę praktykom na „istnienie”, a praktycy teoretykom, ale także obydwa te (przeciwstawne niekiedy) „obozy” są świadome swojego istnienia. Co więcej, starają się do siebie zbliżyć, nawiązać dialog, rozmawiać.

W relacji *wobec*, teoria i praktyka mają do wypełnienia jakąś powinność wobec drugiej strony. Są one wprawdzie odrębnymi bytami, nie dążą jednak do wzajemnego zdominowania, przybliżają się, by wspólnie (s)tworzyć intelektualną wspólnotę. Bycie *wobec* umożliwia współpracę, przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na podmiotowość każdej ze stron interakcji.

Teoria z praktyką lub *praktyka z teorią* to coś więcej niż *teoria i praktyka*, a także coś więcej niż poprzedni układ. Ta relacja nakazuje nam zastanowić się, czy możliwe jest występowanie teorii bez praktyki bądź praktyki bez teorii. Jeśli wrócimy ponownie do pedagogiki jako wspólnoty intelektualnej, którą tworzą zarówno teoretycy, jak i praktycy oraz, gdy powtórzymy raz jeszcze, że teoria opisuje rzeczywistość, a praktyka ją przekształca, to musimy uzmysłowić sobie, iż trudno mówić o istnieniu teorii bez praktyki, a praktyki bez teorii. Dla rozwoju szeroko pojmowanej pedagogicznej działalności niezbędne wydaje się bowiem i opisywanie danego fragmentu rzeczywistości, i jego przekształcanie. O ile relacja pierwsza umożliwia „istnienie” teoretyków i praktyków, niekoniecznie ze sobą współpracujących, a relacja druga wskazuje na ewentualną powinność obydwu stron wobec siebie, o tyle trzecia relacja skłania do refleksji, iż nie jest możliwe (s)tworzenie intelektualnej wspólnoty *bez* jednej ze stron. Pedagogika, by się rozwijać potrzebuje i teorii, i praktyki, więc relacja ta wydaje się najbardziej korzystna.

³ Oczywiście sygnalizowana tu relacja *teoria wobec praktyki* jest relacją obustronną, dlatego też można jednocześnie wskazać na relację *praktyka wobec teorii*. Nie będę, w niniejszym opracowaniu, rozwijał szerzej tego zagadnienia, ale muszę zaznaczyć, że w układzie tym pojawiają się (a przynajmniej pojawiać się mogą) pewnego rodzaju „napięcia”, wynikające z tego, iż któraś ze stron chce zdominować istniejącą w tej relacji równorzędność (symetryczność).

W relacji *teoria obok praktyki* dopatrzeć się można podobieństw do relacji pierwszej, z tą tylko różnicą, iż w układzie tym teoretycy i praktycy nie współpracują ze sobą, są od siebie oddaleni, nie mają żadnych płaszczyzn (po)rozumienia. Wydaje mi się, że najlepiej układ ten obrazuje powiedzenie, które bardzo często wypowiedziane jest przez przedstawicieli zarówno jednej, jak i drugiej strony: „teoria sobie, a praktyka sobie”. W tej krótkiej wypowiedzi zawarte jest, jak sądzę, całe przesłanie sygnalizowanej tu relacji. Nie jest ona, jak się wydaje, destrukcyjna dla pedagogiki na danym etapie rozwoju, ale uniemożliwia jej dalszy rozwój, gdyż „bycie obok” nie skłania raczej do podejmowania dialogu, a jedynie do krytyki, która bez dialogu staje się destrukcyjna, niszcząca.

Analizując obecną sytuację można zauważyć, iż bardzo często w środowisku pedagogów (teoretyków i praktyków) ma miejsce ta właśnie relacja. Jak zauważa Krystyna Ablewicz, „jeśli przyjmiemy, że cel wiedzy pedagogicznej nie jest czysto teoretyczny, ograniczony do samego poznania rzeczywistości wychowawczej, lecz że raczej jej pomnażanie jest pojmowane jako służba na rzecz sensowności pracy pedagogicznej, to trzeba skonstatować, że ma ona dość ograniczony zasięg, nazwijmy to, wykonawczy” (Ablewicz, 2006, s. 182). W innym miejscu przywołana Autorka wskazuje, iż „(...) tak naprawdę — pedagogiczna wiedza naukowa powstaje na brzegu rzeki życia (...)” (Ablewicz, 2006, s. 182), co sprawia, że bardzo często nie wystarcza wychowawcom obciążonym odpowiedzialnością za swoich wychowanków. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że „ona była zbierana w innych warunkach, odniesiona do innych okoliczności. Jest ważna, ale nie jest w stanie sprostać wyzwaniom konkretnej sytuacji. Tu trzeba posiadać wiedzę dodatkową — konkluduje K. Ablewicz — wyprowadzoną ze swoistości zdarzenia, w którym się uczestniczy. Tylko jak ją zdobyć?” — pyta autorka (Ablewicz, 2006, s. 182).

Zanim spróbuję odpowiedzieć na tak sformułowane pytanie, wspomnę jeszcze dwie ostatnie relacje: *teoria nad* praktyką i *praktyka nad* teorią. W tych dwóch układach (a w zasadzie w jednym dwuwariantowym) zauważamy, że jedna ze stron dominuje nad drugą. Nie jest to oczywiście sytuacja korzystna dla samej pedagogiki, ponieważ uwypuklana asymetria uniemożliwia prowadzenie dialogu w sposób efektywny. Zamiast tego mamy raczej do czynienia z paplaniną czy kakofonią, gdzie każda ze stron zdaje się wskazywać na swoją wyższość, zawłaszczając sobie jednocześnie prawo do posiadania jedynej (jak jej się wydaje) prawdy. Jest to oczywiście stanowisko niekorzystne i błędne, gdyż „(...) nie ma jednej ‘prawdy’. Wszystkie prawdy są częściowe i niekompletne” (Denzin, Lincoln, 2009, s. 279). W układzie tym praktycy bardzo często krytykują teoretyków za to, że zajmują się jedynie teoretyzowaniem, a ci z kolei zarzucają praktykom, że nie korzystają z ich intelektualnego dorobku w procesie przekształcania świata. Jedna i druga strona krytykują się wzajemnie (niestety nie w sposób konstruktywny), przez co trudno jest mówić o jakiegokolwiek współpracy, a tym bardziej o istnieniu wspólnoty oraz o jej rozwoju.

Zasygnalizowałem powyżej kilka ewentualnych możliwości relacji w układzie *teoria — praktyka*. Najkorzystniejszą, z mojego punktu widzenia, wydaje się być relacja *teoria z praktyką*, gdyż tylko taki układ umożliwia współpracę teorii i praktyki pedagogicznej, a przez to rozwój (zintegrowanej już) pedagogiki.

Opisując relacje pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną należy wspomnieć, że pedagogika, już od początków swojego istnienia, nie była jedynie nauką opisującą określony fragment rzeczywistości społecznej, ale

miała także formę refleksji „(...) nad działaniem w danym wypadku wychowawczym” (Kunowski, 2003, s. 10). Na wzajemne powiązanie teorii i praktyki pedagogicznej wskazuje S. Kunowski pisząc, że „refleksja ta pochodzi od potrzeb działania, ale także wraca do niego, ponieważ ma swoje zastosowanie w działaniu” (Kunowski, 2003, s. 10).

Odnosząc tę wypowiedź do przyjętego przeze mnie sposobu definiowania pedagogiki przyjmuję, że teoretyczna refleksja, będąca wynikiem namysłu teoretyków nad pedagogiczną działalnością, jest niezbędna samym praktykom, którzy ową działalność wykonują. Usprawnianie pedagogicznej działalności (w sensie praktyki pedagogicznej) możliwe jest jedynie poprzez wykorzystywanie (krytyczne, rzecz jasna) refleksji teoretycznej, odnoszącej się do tej właśnie działalności. Wtórne badanie działalności i wyciąganie wniosków z wyników badań wpływa z kolei na teorię pedagogiczną, która jest weryfikowana. W tym sprzężeniu upatrywać należy, jak sądzę, płaszczyzny współpracy teorii i praktyki pedagogicznej.

Wspólnota może istnieć i rozwijać się wówczas, gdy tworzący ją będą ze sobą współpracować. Współpraca wspomniana charakteryzuje się, według mnie, podjęciem trudu stworzenia relacji, czy też układu: *teoria z praktyką* i oczywiście *praktyka z teorią*.

Obecnie wskażę na dialog i krytykę przyjmując, że są one niezbędnymi warunkami najpierw współpracy pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną, a następnie rozwoju pedagogiki.

Rola dialogu we współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej

Aby swoje rozważania uczynić bardziej przystępnymi, odwołam się ponownie do wspomnianej już metafory autorstwa K. Ablewicz. Przypomnę, że przywołana autorka korzysta z metafory „rzeka życia”, którą płyną w łodziach wychowawcy wraz ze swoimi wychowankami. Jak zauważa K. Ablewicz, zadaniem wychowawców jest bezpiecznie dopłynąć do brzegu. Zadanie to wydawać się może z pozoru łatwe; jest łódź, wychowawca ma praktyczne przygotowanie jak ją prowadzić. Okazuje się jednak, że doświadczenie wychowawców nie zawsze może wystarczać, gdyż woda w jednym miejscu płynie łagodnie, wręcz ospale, a w innym znacznie przyspiesza, stając się rwącą i niebezpieczną. Wychowawcy, jak pisze K. Ablewicz, pokonują wezbrane wody „rzeki życia”, „(...) lecz czynią to na różnych zasadach” (Ablewicz, 2006, s. 182). Zdarza się, że płyną oni — przypomnijmy — wraz z powierzonymi ich opiece młodymi ludźmi, niemal po omacku, korzystając jedynie ze swojego doświadczenia, swojej intuicji. Nie posiadają mapy ani żadnych wskazówek, jak radzić sobie w sytuacjach ekstremalnych, gdy „rzeka życia” przyspiesza i staje się niebezpieczna. Takich wskazówek mogliby im udzielić teoretycy, którzy prowadzą badania, analizują nurt „rzeki życia”, zastanawiają się nad kryjącymi się w niej niebezpieczeństwami. Jednak oni, jak słusznie zauważa K. Ablewicz, wiedzą swoją dzielą się przede wszystkim z innymi teoretykami, nie próbując konfrontować jej z wiedzą i doświadczeniem praktyków, z którymi nie prowadzą dialogu.

W sytuacji takiej, jak łatwo można sobie wyobrazić, wiedza teoretyków, zgromadzona podczas wnikliwych bardzo często badań, staje się praktycznie bezużyteczna. Buduje ona gmach teoretycznej wiedzy, z której w rzeczywistości nie korzystają praktycy. Ci nadal korzystają przede wszystkim z własnego doświadczenia, ucząc się na własnych (często bardzo bolesnych, zwłaszcza dla wychowanków) błędach. Również oni

nie dzielą się z teoretykami (badającymi, przypomnijmy, „rzekę życia”) swoimi obawami, lękami, przemyśleniami, gdyż nie prowadzą z nimi dialogu.

Pisząc o dialogu pomiędzy teoretykami a praktykami muszę wspomnieć, że nie jest to jedyna pożądana konfiguracja. Należy zauważyć, że dialog niezbędny jest również w łonie samych teoretyków i praktyków. Tym zagadnieniem jednak nie będę obecnie się zajmował. Wracając do postawionej we wstępie tezy o wpływie dialogu na współpracę pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną oraz na rozwój pedagogiki, postrzeganej jako intelektualna wspólnota teoretyków i praktyków, chciałbym zauważyć, iż jest on niezbędny jeśli chcemy usprawniać i rozwijać naszą pedagogiczną działalność. Wydaje mi się, że brak dialogu, prowadzonego pomiędzy teoretykami a praktykami, uniemożliwia współpracę między nimi, uniemożliwiając tym samym rozwój wspomnianej, intelektualnej wspólnoty. Jaki zatem dialog jest niezbędny, by i współpraca, i rozwój były realizowane?

Jeśli zgodzimy się, że wspólnota ta wyraża się w układzie *teoria z praktyką*, to musimy zauważyć, że w prowadzonym dialogu nie ma miejsca na „forsowanie” swojego stanowiska, swojej prawdy. Niezbędne jest, jak sądzę, by teoretycy i praktycy przyjęli, iż relacje między nimi mają charakter symetryczny, nie zaś asymetryczny. Nie ma zatem jednej prawdy, jednego najkorzystniejszego sposobu rozwiązania określonego problemu. Jak wskazuje Robert Kwaśnica, „(...) nasze czasy nie wytworzyły jednego poglądu na świat i życie, lecz bardzo dużo rozbieżnych poglądów. Skutkiem tego – stwierdza dalej wspomniany autor – styl naszych czasów polega na różnystylowości” (Kwaśnica, 2000, s. 48).

Jeśli założymy, że zadaniem zarówno praktyków, jak też teoretyków jest umożliwienie wychowankom bezpiecznego rejsu po zwodniczej i niebezpiecznej często „rzece życia”, to zauważymy, że rejs ów będzie coraz bardziej bezpieczny, jeśli jedna i druga strona będzie ze sobą rozmawiać. Chaos, wielość koncepcji, nurtów i poglądów, który może utrudniać współpracę teoretyków i praktyków, wymagają prowadzenia dialogu. Jego zadanie [dialogu], pisze R. Kwaśnica, to „dopuszczać te różnice do głosu, odkrywać ich sens i uczyć się od nich właściwego naszym czasom porządku (...)” (Kwaśnica, 2000, s. 49). Przywołany autor zaznacza, że idzie o szczególny rodzaj dialogu, w którym nie zmierzamy do usuwania różnic, lecz do ich rozumienia. Dialog ten nie jest więc konstruktywnym sporem prowadzącym do zgody, czyli do wypracowania konsensusu, w którym ma miejsce usuwanie różnic, uniemożliwiających współpracę (Kwaśnica, 2000, s. 52), a raczej rozmowę, umożliwiającą nam wyjście poza granice naszego własnego świata i dostrzeżenie, że może istnieć (istnieje!) także inny świat (a może raczej inne światy) (Kwaśnica, 2000, s. 59). W tak postrzeganym dialogu różnice przestają jawić się jako okoliczności negatywne „(...) dając nadzieję, że w rozmowie uda się nam dostrzec ograniczoność własnej prawdy i otworzyć się na prawdę dotąd nam niedostępną”.

Ten rodzaj dialogu, jak wskazuje Lech Witkowski, „(...) wiąże się z poczuciem konieczności rezygnowania z (...) wizji przekonywania, czy z wizji nawracania się bądź nawracania kogoś innego” (Witkowski, 2007, s. 54). Dzięki tak pojmowanemu dialogowi, bądź jak nazywa go R. Kwaśnica dzięki rozmowie, potwierdzamy prawo innych do pełnoprawnego wypowiedzania swoich poglądów. Jego funkcją – pisze L. Witkowski – „(...) będzie (...) wymiana, w której ja uprzejmistnie siebie dla innych, a ten inny – uprzejmistnie siebie dla mnie, i w tym goście dopuszczenia wielości bytów będziemy budować wspólnotę polifonicznej kultury” (Witkowski, 2007, s. 55).

Wspomnianą przez L. Witkowskiego, wspólnotę postrzegam jako wspólnotową formację intelektualną pedagogów (teoretyków i praktyków), którzy tworzą pedagogikę. Dzięki dialogowi „tarcia” na styku teoria – praktyka mogą zostać zminimalizowane bądź nawet całkowicie usunięte. Dialog prowadzony w formie rozmowy likwiduje „linię demarkacyjną”, powstałą pomiędzy teoretykami a praktykami. Co więcej, poprzez dialog możliwe staje się zrealizowanie postulatów adekwatności teoretycznej wiedzy pedagogicznej do zmieniającej się społecznej rzeczywistości, czyli jej użyteczność. Zwiększy się zatem, mówiąc językiem K. Ablewicz, jej „wykonawczy” zasięg.

Celem tak rozumianego dialogu nie jest zatem postulat „upraktycznienia” wiedzy teoretycznej czy „doteoretyzowania” praktycznego doświadczenia, a raczej umożliwienie teoretykom i praktykom swobodnej wymiany myśli. Dzięki temu, jak sądzę, wiedza teoretyczna nie będzie już „zakryta” dla praktyków, a praktyczne doświadczenie nie będzie postrzegane w kategoriach nieprzemysłowej „roboty”, która nie jest uprawomocniona wynikami badań.

Dialog, o którym piszę, umożliwia współpracę teorii i praktyki pedagogicznej czy, uściślając, teoretyków i praktyków oraz, co zdaje się być równie ważne, warunkuje rozwój pedagogiki, ujmowanej w kategoriach – powtórzmy – wspólnotowej formacji intelektualnej. Jest on warunkiem koniecznym rozwoju, bez niego rozwój ów jest niemożliwy. Fakt, iż dialog jest warunkiem koniecznym (a nie wystarczającym), nie oznacza jeszcze, że gwarantuje on rozwój wspomnianej, intelektualnej wspólnoty. Aby rozwój stał się możliwy, dialog musi zostać uzupełniony krytyką. Oczywiście możliwy jest dialog bez krytyki, jednak wówczas wspólnota ta nie będzie się rozwijać. Wprowadźmy zatem dialog, rozumiany w kategoriach rozmowy (zob. Kwaśnica, 2000, s. 14), umożliwia zaistnienie hermeneutycznej fuzji horyzontów (zob. Malewski, 1998, s. 31), jednak ona sama nie gwarantuje jeszcze rozwoju intelektualnej wspólnoty. Rozwój możliwy jest poprzez dialog i w dialogu, który dopełniony jest krytyką⁴. Obecnie przejdę do przeanalizowania roli krytyki we współpracy teorii i praktyki pedagogicznej oraz w rozwoju intelektualnej wspólnoty, powstałej dzięki tej współpracy.

Rola krytyki we współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej

Rolą pedagoga jest nie tylko opisywanie świata, ale także (a może przede wszystkim) jego kreowanie (przekształcanie i naprawianie/ulepszanie) (por. Krause 2005, Lewowicki, 2004). To sprawia, że „(...) aktywność krytyczna (...) ma zasadnicze znaczenie zarówno dla samej nauki (określa standardy jej uprawiania), jak i dla życia społecznego, ponieważ wyniki jego badań [pedagoga – badacza – R. A.] wpływają bezpośrednio na wiedzę o nim, a pośrednio na jego kształt i jakość” (Bauman, 2006, s. 190). Z powyższego cytatu wnioskować można, że krytyka jest niezmiernie ważna dla rozwoju i (prze)trwania nauki (w tym oczywiście pedagogiki) oraz dla rozwoju społeczeństwa. W pierwszym przypadku chodzi o krytykę (a dokładnie o krytyczną analizę) tekstów pedagogicznych, w tym tych przesyłanych i wygłaszanych na różnego rodzaju

⁴ Dialog, pojmowany jako rozmowa, bez krytyki uniemożliwia wprowadzić rozwój, jednak nie działa na wspólnotę destrukcyjnie. Inaczej ma się rzecz z krytyką bez dialogu, nazywam ją krytyką destrukcyjną, w której obie strony nastawione są na zdyskredytowanie przeciwnika. Krytyka realizowana poprzez dialog, nazywam ją konstruktywną, umożliwia rozwój wspólnoty. Co również istotne, w tym rodzaju krytyki strony nie postrzegają siebie w kategoriach przeciwników, oponentów czy rywali, a raczej równoprawnych uczestników wspólnoty, którym zależy na jej rozwoju.

konferencjach naukowych (krytyczna recenzja) oraz teorii naukowych. Niestety, co należy podkreślić, krytyka w tym zakresie realizowana jest stosunkowo rzadko⁵. W przypadku drugim krytyka polega m. in. na wyrażeniu „(...) niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata” (Szkudlarek, 2008, s. 362). Mnie osobiście interesować tu będzie rola krytyki w pedagogice.

„Postawa krytyczności – pisze Maria Reut – traktowana jest często jak warunek reformowania, naprawy, i to nie tylko w tym znaczeniu, że umożliwia ulepszanie, dokonywanie fragmentarycznych zmian, lecz że stwarza szanse myślenia alternatywnego, promuje samodzielność, racjonalność i podmiotowy dialog” (Reut, 1995, s. 178).

Krytyka ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju nauki, zwłaszcza w kontekście, akcentowanej przez Joannę Rutkowiak, uprawnionej wielości, co przejawia się w tym, iż „(...) nie ma możliwości dotarcia do jakiegokolwiek ‘definitywnej’ czy ‘prawdziwej’ rzeczywistości, bowiem taka nie istnieje” (Melosik, 2001, s. 147). Taki stan rzeczy sprawia, że różne teorie społeczne „(...) walczą – jak ujmuje to Zbyszek Melosik – o uzyskanie statusu teorii prawdziwej, jedynej i niezaprzeczalnej” (Melosik, 2001, s. 148).

O ile dialog ma zasadnicze znaczenie dla współpracy teorii i praktyki pedagogicznej oraz dla rozwoju, dokonującego się dzięki tej współpracy, intelektualnej wspólnoty, o tyle krytyka zdaje się być warunkiem koniecznym nie tyle współpracy, ile raczej rozwoju. Oczywiście w procesie współpracy pomiędzy teoretykami a praktykami pojawia się obustronna krytyka, jednak ma ona – jak sądzę – zasadnicze znaczenie przede wszystkim dla dalszego etapu relacji pomiędzy teoretykami a praktykami, czyli dla rozwoju współpracujących już ze sobą teorii i praktyki. Pisząc o krytyce chciałbym zaznaczyć, że nieprawidłowe jej wykorzystanie może przynieść nie rozwój, a destrukcję. Sądzę, że ta cecha krytyki (którą przyrównać można do obosiecznego miecza), sprawia, iż obecnie cierpimy na niedostatek „(...) krytyki naukowej w tekstach pedagogicznych, czego przejawem może być – pisze Teresa Bauman – choćby to, że niezwykle rzadko pojawiają się (...) recenzje krytyczne” (Bauman, 2006, s. 189). Pisząc o destrukcji mam na myśli sytuację, w której strona krytykowana postrzega krytykę jako bezpardonowy atak na jej podmiotowość, kompetencje, kwalifikacje, wiedzę, umiejętności itp., co skłania ją do odparcia ataku. Pojawia się wówczas „ostra” wymiana zdań, która nie tylko uniemożliwia rozwój wspólnoty, ale również może stać się przyczyną jej rozpadu. Być może to, iż strony (teoretycy i praktycy) wybierają nie rozmowę, w znaczeniu, jakie nadał jej R. Kwaśnica, a raczej konstruktywny spór, sprawia, że również krytyka zostaje zarzucona, by przypadkiem nie urazić (czy też nie zrazić do siebie) partnera dialogu. Konstruktywny spór ma za zadanie wypracowanie kompromisu i dlatego prowadzony jest, według mnie, z pominięciem krytyki. Współpracujący ze sobą teoretycy i krytycy zdają się zapominać przy tym, że „jeśli (...) nauka cierpi na niedostatek krytyki – nie rozwija się” (Bauman, 2006, s. 206).

⁵ Kwestię tę poruszano podczas konferencji „Pedagogika – dwadzieścia lat później. Pytanie o transgresyjność i transgeneracyjność dyscypliny” organizowanej we Wrocławiu w dniach 21-22.05.2009 r. Problem braku krytyki tekstów naukowych pojawił się zarówno podczas wystąpień plenarnych (prof. Maria Dudzikowa), jak i w ramach spotkania kończącego tę konferencję (prof. Alicja Kargulowa, prof. Józef Kargul).

Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż jedna strona nie chce narazić się stronie drugiej. Edukacja, a raczej szeroko pojmowana działalność pedagogiczna, zdaje się być szczególnie upolityczniona. Krytykowanie teoretyków (w tym przypadku polityków i przedstawicieli instytucji nadzorujących pedagogiczną działalność⁶) musi wiązać się z lękiem za tzw. „wychylenie się”. Potwierdzeniem powyższego może być wypowiedź B. Śliwerskiego, który stwierdza: „oto nauczyciele, jako pracownicy administracji państwowej, chcąc zaangażować się w walkę ze zniewalającymi uczniów strukturami i mechanizmami władzy instytucjonalnej, muszą wystąpić przeciwko swojemu pracodawcy. Prowadzi to – pisze dalej B. Śliwerski – albo do rezygnacji z zajmowanego stanowiska, albo do podjęcia walki (...)” (Śliwerski, 2005, s. 257). Wydaje mi się również, że brak konstruktywnej krytyki teoretyków ze strony praktyków wynika z tego, iż ci drudzy nie posiadają odpowiedniej wiedzy, umożliwiającej im taką właśnie krytykę. Zamiast tego podejmują się krytykanctwa (czyli krytyki dla samej tylko krytyki), co z pewnością nie prowadzi ani do współpracy, ani do rozwoju. Podobnie ma się rzecz w „drugą stronę”. Teoretycy krytykują bardzo często poczynania praktyków, wskazując jednocześnie, że działają oni niejednokrotnie niezgodnie ze wskazówkami, których teoretycy im udzielają, na podstawie prowadzonych przez siebie badań. Niestety, sami teoretycy nie starają się zweryfikować przydatności swoich wskazówek dla praktyki pedagogicznej, wytykając praktykom niekompetencję, niewiedzę, brak pedagogicznego „ducha”. Tak oto zamiast krytyki, która umożliwia rozwój intelektualnej wspólnoty teoretyków i praktyków, mamy krytykanctwo, które nie tylko uniemożliwia ów rozwój, ale także, a może przede wszystkim, działa destrukcyjnie zarówno na współpracę teorii i praktyki, jak też na rozwój wspomnianej, intelektualnej wspólnoty.

Zamiast zakończenia

Pedagogika, jak już wskazywałem, ujmowana być może jako dyscyplina naukowa o charakterze teoretycznym i praktycznym. Przyjęcie takiego założenia nakazuje, moim zdaniem, zwrócenie uwagi na teoretyków oraz praktyków, dając jednym i drugiemu prawo (a może nakładając na nich obowiązek?) angażowania się w jej rozwój. Trudno sobie wyobrazić, by rozwój teorii i praktyki pedagogicznej, połączonej w jedną całość (wynikiem której jest właśnie pedagogika), możliwy stał się bez współpracy obydwu stron. Warunkami niezbędnymi (aczkolwiek nie jedynymi) owej współpracy jest dialog i krytyka. Za ważnością tego pierwszego przemawia fakt uprawnionej wielości koncepcji/propozycji/pomysłów, odnoszących się do działalności pedagogicznej. Wspomniana wielość dopuszcza do głosu różne, często przeciwstawne, pedagogiczne koncepcje (oraz koncepcje potoczne), dotyczące edukacji, wychowania czy opieki. Jak wskazuje M. Malewski, „jeżeli teoria naukowa nie może ‘wygrać’ z wiedzą potoczną, to musi z nią negocjować” (Malewski, 1998, s. 123). Dzięki dialogowi, postrzeganemu jako trwająca, nieskończona rozmowa „(...) w której nikt nie ma ostatecznego słowa, której nie można podsumować (...)” (Reut, 2000, s. 76), trwać może (i powinna) nieustanna dyskusja pomiędzy pedagogami różnych orientacji, w tym pomiędzy teoretykami a praktykami.

⁶ Ten „typ” teoretyków różni się od teoretyków-badaczy przede wszystkim tym, iż osoby znajdujące się w tej grupie bardzo często w swoich działaniach nie kierują się ani wiedzą teoretyczną, ani praktycznym doświadczeniem, a raczej posiadaną władzą związaną z zajmowanym stanowiskiem.

Za krytyką w pedagogice, która jest uzupełnieniem tak rozumianego dialogu, przemawia natomiast to, że „(...) stosowanie refleksji krytycznej w obrębie pedagogiki jest nie tylko podstawą selekcji czegoś, co prawdziwe czy ważne, ale również warunkiem metateorii pedagogicznej” (Gnitecki, 2006, s. 292), która także – jak sądzę – powinna być poddawana dalszej krytyce w toku dialogu (hermeneutycznej rozmowy). Dzięki temu możliwe staną się rozwój i współpraca teorii i praktyki pedagogicznej, a tym samym (harmonijny) rozwój i przetrwanie całej dyscypliny naukowej, jaką jest, bez wątpienia, pedagogika.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2006). *Miejsce badań fenomenologicznych w poznaniu sytuacji wychowawczych*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Bauman T. (2006). *Badacz jako krytyk*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Cyrańska E. (2001). *Obecność – uczestnictwo w relacji z człowiekiem – w opiece*. W: A. Olubiński (red.) *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*. Toruń: Wydaw. Edukacyjne „Akapit”.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009). *Rywalizujące paradygmaty i perspektywy*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), przekład M. Bobako, *Metody badań jakościowych*. T. I. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Gnitecki J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, tom I, Status metodologiczny nauk społecznych*. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM.
- Kunowski S. (2003). *Pojęcie pedagogiki jako nauki. Budowa pedagogiki i jej miejsce w systemie nauk*. W: J. Kostkiewicz (red.) *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Zagadnienia wybrane. Stalowa Wola: Ofic. Wyd. Fundacji Uniwersyteckiej, wyd. IV.
- Kwaśnica R. (2000). *Ku dialogowi w pedagogice*. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.
- Malewski M. (1997). *Andragogika i jej metodologiczne dylematy jako dyscypliny naukowej*. W: T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Wydaw. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydaw. UWr.
- Melosik Z. (2001). *Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Numer specjalny.
- Nowak M., Kubinowski D. (red.) (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Rutkowiak J. (red.) (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). Warszawa: PWN.
- Palka S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydaw. UJ.
- Śliwerski B. (red.) (2000). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.

- Reut M. (1995). *Krytyka, społeczeństwo, etyczność. (Filozoficzny kontekst pytania o krytyczność pedagogiki)*. W: J. Rutkowiak (red.) *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Reut M. (2000). *Hermeneutyka i dialog*. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.
- Szkudlarek T. (2008). *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*. A. Olubiński (red.). Toruń: Wydaw. Edukacyjne „AkapiT”.
- Śliwerski B. (2000). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, wyd. II zmienione.
- Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS.
- Śliwerski B. (2006). *Wprowadzenie do pedagogiki*. W: *Pedagogika*. T. 1. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- Witkowski L. (2007). *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Wydaw. IBE, wyd. II poprawione i zmienione.

Summary

Dialogue and criticism as the necessary requirements for the development and cooperation of pedagogic theory and practice

I perceive pedagogy as a theory- and practice-oriented science, as an intellectual formation created by theoreticians and practitioners alike. If one accepts the above assumption one must also agree that both theoreticians and practitioners should focus on developing this branch of science. Such development is only possible if theoreticians and practitioners cooperate with each other and it calls for, most probably among many other things, dialogue and criticism. Dialogue must be treated as a conversation, aimed not at trying to persuade someone to accept a certain perspective but rather as an opportunity to exchange views. However, in order to protect oneself against harmful, pseudo-scientific views, seeking to monopolize the pedagogic thought, such dialogue must be supplemented with proper criticism. Proper criticism consists in accurate, content- and argument-based analysis of views or actions before they are approved of or rejected. These two requirements are, in my opinion, necessary for appropriate development and cooperation between pedagogic theory and practice, and consequently for the development of the entire branch of science.

II. Z BADAŃ

Co ukrywa „świat życia” akademickich pedagogów?

W „świecie życia”, a więc w uzgodnionych definicjach znaczących dla danej społeczności sytuacji, może się zawierać „ukryty program” sensów, dotyczących stosunku akademickich nauczycieli do przyszłych pedagogów. Zdystansowany, czy wręcz negatywny stosunek, do dysfunkcyjnej edukacji i „bezsilnego” nauczyciela może być przenoszony na dwie płaszczyzny. W pierwszej – wpisywać się w przemoc symboliczną, wywieraną przez społeczeństwo na instytucje oświatowe i petryfikować poczucie bezsilności, bezradności czy niższości u przyszłych adeptów zawodów pedagogicznych. W drugiej – zaangażowanie badawcze akademickich pedagogów, podbudowane negatywnymi założeniami, może wpływać na wyniki, kierunki podejmowanych badań, a także niską motywację do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań.

Problematyka, którą podejmuję nie należy do łatwych, bowiem dotyka niezwykle drażliwych kwestii i mniemam, że najprawdopodobniej nieuświadomionych przez wielu wykładowców. Zainteresowaniem swoim pragnę objąć pewien aspekt edukacji przyszłych nauczycieli w nietypowym ujęciu. Przedmiotem namysłu uczyniłam nie system kształcenia pedagogów, nie oficjalne cele i treści programowe, ale „świat życia” akademickich pedagogów¹. Dokładniej rzecz ujmując, podejmę próbę przywołania społecznie ustalonych definicji, które, choć nie mamy tego świadomości, możemy transmitować na nasze zawodowe zachowania.

Zamiarem moim jest nadawanie znaczeń codziennym sytuacjom, jakie mają miejsce w przestrzeni akademickiej. Właśnie owa zwyczajność bywa najtrudniejszym murem do pokonania, skrzętnie zasłaniającym przed naszym rozumieniem wiele zjawisk. Warto w tym miejscu podkreślić, że to, w jaki sposób usensawiamy sytuacje edukacyjne zachodzące w toku kształcenia naszych studentów, tworzy szczególny kontekst, mogący mieć swoje dalekosiężne implikacje.

W przyzmacie teorii krytycznych proponuję, posługując się metaforą Ervinga Goffmana, zajrzeć za kulisy akademickiego teatru pedagogów. Na temat kształcenia nauczycieli i pedagogów napisano już wiele i zapewne ciągle zbyt mało, bowiem rzeczywistość edukacyjna dopomina się o nieustanną interwencję. Towarzyszy

¹ Akademicy pedagogzy to osoby zatrudnione w jednostkach posiadających uprawnienia do doktryzowania w zakresie nauk pedagogicznych. W czasie prowadzonych badań w latach 2005-2009 takie plenipotencje posiadało 19 środowisk. Prowadzi się tam kierunki pedagogiczne oraz wybrane specjalności nauczycielskie.

mi przekonanie, że pogłębiająca się dysfunkcjonalność systemu kształcenia kadry pedagogicznej jest jednym z głównych czynników deformujących scenę „chorego teatru edukacji”. Nie trudno zatem już w tym miejscu dokonać abstrakcyjnej syntezy łącząc „scenę z kulisami” i wyprowadzić wniosek, że skoro w jednym wymiarze dzieje się bardzo źle, to i drugi również może być dotknięty dolegliwościami.

Przystępując do eksplikacji podejmowanych tu kwestii, pragnę na wstępie odnieść się do teoretycznego umocowania prowadzonego wywodu. W moim zamyśle jest prezentacja pewnych fenomenów pod postacią „zdarzeń krytycznych”, które mogą obudzić naszą czujność w oglądzie działania pedagogicznego. Podstawą refleksji uczyniłam materiał zgromadzony w wyniku badań etnograficznych, prowadzonych w środowisku akademickim pedagogów w latach 2005-2009. Opierając się na konkretnych sytuacjach, „zdarzeniach krytycznych”, planuję dyskursywnie odnieść się do możliwych działań i ich skutków. Zamyśl ten wychodzi naprzeciw teorii „świata życia” (Husserla), rozwiniętej przez J. Habermasa w trybie interpretacyjnym myśli A. Schütza i N. Luhmanna² (Krasnodębski, Hellen, 1993, s. 7-23), gdzie znajdujemy narzędzie intelektualne dla bliższego rozumienia tego, co w „polu” zachodzi, a więc w działaniu komunikacyjnym. „Świat życia dany jest przeżywającemu podmiotowi jako coś, czego nie podaje się w wątpliwość”. Jest nieproblematyczny, a ujęty w ramy specjalnej, tematycznej refleksji, „co najwyżej może się załamać” (Habermas, 2002, s. 231). Jest konstrukcją intuicyjnie obecną w tle sytuacji, daną w „pewnym trybie oczywistości”, wiąże się również z perspektywą osób przeżywających swoje role komunikacyjne. Charakterystycznym jest to, że w narracji ów „świat życia” przedstawia się w postaci gramatycznej. Perspektywiczność jego wyrażana jest w opowieści, bądź w interakcji komunikacyjnej, w której członkowie jakiejś zbiorowości posługują się pierwszą osobą liczby mnogiej (Habermas, 2002, s. 233). Wskazuje to na odczytywanie konsensusu społecznego, popartego kulturowym uzgodnieniem, charakterystycznym dla danej grupy, w naszym przypadku pedagogów akademickich. „Świat życia” ułatwia orientację, ale z drugiej strony, co ma kapitalne znaczenie, powoduje nasze, ograniczone przez jego ramy, widzenie. Stanowi oczywisty kontekst, który trudno jest przekroczyć, a jeżeli już to nastąpi, może pojawić się nieskończenie dużo możliwości interpretacji. Ryzyko przekroczenia jego granic nie leży w zasobach przeciętnego uczestnika, który w codzienności nie jest w stanie dostrzec nieoczywistości. Musi zaistnieć wyjątkowy motyw, powodujący jego wzmożoną czujność dla zrozumienia praktycznych okoliczności życia społecznego (Garfinkel, 2007, s. 53). Zadaniem teorii krytycznej jest właśnie ukazywanie owych ograniczeń, znalezienie się ponad lub obok „racjonalności instrumentalnej” z jednocześnie próbą uruchomienia „racjonalności funkcjonalistycznej” (Habermas, 2000, s. 703), która może być powodem do negocjowania znaczeń w wymiarze transcendentnym i makropodmiotu. Wartość odkrywanych sensów jest tym większa, co podkreśla N. Luhmann, im nasświetlane problemy są trudniejsze i wydają się nierozwiązywalne (Habermas, 2000, s. 421). Przemoczny wpływ społecznej samowiedzy może być kontestowany przez społeczności mniejsze o „wspólnej świadomości – jakkolwiek rozproszonej i wewnętrznie skłóconej”, to jednak dającej podstawy podjęcia normatywnego dyskursu wobec pojawiających się kryzysów (Habermas, 2000, s. 421). Formułowane w sferze publicznej definicje, odnoszące się do „świata przeżywanego”, mają w sobie relację

² „Świat życia” lub „świat przeżywany” (*Lebenswelt*) jako jedno z kluczowych pojęć fenomenologii konstituowało kilka pokoleń badaczy w obrębie socjologii i filozofii. Drogę tę przybliży Z. Krasnodębski i K. Hellen.

zwrotną, łącząc w ten sposób to, co jednostkowe i społeczne w drodze komunikacji. W drugiej zaś figurze od jednostek wszak pochodzi refleksja budująca to, co społecznie tworzy „świat życia”, wspólnotę sensu.

Punktem wyjścia dla dalszych rozważań uczyniłam sytuację, którym nadałam krytyczność, w myśl teorii D. Trippa³ (1996, s. 29 i inne). Wybrałam typową, jak się wydaje, rozmowę, która daje wgląd w pewne definicje sytuacji edukacyjnych, zatopione w „świecie życia” akademickich pedagogów:

R.C. Długo pracuje Pani na tej uczelni?

D.1. „Już kilkanaście lat, nawet się nie zastanawiałam, ile to minęło!”

R.C. Studentów, widziałam, macie wielu, zatem z wyrobieniem pensum nie ma kłopotu?

D.1. „I godzin, i studentów nam nie brakuje, tylko warunki są mizerne, w szkołach mają lepsze niż my tu, na uczelni. Ale się pracuje, coś robić! I tak nikt się dydaktyką nie interesuje, ja się dziwię, że ci studenci się nie buntują, zwłaszcza zaoczní. Przecież oni płacą i uczą się w takich warunkach. Ale większość z nich przyszła tu po papierkę, bo przecież nie po faktyczne kwalifikacje. Jak się ostatnio zapytałam, kto pracuje w oświacie, to na kilkadziesiąt osób zgłosiło się siedem. Przecież większość z nich nawet nie ma zamiaru podjąć pracy w szkolnictwie, oni nawet tego nie ukrywają. To wychodzi przy egzaminie, jak nie umieją, to się zarzekają, że nigdy nie będą pracować w szkole! Na dziennych nie jest dużo lepiej! Ale też siedzą na tych wykładach, jakby byli tu za karę. Przecież nie oszukujemy się, że oni wszyscy chcą pracować w oświacie. Zahaczają się, aby coś ze sobą począć, a potem nadarza się okazja i idą do pracy w szkole, kończą jakieś kursy kwalifikacyjne i jakoś uczą! Ta szkoła potem tak wygląda, jak wygląda! I jest coraz gorzej! Przestałam się już dawno tym przejmować. A kogo to interesuje jak pracujemy i jak oni studiuje! Władze chcą mieć spokój, my pracę, a oni zazwyczaj papierkę, nie powiem czasami są jednostki ambitne, szukające pomysłu na siebie ale zdarza się to coraz rzadziej!”

³ Typowość tych zdarzeń nie od razu pozwoliła na wyostrenie istotnych znaczeń, dopiero po czasie, wróciwszy do zapisu, odczytałam ich sens, który wydaje się być znaczący dla podjętych tu rozważań. W trakcie prowadzenia badań terenowych, roznosząc ankiety, byłam świadkiem różnych sytuacji oraz przeprowadziłam wiele rozmów, do których mnie zapraszano, wykazując żywe zainteresowanie moim projektem badawczym. Z reguły była to krótka konwersacja, około kilkunastominutowa, w której – po mojej informacji i udzieleniu odpowiedzi na temat badań – przenosiłam zainteresowanie na biograficzne doświadczenia zawodowe mojego rozmówcy. Po wyjściu skrzętnie notowałam przebieg interakcji i opatrywałam bieżącym komentarzem. W ten sposób konstruowałam „zdarzenia krytyczne”, po czym poddawałam je analizie. Podstawowe, analityczne pytania, nadające tym sytuacjom krytyczność, brzmiały: jaka występuje niezgodność między tym, jak być powinno, a jak jest? Które uczestniczki zdarzeń nadają im sensy, jakich do tego używają argumentów? Zastosowałam osądy typu: diagnostycznego (ta analiza ogniskuje analizę opisową, przyczynową, semantyczną i wyjaśniającą pod kątem pytań: co się zdarzyło, kogo dotyczy, co było przyczyną, do czego to prowadzi, dlaczego się wydarzyło?); refleksyjnego (ocena i uzasadnienie, czy to jest dobrze, czy źle; dla kogo ma znaczenie, kto zyskuje, kto traci, co zyskują osoby i co tracą?); krytycznego (co może obrazować, czy jest sprawiedliwe?). Ostatni z wymienionych osądów wymaga ugruntowania w teorii, stąd odwołanie się do intelektualnych wytworów uczonych, zajmujących się zjawiskami społecznymi (Tripp, 1996), wymaga osadzenia refleksji w perspektywie teoretycznej. Należy dodać, że zaprezentowany wynik moich dociekań można określić podwójną hermeneutyką, zatem nie ograniczam się li tylko do odczytywania społecznych definicji omawianych sytuacji, ale zmierzam do własnej ich interpretacji (zob. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej*, tłum. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2001, s. 207-208).

W tym momencie otwierają się drzwi, wchodzi student. Słucham pana, pyta moja rozmówczyni. „Chciałem zapytać czy mamy czekać na panią doktor, a może oddamy te prace i nie będziemy przeszkadzać?” „Widzi Pan, że jestem zajęta, ale zaraz do was przyjdę, proszę czekać, jeszcze mam pięć minut do zajęć!” – odpowiedziała chłodno pani doktor.

D.1 „Widzi Pani jak kombinują! I nawet ich człowiek nie zna, tylu ich jest. To dobrze, że mam kilka-naście godzin konwersatoriów, bo po wykładach to pamiętam tylko kilka twarzy, tym bardziej, że ich chodzi tylko część(. . .). Jak oni nie chcą to my mamy chcieć? (. . .)”

Drugim przykładem jest rozmowa z doktorem, której przytoczenie wyostrezy spojrzenie na podejmowane tu kwestie.

R.C. Budynek macie bardzo mały i trochę, jakby, zaniedbany!

D.2. „Tak, ale my tu mamy niewiele zajęć dydaktycznych, biegamy w różne miejsca, porozrzucane po mieście”.

R.C. I jak się pracuje w tym instytucie?

D.2. „Pewnie różnym osobom różnie! O właśnie, tu mam fajne materiały, proszę zobaczyć, moi studenci zrobili takie mapy mentalne jak się uczyć na materiale dydaktycznym. Jest z nimi coraz gorzej, ja wiem, ale widzę, że można z nimi wiele zrobić, byle to było sensowne”.

Tu moja rozmówczyni dała mi do wglądu materiały przygotowane przez studentów i z zaangażowaniem komentuje ich zawartość.

D.2. „Pewnie większość z nich nie trafi do szkoły, nawet oni tego nie chcą, a i ja im tego nie życzę, bo wiemy, jak jest różnie, jaka ciężka i niewdzięczna jest to praca. Wskazując na wytwory studentów stwierdza: Mam jednak zamiar je opublikować, bo są fajne i oni, no nie wszyscy, włożyli w to sporo wysiłku. Ja wiem, że przynajmniej większość z nich zrozumiała i mam nadzieję, że to się im gdzieś przyda. Pewnie jestem naiwna, ale nie potrafię inaczej pracować? Dobrze, że mam konwersatoria i seminaria, bo inaczej, na samych wykładach, pogubiłabym się. Tak to jest!”

R.C. To świetny pomysł, dlaczego naiwna?

D.2. „Bo i tak nikogo nie interesuje, co robię z moimi studentami. W najlepszym wypadku z zadowoleniem pokiwiają głowami i tyle, a rozliczą mnie z czegoś innego. Przecież dydaktyka to tylko worek z pieniędzmi, nikt się szczególnie jej jakością nie przejmuje. U nas dziewczyna robiła pozory, że pracuje, ale udało się i habilitacja, będzie a to się liczy!”

R.C. W tym pokoju ile osób pracuje?

D.2. Jesteśmy we dwie, ale rzadko się widzimy. Nie mogę narzekać, mamy dobre relacje, no może bardziej odpowiednie będzie stwierdzenie, że poprawne. Do niedawna wydawało mi się, że dobre, ale się zawiodłam. U nas w instytucie, generalnie, pogorszyły się relacje między ludźmi, nie wiadomo kto jest komu życzliwy! Jesteśmy zmęczeni pogarszającymi się warunkami pracy, koniecznością szukania dodatkowych zajęć, bo pensje przecież są uwłaczające, ilością studentów i ogólną obojętnością. Ale nikt nie próbuje nawet tego zmieniać. Szefostwo się cieszy, że jest praca, my też, ale z jakim efektem ją wykonuję, tego nie wiem”.

Obydwie rozmowy dotyczą tego samego, ale jakże inna jest ich treść. Każda z bohaterek przytoczonych sytuacji odmiennie zdefiniowała własną rolę. Wątek, który zwrócił moją uwagę, dotyczył stosunku

obydwu pań do studentów, ich przyszłości i szkoły⁴. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wyraźnym zdystansowaniem się do tych podmiotów edukacji, z jednoczesnym odniesieniem swojej komunikacji do tu i teraz. W drugim, choć nie było nastawienia na przygotowanie do przyszłej profesji, to ważny był student i jego kompetencje intelektualne, przydatność osobista treści realizowanych na zajęciach. W tej wypowiedzi padło stwierdzenie „moi studenci”, co odczytuję jako — jestem tu dla nich, oni są moi, a ja ich, w czym dostrzegam poczucie osobistego zaangażowania i odpowiedzialności. Jak wskazuje Roman Ingarden, ten stan pojawia się wtedy, gdy człowiek dokonuje wyborów w pełni świadomych i zadaje sobie pytanie o istotę odpowiedzialności, która występuje w dwóch wymiarach, „gdy człowiek ponosi odpowiedzialność i gdy świadomie bierze na siebie odpowiedzialność” (Gołaszewska, 1998, s. 39). Sytuacja wycofania się z partycypowania w skutkach własnych działań jest fikcją, kamuflażem osobistym, stosowanym jako odruch obronny i nie może znosić rzeczywistej odpowiedzialności. Dodać do tego można wysoce perswazyjną dla pedagoga myśl Urszuli Ostrowskiej, że prawdziwe mistrzostwo wyraża się w obdarowywaniu sobą, nasycaniu młodego pokolenia swoim doświadczeniem, mądrością, wreszcie kunsztem pedagogicznym, co rodzi nadzieję na plon płodny w niezależnym życiu (Ostrowska, 2004, s. 44). Druga moja rozmówczyni, dla której wydają się być oczywiste owe kwestie, w niepokojący sposób komentuje swoje zachowanie. Wypada zatem zapytać, co spowodowało jej wątpliwości w słuszność jej pedagogicznego działania, dlaczego określa tak pozytywną postawę „naiwnością”? Nasuwa się przypuszczenie, że w jej otoczeniu może być niewiele osób podobnie myślących, a zajęcia dydaktyczne traktowane są jako konieczny margines aktywności zawodowej nieprzynoszący oczekiwanych skutków.

Prowadząc badania wśród akademickich pedagogów, w odpowiedzi na kwestie, co wybraliby gdyby mogli: stanowisko naukowe, dydaktyczne czy naukowo-dydaktyczne, okazuje się, że zdecydowana większość opowiada się za łączeniem funkcji naukowej z nauczaniem studentów⁵. W czym tkwi zatem paradoks owej sytuacji? Jedno z odczytań tej kwestii proponuje Lech Witkowski, odnosząc się do ambiwalencji roli nauczyciela, we fragmencie dotyczącym wykorzystania tropów myślenia Mertona. Sugeruje, że należy dokonać rozróżnienia dotyczącego „ambiwalencji w roli i ambiwalencji wobec roli” (Witkowski, 2007, s. 213). Korzystając z tej wypowiedzi można domyślać się, że u tych właśnie akademickich pedagogów mamy raczej do czynienia z ambiwalencją w roli, gdzie pojawiają się zakłócenia, sygnalizowane również przez innych badaczy (do czego wróć za chwilę), relacji zachodzących na poziomie nauczyciel — student. Prowadzenie zajęć jest działaniem edukacyjnym opartym na autorytecie pedagogicznym, który w swojej istocie zostaje nadany automatycznie każdemu, dzięki zajmowanej pozycji. Bycie wykładowcą łączy się zatem z posiadaniem symbolicznej władzy, na co zwraca naszą uwagę teoria przemocy symbolicznej Bourdieu i Passerona (2006, s. 95-96). Właśnie ten motyw może przybliżyć nas do zrozumienia niechęci do rezygnacji z zajęć dydaktycz-

⁴ Przywołane tu „zdarzenia krytyczne”, które miały miejsce w toku badań, są rozmowami przeprowadzonymi z dwoma paniami. Jedna z nich jest doktorem nauczającym dydaktykę, natomiast druga — pedagogikę opiekuńczą. Obydwie panie mówiły o przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w szkole. Myślę, że był to pewien skrót myślowy, bowiem najprawdopodobniej realizowały swoje zajęcia zarówno na kierunkach pedagogicznych, jak i nauczycielskich i o tych studentach myślały.

⁵ W badaniach uczestniczyło 238 osób, z czego 65,8% wybrało stanowisko naukowo-dydaktyczne; 15,8% dydaktyczne, a 7,3% naukowe.

nych tej części nauczycieli akademickich, którzy mimo dystansu wobec studentów, ich potrzeb oraz niebrania odpowiedzialności za efekty własnej pracy dydaktycznej, pragną zachować możliwość jej kontynuacji. Daje to pewną uludę, prowadzącą do przekonania, że w wyniku autorytetu, posiadanego na mocy instytucji, zawdzięczając swoją pozycję, to kim są w swojej istocie. Czerpiąc z przywileju bycia nauczycielem akademickim mogą nie odczuwać potrzeby budowania autorytetu własnego i instytucji, zachowując jednocześnie monopol na prawomocność kulturową (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 96). Inaczej rzecz ujmując, może pojawiać się potrzeba potwierdzania i wzmacniania swojego wartościowania, a zatem rysują się motywy egocentryczne, z jednoczesną niechęcią pełnego wchodzenia w komunikację, dawania siebie w stosunkach wzajemności ze studentami. Nie można wykluczyć również bardziej prozaicznego wyjaśnienia owego zjawiska, poszukując argumentów o charakterze ekonomicznym, wszak dydaktyka zapewnia możliwości podwyższenia swoich dochodów, co przy niskim uposażeniu pracowników uczelni nie jest bez znaczenia.

W pedagogice szkoły wyższej mamy szereg badań na temat warunków pracy akademickiej i dysfunkcji występujących na tym polu. Eugenia Malewska, w wyniku eksploracji akademickiego środowiska, wykazała brak poczucia odpowiedzialności młodego pracownika naukowo-dydaktycznego za efekty swojej pracy i jej styl, a także za oddziaływanie na kształtowanie osobowości studenta (Malewska, 2001, s. 41). Kolejną niepokojącą konkluzją, do której autorka badań dochodzi, jest deficyt wiedzy tej grupy akademickich pracowników w zakresie celów edukacji, „które łączą przecież aspekty ogólnokształcące, personalistyczne, problemowe, progresywne i wielostronne (Malewska, 2001, s. 41). Zjawisko przestrzeni między podmiotami edukacji wyższej badała Ewa Kubiak-Szyborska, poszukując wymiarów realnych komunikacji, zachodzącej między pracownikami nauki oraz studentami. Okazuje się, że studenci w toku zajęć najczęściej spotykają się, jak stwierdziła autorka tych badań, z typem nauczyciela autokraty (42,1%), demokracji (26,9%), liberała (13,1%) oraz partnera (6,6%) (Kubiak-Szyborska, 2005, 146). Wnioski, do których doszła badaczka, sugerują występujący rozdzźwięk między deklaracjami rodem z pedagogiki a rzeczywistością edukacyjną uczelni wyższej. W badaniach, które przeprowadziłam w trzech bydgoskich szkołach wyższych, zwracając się do studentów o opisanie relacji zachodzących między nimi i pracownikami naukowymi, uzyskałam dopełnienie obrazów tu przytoczonych. Powierzchnowość, depersonalizacja, incydentalność kontaktów indywidualnych były znaczącymi zakłóceniami pojawiającymi się w sytuacjach edukacyjnych (Cierzniewska, 2005, s. 166-176). Do zbliżonych wniosków doszła Dorota Jankowska, obejmując eksplorację studentów (1550) z siedmiu uczelni państwowych realizujących studia na wydziałach pedagogicznych, zawierając je w jakże niepokojącej puencie: „Trudno dziś – w warunkach sformalizowania procesu akademickiej edukacji oraz oddalenia nauczycieli od studentów budować kulturę współbycia. Uczelnie w istocie przestały być wspólnotami nauczających i studiujących” (Jankowska, 2009, s. 107). Konstatację tu przywołaną wydają się być zbieżne z wnioskami sformułowanymi przez Marię Czerepaniak-Walczak, która stwierdziła, że komunikowanie edukacyjne, odbywające się w „przeludnionych interakcjach”, nie sprzyja zachowaniu satysfakcjonującej jakości komunikatu. Dysfunkcjonalność dotyczy ograniczenia „prawdziwości”, „słuszności”, „adekwatności” i „rozumiałości”, co prowadzi do wypuklenia „braku wzajemnego uznania i skłonności do wzajemnej manipulacji odciskającej

swoje piętno na jakości kształcenia” (Czerepaniak-Walczak, 2005a, s. 21). W tym miejscu należy dodać, że popularność kierunków pedagogicznych wpłynęła na nieproporcjonalny wzrost liczby studentów w stosunku do kadry nauczającej, osiągając w roku 2006 wskaźnik 360 studentów przypadających na jednego samodzielnego pracownika nauki (profesora, doktora habilitowanego), w tym samym czasie w innych dyscyplinach wynosił on 87 studentów⁶ (Czerepaniak-Walczak, 2005b, s. 34-44).

Powracając do analizowanych tu wypowiedzi nauczycieli akademickich, w obydwóch rozmowach szkoła, nauczyciel, przyszły pedagog, stanowi odległy horyzont, słabo widoczny z perspektywy pracy dydaktycznej na uczelni. Świadomość tego, że każdy może studiować kierunek pedagogiczny, zmasowane kształcenie, przypadkowość wyboru studiów, osobiste deklaracje studentów o braku zainteresowania pracą pedagogiczną czy wreszcie diagnozy i ogólnospołeczne opinie o dysfunkcyjności oświaty mogą jawić się jako istotne argumenty dla owego zdystansowania akademickich wykładowców. Wszak uczestnik życia społecznego, w tym przypadku nauczyciel akademicki, zazwyczaj dokonuje interpretacji kontekstów swojej codziennej aktywności na podstawie oczywistych, rozpoznawalnych zdarzeń. Orientację w nim ułatwiają definicje powszechnie obowiązujące, są bowiem punktem odniesienia, typizacji, sposobów rozumienia problemów pragmatycznych i teoretycznych, często z głębią historycznych doświadczeń kilku pokoleń. Cała owa wiedza jest społecznie akceptowana, zatem wchodzi w dominujące zachowania grupy jako jej naturalne definiowanie świata i co niezmienne ważne, a podkreślane przez A. Schütza, nie jest istotne czy jest ona prawdziwa (Schütz, 2008, s. 103). Aktor społeczny widzi, co podpowiada H. Garfinkel i A. Giddens, ale często nie dostrzega jakie owe odczytania mają antycypacje dla jego codziennych praktyk (Garfinkel, 2007, s. 53; Giddens, 2003, s. 44). Domyślam się, że w treściach przeprowadzanych zajęć, w interakcjach ze studentami może również pojawiać się, w najlepszym układzie, ambiwalentny stosunek do zawodu nauczycielskiego i instytucji edukacyjnych, i ten sposób może następować wpisywanie się w przemoc symboliczną, wywieraną przez społeczną degradację edukacji i nauczycieli, zamiast budowania przeciwwagi popartej mądrością pedagogiczną⁷ (zob. Cierzniewska, 2008, s. 267). Tym bardziej, że musi nam towarzyszyć świadomość wpływów edukacyjnych osób, postrzeganych jako kompetentne, na transmitowanie przekonań (Kozielecki, 2002, s. 20).

⁶ Problem masowości kierunków pedagogicznych, ich bezład organizacyjny i merytoryczny omawia autorka również w innych publikacjach. Zob. M. Czerepaniak-Walczak, 2005, s. 34-44.

⁷ Dorobek pedeutologicznych doświadczeń rodem z Drugiej Rzeczypospolitej potwierdza, że działanie pedagogiczne jest władne osłabiać wpływy społeczne i istnieją realne możliwości budowania indywidualnego potencjału zawodowego u przyszłych nauczycieli, pedagogów. Przekonania o swoich możliwościach i zadaniach wobec oświaty czerpali wówczas przyszli adepci zawodu, kształceni w seminariach nauczycielskich w toku pracy pedagogicznej. W tych szkołach myślano o fundamentalnej kwestii, w którą powinien być „uzbrojony” przyszły nauczyciel. Mimo niepełnego wykształcenia, szli do pracy z siłą swojej wiary i przekonaniem, że są ważni i potrzebni. „Uczniowie seminariów nauczyli się chcieć uczyć, nauczyli się, że zawód nauczyciela wykonywany w pożądanym sposobie jest sensowny i wartościowy. Dowiedzieli się o sobie, że władni są do jego uprawiania i od nich zależy wybór stylu i poziom własnych umiejętności profesjonalnych. Mało tego, uzyskali przekonanie, że tę trudną rzeczywistość edukacyjną mogą i powinni zmieniać”.

Myszę, że w tym przypadku możemy mieć do czynienia z ukrytym programem, który konserwuje zgeneralizowane, potoczne opinie na temat jakości pracy szkoły i zawodu nauczyciela. Owa konkluzja, którą traktuję jako hipotezę, wymaga dalszej weryfikacji. Przypuszczam, że ów program kryje się w codziennych interakcjach pedagogicznych, zatem weryfikacja tego sądu wymaga wnikliwych badań etnograficznych. Podejmuję ryzyko tego przypuszczenia, choć mam świadomość, że może być dyskusyjne, to jednak, ze względu na wagę zjawiska, warto tak uczynić. Widzę nadto jeszcze jeden istotny powód jego wyartykułowania. Otóż sam fakt odkrywania sensów, może mieć znaczenie dla omawianego tu zjawiska, bowiem zarówno zgoda, jak i sprzeciw wymagają uruchomienia autorefleksji, co już może dawać początek indywidualnym zmianom jakościowym.

Nad polskimi przejawami programu ukrytego w kształceniu nauczycieli prowadzone były już eksploracje, jednak nie dotyczyły one aspektów tu poruszanych (zob. Kwiecińska, Kwieciński, 1997, s. 59-65). Na marginesie muszę zasygnalizować, że funkcjonowanie programów ukrytych w kształceniu nauczycieli, pedagogów było przedmiotem rozważań, podejmowanych przez wielu zachodnich badaczy. Autorzy jednego z takich projektów, Mark B. Ginsburg i Rene T. Lift, poddając analizie ukryte programy kształcenia nauczycieli, nadto odwołując się do doświadczeń innych badaczy, ukazali kontekstowość i rozmiary tego zjawiska (Ginsburg, Lift, 1997, s. 87-127). Przejawy stygmatyzacji nauczycieli okazują się być podobne w różnych szerokościach geograficznych, ujawniając się w większości państw (Australia, Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Kanada, USA, Chiny, Rosja) z tych samych powodów i, co oczywiste, przyczyniając się do wytworzenia zbliżonych, prawdopodobnych skutków.

Powracając do głównego nurtu prowadzonych rozważań, pragnę podkreślić, że zapewne jest to oddziaływanie subtelne i nieuświadomione, zatem należy je wyraźnie rozdzielić od motywacji i włączyć w skutki działania, nazywane przez Giddensa za Mertonem „niezamierzonymi” (Giddens, 2003, s. 50). Nie zmienia to faktu, że w wyniku owego ukrytego programu transmitowane są pejoratywne opinie o nauczycielach, szkole i instytucjach oświatowych. Postawa taka skutkuje stygmatyzowaniem, które, przyjmując rozumienie tego zjawiska za Wojciechem Poznaniakiem, „jest przypisywaniem komuś pewnych etykiet, piętnowaniem i naznaczaniem go jakąś społecznie pejoratywną właściwością, jest więc dewaluowaniem, czyli obniżaniem wartości jednostek czy grup społecznych, jest przypisywaniem im nieakceptowanych cech (...)” (Poznaniak, 1994, s.313). Dodam również, że stygmatyzacja, zgodnie z teorią Stanisława Kowalika, ma kilka stopni nasilenia, z których najsłabszym jest wspomniane powyżej dystansowanie (przyjęcie „zimnego” stosunku, odcinanie się, odmówienie wsparcia, to jakby „dyskryminacja bierna”), następne to „delegitymizacja” i segregacja (Poznaniak, 1992, s. 313). Stygmatyzowanie jest procesualne i najczęściej prowadzi do przyjęcia przez jednostki lub grupy cech im przypisanych, z jednoczesnym zajęciem określonych pozycji w rangowaniu społecznym. Ludzie żyjący w cieniu stygmatu często przyjmują myślenie o sobie w jego kategoriach, nawet poszukują w sobie lub swojej grupie potwierdzenia na jego prawomocność. Negatywne skutki tego zjawiska nie są przesądzone, przy wsparciu osób znaczących jednostki, grupy mają szansę wyrobić w sobie, mimo wszystko, wysoką samoocenę, wiarę w siebie i autonomiczność (Poznaniak, 1992, s. 313). Zgodnie z tą sugestią od pedagogów akademickich należałoby się spodziewać bycia właśnie tymi znaczącymi i w wielu przypadkach zapewne tak się dzieje. Przykładem troski o jakość w kształceniu nauczycieli są badania eksper-

mentalne, przeprowadzone przez Bogusławę D. Gołębiak, w których zaproponowano studentom kierunków nauczycielskich warsztatową formę zajęć, obejmującą refleksyjne rozstrzyganie problemów pedagogicznych. Wprawdzie autorka projektu skupiła się na stronie metodycznej i treściowej prowadzonych zajęć, można jednak założyć, że eksperymentator prowadzący warsztaty w ramach przedmiotu pedagogika miał w sobie, jako naturalny komponent, atencję dla zawodu nauczyciela. Taki pogląd można wywieść z opisu zaangażowania autorki w budowanie swojej koncepcji kształcenia nauczycieli (Gołębiak, 1998, s. 5-15). Jednym z głównych efektów, do których doprowadził eksperyment, była opisywana przez studentów zmiana w ich pojmowaniu pedagogiki, postrzeganiu zawodu nauczyciela i roli szkoły oraz wyraźna redefinicja siebie w tym zawodzie. Okazało się, że studenci, po tak prowadzonych zajęciach, chcieli uczyć, zmieniać szkołę i czuli się w mocy tego dokonywać. Sama autorka projektu konkluduje: „Studenci, świadomi tego, że odnoszenie sukcesu i satysfakcji z pracy nauczycielskiej zależy głównie od nich samych, doceniają wsparcie, które uzyskali w wyzwoleniu „tej mocy” dzięki uczestnictwu w zajęciach. Podkreślają znaczenie zaangażowania osób prowadzących, które udzielało się” (Gołębiak, 1998, s. 167).

W moich badaniach niepokojącym jest jednak to, że obydwie panie doktor posługiwały się kodem znaczeniowym; stwierdzenia typu *„Ta szkoła potem tak wygląda, jak wygląda!”* czy *„jest z nimi coraz gorzej”*, *„Pewnie większość z nich nie trafi do szkoły, nawet oni tego nie chcą, a i ja im tego nie życzę, bo wiemy jak jest różnie i jaka ciężka, i niewdzięczna jest to praca,”* noszą w sobie przyjęty schemat interpretacyjny, którego istotność podkreśla H. Garfinkel oraz A. Schütz (Garfinkel, 2007; Schütz, 2008). Ułatwia on komunikację w porozumieniu i rozumieniu potocznym. Porozumienie „to zgoda wszystkich, co do kwestii zasadniczych. Rozumienie to rozmaite metody, dzięki którym to, co mówi lub robi jedna osoba, jest czytelne dla innych” (Garfinkel, 2007, s. 38). Metody postrzegania mechanizmów społecznych, układów instytucjonalnych, czyniące je zrozumiałymi, przejrzystymi, spójnymi i powtarzalnymi organizują myślenie o nich, zaś z drugiej strony „są twórczym tych układów”, które Giddens nazywa zasadami strukturalnymi (Giddens, 2003, s. 62). Te słowa Garfinkela sugerują, że ów sposób myślenia, definiowania konkretnych sytuacji ma swój udział w kreowaniu przyszłości, w reprodukcji społecznej. Z wypowiedzi obu pań można odczytać, co się mieści w ich „świecie życia” i działania, odwołując się do logiki J. Habermasa, oferują swoim studentom w postaci już zdefiniowanych, zatem bezdyskusyjnych, „zepchniętych w tło”, „zacięzionych” obrazów edukacji (Habermas, 2003, s. 234-235). Przypomnę, że „świat życia” składa się z sytuacji, rozumianej przez J. Habermasa jako pewien wybrany fragment, temat, który jest istotny dla uczestnika interakcji (Habermas, 2003, s. 231). W toku kształcenia przekazywany obraz świadomości zbiorowej, który nie podlegając redefinicji znaczeń, krytycznej obróbce w toku podjętych interakcji, może w znaczący sposób zdeterminować osobiste wybory czy ograniczyć działanie. **Skutkami mogą być konsekwencje przewrotne. Z jednej strony studenci, przyszli pedagodzy, prawdopodobnie, wchodzą w role zawodowe z poczuciem bezsilności, niską wiarą w poprawę trudnej rzeczywistości edukacyjnej, zatem ich moc działania, już na starcie, może być osłabiona.** Siła perswazji oczywistości tkwiącej w „świecie życia”, wzmocniona autorytetem nauczycieli akademickich, tworzy obraz nauczyciela, pedagoga przed wejściem młodego człowieka w zawód i z dużym prawdopodobieństwem zostaje on utrwalony w toku praktyki zawodowej. W konsekwencji, jak stwierdziła Mirosława Nowak-Dziemianowicz, polski nauczyciel, z poczuciem swojej słabości, szuka przyczyn istniejących

utrudnień poza sobą, nie „w braku poczucia wpływu na bieg wydarzeń, w niedostatecznych kompetencjach pedagogicznych (...) nie w wyuczonej bezradności, (...) nie w preferowanym przez siebie autokratycznym stylu pracy” (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 108). **Z drugiej zaś strony pedagodzy akademicy, podtrzymujący u swoich studentów świadomość marnej szansy na poprawę edukacji, sami mogą ulegać tej przemocy i blokować się, czego skutkiem może być mniejsze zainteresowanie prowadzeniem eksploracji naukowych w jej obrębie. Bezsensowność inwestowania swojej energii w sprawy postrzegane jako beznadziejne może być logicznym argumentem dla części uczonych, ale, jak przypuszczam, jest to raczej reguła przyjmowana milcząco.** Ani jeden ani drugi skutek nie jest zamierzonym i co więcej, jest najmniej chcianą konsekwencją działania. Pedagodzy akademicy uwikłani w życie codzienne, podlegający przemożnemu wpływowi opinii publicznej – pod naporem dekonstrukcji mitów i sentymentalizmów związanych z zawodem wychowawcy, rolą szkoły – mogą ulegać „zasadom strukturalnym”, które w ujęciu Giddensa są regułami najgłębiej zapadającymi w świadomość (Giddens, 2003, s. 56, 61). Jednostka jest dla siebie osobistym socjologiem, doskonale rozpoznającym sytuację, w jakiej się znajduje i poddaje ją refleksyjnemu oglądowi. Zasadniczo posługuje się refleksyjną oceną swojej pozycji czasoprzestrzennej, a reguły życia (zasady strukturalne) nie są niczym zewnętrznym, istniejącym poza nią. Chcę przez to powiedzieć, że każdy człowiek wchodząc w relacje społeczne zawsze je definiuje i ma możliwość włączenia „filtra informacji” a za jego pośrednictwem strategicznie usytuowani aktorzy mogą modyfikować reprodukcję struktury społecznej (Giddens, 2003, s. 67). Na poziomie interakcyjnym istnieją możliwości dokonywania redefinicji owych przekonowań społecznych, przy zaistnieniu impulsu do interpretacji ich (Habermas, 2002, s. 246). Badaczce, których wyniki przywołałam powyżej, mówią o niewielkich możliwościach zaistnienia takiej interakcji. Pasywność większości studentów, duża liczebność grup, postawy autokratyczne wykładowców, zmęczenie wywołane dużą ilością zajęć dydaktycznych, to zbyt ważne obciążenia interakcji zachodzącej w uczelni. Jedną z moich rozmówczyń prawdopodobnie podjęła refleksyjny ogląd swojej sytuacji, a działaniem potwierdzającym jego zaistnienie było poszukiwanie sensu swojej pracy w docieraniu przynajmniej do części studentów, nie tyle z ofertą zawodowych co intelektualnych kompetencji. Choć trudno w przypadku zawodu nauczyciela, pedagoga traktować je rozłącznie, to motywy autorki tej wypowiedzi wydają się być klarowne.

Powracając do przypuszczenia, że pedagodzy akademicy mają, w najlepszym razie, ambiwalentny stosunek do nauczycieli i edukacji i prawdopodobnie ów pogląd jest transmitowany w interakcjach pedagogicznych, w trakcie podejmowanych czynności dydaktycznych, muszę dodać, że prawomocność takiej hipotezy może wzmocnić również lektura doniesień z badań przeprowadzanych na gruncie edukacji, będąca wytworem akademickich pedagogów. Nie trudno zauważyć szczególną łatwość wyprowadzania wniosków krytycznych, bywa opartych na powierzchownej interpretacji cząstkowych danych, zbudowanych na niereprezentatywnych grupach badawczych (Lewowicki, 2007, s. 117; Lewowicki, 2004, s. 14). Maniera ta jest stosunkowo powszechna, nazwana przez T. Lewowickiego „czarną pedagogiką”, zatem nie można jej lekceważyć i jako zjawisko socjologiczne wymaga szczególnego namysłu. Muszę zaznaczyć, że nie występuję przeciwko zasadnej krytyce, bowiem oczywistym jest, że prawdziwa nauka, a tym bardziej rzeczywistość edukacyjna, potrzebuje rzetelnego oglądu zjawisk nią objętych, natomiast powołaniem pedagogiki jest również wychodzenie jej na przeciw i generowanie programów pozytywnych. Chodzi o to, aby krytyczne poznanie, rozumienie rzeczywi-

stości, umożliwiło jej racjonalne zmienianie (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 167). Jednak każda eksploracja winna być poprzedzona świadomą analizą osobistego doświadczenia badacza, wyniesionego z czasów szkolnych, w nim bowiem zdomowały się przekonania, które mogą ciążyć na wyprowadzanych wnioskach. Mirosława Nowak-Dziemianowicz słusznie zwraca uwagę na konieczność refleksyjnej samoprowokacji wywołanej postawieniem sobie pytań: Które doświadczenia przeważają w moim prywatnym myśleniu o szkole, edukacji, nauczycielu? „Z jakim nastawieniem przystępuję do badań nad ludźmi, którzy ten zawód wykonują? Jaką własną tezę, własną prawdę o tych ludziach próbuję znaleźć lub potwierdzić” (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 109). Sens tych pytań można również odnieść do istoty komunikacji edukacyjnej, zachodzącej w uczelni wyższej oraz zjawiska coraz mniejszego zainteresowania akademickich pedagogów inwestowaniem swoich kompetencji naukowych w, obciążoną pejoratywną opinią edukację.

Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: PWN.
- Cierzniewska R. (2008). *Kształtowanie umiejętności zawodowych w seminariach nauczycielskich Drugiej Rzeczypospolitej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cierzniewska R. (2005). Uczony – student, wymiary idealne i realne. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 26-27.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005a). Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika solaryzacji akademickiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 28.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005b). *Pedagogika u schyłku czy u progu? Dylematy i pytania o współczesne nauki o wychowaniu i kształcenia pedagogów*. W: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Lepert (red.) *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Garfinkel H. (2008). *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizmu*. Tłum. S. Amsterdamski. Poznań: Zys i S-ka.
- Ginsburg M.B., Lift R.T. (1997). Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli. Z. Kwieciński (red.). *Socjologia Wychowania* nr XIII.
- Gołaszewska M. (1998). Listy o edukacji. W: L. Witkowski (red.) *Forum Oświatowe* 2(19).
- Gołębiński B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Habermas J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Tłum. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas.
- Habermas J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2. Tłum. A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Kowalik S. (1992). Praktyki dyskryminacyjne a uprzedzenia społeczne. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny*

- i Socjologiczny*. Nr 1/1992. [za:] W. Poznaniak. *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Edytor.
- Kubiak-Szymborska E. (2005). *Nauczyciele akademicy – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane AB.
- Kwiecińska R., Kwieciński Z. (1997). Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. *Rocznik Pedagogiczny*. Nr 20.
- Jankowska D. (2009). Kultura współbycia w rzeczywistości współczesnych uczelni. W: A. J. Sowiński, *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 31.
- Krasnodębski Z., Hellen K. (red.) (1993). *Świat przeżywany*. Warszawa: PIW.
- Lewowicki T. (2007). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Wydawnictwo ITE.
- Lewowicki T. (2004). Pedagogika – dziesięć lat później (1994-2004) szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym. W: M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.) *Rocznik Pedagogiczny*. T. 27.
- Malewska E. (2001). Dylematy rozwojowe szkolnictwa wyższego a pedagogika szkoły wyższej. W: *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 18.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostrowska U. (2004). *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*. Kraków: OW Impuls.
- Schütz A. (2008). *O wielości światów*. Tłum. B. Jabłońska. Kraków: Nomos.
- Tripp D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.
- Witkowski L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1. Warszawa: IBE.

Summary

„The world of life”, that is unaware symbolic violence in future teachers’ education

In the “world of life”, that is in the agreed definitions of significant situations for the given community, there may be buried “a hidden programme” of meanings concerning the attitude of university teachers to the future teachers. Outdistanced or simply negative attitude to dysfunctional education and “helpless” teacher can be transferred into two planes. On the one hand it may become a part of the symbolic violence exerted by the society on educational institutions and ossify a sense of helplessness, of despair or the inferiority at future learners of the pedagogic professions. On the other hand research commitment of university teachers underpinned with negative pre-assumptions may influence the results, directions of undertaken research, or simply low motivation for seeking constructive proposals.

Urszula Opłocka
DSW, Wrocław
Zespół Szkół nr 4, Wrocław

Obecność paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogiach oceniania. Analiza i interpretacja narracji nauczycieli szkół średnich

W artykule analizuję pedagogie oceniania dwóch nauczycielek języka polskiego, uczących w tej samej szkole, reprezentujących pod względem wiekowym statystycznego nauczyciela, pod kątem wpływu „oficjalnych” nurtów pedagogiki (naukowej pedagogiki socjalistycznej, pedagogiki humanistycznej i pedagogiki emancypacyjnej) na ich codzienną praktykę. Obserwuję znaczące różnice w ich pedagogiach oceniania, wynikające z faktu, że wiedza nauczyciela, będąc strukturą złożoną o charakterze emergentnej sieci, funkcjonuje na granicy chaosu, a więc w sposób nieprzewidywalny, co powoduje, że jej zmiany ilościowe mogą, ale nie muszą, wywoływać zmiany jakościowe, czyli reorganizację struktury. Stąd pedagogia oceniania jednej nauczycielki, Ali, którą nazwałam Królową-Matką, wykazuje silną obecność paradygmatów naukowej pedagogiki socjalistycznej oraz pedagogiki humanistycznej, a także małą podatność na wdrażanie proponowanych zmian. Natomiast pedagogia oceniania Gabi, nazwanej przeze mnie Partnerem Do Gry, podlega nieustannej ewolucji, wchłaniając docierające do niej idee pedagogiki emancypacyjnej i humanistycznej.

Wprowadzenie, czyli o zmianach w nurtach pedagogiki ogólnej

W dwudziestym wieku w naszym kraju uobecniły się dwa istotne kryzysy, których wpływowi poddały się różne obszary społecznego życia, także pedagogika ogólna. Pierwszy miał miejsce w latach 1939 – 1944 i jego skutkiem była „sowietyzacja”, a drugi kryzys miał miejsce po 1989 roku i był związany z „transformacją ustrojową, korespondującą z rozpadem imperium sowieckiego, której celem było rozmontowanie ładu narzuconego niesuwerennemu państwu i zastąpienie go ładem policentrycznym, przywracającym demokrację, wolny rynek, własność prywatną, wolność słowa i zrzeszania się, prawa człowieka i wolności obywatelskie” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 427). T. Hejnicka-Bezwińska wyróżniła w związku z tym pięć okresów w dziejach pedagogiki ogólnej w Polsce w XX wieku. Pierwszy to okres rozwoju do 1939 roku

w paradygmacie pedagogiki humanistycznej, zaś drugi nazwała „okresem wielkiej zmiany” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 434), trzeci to lata siedemdziesiąte, czwarty usytuowany został między sierpniem 1980 a ogłoszeniem stanu wojennego w 1981 i nazwany „ruchem odnowy na rzecz uspołecznienia oświaty” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 436), ostatni to przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. W latach siedemdziesiątych w Polsce „Dominującym paradygmatem uprawiania pedagogiki stała się *naukowa pedagogika socjalistyczna*, dla której podstawy teoretyczne wyznaczyła teoria wychowania, wykorzystująca osiągnięcia psychologii *behawioralnej* dla budowania oferty skutecznej realizacji celów, wyprowadzonych z „postępowej ideologii społecznej” (zwanej ideologią marksistowską lub ideologią komunistyczną)” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 435). Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych *naukowa pedagogika socjalistyczna* przeżywa kryzys, a do głosu dochodzi kontynuowana od czasów przedwojennych, także w latach siedemdziesiątych przez „pedagogów z marginesu”, *pedagogika humanistyczna*, a także rozwija się *pedagogika krytyczna*, której idee dopiero co uobecniły się na świecie. „Emancypacyjna teoria edukacji jest stosunkowo nowa – jej początki datowane są na lata siedemdziesiąte XX stulecia” (Czerepaniak-Walczak, 2006 s. 95).

Ta periodyzacja uświadomiła mi, że zarówno ja sama, jak i sześciu nauczycieli języka polskiego, z którymi rozmawiałam w latach 2005 – 2006 podczas prowadzonych badań na temat pedagogii oceniania, uczyli się zawodu w czasach burzliwych, a wpływ na ich sposób pracy mogły mieć różne ideologie. Byli uczniami w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, studiowali w latach osiemdziesiątych lub na początku lat dziewięćdziesiątych, pracę w szkole rozpoczynali w okresie transformacji ustrojowej. Oznacza to, że trzy ostatnie okresy, wyróżnione przez T. Hejnicką-Bezwińską, mogły się znacząco odciągnąć na ich zawodowej praktyce, ponieważ naiwnością byłoby sądzić, że stosują w niej tylko to, czego nauczyli się podczas studiów, nie odwołując się do swoich uczniowskich doświadczeń. „Wiele rozpoznań empirycznych wskazuje bowiem, że to osobiste przekonania, ukształtowane na podstawie wcześniejszych kontaktów ze szkołą i edukacją, a nie kontakt z wiedzą formalną, wykładaną na uniwersytecie, decydują o tym, jaki styl nauczania zastaje podjęty przez absolwentów w realnej klasie szkolnej” (Gołębniak, 2000, s. 176).

Te spostrzeżenia zainspirowały mnie do przyjrzenia się, zgromadzonym podczas badań, narracjom nauczycieli z perspektywy wpływu na nie dominujących w poszczególnych okresach paradygmatów pedagogicznych. Ze względu na powszechną znajomość owych paradygmatów i ograniczenia rozmiaru tego artykułu, pozwolę sobie charakterystykę *naukowej pedagogiki socjalistycznej*, *pedagogiki humanistycznej* i *pedagogiki emancypacyjnej* pominąć, a jedynie skoncentruję się na próbie opisanie, jak nurty „oficjalnej” pedagogiki odzwierciedlają się w narracjach nauczycieli oraz postaram się wskazać, który paradygmat miał w rezultacie dominujący wpływ na kształt ich pedagogii oceniania.

Mam świadomość, że poszukiwanie śladów oficjalnych nurtów pedagogiki w pedagogii oceniania jest wyzwaniem, któremu mogę nie sprostać, gdyż definicje tych paradygmatów odwołują się raczej do wychowania niż do postulatów dydaktycznych, jednak sama możliwość, chociażby niekompletnej ich identyfikacji, jest zbyt kusząca, by z niej zrezygnować.

O badaniach słów parę

Moim celem jest zbadanie wiedzy praktycznej nauczycieli języka polskiego, uczących w szkołach gimnazjalnych, która sankcjonuje pedagogię oceniania, przy czym pedagogia rozumiana jest jako edukacyjna praktyka.

Metaforą najlepiej opisującą zachowywanie się i cechy owej wiedzy jest pojęcie emergencji. Termin ten zwraca uwagę na to, że charakter „wylaniających się” codziennych praktyk oceniania, wskutek wprowadzania reformy oświaty (zapoczątkowanej przez rząd Buzka w 1998 roku), nie jest możliwy do przewidzenia, a także może zawierać elementy indywidualne, nigdzie indziej nie spotykane. Stąd „nieredukowalność” wiedzy nauczycieli do prostych elementów składowych, które pozwalają przewidywać ich zachowania podczas oceniania, ponieważ ich wiedza jest strukturą emergentną. Tego typu struktury nie posiadają budowy hierarchicznej, lecz są konstrukcją sieciową zachowującą się nieprzewidywalnie, ponieważ dodanie do niej nowego elementu, czyli zmiana ilościowa, może, ale nie musi, wywołać zmianę jakościową, czyli reorganizację całej struktury, zaś skutek tej zmiany nie jest możliwy do przewidzenia (Rothert, 2006, s. 8-9). Wiedza praktyczna nauczyciela jest taką samoorganizującą się strukturą złożoną (a jej elementami są m.in. zdrowy rozsądek, indywidualne doświadczenie, profesjonalna refleksja), sprawiającą, że badani poloniści przypisują szkolnemu ocenianiu różnorodne sensory. Trudno nie zauważyć, że owa wiedza może czerpać inspirację także z nurtów pedagogiki ogólnej, a ze względu na jej emergentną strukturę, nie sposób przewidzieć, które elementy tej „oficjalnej” nauki i jak wykorzystuje. Dziś właśnie zamierzam postarać się wydobyć je z narracji nauczycieli.

Przyjętym w tym projekcie stanowiskiem teoretycznym jest etnometodologia, dlatego że w centrum zainteresowań etnometodologa znajdują się najzwyczajniejsze codzienne czynności, które można nie tylko obserwować i opisywać, ale wytłumaczyć. W badaniu postanowiłam oprzeć się na stanowisku „socjologa enigmatycznego” (Fontana, 1980 za: Hałas, 2007, s.123) E. Goffmana, zwracającego uwagę na rytualizację codzienności i role, które przyjmują na siebie uczestnicy interakcji, a także interesującego się tym, jak oddziałują na siebie uczestnicy interakcji, gdy komunikują się bezpośrednio, czyli w sytuacji rozmowy. Powyższe stanowisko teoretyczne przyjąłam także ze względu na moje szczególne usytuowanie w badanym środowisku (jestem nauczycielem języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej).

Zdecydowałam się na przeprowadzenie wywiadu, w którym „badacz jedynie podaje temat rozmowy” (Urbaniak-Zajac, 1999, s. 31), nazywanego przez D. Urbaniak-Zajac swobodnym, gdyż ta technika umożliwia dotarcie do praktycznej wiedzy nauczycieli, znacząco wpływającej na realia oceniania.

Badania przeprowadziłam w latach 2005 – 2006, czyli już po rozpoczęciu wdrażania reformy (która jest czynnikiem emergentnym), w tym także znaczących zmian w sposobie oceniania, gdyż pragnęłam zaobserwować, jak te zmiany odzwierciedliły się w szkolnej codzienności.

Rozmówcy

Zdecydowałam się na przeprowadzenie wywiadów głównie z nauczycielami z kilkunastoletnim stażem z kilku względów. Po pierwsze, byli kształceni jeszcze w starym systemie, a więc w okresie dominacji paradygmatu *naukowej pedagogiki socjalistycznej*, zaś pracę w zawodzie nauczyciela rozpoczęli w okresie

transformacji, kiedy głos odzyskała *pedagogika humanistyczna* i na scenę polskiej edukacji wkraczały idee *pedagogiki emancypacyjnej*. Po drugie, ich pedagogie oceniania były już przez nich wypracowane w momencie wprowadzania kolejnych zmian i musieli się jakoś do nich ustosunkować. Po trzecie, można tę grupę wiekową uznać za reprezentatywną dla polskiego szkolnictwa, gdyż nie trzeba przeprowadzać żadnych badań, by zauważyć, że czterdziestolatkowie dominują w naszej szkole. Zresztą raport CODN z maja 2008 pt. „Nauczyciele we wrześniu 2007. Stan i struktura zatrudnienia. Opracowanie na podstawie danych SIO” podaje, że średnia wieku nauczyciela wynosiła 41,2 lata, a najliczniejszą grupę wiekową wśród nauczycieli tworzą osoby liczące od 38 do 47 lat (35,9%), potwierdza to spostrzeżenie. W tej grupie wiekowej było siedmioro z ośmiu moich rozmówców, także Ala i Gabi, do których wypowiedzi będę się odwoływać.

W poszukiwaniu wiedzy praktycznej

Jak odnotowuje D. Klus-Stańska (2010, s.64-65) myślenie nauczycieli „Określone jest w różnorodny, choć zbieżny treściowo sposób, poczynwszy od wprowadzonego przez F. Elbaz (1981) terminu „wiedza praktyczna” (*practical knowledge*) czy „nauczycielska wiedza osobista” (*teachers’ personal knowledge*) (D.J. Clandinin, M. Connelly, 1987), poprzez „teorię praktyczną” (*practical theory*) (G.D. Fenstermacher, 1986; G. Handal, P. Lauvås, 1987), do „teorii działania” (P.Marland, A. Osborne, 1999). K. Polak (2000, s. 164) zauważa, że na osobiste ideologie pedagogiczne nauczycieli wpływa nie tylko wiedza na temat nauczania, ale również tożsamość – ta konstruowana przez nauczycieli, a także ta, którą nadają oni swoim uczniom. Potwierdza to J. Trzebiński (2002, s. 38), stwierdzając, że „Narracyjna tożsamość wpływa na zachowania jednostki, ponieważ kształtuje **rozumienie** przez jednostkę celów, planów oraz otoczenia, w jakim próbuje je realizować.” Natomiast E. Goffman, który podkreśla znaczenie autoprezentacji i zachowania twarzy przez jednostkę w społecznej interakcji, zwraca uwagę na to, że w takiej sytuacji „jednostka stwarza wizerunek siebie, ale nie na własny użytek, tylko na użytek innych” (Goffman, 2006, s. 78), a także „że wykonawca chce ukryć (lub pomniejszyć ich znaczenie) przed publicznością te elementy swej działalności, te fakty i motywy, które są nie do pogodzenia z wyidealizowaną przezeń wersją własnej osoby i wytworów swojej pracy” (Goffman, 2000, s. 77). Oznacza to, że z jednej strony jednostka w sytuacji wywiadu świadomie odgrywa pewną rolę, z drugiej zaś już sam wybór roli jest przejawem jej wiedzy praktycznej, bo odkrywa jej rozumienie sensów oceniania. To skłoniło mnie do rozpoczęcia poszukiwań śladów oficjalnych nurtów pedagogiki, do identyfikacji tożsamości rozmówców, a następnie opisywanych przez nich działań, podczas których ta rola uobecnia się, bo treść indywidualnych teorii nauczyciele manifestują za pomocą stylu praktycznego działania. Szczególną uwagę poświęciłam poszukiwaniu oraz interpretacji metafor i porównań używanych przez nich zarówno dla określenia swej roli, jak i wyjaśniających sens oceniania, bowiem „Język tych wyrażań jest językiem „milczącej” wiedzy nauczyciela” (Polak, 2000, s. 171).

Prezentowane poniżej analizy wypowiedzi Ali i Gabi nie są kompletne, ze względu na rozmiary tego artykułu. Skoncentrowałam się w nich na zarysowaniu tożsamości obu nauczycielek, uznając, że role, które przyjmują podczas oceniania, są znaczące dla ich działań w klasie szkolnej oraz umożliwiają poszukiwanie śladów wpływów paradygmatów pedagogiki ogólnej na ich pedagogie oceniania.

Ala czyli Królowa – Matka¹

W wypowiedzi Ali znalazłam fragmenty wypowiediane z dużą dozą pewności oraz takie, gdzie pewność ta zanikała, o czym świadczyły sformułowania typu: „wydaje mi się”, „jakoś to tak”, „może nawet”, „mam wrażenie”, „Nie zastanawiałam się nigdy nad tym, ale mam wrażenie”. Uznałam, że chwile, kiedy mówiła ona właśnie w taki niepewny sposób, to te, które nie były wcześniej przygotowanym, z myślą o rozmowie ze mną, występem, lecz momentami improwizowanymi. O tym, że podczas tej rozmowy Ala miała okazję przemyśleć kilka spraw, dotyczących oceniania, nad którymi wcześniej się nie zastanawiała, poinformowała mnie sama, już po zakończeniu wywiadu. Te improwizowane fragmenty uznałam za niezwykle cenne źródło wiedzy ukrytej i tam jej poszukiwałam.

Określenie „matryca” jest metaforą, którą Ala nazywa sposób nabywania umiejętności oceniania. Sądzę, że przywoływała tu to znaczenie, które podkreśla, że jest ukształtowaną przez innych formą, powielającą te same zachowania, bo sama mówi, że *odtwarza to, w jaki sposób sama była oceniana*. Wskazuje także „twórców” jej jako matrycy – to oceniający ją nauczyciele w szkole średniej oraz mama, która *jest polonistką, nauczycielką emerytowaną*. Przyznaje też, że: *Jakoś to tak naturalnie się odbyło, po prostu nie, nie szukałam sama jakiś takich pozycji książkowych, które by mnie uczyły jak oceniać...* i zaraz zauważa, że mogło to niezręcznie zabrzmieć, bo wyjaśnia, czego szukała w książkach oraz dlaczego na ten temat akurat nie czytała, a nawet jak owo wdrażanie do oceniania młodego nauczyciela mogłoby się odbywać. Ala więc sama przyznała, że jej sposób oceniania jest zakorzeniony w przeszłości, co skłoniło mnie do poszukiwania w jej pedagogii oceniania śladów paradygmatu dominującego w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych – czasu aktywności zawodowej jej mamy i nauki Ali w szkole.

Uznając tożsamość, lub jak wolalby powiedzieć E. Goffman rolę, za klucz do osobistych teorii, analizę rozpocząłam od jej poszukiwania. Metafora matrycy wydała mi się nie do końca adekwatna, ponieważ raczej mówi o sposobie nabywania umiejętności oceniania niż stylu działania w tym momencie, gdyż ocenianie intuicyjne, preferowane przez Alę, co podkreśla w wielu częściach wywiadu, trudno uznać za matrycowe. Niestety, Ala nie użyła metaforycznego określenia dla opisanego swoich działań podczas oceniania, co skłoniło mnie do tropienia innych określeń.

Za kluczowe (początkowo intuicyjne) uznałam przyznanie się, że ocenianie daje jej poczucie władzy. Fragment, w którym znalazła się ta wypowiedź sprowokował pytanie: czy lubi oceniać?, na które odpowiada,

¹ W cytowanych wypowiedziach narratorów zastosowano transkrypcję tekstu nagranych na dyktafonie, w której obecne są poniższe symbole:

,	krótka przerwa
.	obniżenie lub ściszenie głosu z jednosekundowym milczeniem sygnalizujące koniec zdania
(.)	krótka pauza, dłuższa niż przecinek i nie sugerująca końca zdania
(5)	dłuższa pauza, zawieszenie głosu, długość podana w sekundach w nawiasie
@	śmiech

podkreślenie tekst powiedziany podniesionym głosem, zaakcentowany

podkreślenie wyjątkowo dobitnie

‘ciszej’ tekst wypowiedziany za kims, zmiana głosu sugerująca cytowanie

hmm chrząknięcia i inne dźwięki zgodnie z ich brzmieniem

(niewyraźnie) treść wypowiedzi niewyraźna, w nawiasie przypuszczalne brzmienie lub informacja, że wypowiedź niezrozumiała

yyy, mm, e dźwięki wypowiedziane mimowolnie, ilość powtórzeń dźwięku odpowiada długości jego wymawiania.

zaczynając: *Nie zastanawiałam się nigdy nad tym. Ale wydaje mi się, że...* po czym ocenianie utożsamia z narzędziem kary i nagrody, wyrażonym sądem na piśmie, śladem, czyli nie odpowiada od razu na pytanie. Dopiero po wyjaśnieniu czym jest ocenianie, po krótkiej pauzie, przyznaje: *Wydaje mi się, że lubię oceniać*, a po kolejnej minutowej przerwie uzupełnia: *Daje mi to jakieś poczucie @władzy, może też@, na pewno*. Śmiech może wskazywać na to, że Ala dostrzega niestosowność takiego sformułowania, ale mimo to właśnie jego używa. Niewykluczone, że niestosowne jest dla niej także przyznanie się, że lubi oceniać, bo daje jej to owo poczucie władzy. „Władza, pojmowana jako moc wpływania na działanie i myślenie innych, jest zdolnością wywoływania intencjonalnych zmian, osiągania własnych interesów” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 21). Zarówno śmiech, jak i pauzy czy wprowadzająca fraza sugerują, że wypowiedź jest spontaniczna, więc bardziej autentyczna niż te przygotowane z myślą o dobrym występie. Zresztą Ala natychmiast usiłuje zatrzeć wrażenie, jakie wywołać mogły te słowa, zaczynając kolejne zdanie od *ale*, które „unieważnia” część wcześniejszą. Na podstawie powyższych spostrzeżeń, uznałam, że warto prześledzić inne jej wypowiedzi, które mogłyby potwierdzić ważność poczucia władzy dla stylu jej pracy. Pierwsze znalazłam już w przywoływanych powyżej wypowiedziach. Otóż dla Ali ocenianie to forma kary lub nagrody, pisemnego sądu, czyli związane jest z władzą sądowniczą, która, zauważa, *przynosi satysfakcję*. Ze względu na żartobliwe przypisanie sobie umiejętności oceniania dziedziczeniu, w słowach: *Ale właściwie nie wiem, no może z mlekiem matki wyssane @.@ bo mama przecież polonistka, szczęśliwa w tym zawodzie bardzo*, nazwałam ją Królową, bo to dziedziczny typ władzy.

Drugie określenie Matka dorzuciłam, bo przypomina o ważnym wpływie na jej zawodowe życie mamy-polonistki, a także wydaje mi się, że rola empatycznej, troskliwej i dostrzegającej problemy uczniów dorosłej, więc matczynej, jest tą, którą Ala dla siebie wybrała i usiłowała ją zagrać podczas rozmowy-występu. Z tego powodu deklaruje: *ja, ja lubię młodzież* i stara się przedstawić siebie jako osobę dostrzegającą, rozumiejącą i rozwiązującą kłopoty uczniów, niczym wrażliwa mama. Między innymi wspomina o rozmowie z uczennicą, podczas której potrafiła dostrzec osobiste problemy dziecka, manifestowane złym zachowaniem, bo: *Ona po prostu do tej pory, notorycznie jakby, wysyłała takie sygnały, do człowieka dorosłego*. Rozmowa zaowocowała tym, że dziewczyna stała się jedną z *lepszych uczennic w gimnazjum*. Dlaczego powątpiewam w autentyczność tej roli? Chociażby dlatego, że w innym miejscu przyznaje, iż: *postawienie oceny niedostatecznej (y) przynosi mi satysfakcję, jeżeli wiem, że ktoś rzeczywiście na nią zasłużył*, a to narusza moje wyobrażenie o macierzyńskich uczuciach.

Ślady paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogii Ali

W pedagogii Ali-Królowej dominuje, moim zdaniem, paradygmat *naukowej pedagogiki socjalistycznej*. Traktowanie przez Alę-Królową ocen jako kar i nagród wskazuje na znajomość poglądów behawiorystów, na których opierała się *naukowa pedagogika socjalizmu*. Ala jest przekonana, że uczniowie uczą się tylko dla stopni, dlatego: skoro *nie mam przy sobie, prawda, (y) batoników, ciasteczek, to mam ocenę*, która może być dla ucznia nagrodą, za pomocą której, *niewielkim kosztem, mogę komuś sprawić przyjemność i postawić tę piątkę*.² W ten sposób oceny stają się środkiem nacisku, a może nawet służą podporządkowywaniu sobie

² To porównanie piątek do batoników i ciasteczek niezwykle silnie koiarzy mi się z warunkowaniem instrumentalnym zalecanym w tresurze psów, stąd, prawdopodobnie, moja wyraźnie negatywna ocena.

i kontroli uczniów. „Ze środków nacisku i podporządkowania korzysta zaś władza dominująca, posługująca się w swojej argumentacji roszczeniami władczymi” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 22). Ali świadomość posiadania władzy nad uczniami nie jest obca, to właśnie ocenianie, jak sama mówi: *Daje mi to jakieś poczucie @władzy, może też@, na pewno*. Poczucie władzy, które Królowej daje ocenianie, dowodzi wiedzy, że dysponuje skutecznym narzędziem manipulacji uczniami, dla osiągnięcia własnych celów, nawet jeśli jest to uczenie się, to wymuszone przez stopnie. Manipulacja uczniem jest wpisana również w *naukową pedagogikę socjalizmu*.

Oczywiście nie wpaja ona swoim uczniom skompromitowanej „jedynie słusznej ideologii”, ale, jak wielu nauczycieli uczących w tamtym duchu, pozornie podporządkowuje się obowiązującym ją przepisom, jednocześnie w zasadzie je bojkotując. Przykładem jest odczytywanie wymagań na poszczególne oceny na początku roku i późniejsze ich ignorowanie, gdyż: *niekoniecznie uczniowie tego chcą, ale na pewno mam w biurku*, ponieważ trzeba rytualnie odczytać je we wrzętniu uczniom i przy okazji przypomnieć sobie, a także oddać dyrekcji. W ten sposób biurokratyczne wymogi zostaną spełnione, a Ala-Królowa i tak się do nich nie stosuje, *bo właściwie to jest niemożliwe, żeby tak dokładnie się tego trzymać*. Zresztą, w razie potrzeby, przypomina sobie o ich istnieniu, gdyż walorem wymagań jest to, że można się do nich odwołać, gdy uczniowie przychodzą, by prosić o pytanie na wyższą ocenę na koniec semestru, a także w rozmowie z rodzicami pomagając *łatwo wybrnąć z takiej sytuacji*, gdy ci uznają, że ocena jest zaniżona. W ten sposób wymagania mające wspomagać uczniów w uczeniu się i osiągnięciu celów, stają się w rękach Ali formą wyrażenia sprzeciwu wobec nieakceptowanych nowinek i narzędziem manipulacji, bo przecież to ona decyduje, które wymagania programowe są zbędne, a które istotne w ocenianiu ucznia. To zaś przypomina działania ideologii komunistycznej „W praktyce tego systemu jednostka stała się przede wszystkim przedmiotem zorganizowanych i zinstytucjonalizowanych manipulacji, stanowiących zagrożenie dla rozwoju człowieka” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 432).

Ocenianie: *to wyrażenie mojej opinii właśnie w formie (yy) cyfrowej*, stwierdza w innym miejscu Ala. To określenie także pasuje do Królowej, gdyż pokazuje, że wielkość oceny ściśle związana jest z jej osobistymi odczuciami, także podkreśla intuicyjność stawiania stopni, bo opinia to „mniemanie, sąd, przekonanie, pogląd” (*Słownik Języka Polskiego*, 1979, t. 2, s. 527). Zresztą Ala podkreśla wielokrotnie, że ocenia intuicyjnie, także wtedy, gdy zobligowana jest do posługiwania się kryteriami wypracowania maturalnego. Chociaż nie chciałabym tutaj całkowicie deprecjonować wartości intuicji, to jednak muszę zauważyć, że nawet trafne posługiwanie się nią niekoniecznie służy uczniowi. Brak jasnych kryteriów oceniania, a także komentarza wskazującego uczniowi dokąd powinien zmierzać, uniemożliwia mu wytyczanie i osiągnięcie celów, a w dalszej perspektywie nie uczy brania odpowiedzialności za własne kształcenie oraz nie pozwala na osiągnięcie najważniejszej umiejętności — uczenia się (Black, Harrison, Lee, Marshall, William, 2006, s. 18-21). Tymczasem z wypowiedzi Ali wynika, że kryteriów oceniania nie przedstawia, więc i nie stosuje, a także nie formułuje komentarzy innych niż wyrażające akceptację dla wysiłków ucznia. W moim odczuciu taki sposób oceniania zniewala ucznia i nie służy jego indywidualnemu rozwojowi, co znów przypomina mi *naukową pedagogikę socjalizmu*.

Swoim prawem do oceniania innych dzieli się niechętnie, gdyż lubiąc oceniać, zawsze robi to sama. Nawet jeśli wdraża uczniów do samooceny, to nie w tym celu, by delegować na nich to uprawnienie. Jak Królowa, czasem wysłuchuje opinii odpytywanego ucznia lub klasy i stawia tę ocenę, którą dla ucznia *przygotowała*. Jednak zauważa kształtujący wymiar angażowania uczniów w proces oceniania. Wie, że uczniowie oceniają ją jako osobę oceniającą i wykorzystuje ten fakt, by jej ocena stała się punktem odniesienia dla uczniów. Z satysfakcją odnotowuje, że uczniowie jedynie na początku próbowali zawyżać oceny, później ich propozycje zbliżyły się do jej wzorca. W ten sposób Ala staje się też prawodawcą, który sam ustala wzorce jakości i wdraża ich stosowanie. Co ciekawe, wydaje się, że chociaż te wzorce są bliżej nieokreślone (wszak kryteria ich nie określają a jedynie intuicja), to jednak poddają się uczniowskiemu poznaniu. Niewykluczone, że uczniowie, niczym dworzanie, nauczyli się rozpoznawać emocje Królowej i stąd wiedzą, co proponować, aby zasłużyć na przychylność, akceptację. Trudno i tu nie dostrzec manipulacji, wszechobecnej w *naukowej pedagogice socjalizmu*.

Jak przystało na Królową, wie, że prawa jej i jej uczniów nie są identyczne. To, co wolno było robić jej, nie jest dozwolone jej uczniom: *także mimo że sama w życiu @.@ w życiu szkolnym czasami, jakimiś ściągami sobie pomagałam, tak tutaj pod tym względem, siedząc po drugiej stronie biurka, (.) @jestem naprawdę bezlitosna@ wprost można powiedzieć*. Ta zmiana punktu widzenia, związana ze zmianą zajmowanego w szkolnej strukturze miejsca, mocno przypomina mi orwellowskie prawa zwierząt i ich przemiany, więc znów zwyrodnienia totalitaryzmu.

Natomiast Ala-Matka pochyla się nad osobistymi problemami uczniów, chętnie sięga po komentarze, wyrażające aprobatę dla ich wysiłków, ma świadomość konieczności zabezpieczenia różnych potrzeb uczniów, co wskazuje na wpływy *paradygmatu humanistycznego*, a nawet terapeutycznego modelu nauczania. „W programach szkół realizujących ten model nauczania, przyznających efektem emocjonalnym wyższą rangę niż efektem poznawczym, zaznacza się wyrażnie wpływ psychologii Abrahama Masłowa i Carla Rogera (szkoły mają służyć pełnemu rozwojowi jednostki i jej samorealizacji) oraz wyników badań nad znaczeniem obrazu własnej osoby i motywacji dla osiągnięć szkolnych ucznia” (Gołębiak, 2004, s. 111).

Jej matczynej stosunek ujawnia się w tym, że nie patrzy na uczniów zawsze jak na anonimową zbiorowość, gotowa jest, jak matka, pochylić się nad konkretnym uczniem i zastanowić nad przyczyną jego niepowodzeń: *Bo jeżeli jest to kolejna jedynka, to czasami się zastanawiam, prawda, jaki to ma skutek. (...) i wtedy, wtedyyy rozmawiam z uczniem, po prostu osobiście, nie na forum klasy (.)*. Jak matka źródeł uczniowskich niepowodzeń szuka nie tylko w nieuctwie i dlatego potrafi wskazać przykłady zupełnie inne: *Ona po prostu do tej pory notorycznie jakby wysyłała takie sygnały, do człowieka dorosłego, przenosząc konflikty z rodziny, i kiedy nagle ktoś powiedział: ‘wierzę w ciebie, słuchaj, myślę, że będzie nam się dobrze pracowało’ ona (.) przygotowała się na najbliższą lekcję, okazało się, że ja ją oceniłam wysoko, bo rzeczywiście tak, na taką ocenę zasługiwała, i dla tej osoby było to bardzo mobilizujące.*” Dla Ali zaś to zdarzenie „to był po prostu taki szok nauczycielski, sprawiający, że gotowa jest wyżej cenić ocenę motywującą poprzez kredyt zaufania niż karę. Docenia też wagę dobrych relacji z uczniem i konieczność indywidualnej rozmowy. Zauważa także, że: *czasami to, że uczeń przychodzi nieprzygotowany, nie wynika też zawsze ze stosunku jego do przedmiotu, ale po prostu też, jakby z takiego poczucia, że: ‘mnie nigdy lepiej nie ocenią, że mnie się nie uda’*. Także

pytanie: *Czy dać szansę tym leniuchom, którzy cały rok niewiele robią a na koniec się budzą*, na które z jednej strony nie potrafi znaleźć satysfakcjonującej odpowiedzi, a z drugiej chyba jednak nie potrafi prośbom ucznia odmówić, skoro tak oburza ją postępowanie nauczycieli bezwzględnie w takiej sytuacji odmawiających, przypomina mi działanie matki, która zawsze gotowa jest dać szansę swemu dziecku.

Ala zauważa, że uczniowie bywają wobec siebie niekoleżeńscy, zespół zachowuje się niestosownie chociażby wobec odpowiadającego ucznia. Ta *publika (...) może wyśmiać go, kiedy coś niewłaściwego powie, (y) czasami jest złośliwa*. Z tego powodu, chcąc oszczędzić stresu uczniowi, woli pytać go przy biurku, bez nie zawsze życiwej publiczności, a uwagę reszty klasy zajmuje jakimś zadaniem. Powyższa wypowiedź wskazuje na to, że Ala dostrzega konieczność zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i miłości, wyrażającej się w tym momencie poprzez potrzebę eliminacji lęku przed brakiem akceptacji ze strony rówieśników, wskazywaną przez Maslowa (Brophy, 2004, s. 19). Dowodzi tej wiedzy także ta wypowiedź: *Zauważyłam, że (yy) wielu uczniów potrzebuje takiej akceptacji w grupie*. Podobną wiedzę ujawnia, kiedy mówi o tym, że uczniowie gotowi są zadowolić się także pochwałą, chętnie jej słuchają również w funkcji komentarza do wystawianej oceny, co motywuje ją do ich wypowiadania: *zauważyłam, że uczniów bardzo mobilizuje pochwała. I ja staram się rzeczywiście zawsze (yyy) skomentować wypowiedź ucznia, że na przykład cieszę się i nawet tak personalnie staram się mówić, tak jakoś osobiście: cieszę się że to znasz, że się tego nauczyłeś. I oni wtedy, co prawda zaskoczeni niektórzy, że ktoś się cieszy z takich rzeczy, są bardziej zmobilizowani*.

Również wielokrotne podkreślanie przez Alę, że stara się, oceniając, nikogo nie skrzywdzić, skłoniło mnie do zidentyfikowania jej roli nie tylko jako królowej, ale także jako matki.

Oczywiście wpływy modelu terapeutycznego są bardzo powierzchowne i ograniczają się jedynie do wskazanych wyżej elementów, ponieważ już niechęć do oceniania kryterialnego, samooceny, czy wskazywania innych celów uczenia się niż uzyskiwanie pozytywnych stopni, jest już z jej zadaniami sprzeczna. Jest także wątpliwe, że rzeczywiście są obecne w codziennych praktykach oceniania, gdyż, jak zauważyłam powyżej, to raczej deklaracja zgodna z wyobrażeniem, jak powinna lub chciałaby działać.

W efekcie można stwierdzić, że pedagogia oceniania Ali dowodzi trwałości ponoć odrzuconego paradygmatu z czasów PRLu.

Gabi czyli Partner Do Gry

Gabi już na wstępie deklaruje: *Generalnie rzecz ujmując, to po prostu nie lubię oceniać. Jest to najtrudniejsza chyba rzecz w zawodzie nauczyciela* i wyjaśnia dlaczego: *czasami sprawia mi to po prostu wielką trudność, żeby ocena była adekwatna do wiedzy, żeby była akceptowana*. W dalszej wypowiedzi gromadzi inne negatywne określenia dla sytuacji oceniania, np.: *czuję taki dyskomfort* (stawiając ocenę niedostateczną uczniowi, z którym mam dobre relacje), *jest dla mnie kłopotliwe, trudne* (ocenianie prac pisemnych, wystawianie ocen końcoworocznych), (przy stawianiu ocen niedostatecznych i bardzo dobrych) *są zawsze największe dylematy, nie jest zbyt miło, @dla mnie w każdym razie@*, potwierdzające początkową deklarację. Przy okazji wskazuje różne źródła nieprzyjemnych emocji, towarzyszących ocenianiu. Dlaczego tych wypowiedzi nie uznałam za kluczowe? Otóż odniosłam wrażenie, że to efekt zakulisowego narzekania (Goffman, 2000,

s. 198-203), bo wymieniała powody, z których nauczyciele w pokoju nauczycielskim nader często ujawniają swoją niechęć do oceniania. W momentach tych brakowało też przywoływania jakiś konkretnych zdarzeń, a jedynie pojawiały się slogany *no cóż, piątka piątce też nie jest równa*, czy generalizacje *wiadomo że* lub przypuszczenia *niekiedy, ktoś może się nie zgadzać z moją oceną*. Brakowało tu także jakichkolwiek metafor czy porównań.

Chociaż te negatywne odczucia dominują, to pojawiają się także pozytywne, chociażby na początku wypowiedzi, kiedy opowiada o wspólnym z uczniami wystawianiu ocen z zachowania, a także w innym miejscu, gdzie przyznaje: *No często pomaga mi taka sytuacja, że uczniowie próbują sami sobie wystawić ocenę, wtedy jest mi jakby lżej*, bo jeśli uczeń dokona rzetelnej samooceny i sam postawi sobie ocenę niedostateczną *to jest mi wtedy, jakby, no łatwiej właśnie, wtedy czuję, że, tak właśnie być powinno, no*. Już pobieżne zestawienie sytuacji, w których ocenianie wywołuje negatywne albo pozytywne emocje, ujawnia, że Gabi nie lubi oceniać osobiście, a zadowolona jest, gdy uczniowie robią to sami, oczywiście rzetelnie. To spostrzeżenie oraz jedyne w całej wypowiedzi metafory *jakieś tam zasady gry* oraz *odkrycie kart*, użyte podczas opisu pozytywnego doświadczenia z wystawianiem ocen ze sprawowania wspólnie z uczniami, skłoniło mnie do nazwania Gabi Partnerem do Gry. W wypowiedzi odnalazłam także inne fragmenty, dowodzące, że jasne zasady oceniania są dla Gabi istotne, chociażby wtedy, gdy wyjaśnia, dlaczego nie lubi oceniać wypracowań maturalnych, bo *nie jest to dla mnie takie jasne, jasne i czytelne*. Zauważa, że *jakieś tam zasady gry* pomagają w takim wspólnym ocenianiu przez nauczyciela i uczniów, że *wszyscy są zadowoleni*. Owe zasady opierają się na ustaleniu *co będziemy brać pod uwagę, co będziemy oceniać*. Istotne wydało mi się także wspólne, podkreślane konsekwentnym stosowaniem liczby mnogiej, ustalanie z uczniami *co będzie po prostu ważne*, bo dzięki temu *odkrycie kart*, czyli porównanie propozycji ocen nauczycielki i uczniów *zakończyło się sukcesem*. Czy można zaufać prawdziwości tak nakreślonego wizerunku. Myślę, że tak, bo tu właśnie pojawiły się językowe środki ujawniające wiedzę praktyczną, czyli metafory. Ponadto sformułowania, takie jak: samoocena czy kryteria oceniania, pojawiają się w innych fragmentach wypowiedzi, także opatrzone innymi refleksjami, na przykład dotyczącymi zmian własnego stylu oceniania. Muszę też przyznać, że kiedyś widziałam lekcję Gabi, podczas której uczniowie nie tylko prezentowali wyniki swojej pracy, ale i oceniali się nawzajem, korzystając z przygotowanych wcześniej kryteriów.

Ślady paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogii Gabi

Pedagogia oceniania Gabi, na pierwszy rzut oka, najbardziej różniła się od tej uprawianej przez Alę, więc – mimo iż obie te nauczycielki są niemal równolatkami, a także pracują w tej samej – szkole, tym razem nie odnajdę tu wyraźnych śladów *naukowej pedagogiki socjalistycznej*.

Chociaż Gabi nie stosuje retoryki charakterystycznej dla paradygmatu *pedagogiki emancypacyjnej*, odnoszę wrażenia, że jej ślady w pedagogii oceniania Partnera Do Gry najbardziej się uwidaczniają. To miano zawdzięcza zarówno swoim wypowiedziom, gdyż mówiąc o ocenianiu, użyła określeń: *zasady gry, odkrycie kart* i to już na początku naszej rozmowy, jak i cechom uprawianej pedagogii oceniania.

Podczas budowania kryteriów oraz ich stosowania podczas samooceny, na lekcjach Gabi dochodzi, moim zdaniem, do relacji wymiany, która „jest spotkaniem społecznym, w którym każdy z uczestników dysponuje

określonym dobrem i które jest gotów zamienić na inne, uznane osobście za wartościowe” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 106), w relacji podmiot – podmiot. „Jest to relacja mediacji i wymiany, w wyniku której powstaje nowa jakość, uznawana przez obie strony. Jest ona realizowana poprzez dialogiczne działanie i prowadzi do zrozumienia własnego położenia, a w następstwie tego – do szczerego, autentycznego uczestniczenia w przekształcaniu go, osiąganiu nowych pól i praw” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 113). Może nie w przypadku każdej klasy i nie jest to rutynowo stosowana praktyka, bo Gabi używa słów *kiedys* i *eksperyment*, nauczycielka ta wspólnie z uczniami określa na początku roku wymagania na poszczególne oceny, *ustalamy te reguły* i na koniec semestru proponuje, by uczniowie *sami także wystawili sobie oceny*, czyli dokonali zgodnie z nimi samooceny, nazywając tę procedurę *pewną umową z klasą*, której, jak przystało na Partnera Do Gry, przestrzega. Gabi cieszy się ze zgodności propozycji uczniów i swoich, bo przecież tak wystawione oceny są z jednej strony *adekwatne do wiedzy*, z drugiej zaś *akceptowane* przez uczniów, w czym upatruje główne źródło trudności oceniania i powód, dla którego, jak twierdzi: *generalnie rzecz ujmując, to po prostu nie lubię oceniać*. Chociaż przyznaje, że zdarza jej się zaproponowane przez uczniów oceny korygować, co wynika najczęściej z tego, że uczniowie: *stosują często różne metody wobec nauczyciela, żeby osiągnąć ową piątkę, niekoniecznie jakimś uczciwym sposobem, i to też czasami mnie właśnie bulwersuje*, czyli wtedy, gdy propozycja ucznia jest efektem naruszenia reguł gry. Znajomość wymagań pozwala uczniom odpowiedzialnie zdecydować, jaki poziom osiągnięć realizuje ich potrzeby i aspiracje, dzięki czemu stają się wolnymi współuczestnikami procesu dydaktycznego. To właśnie droga do rozwijania kompetencji emancypacyjnych, bo uczniowie uświadamiają sobie jednocześnie ograniczenia i wolność (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130). Nie ma mowy o władzy nauczyciela a jedynie o porozumieniu i osiągnięciu w efekcie zgody (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 135). Uczniowie korzystają z należnych im praw o informowaniu ich o wymaganiach, ale przede wszystkim z prawa do nauki, bo strategię oceniania Gabi, służą ich uczeniu się. Oczywiście przesadą byłoby twierdzić, że Gabi w pełni wdraża paradygmat *pedagogiki emancypacyjnej*, chociażby dlatego, że „Celem edukacji w omawianej koncepcji pedagogicznej jest kształtowanie osób dostrzegających i rozumiejących swoją opresję, odważnych w zmienianiu swojego położenia i dojrzałych do uczestniczenia w demokracji obywatelskiej” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 160), zaś Gabi takich celów sobie nie stawia, ale bez wątpienia kształci „gotowość do wypowiadania i uzasadniania własnych opinii” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 161) czy umiejętność współdecydowania (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 170).

W pedagogii oceniania Gabi dostrzegam także ślady paradygmatu *pedagogiki humanistycznej* w modelu refleksyjnym, ponieważ „W modelu refleksyjnym przywiązuje się też dużą wagę do wewnętrznej motywacji uczenia się. Jej wzmacnianiu służy ocenianie formatywne (formujące, kształtujące). Proponowane jako „ocenianie dla uczenia się” przenika całokształt procesu dydaktycznego” (Gołębiński 2004, s. 112-113). Gabi zaś, niechętna uczeniu się dla stopni, które uważa za niebezpieczne i niedorzeczne, *takie przewartościowanie*, poprzez wspólne ustalanie z uczniami „*zasad gry*” oraz ich przestrzeganie, wskazuje uczniom niezbędną wiedzę i umiejętności, motywując tym samym do ich zdobycia. Stawiając ocenę, *oczywiście*, twierdzi Gabi: *argumentuję ją w jakiś sposób, dlaczego taka a nie inna ocena*. Ta wypowiedź wskazuje na stosowanie komentarza, który wskazuje, *Co było dobrego, co było złego*, a ponieważ Partner Do Gry zauważa, *jeżeli ocenia się wiedzę, stan wiedzy uczniów, to myślę, że (mm) że najpierw trzeba (...) stwierdzić, co uczniowie umieją*,

czyli zrobić tak zwaną diagnozę, określić jakiś ich poziom wiedzy, no a dopiero później zaplanować jakby dalszy program nauczania i, no i wtedy, no i wtedy właśnie, na podstawie (mm) tej diagnozy, sformułować program i ocenić przyrost, przyrost wiedzy, podejrzewam, że mogą to być komentarze kształtujące, ale nie znalazłam wypowiedzi jednoznacznie tego dowodzącej, poza wskazaniem wspierającej funkcji oceny, bo ocenianie: według Gabi: *jest to rzecz ważna, ważna ponieważ ocenianie jest jakimś sposobem na monitorowanie (chrząknięcie) osiągnięć uczniów, jest to również rzecz, która powinna wspierać ucznia, uczyć systematyczności, jakiegoś tam planowania, (yy) która powinna no, jeszcze nie tylko uczyć planowania, ale i, i, i dawać uczniowi taką szansę własnej, własnej samooceny*. Dostrzega także wartość oceniania dla ucznia, polegającą na tym, że może: *wskazywać i plusy i minusy, żeby jakoś się w tym wszystkim, w tym ciągłym zdobywaniu wiedzy jakoś orientować. Że jestem, że jestem, że umiem coś, do czegoś doszedłem, mogę jeszcze więcej, ale wiem, że jeszcze mi tam czegoś brakuje*.

Gabi dostrzega w sobie i swoim podejściu do oceniania zmiany, myślę, że to tak jakoś ewolucyjnie przebiega. Sama zauważa, iż jest to umiejętność, której nauczyła się poprzez praktykę: *Zdobyłam ją w trakcie pracy, a zarazem, że nie czuje się już całkowicie nauczona i przeżywa dylematy, rozterki*. Gabi wskazuje również na pozytywną zmianę, jaka się w niej dokonała, za sprawą dopuszczenia uczniów do oceniania (budowania kryteriów oraz samooceny): *bo kiedyś raczej byłam bardziej taka, że tak powiem, autory, autorytarna, no nie wiem jak to określić..., że bardziej moja ocena była jakby ważniejsza, niepodważalna, i nikt nie miał prawa jakby się do niej ustosunkować, odnieść czy zgłosić jakieś własne uwagi. Teraz jestem, można powiedzieć, bardziej otwarta na na innych, słucham tego co mówią inni i staram się zrozumieć, że może rzeczywiście jakby należy, no zmienić troszkę te kryteria, wziąć pod uwagę coś innego*. Myślę, że w tych wypowiedziach można dostrzec jej profesjonalny rozwój, który uczynił ją Partnerem Do Gry. O przynależności Gabi do profesjonalistów świadczy refleksja nad własną praktyką, a szczególnie dostrzeganie własnych słabości oraz próba ich eliminacji, także ciągłe niezadowolenie z siebie, bo dziś profesjonalistą nauczyciel staje się, nie osiągając kształtu ostatecznego (m.in. D. Schön, D. Fish, H. Kwiatkowska, M. Czerepaniak-Walczak).

Pedagogia oceniania Partnera Do Gry nie może być jednak jednoznacznie uznana ani za *emancypacyjną*, ani za *humanistyczną*, ponieważ te nurty zaledwie nieśmiało zaznaczają tu swoją obecność. Cieszy jednak nieobecność sztandarowych śladów *naukowej pedagogiki socjalistycznej*.

Między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością

Przedstawione pedagogie oceniania dwóch nauczycielek języka polskiego, uczących w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych, z uwagi na specyfikę badań jakościowych nie mogą stanowić podstawy do formułowania ogólnych sądów o tzw. szkolnej rzeczywistości. Pozwalają za to wnikać w wewnętrzny świat nauczania, poznać jego wewnętrzne skomplikowanie, mechanizmy, pokazując nie tyle jak jest w polskiej szkole, ale jak bywa. A bywa różnie. W jednej szkole, w której obowiązuje jeden wspólny szkolny i przedmiotowy system oceniania, obie nauczycielki nadają ocenianiu różne sensy. Najłatwiej wydobyć te różnice w pedagogiach oceniania zestawiając je w tabeli.

Tabela ilustrująca różnice w pedagogiach oceniania Ali i Gabi

Elementy porównywane	Ala, Królowa-Matka	Gabi, Partner Do Gry
Wpływy paradygmatów pedagogiki ogólnej	Naukowa pedagogika socjalistyczna, Pedagogika humanistyczna	Pedagogika emancypacyjna, Pedagogika humanistyczna
Styl oceniania	Ocenianie intuicyjne, Ocenianie jako manipulacja	Ocenianie kryterialne, Ocenianie jako współpraca
Uczenie się oceniania	Korzystanie z doświadczeń mamy-polonistki, Z własnej uczniowskiej praktyki, Kurs egzaminatora maturalnego	Przed wszystkim zawodowa praktyka, Kursy, dokształcanie, Kurs egzaminatora maturalnego
Ocenianie dla nauczyciela	Przyjemność Narzędzie władzy Opinia o uczniach	Największa trudność, Dyskomfort i wątpliwości, Informacja o uczniach
Ocenianie dla uczniów	Kara lub nagroda	Informacja, co osiągnął a co jeszcze powinien zrobić, dokąd zmierzać
Podatność pedagogii oceniania na zmiany	Znikoma, nawet maturalne kryteria udało się jakoś dopasować do oceny intuicyjnej	Obserwacja własnej ewolucji, otwarcie na nowe propozycje
Problemy związane z ocenianiem	Subiektywny stosunek do ucznia – trudność stawiania wysokich stopni niegrzecznym	Subiektywny stosunek do ucznia – trudność niskiego oceniania sympatycznych
Ocena sprawiedliwa	Niekrzywdząca ucznia i zgodna z odczuciem nauczyciela	Adekwatna do wiedzy i umiejętności i akceptowalna przez ocenianego
Oszustwa uczniów w celu zdobycia wyższej oceny	Cwaniactwo zagrażające autorytetowi nauczyciela	Efekt głupiego przewartościowania sprawiającego, że ocena jest ważniejsza od wiedzy
Relacje z uczniami	Dostrzeganie jednostek i ich osobistych problemów, wpływających na wysokość oceny, indywidualne rozmowy motywujące	Partnerstwo w ocenianiu, niemożność eliminacji osobistego stosunku do niektórych uczniów
Przedstawianie wymagań na początku roku	Biurokratyczny wymóg	Ustalanie „reguł gry”
Stosowanie kryteriów oceniania	Bezużyteczne brzemie obciążające nauczycieli	Codziennność ułatwiająca pracę nauczycielom
Stosowanie samooceny	Sporadyczne, Droga uczniów do poznania wzorca nauczyciela, Pozory demokracji	Często, Droga do uniknięcia błędów przez nauczyciela, Wdrażanie do odpowiedzialności za uczenie się

Skąd wzięła się ta odmienność?

Myślę, że znacząco zaważył tu stosunek do własnej praktyki – z jednej strony poczucie pewności własnych metod, wynikające z rodzinnych tradycji, a z drugiej – wątpliwości i niezadowolenie, skłaniające do refleksji. Także odmienny stosunek do pogłębiania własnej wiedzy na temat oceniania mógł mieć wpływ na te różnice. Ala nie widzi potrzeby dokształcania i dystansuje się do proponowanych reform, a Gabi robi to stale, stąd jedna tkwi w paradygmacie, który powinien być już martwy, zaś druga wykorzystuje postulaty najmłodszego. Obserwowane znaczące różnice w ich pedagogiach oceniania wynikają także z faktu, że wiedza nauczyciela, będąc strukturą złożoną o charakterze emergentnej sieci, funkcjonuje na granicy chaosu, a więc w sposób nieprzewidywalny, co powoduje, że jej zmiany ilościowe mogą, ale nie muszą, wywoływać zmiany jakościowe, czyli reorganizację struktury. Stąd pedagogia oceniania Królowej-Matki wykazuje małą podatność na wdrażanie proponowanych zmian i w efekcie – silną obecność paradygmatów naukowej pedagogiki socjalistycznej oraz pedagogiki humanistycznej, natomiast pedagogia oceniania Partnera Do Gry podlega nieustannej ewolucji, wchłaniając docierające do niej idee pedagogiki emancypacyjnej i humanistycznej.

Muszę jednak uczciwie zauważyć, że podczas gdy ślady, wydawałoby się już całkowicie przeszłej, *naukowej pedagogiki socjalistycznej* w pedagogii oceniania Ali są znaczące dla jej stylu oceniania, a także uobecniają się w nieprezentowanych tu wypowiedziach innych nauczycieli, to, mająca najkrótszą historię, *pedagogika emancypacyjna* tylko w pedagogii Gabi i jedynie nieśmiało zaznacza swoje niezbyt wyraźne wpływy. Oczywiście nie jest to spostrzeżenie generalizujące – może zdecydowały o tym moje kryteria doboru rozmówców (nie poszukiwałam nowatorów). Jednak nawet ten niewyraźny ślad pozwala mieć nadzieję, że chociaż mniej ekspansywnie niż pragnę tego reformatorzy, bywa, że ich postulaty docierają do nauczycieli. Natomiast posiadająca już swoją tradycję i ciągle rozwijająca się *pedagogika humanistyczna*, będąc wewnętrznie zróżnicowana, chociaż nie dominuje w wypowiedziach żadnego z moich rozmówców, to jednak zaznacza swoją obecność, podobnie jak w pedagogiach Ali i Gabi, poprzez różne swoje postulaty. Powyższa analiza wskazuje, że przeszłość ciągle jeszcze (czasami) rzuca swój cień na współczesną edukację, a mimo to nowe idee (czasami) do niej docierają, co daje nadzieję na pozytywną zmianę w przyszłości. Pokazuje także, że próby dostarczania nowej wiedzy odnoszą różne skutki, ponieważ nie każda zmiana ilościowa, czyli poznanie nowej idei, powoduje zmianę jakościową, więc prowadzi do emergencji wiedzy owocującej transformatywnym uczeniem się przez nauczyciela.

Bibliografia

- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall C., William D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć*. Warszawa: CEO.
- Goffman E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Goffman E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński B. D. (2000). Jak przygotować do refleksyjnego nauczania. *Polonistyka*. Nr 3 (373), s. 175-180.
- Gołębiński B. D. (2004). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.) *Pedagogika. Przewodnik akademicki*, s. 158-205. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancytoryjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dylak S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hałas E. (2007). *Społeczeństwo i symbole. Szkice z socjologii interpretacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Ocenianie kształtujące. Dookonalanie kształcenia w szkole średniej (2006). Warszawa: CODN.
- Polak K. (2000). *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*. W: K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rother A. (2008). *Emergencja rządzenia sieciowego*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Rother A. (2006). *Między porządkiem a chaosem*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (2000). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymczak M. (red.) (1979). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Trzebiński J. (2002). *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wegmann A. (2003). *Podaj łapę! Jak wyszkolić mądrego psa*. Warszawa: Świat Książki.

Summary

How paradigms of general pedagogy are presented in teaching of assessment. The analysis of interview carried out with teachers of secondary schools

I analyse two interviews with two teachers of Polish language from the same school. They are in their forties like a statistic teacher and work in secondary school. I look for some marks of general pedagogy (scientific pedagogy of socialism, humanistic pedagogy, emancipation pedagogy). I observe how the teachers' knowledge organizes their work when talking about the way of students' assessment. The teachers' knowledge has a complex structure acting like emergence network. It means that the teachers' knowledge acts unpredictably and it's still on the verge of chaos. It's quantitative change sometimes but not always makes the qualitative change. It explains why teachers don't assess students the same way. Ala, who I called the King-Mother, has the classroom pedagogy of assessment according to paradigms of scientific pedagogy of socialism and humanistic pedagogy. Gabi, who I called The Partner in Play, has the classroom pedagogy of assessment with humanistic marks and emancipation pedagogy as well. The Ala's assessment changes only a little but the Gabi's evolves absorbing new ideas.

Wymiary u/formowania kompetencji komunikacyjnych nauczycieli – refleksja nad edukacją Z badań własnych nad kompetencjami komunikacyjnymi nauczycieli¹

Wyniki badań w zakresie jakości kompetencji komunikacyjnych nauczycieli oraz analiza ich uwarunkowań w odniesieniu do założeń konstrukttywizmu, interakcyjnej teorii komunikacji oraz teorii socjologii wiedzy, stanowią punkt wyjścia do refleksji nad edukacją nauczycieli. Tekst jest rozwinięciem tezy, że rozdział między wiedzą o edukacji a praktyką edukacyjną, wyraża się w niskiej jakości kompetencjach komunikacyjnych nauczycieli i wynika z zachwiania równowagi pomiędzy możliwościami zdobywania przez kandydatów na nauczycieli doświadczeń bezpośrednich i pośrednich. Budują one świadomość nauczycielską, na którą składa się wiedza (co wiem) i styl poznawczy (jak wiem). Kompetencje komunikacyjne mogą uformować się tylko podczas przenikania się obu rodzajów doświadczeń w toku własnej edukacji nauczycieli. Edukacja nauczycieli, podczas której można mówić o procesie u/formowania kompetencji komunikacyjnych, zachodzi w dwóch wymiarach: formalnym i biograficznym.

Pierwszy wyraża się w treściach zawartych w programach kształcenia, drugi wymiar stanowią osobiste doświadczenia uczących się. W artykule zawarte zostały propozycje zmian w podejściu do edukacji nauczycieli, uwzględniające włączenie wymiaru biograficznego w proces stawiania się nauczycielem.

Punktem wyjścia do rozważań są wyniki badań nad kompetencjami komunikacyjnymi nauczycieli wrocławskich szkół podstawowych (Malinowska, 2008). Celem badań było określenie jakości kompetencji komunikacyjnych nauczycieli (I etap badań) oraz opisanie biograficznego wymiaru ich u/formowania (II etap badań). W pierwszym etapie badań wykorzystałam podstawy metodologii opartej na założeniach filozofii pozytywistycznej i posłużyłam się metodą pedagogicznego sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Uzyskany tą drogą badawczą materiał empiryczny pozwolił odnieść się do części zewnętrznej kompetencji komunikacyjnych nauczycieli. Sfera związana z wewnętrznymi przekonaniami nauczyciela i jego poczuciem kompetencji pozostała niedostępna. Źródłem wiedzy o czynnikach kształtujących kompetencje komunikacyjne

¹ Prezentowane w artykule wyniki badań stanowią część realizowanego w latach 1999-2000 projektu badawczego. Przedmiotem badań były kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole.

nauczyciela jest jego własne doświadczenie i nadawanie mu znaczeń — stanowiące podstawę konstruowania teorii osobistych i wewnętrznych przekonań o możliwości wykorzystania ich do budowania udanych relacji międzyludzkich. Dlatego w drugim etapie postępowania badawczego wykorzystałam wzorzec humanistyczny, opierając się na podejściu jakościowym, w którym świat społeczny jest „światem konstruowanym przez działanie i wzajemne oddziaływanie ludzi”, a te konstrukcje są obdarzone „sensem i znaczeniem” (Urbaniak-Zajęc, Piekarski, 2001, s. 22). Zastosowałam zatem metodę biograficzną, która pozwala objąć świat wewnętrznych doznań i przeżyć człowieka. Technika gromadzenia materiału był wywiad narracyjny, zaś techniką analizy — sekwencyjna analiza narracji. Metody ilościowe i jakościowe potraktowałam zatem jako komplementarne wobec siebie. Taki zabieg umożliwia — zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej — przewyższenie słabości każdego z podejść badawczych stosowanych oddzielnie (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 135). W konsekwencji takiego podejścia sposób opracowania zgromadzonego materiału empirycznego przyjął również charakter jakościowo-ilościowy.

W tekście odwołuję się do założeń interakcyjnej teorii komunikacji, do konstrukttywizmu bazującego na przekonaniu o nieistnieniu/nieistotności różnicy jakościowej między wiedzą potoczną a wiedzą naukową człowieka oraz do teorii socjologii wiedzy — traktowanych nie jako doktryna epistemologiczna, lecz jako składnik analiz metodologicznych.

Z jakością społecznego funkcjonowania nauczyciela wiążą się jego kompetencje zawodowe. Ze względu na interaktywny charakter edukacji, szczególnego znaczenia nabierają kompetencje komunikacyjne. Stanowią kategorię podmiotową jednostki bądź grupy zawodowej. Zdobywa się je w toku doświadczenia życiowego. Zdefiniowałam je jako zdolności, które oparte są na wewnętrznych przekonaniach nauczyciela o ich wartości, umożliwiające w różnych sytuacjach wykorzystanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia w nawiązywaniu i podtrzymywaniu udanych relacji międzyludzkich. Zatem kompetencje komunikacyjne nauczyciela ujęłam jako strukturę poznawczą, złożoną z wiedzy i umiejętności podpartych przekonaniem o możliwości efektywnego ich wykorzystywania w warunkach nowych, niestandardowych, do których niewątpliwie należą sytuacje edukacyjne. W takim rozumieniu odnoszą się do sfery intrapersonalnej, wewnętrznej, ujawniającej się w autodialogu, w sytuacjach refleksji w/nad własnym działaniem oraz do sfery interpersonalnej, wyrażającej się w uzewnętrznieniu własnych intencji wobec innych. Na kompetencje komunikacyjne, budujące profesjonalizm nauczyciela, składają się więc trzy komponenty, które stanowią o ich jakości: wiedza, umiejętności i przekonania nauczycieli.

Wiedza, a raczej system wiedzy, jest tu rozumiany jako podstawa każdego działania, tak więc i zdobywania praktycznych umiejętności, i budowania wewnętrznych przekonań nauczyciela.

Wiedza pozwala nauczycielowi diagnozować i rozumieć sytuacje edukacyjne, interpretować je, przewidywać następstwa zdarzeń (w czym przejawia się profetyzm nauczyciela), reakcje partnerów edukacyjnych, projektować działania edukacyjne, podejmować decyzje z uwzględnieniem perspektywy przyszłości, oczekiwanych efektów. Umiejętności, stanowiące drugi komponent kompetencji komunikacyjnych, wnoszą równowagę w relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem, oparte na wymianie brania i dawania. Dysponowanie zasobem przekonań, jako składowych kompetencji komunikacyjnych, daje nauczycielowi poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie podczas realizacji projektowanych działań, przesądza o autentyczności i wiary-

godności nauczyciela, decyduje więc o szczerości przekazu intencji. Jednocześnie chroni przed niepewnością, a w efekcie przed niekonsekwencją działań, która jest zębna w praktyce edukacyjnej.

Prowadzone badania odnosiły się do głównej płaszczyzny kompetencji komunikacyjnych nauczyciela – płaszczyzny dyspozycyjnej², uwzględniającej trwałe właściwości jednostki (Stasiakiewicz, 1999, s. 147-148). Właściwości te odzwierciedlają się w wiedzy, będącej bazą dla kompetencji. Wyróżniłam 4 kategorie wiedzy istotne dla budowania kompetencji komunikacyjnych nauczyciela: wiedzę profesjonalną, wiedzę normatywną, wiedzę o komunikowaniu i wiedzę opartą na doświadczeniu.

Wiedzę profesjonalną stanowi systematyczna wiedza nauczyciela w zakresie procesu nauczania-uczenia się i miejsca tego procesu w systemie oświaty. Jest ona niezbędna w jego działalności intencjonalnej. To z tego rodzaju wiedzy nauczyciel czerpie przy planowaniu i organizowaniu procesu edukacyjnego. Systematyczna wiedza profesjonalna to podstawa świadomego modyfikowania własnych zamierzeń i zachowań, a sytuacje edukacyjne, ze względu na swoją niepowtarzalność, wymagają umiejętności modyfikowania działań. Część wiedzy i zachowań, jakie nauczyciel wnosi w intencjonalną sytuację edukacyjną, dotyczy wartości. Wnosi zatem to, co sam uważa za wartość, to co jemu jest znane, bliskie i w co wierzy. Jego poglądy składają się na wiedzę normatywną, tworzą ramy i normy dla sytuacji edukacyjnych. Wiedza normatywna ujawnia się w zasadach, jakie nauczyciel stosuje w trakcie praktykowania: co uznaje za najważniejsze w nauczaniu, jakie rodzaje uczenia się uważa za pożądane. Ten rodzaj wiedzy determinuje zestaw możliwości, spośród których nauczyciel wybierze cele do osiągnięcia. Wiedza oparta na doświadczeniu wyraża się w stylu działania nauczyciela. Jest z jednej strony źródłem wiedzy, jaką nauczyciel wnosi do praktyki, z drugiej zaś praktykowanie staje się źródłem tego rodzaju wiedzy. Jest ona najświeższa i najbliższa nauczycielowi, choć nie zawsze „prawdziwa” czy rzetelna, głównie dlatego, że niełatwo poddaje się obróbce. Wiedza oparta na doświadczeniu jest też podstawą zdobywania/doskonalenia umiejętności. Czwarta wyróżniona kategoria to wiedza o komunikowaniu, obejmująca wiedzę o możliwościach uruchamiania i zamykania procesów grupowych, o zasadach efektywnego komunikowania się. Odpowiada za tworzenie wzorców komunikacji.

Analiza czterech obszarów kompetencji komunikacyjnych prowadziła do kolejnych poziomów uszczegóławiania zmiennych i w efekcie do skonstruowania 21 stwierdzeń (ze skalowaniem w wersji Likerta), zawartych w kwestionariuszu ankiety (Malinowska, 2008, s. 57-58).

O **wiedzy profesjonalnej** nauczyciela sądziłam na podstawie ustosunkowania się do następujących stwierdzeń:

1. Wiedza merytoryczna (kierunkowa z nauczanego przedmiotu) nie jest najważniejsza w pracy nauczyciela.
2. Edukacja nie jest przekazywaniem wiedzy przeszłej.
3. Proces edukacyjny to gromadzenie informacji i ich powtarzanie według ustalonego planu.

² Pozostałe płaszczyzny stanowią: płaszczyzna aktualizacyjna, na którą składają się umiejętności wykorzystania posiadanych sprawności; płaszczyzna kompetencji własnej, obejmująca subiektywne przekonanie nauczyciela o posiadaniu właściwości świadczących o kompetencji; płaszczyzna kompetencji nadanej, wyrażająca się w języku opisu właściwości i funkcjonowania nauczyciela oraz zawierająca oceny poziomu jej przystosowania do oczekiwań społecznych.

4. Edukacja we współczesnej szkole nie jest nastawiona na reprodukcję wiedzy.
5. Rola specjalisty przedmiotowego jest podstawowa dla nauczyciela w szkole.
Stwierdzenia odnoszące się do **wiedzy normatywnej** nauczyciela przyjęły brzmienie:
 1. Nie można nauczyć tego, co dobre i złe.
 2. Uczeń w szkole jest wolnym człowiekiem.
 3. Szkoła zaspakaja potrzeby dzieci.
Poniższe stwierdzenia dotyczyły **wiedzy opartej na doświadczeniu**:
 1. Dobry nauczyciel zna zainteresowania swoich uczniów.
 2. Praca zbiorowa jest najlepszą formą pracy z liczną klasą.
 3. Nauczyciel powinien organizować nauczanie w oparciu o znajomość różnych sposobów przyswajania wiedzy przez uczniów.
 4. Nauczyciel powinien stosować w pracy tylko kary.
 5. Praca w małych grupach jest warunkiem niezbędnym do rozwijania udanych relacji między nauczycielem a uczniami.
 6. Stosowanie nagród w pracy dydaktycznej przynosi pożądane efekty.
 7. Uczniowie nie są zaangażowani w proces uczenia się na lekcji.
W kategorii **wiedzy o komunikowaniu** znalazły się następujące stwierdzenia:
 1. Kiedy uczeń nie zgadza się z oceną stawianą mu przez nauczyciela, nauczyciel powinien podjąć negocjacje.
 2. Najefektywniejszym stylem pracy nauczyciela jest styl demokratyczny.
 3. Uczniowie klas VI nie wiedzą jeszcze co jest dla nich dobre, dlatego decyzje za nich powinien podejmować nauczyciel.
 4. Na lekcji jest zawsze czas na wzajemne zadawanie sobie pytań i udzielanie odpowiedzi.
 5. Konflikty są naturalnym zjawiskiem w pracy nauczyciela z uczniami.
 6. Uczniowie powinni mieć swobodę wyboru zagadnień, nad którymi będą pracować.

Do każdego stwierdzenia nauczyciel miał się ustosunkować według następującego kontinuum, któremu przyporządkowałam wartości liczbowe:

· zdecydowanie się zgadzam	0 pkt.
· raczej się zgadzam	1 pkt.
· nie mam zdania	2 pkt.
· raczej się nie zgadzam	3 pkt.
· zdecydowanie się nie zgadzam	4 pkt.

Zgodnie z regułą, iż skala Likerta nie posiada naturalnego punktu zerowego, odpowiedź „nie mam zdania” nie mogła być oznaczona tą wartością liczbową (Maynz, Holm, Hübner, 1985, s. 75).

W tym etapie badań wzięło udział 112 nauczycieli, uczących różnych przedmiotów, z wyłonionych do badań szkół podstawowych. W odniesieniu do wiedzy profesjonalnej badaniu podlegał sposób myślenia, a więc pośrednio także działania, nauczycieli w zgodzie z przekonaniami dotyczącymi miejsca wiedzy i roli nauczyciela w procesie edukacji. Najlepszą bazę dla kompetencji komunikacyjnych w kategorii wiedzy profesjonalnej uzyskało 16,07% badanych. Duże rozproszenie punktów wskazuje, że wiedza profesjonalna nauczycieli jest bardzo niejednorodna, często sprzeczna wewnętrznie. Charakteryzuje się brakami z podstawowego kanonu wiedzy pedagogicznej. To wiedza, której warstwa informacyjna pozwala odpowiedzieć na pytanie „jak się rzeczy mają”. Niedoskonała jest jej naukowa warstwa pozwalająca poszukiwać odpowiedzi na pytanie „dlaczego rzeczy się tak mają”, stanowiąca o świadomych decyzjach nauczycieli. Można to tłumaczyć zmieniającą się sytuacją w edukacji. Badani nauczyciele w trakcie zdobywania kwalifikacji byli przygotowywani do pracy w innym systemie i ich kształcenie podporządkowane było innym ideałom i celom, które dziś są nieaktualne, a często i skompromitowane. Próbuje oni zatem, z różnym skutkiem, jak pokazały wyniki badań w tym zakresie, łączyć „starą” wiedzę i podejście z „nową”.

Zestawiając uzyskane w zakresie tej kategorii wiedzy wyniki ze stażem pracy badanych nauczycieli, zauważyć można pewną prawidłowość. Najmniej korzystnie wypadają nauczyciele o stażu pracy w przedziale 5–9 lat. Wynik ten potwierdza wniosek o dalekim od dobrego poziomu przygotowaniu do zawodu przez instytucje kształcące nauczycieli. Nauczyciele, którzy doświadczają braków w tym zakresie, podejmują – właśnie w pierwszych latach pracy – wysiłek uzupełnienia tej wiedzy na różnego rodzaju kursach i szkoleniach, co procentuje w kolejnych latach. Nauczyciele między 10. a 20. rokiem pracy uzyskują zróżnicowane wyniki. Można przypuszczać, że czynnikiem różnicującym jest indywidualne podejście każdego nauczyciela do problemu doskonalenia zawodowego. Takie wyjaśnienie potwierdza też fakt, że obraz wiedzy profesjonalnej nauczycieli po 20 latach pracy znów zmienia się na niekorzyść, ich wyniki w tym zakresie są porównywalne z wynikami uzyskanymi przez początkujących nauczycieli.

Wyrażenie aprobaty lub dezaprobaty do skonstruowanych zdań, w odniesieniu do wiedzy normatywnej, pozwoliło na określenie: po pierwsze normy, która stanowi podstawę oddziaływań wychowawczych nauczyciela (dialog lub nakaz), po drugie stanowiska nauczyciela wobec świata wartości ucznia (uznania jego odmienności lub „narzucenia” swojego widzenia) i po trzecie standardu waluacji. Dla większości badanych podstawę oddziaływań wychowawczych stanowi nakaz i przymus, a normą jest próba narzucenia przez nauczyciela własnej perspektywy widzenia świata. Wynikać to może z bardzo licznych klas, przyjęcia sztywnej i tradycyjnej roli nauczyciela oraz nauczania przedmiotowego. W mniejszości są ci, którzy uznają podmiotowość uczniów oraz ich prawo do konstruowania własnej wiedzy. Tak więc zdecydowana większość badanych (75%) lokuje się w przedmiotowym standardzie waluacji. Właściwością tego standardu jest to, że oceny dobra i zła noszą charakter arbitralny, opierają się na stereotypach, a nie na analizie sensu aktualnej sytuacji. Utrudnia to zachowanie równowagi w relacjach Ja-nauczyciel i Ty-uczeń. Pozostała grupa badanych może, choć nie musi, reprezentować podmiotowy standard waluacji. Uznanie przez nich, iż „ucznia nie można nauczyć tego, co jest dobre, a co złe” może wynikać z przyjętego stanowiska, iż ich świat wartości może być odmienny od świata wartości, który będą w stanie zaakceptować uczniowie, kiedy wejdą w dorosłość (podmiotowy standard ewaluacji) lub przekonania o beznadziejności wszelkich poczynąń w tym kierunku, bo

uczniów i tak niczego nie można nauczyć (przedmiotowy standard waluacji). Wiedza normatywna badanych nauczycieli nie pozwala otworzyć się im na świat znaczeń ucznia. Zależna jest od nauczycielskich wyobrażeń o własnych powinnościach, od zespołu przekonań ugruntowanych w toku kształcenia w uczelni i podczas pracy zawodowej. Takie podejście zawęży nauczycielom perspektywę odniesień i stanowić może blokadę w osiągnięciu porozumienia z uczniami. Ograniczać może także pole działania, gdyż ten rodzaj wiedzy determinuje rozwiązania, które są możliwe do przyjęcia przez nauczycieli ze względu na uznawane przez nich wartości i zasady. Najczęściej nauczyciele nie uświadamiają sobie, że przyjęte normy stanowią wewnętrzny filtr. Źródła takiego stanu rzeczy można upatrywać w przebiegu własnych karier uczniowskich i przeniesionych z przeszłości stereotypów myślenia o miejscu uczniów w procesie edukacji. Zestawiając punkty uzyskane w tej kategorii wiedzy ze stażem pracy badanych nauczycieli, zauważyć można, że najbardziej zróżnicowaną grupę stanowią nauczyciele z najdłuższym stażem. W pozostałych grupach nauczycieli uzyskana średnia punktów jest porównywalna. Można zatem wnioskować, że pierwsze 20 lat pracy w szkole w nieznacznym stopniu modyfikuje wewnętrzne przekonania nauczycieli i dopiero po tym czasie funkcjonowania w zawodzie wiedza normatywna zaczyna się zmieniać. Wytlumaczeniem takiego stanu rzeczy może być zachodzący w tym czasie proces przechodzenia z jednej fazy życia do drugiej, czy też doświadczenia związane z wychowywaniem własnych dzieci.

Pod względem wiedzy opartej na doświadczeniu badani stanowią zaskakująco jednorodną grupę nauczycieli, o doświadczeniach prowadzących do podobnych wniosków i uogólnień. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że wiedza oparta na doświadczeniu stanowi raczej instrument adaptacji nauczycieli do warunków, w jakich przychodzi im działać, niż jest podstawą do dokonywania zmian. Wyniki pokazują również, że nierzadko subiektywna wiedza nauczycieli opiera się na błędnych założeniach i przypuszczeniach nauczycieli. Jest to tym bardziej niepokojące, że, jak wykazały badania, z tej właśnie wiedzy nauczyciele czerpią najwięcej dla praktyki. Działania nauczycieli są skierowane na zbiorowość, którą stanowią uczniowie w klasach, a nie zarządzanie grupą czy oddziaływanie poprzez grupę. Małe zróżnicowanie wewnątrz grupy badanych nauczycieli uwiadamnia się też przy zestawieniu z przepracowanymi w szkole latami. Z tego obrazu można wnioskować, że na każdym etapie pracy nauczyciele zdobywają podobne doświadczenia w sferze funkcjonowania w zawodzie, co w rezultacie prowadzi ich do nadawania doświadczeniom podobnych znaczeń i budowania podobnych stereotypów myślenia.

Wiedza o komunikowaniu jest podstawą do budowania i doskonalenia udanych relacji nauczyciela z uczniami, pozwala na właściwy dobór sposobów oddziaływania na ucznia w sferze interpersonalnej. Związana jest z problematyką podejmowania negocjacji, decyzji, czynienia uczniów współodpowiedzialnymi za proces nauczania-uczenia się, uwzględniania informacji zwrotnej. Ustosunkowanie się nauczycieli do prezentowanych w tym zakresie stwierdzeń pozwoliło na ustalenie wzorca komunikacyjnego nauczycieli. Większość badanych deklaruje, że ucznia można dopuścić do współdecydowania o sobie i swoim postępowaniu oraz przyjmowania przez to odpowiedzialności za własne decyzje. Bliski jest im wzorzec komunikacyjny oparty na współpracy. Otrzymany wynik świadczy o dwukierunkowej komunikacji. Prawie 35% nauczycieli z badanej grupy prezentuje postawę nauczyciela sterującego, umieszcza się w modelu autorytarnym, który charakteryzuje się „sterowaniem uczniem”. Tym samym przyznaje sobie prawo i obowiązek decydowania za

uczni. Z takim podejściem wiąże się jednocześnie przejęcie przez nauczycieli całkowitej odpowiedzialności za konsekwencje działania uczniów. To nauczyciele preferujący model o jednostronnym przepływie informacji, wskazujący na model transmisyjno-reprodukcyjny. Odkryty, dominujący opór nauczycieli w kwestii przyznania uczniom swobody w dokonywaniu wyboru treści, realizowanych na zajęciach, świadczy o tym, że programy nauczania rozumiane są wciąż przez większość ankietowanych nie jako oferta edukacyjna dla uczniów, z której mogą oni wybierać, lecz jako „droga”, przez którą należy ich przeprowadzić. Porównując uzyskane wyniki w grupach nauczycieli o różnym stażu pracy, zauważyć można wyraźną dynamikę zmiany w zakresie wiedzy o komunikowaniu. Najmniej korzystnie wypadają młodzi stażem nauczyciele (od 0 do 5 lat pracy). Z kolejnymi latami wiedza ta zyskuje na jakości. Stabilizuje się w okresie 10.–14. roku pracy, po upływie tego czasu obraz jej nie ulega już większym zmianom.

Prezentowana przez nauczycieli jakość wiedzy w omówionych kategoriach nie stanowi dostatecznej bazy dla budowania pozostałych płaszczyzn kompetencji komunikacyjnych. Wiedza nauczycieli o komunikowaniu, choć najlepsza jakościowo spośród wszystkich badanych kategorii wiedzy, jest – wynika z badań – niewystarczająca. Nauczyciele realizują powierzchowne formy komunikacji i linearny jej model. Ich działanie cechuje asymetryczność informacji zwrotnych (od nauczyciela do ucznia). Nie są więc w stanie budować komunikacyjnego modelu edukacji tylko w oparciu o tę wiedzę.

System wiedzy, stanowiący podstawę kompetencji komunikacyjnych badanych nauczycieli, powoduje, że nauczyciele ograniczają możliwości i potencjał grupy, jaką stanowią uczniowie, nie są otwarci na światy znaczeń uczniów. Nie dostrzegają także potrzeby i konieczności dokonywania radykalnych zmian (głównie mentalnych) w podejściu do procesu nauczania-uczenia się. Niejednorodność tej wiedzy i różny jej poziom u poszczególnych nauczycieli utrudnia im uzgodnienie między sobą znaczeń zdarzeń i zjawisk (Malinowska 2008, s.95-116).

W drugim etapie badań kompetencjom komunikacyjnym nauczycieli przyjrzałam się z perspektywy ich osobistych teorii i subiektywnego nadawania znaczenia doświadczeniom biograficznym. Teorie są częścią profesjonalnej biografii nauczyciela i jednocześnie wytworem tej biografii. Budowane są na bazie osobistych doświadczeń przebiegu kariery uczniowskiej, studenckiej i nauczycielskiej. Stanowią więc konstrukcję podmiotową, składającą się nie tylko z faktów wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń, lecz także z ich przeżywania, interpretowania, poszukiwania nowych znaczeń. Próbę uchwycenia znaczenia życiowych doświadczeń dla budowania kompetencji komunikacyjnych podjęłam poprzez analizę narracji nauczycielskich. W tym etapie badań wzięło udział 10 nauczycieli (6 nauczycieli języka polskiego, 2 matematyki, 1 biologii, 1 wychowania fizycznego), którzy zostali wskazani przez swoich uczniów w kategorii ulubiony nauczyciel. Wyłonionych tą drogą nauczycieli uznałam za reprezentujących w stopniu najwyższym – spośród wszystkich biorących udział w badaniach – pożądane cechy, umożliwiające realizację założeń komunikacyjnego modelu edukacji.

Analiza materiału badawczego potwierdziła, że działanie nauczycieli ściśle związane jest z ich świadomością, budowaną na doświadczeniach i przeżyciach. Żadna z badanych osób nie przytoczyła faktów, które wskazywałyby na szkołę wyższą jako przestrzeń oferującą okazję do gromadzenia doświadczeń ważnych dla późniejszego, efektywnego funkcjonowania w szkole. Największe znaczenie dla budowania się świadomości

mości nauczycielskiej mają – jak wynika z badań – doświadczenia i przeżycia z okresu ich własnych karier szkolnych. To dlatego nauczyciele próbują przenosić wzorce podpatrzone i zapamiętane u swoich nauczycieli, powielając w ten sposób rutynowe procedury ustalania relacji między sobą a uczniami.

Niezwykle wyraźne są doświadczenia z początkowego okresu ich pracy. Analiza zdarzeń, w których badani uczestniczyli na starcie do swojej kariery zawodowej, ukazuje ich na polu doznawania niewystarczających kompetencji do pracy z uczniami. Na tym etapie dużą rolę odgrywa intuicja, z czasem dopiero podbudowywana wiedzą opartą na doświadczeniach z własnego praktykowania. Tak więc nauczyciele z czasem odkrywają znaczenie wiedzy w procesie osobistego doświadczania jej przydatności. Badani przypisują autoedukacji wysoką rangę. Przebiega ona dwutorowo, związana jest z zaspakajaniem potrzeby samorealizacji w sferze osobistej i sferze zawodowej.

Przedstawione wyniki badań w zakresie jakości kompetencji komunikacyjnych nauczycieli oraz analiza ich uwarunkowań pozwalają na postawienie tezy, że rozdział między wiedzą o edukacji a praktyką edukacyjną, wyraża się w niskiej jakości kompetencjach komunikacyjnych nauczycieli, a wynika z zachwiania równowagi pomiędzy możliwościami zdobywania przez kandydatów na nauczycieli, w trakcie studiów, doświadczeń bezpośrednich i pośrednich. Tezę tę uzasadniam poniżej.

Wymiary u/formowania kompetencji komunikacyjnych nauczycieli

Uczenie się jest aktywnym poszukiwaniem znaczeń. Następuje w wyniku interpretowania faktów, zjawisk i zdarzeń, poprzez nadawanie znaczeń doświadczeniu i przeżywaniu (Blumer, 1984, s. 74). Sposób konstruowania znaczeń może przyjąć charakter negocjacyjny, kiedy następuje w toku uzgodnień społecznych lub przymusu interpretacyjnego poprzez narzucanie gotowych sensów i interpretacji (Zemło, 2006, s. 31). Budowana przez człowieka wiedza ma więc jednocześnie wymiar osobisty – wynikający z doświadczeń biograficznych – i wymiar społeczny – wynikający z ustalania jej w czasie kontaktów z innymi. Niezależnie od tego, czy człowiek pozostaje w dialogu czy monologu znaczeń, zawsze źródłem jego wiedzy i podstawą uczenia się są doświadczenia własne: bezpośrednie i pośrednie.

Doświadczenia bezpośrednie obejmują stany psychiczne i poznanie zmysłowe. Warunkiem takiego doświadczenia jest bezpośrednie uczestnictwo w zdarzeniu, własna eksploracja człowieka, obserwacja i naśladownictwo innych. Konstruowana w ten sposób wiedza przyjmuje charakter wiedzy ateoretycznej (Bohnsack, Schaffer, 2004, s. 133), wyrażającej się w habitusie, w stylu działania człowieka. Można nazwać je doświadczeniami I stopnia. Nauczycielom dysponującym podobnymi cechami wiedzy teoretycznej łatwo jest osiągać bezpośrednie wzajemne rozumienie, głównie za sprawą edukacyjnych przestrzeni doświadczenia, które „konstytuują się na fundamencie wspólnego przeżycia przekazu wiedzy w (publicznych) instytucjach edukacyjnych oraz poprzez przyjęcie zinstytucjonalizowanego wzoru przebiegu edukacji” (Bohnsack, 2004, s. 23).

Doświadczenia pośrednie obejmują osobowe i pozasobowe źródła. Sięga się do nich intencjonalnie. Osobowe źródła to najczęściej relacje innych osób z własnymi przeżyciami, płynące w postaci zakodowanych werbalnie komunikatów. Następuje tu doświadczenie komunikatywne (doświadczenie II stopnia), przyjmujące postać tłumaczenia sensu i znaczenia działań innych, interpretowania ich zamiarów i motywów. Do

porozumienia między nauczycielami dochodzi więc poprzez naprzemienną interpretację, co łączy się z koniecznością komunikatywnego przedstawiania odmiennych sposobów działania. Interpretowanie jest zawsze zgodne z osobistą wiedzą i osobistymi znaczeniami człowieka. Takie doświadczanie prowadzi do ujmowania rzeczywistości w postaci wiedzy proceduralnej. Biorą w nim udział dwa procesy: asymilacji (dopasowania nowych elementów do istniejących w umyśle struktur wiedzy) i akomodacji (dopasowania wiedzy do otoczenia, w efekcie do zmiany reprezentacji świata). W pozaosobowych źródłach interpretacja jest udziałem innych, do tworzenia znaczeń dochodzi w sposób wtórny (media, podręczniki). To doświadczenie III stopnia.

Kompetencje komunikacyjne mogą uformować się tylko podczas przenikania się doświadczeń bezpośrednich i pośrednich, w toku własnej edukacji nauczycieli, w warunkach negocjacji znaczeń. Oba te rodzaje doświadczeń budują świadomość nauczycielską, na którą składa się wiedza (co wiem) i styl poznawczy (jak wiem). Edukacja nauczycieli, podczas której można mówić o procesie u/formowania kompetencji komunikacyjnych, zachodzi więc w dwóch wymiarach: formalnym i biograficznym.

Pierwszy wyraża się w treściach zawartych w programach kształcenia i sposobach ich realizacji. Autorzy programów uwzględniają najnowsze wyniki badań z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych, a więc podstawą ich tworzenia są budowane teorie naukowe. Teorie te odzwierciedlają się bardziej/szybciej w treściach (następuje ciągła aktualizacja ich doboru i układu), mniej/wolniej w formie (to ciągle zestaw zagadnień do omówienia), narzucającej podejście do ich realizacji. W tym wymiarze studenci — nauczyciele mają możliwość budowania wiedzy wyrażającej się w pytaniu „co wiem”. Do uczenia się dochodzi głównie poprzez zapośredniczenie wiedzy, a więc poprzez doświadczenie pośrednie II i III stopnia, dominujące w tradycyjnym kształceniu nauczycieli. W efekcie takiego doświadczania budowana wiedza staje się zamkniętym, skończonym i wystandaryzowanym produktem końcowym, podlegającym i poddającym się ocenie.

Drugi wymiar formowania kompetencji komunikacyjnych stanowią osobiste doświadczenia osób uczących się. Duże znaczenie mają więc warunki, w jakich budują się te doświadczenia. Każde nowe znaczenie jest zależne zarówno od zasobu uprzednich doświadczeń, które w postaci „wiedzy podręcznej” służą w nowych sytuacjach za schemat odniesienia (Schütz, 2008, s. 18), jak i od aktualnych doznań i doświadczeń. Stawanie się nauczycielem jest wynikiem interakcji z otoczeniem, z innymi (dysponującymi odmienną wrażliwością i stylem przetwarzania informacji, odmienną wiedzą). Możliwa i pożądana staje się więc konfrontacja różnych doświadczeń, różnych schematów interpretacyjnych, wyznawanych wartości, filtrowanie własnych przekonań przez różnorodność spojrzeń. W działaniu (komunikacyjnym) buduje się wiedza osobista, normatywna, tworzą wzory odniesień, widoczne w stylu poznawczym nauczyciela (jak wiem). Taki sposób podejścia do odmienności i wielości doświadczeń i rozumienia jest wciąż wymiarem mało obecnym w tradycyjnym podejściu do kształcenia nauczycieli.

Refleksja nad edukacją nauczycieli

Budowanie świadomości nauczycielskiej i stawanie się nauczycielem jest procesem całościowym, aktywnym, konstruktywnym i kumulacyjnym, co oznacza konieczność ukierunkowania edukacji nauczycieli na analizę ich poglądów, rekonstrukcję istniejących reprezentacji świata, zmianę jakościową wiedzy studiują-

cych poprzez aktywne poszukiwanie własnej drogi dochodzenia do celu. Kształcenie nauczycieli, w którym dominuje bazowanie na doświadczeniach pośrednich, nie uwzględnia konieczności dostarczania studentom okazji do uruchamiania refleksji nauczycielskiej na etapie studiowania. Wiedza psychologiczna i pedagogiczna ukazywana jest jako „skończona”, zamknięta, nad którą nie ma już dyskusji, przez co możliwa jest tylko refleksja „odroczone”. Czas studiowania nie jest efektywnie wykorzystywany do doświadczania i szukania przez przyszłych nauczycieli uzasadnień podejmowanych przez nich działań praktycznych i osadzania tychże działań w teorii. Natomiast studia wyposażają przyszłych nauczycieli w inne umiejętności życiowe: zaradność, samodzielność. Jest to jednak wątek „obok” edukacji i nie przenosi się na sferę praktyki szkolnej. Student musi więc mieć okazję do budowania swojej osobistej wiedzy, która pomoże mu krytycznie definiować rzeczywistość. Wymagałoby to tworzenia warunków sprzyjających budowaniu warstwy wiedzy naukowej, proceduralnej, o sposobach rozumiejącego działania, a więc dyskusji zarówno z samym sobą, jak i z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Poza tym wiedza wytwarzana jest głównie w warunkach nierówności relacji społecznych (przy dominacji narzucającego sensy i znaczenia nauczyciela akademickiego), a więc do jej konstruowania dochodzi w wyniku przymusu interpretacyjnego. Mimo odmiennych doświadczeń osobistych, nauczyciele mają więc podobne doświadczenia edukacyjne i profesjonalne. Charakteryzują się one tym, że wysiłki, podejmowane w celu zdobycia wiedzy, zmierzają do uchwycenia jej praktycznego wymiaru, co jest efektem kształcenia na uczelniach, w których dominuje jeden — formalny — wymiar edukacji. Podobieństwo to znajduje odzwierciedlenie w sposobie interpretowania przez nich rzeczywistości, co prowadzić może do unifikacji praktyki edukacyjnej. Stworzenie jednej interpretacji świata ułatwia, niewątpliwie, porozumienie/współdziałanie nauczycieli, choć jedynie na poziomie emocjonalnym/instrumentalnym, przejawiającym się w stosowaniu tych samych procedur pedagogicznych, co jednocześnie zwiększa niebezpieczeństwo zrutynizowania działań.

Różdziwkę między wysokim poziomem teorii („nasylenie” programów kształcenia) a niskim standardem dopuszczenia studenta do poszukiwania znaczeń w działaniu powoduje, że mimo posługiwania się pojęciami właściwymi dla nowego modelu edukacji, absolwenci-nauczyciele interpretują sytuacje szkolne, w których uczestniczą, nie korzystając z wiedzy teoretycznej. Nauczyciele często wiedzą nową, z którą zapoznają się głównie poprzez zapośredniczenie, uznają za odmienną i odległą od własnych doświadczeń i jako taką odrzucają ją, przyznając jej status wiedzy teoretycznej, nieprzydatnej w praktyce. Wiedza o edukacji pozostaje więc tylko teorią lub zredukowana zostaje do wiedzy technologicznej (takie traktowanie wiedzy uwidacznia się w rozumieniu nauczycielstwa jako zawodu, w odróżnieniu od profesji i profesjonalizmu)³. Zdaniem Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej dzieje się tak w wyniku opozycyjnego traktowania poznania i działania (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 142). Pasywna wiedza formalna, przyswojona w oderwaniu od pedagogicznego praktykowania jako integralnego elementu studiowania, nie przekłada się automatycznie na rozumienie

³ Pojęcie zawód sprowadza się do opanowania pewnego zestawu zamkniętych, zdefiniowanych umiejętności, których można się wyuczyć poprzez modelowanie, powtarzanie. Przyjmują postać schematów postępowania w schematycznie też widzianych sytuacjach szkolnych, co ogranicza możliwości modyfikowania działań. Profesjonalizm natomiast opiera się na ciągłym konstruowaniu wiedzy procesualnej w oparciu o akademickie wykształcenie, co pozwala na budowanie kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w otwartych sytuacjach edukacyjnych.

sytuacji edukacyjnej, którą tworzą uczniowie i nauczyciele. Rzeczywistość edukacyjna nabiera bowiem znaczenia tylko wtedy, gdy nauczyciel obdarzy elementy rzeczywistości „swoim” sensem i znaczeniem. Należałoby więc w większym stopniu uwypuklić osobisty, pozadydaktyczny wymiar uczenia się.

W literaturze pedeutologicznej można odnaleźć postulaty wprowadzenia zmiany w kształceniu nauczycieli, polegającej na odejściu od szkolenia w kierunku ich edukacji (Dylak, 2000). Pewność nauczyciela — jako efekt jego szkolenia, treningu, wąskiego przygotowania do pełnienia tradycyjnej roli w szkole i statycznego ujęcia sytuacji edukacyjnej — staje się z czasem formą niewiedzy, balastem utrudniającym przełamywanie owego stereotypu roli. Oczekiwanym efektem proponowanej zmiany byłaby interpretacyjna otwartość zastępująca rutyną pedagogiczną, opartą na jednym właściwym wariancie działania. Uruchomienie mechanizmu poszukiwania i weryfikowania własnych zasobów wiedzy potocznej, mającej charakter światopoglądowo-pragmatyczny, jest szczególnie istotne dla u/formowania kompetencji komunikacyjnych, gdyż przy interpretacji zdarzeń szkolnych nauczyciel odnosi się do własnego systemu wiedzy i wartości. I to one stają się wzorem wyjaśniania zauważanych problemów pedagogicznych. Te schematy interpretacyjne nie tylko organizują wiedzę, ale wpływają na percepcję nowych doświadczeń i nadawanie im znaczeń, dzięki czemu są wciąż modyfikowane.

Jeśli uznamy, że wiedza, jako efekt współpracy i wspólnego uzgadniania znaczeń, nie jest wyidealizowanym obrazem rzeczywistości edukacyjnej, to czy jesteśmy gotowi do urzeczywistniania tego podejścia w praktyce akademickiej?

Wymaga ono zmian w kilku obszarach:

- relacji między nauczycielem akademickim a studentem, to pytanie o gotowość do ograniczania własnej władzy nad myśleniem studenta,
- tworzenia przestrzeni refleksyjnego praktykowania poprzez włączenie studentów w działalność badawczą (co sprzyja wzmocnieniu powiązań między poznaniem a działaniem),
- odstąpienia od rozumienia programu kształcenia nauczycieli jako zestawu gotowych zagadnień do realizacji na rzecz propozycji problemów pedagogicznych do rozwiązania, których źródłem powinna być praktyka szkolna.

Szansą dla takiej zmiany jest koncepcja refleksyjnego uczenia się/praktykowania w czasie studiów, co stworzy możliwości nadania innej roli wiedzy teoretycznej, rozumianej jako klucz interpretacyjny, przydatny w dyskusji nad konkretnymi wydarzeniami edukacyjnymi, mającej miejsce podczas studenckich praktyk, zajęć warsztatowych czy realizacji grupowych i indywidualnych projektów edukacyjnych. Zmiany wymaga też podejście do rozumienia rozwoju zawodowego nauczyciela oraz przejście od postrzegania siebie-nauczyciela jako obiektu sterowanego zewnątrz, przystosowującego się do zastanych warunków, do postrzegania siebie-nauczyciela jako aktywnego podmiotu, kreującego i odpowiedzialnego za zmianę.

Bibliografia

- Blumer H. (1984). *Spółeczeństwo jako symboliczna interakcja*. W: E. Mokrzycki (red.) *Kryzys i schizma*. T. 1. Warszawa: PIW.
- Bohnsack R. (2004). *Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*. W: S. Krzychała (red.) *Spółeczne przestrzenie doświadczenia* (s. 17-35). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Bohnsack R., Schäffer B. (2004). *Koniunktywne doświadczenia i media – ku dokumentarnej rekonstrukcji kategorii pokolenia*. W: S. Krzychała (red.) *Spółeczne przestrzenie doświadczenia* (s. 131-151). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Dylak S. (2000). *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.) W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2000). *O zmianach w edukacji, konteksty, zagrożenia, możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.
- Malinowska J. (2008). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich u/formowania*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Maynz H., Holm K., Hübner P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa: PWN.
- Schütz A. (2008). *O wielości światów*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (2001). *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 13-31). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zemło M. (2006). *Pragmatyczny model socjologii wiedzy*. W: P. Bytmiewski, M. Chałubiński (red.) *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy* (s. 25-37). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Summary

The formative dimensions of teachers' communicative competences – reflection on education

The research into the quality of the teachers' communicative competences and the analysis of its conditions in relation to the assumptions of constructionism, interactive theory of communication and the sociology of knowledge theory, are the point of departure for the reflection on teachers' education.

The paper discusses a thesis that the discrepancy between the theory of education and the practice is visible in teachers' low communicative competences. It results from the imbalance between possibilities of acquiring direct and indirect experience. They build up teacher's awareness consisting of the knowledge (what I know) and the cognitive style (how I know). Communicative competences can be formed when the two kinds of experience merged as a result of the teacher's self-education.

There are two dimensions – formal and biographical - of the teachers' education during which the communicative competences are formed. The first one includes the curricula. The second consists of learners' personal experience.

This paper introduces proposals of changes in the approach towards the teachers' education including only the biographical dimension of becoming a teacher.

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Renata Borzyszkowska
UKW, Bydgoszcz

Perspektywa poznawcza potoczna w kontekście przeszkody epistemologicznej. Głos w dyskusji

Proponowany głos w dyskusji dotyczy potocznej perspektywy poznawczej i jej rezultatu, tj. wiedzy potocznej na temat rzeczywistości edukacyjnej, wybranych jej elementów, obiektów. Perspektywa i rezultat widziane są przez pryzmat podstawowych parametrów. Odnoszone są do sytuacji kształcenia z charakterystycznym dla niego kierunkiem zmiany perspektywy poznawczej – ku poznaniu naukowemu, ku wiedzy naukowej. Przedmiot poznania usytuowany został w kontekście przeszkody epistemologicznej (G. Bachelard), niektórych jej przykładów.

Głosem w dyskusji nawiązuję i kontynuuję wcześniejsze rozważania (Borzyszkowska, 2003, 2008)¹ nad potoczną perspektywą poznawczą i jej rezultatem, tj. wiedzą potoczną na temat rzeczywistości edukacyjnej, wybranych elementów i obiektów. Przedmiot mojego zainteresowania usytuowany został w kontekście przeszkody epistemologicznej, niektórych przykładów, bez roszczenia do całościowego, wyczerpującego widoku. Odnoszony jest do sytuacji kształcenia akademickiego, przy ekspozycji przede wszystkim jego stanu początkowego, na studiach pierwszego stopnia. Ostatnie nie oznacza braku możliwości eksploatacji przeszkody epistemologicznej w opisie i problematyzacji innych czasoprzestrzeni kształcenia, przykładowo na studiach drugiego stopnia czy w trakcie realizacji treści programowych przedmiotów ogólnych, kierunkowych, specjalnościowych zarówno w aspekcie treściowym (merytorycznym), jak i metodycznym; nie oznacza również braku możliwości eksploatacji przeszkody epistemologicznej w opisie i problematyzacji obszarów upotocznienia przywołanych przez D. Klus-Stańską (w druku), kiedy upotocznienie zostało dostrzeżone w obszarze teorii („upotocznienie pedagogiki humanistycznej”) oraz w obszarze kształcenia nauczycieli („potoczność dydaktyczna”). Taki ogląd jest możliwy, bowiem „pojęcie przeszkody epistemologicznej można badać zarówno

¹ W związku z powyższym możliwe są powtórzenia niektórych kluczowych rozstrzygnięć oraz podstawowych (fundamentalnych) cytatów.

w historycznym rozwoju myśli naukowej, jak i w praktyce edukacyjnej” (Bachelard, 2002, s. 22). Jedno i drugie nie jest łatwe — jak zauważa G. Bachelard — ale nie oznacza, że jest niemożliwe.

Pojęcie przeszkody epistemologicznej przypisuje się G. Bachelardowi (2002). W interesującym mnie kontekście G. Bachelard pisał m.in. „problem poznania naukowego trzeba postawić w terminach przeszkód (...). W samym akcie poznawczym, w jego głębi, pojawiają się za sprawą pewnej funkcjonalnej konieczności opóźnienia i problemy. Tam właśnie znajdujemy przyczyny stagnacji i regresu, tam odkrywamy powody bezruchu, które nazywam przeszkodami epistemologicznymi” (Bachelard, 2002, s. 18).

Z. Cackowski, biorąc termin przeszkody epistemologicznej od G. Bachelarda i sytuując w rozległym zapleczu teoretycznym literatury przedmiotu, zaproponował następujące rozwiązanie: przeszkoda epistemologiczna „to **aktywna** (podkreślenie Z.C.) składowa każdej umiejętności i każdej aktualnej wiedzy, która uczestniczy w zdobywaniu nowych umiejętności i nowej wiedzy. Owa oporność dotychczasowej (aktualnej) wiedzy i umiejętności jest tym większa, im bardziej sprawna dotąd była, a jednocześnie jest owa oporność tym większa, im bardziej oryginalna i nowatorska jest nowa wiedza oraz umiejętność zdobywane przy udziale wiedzy i umiejętności dotychczasowej. Aktywna oporność dotychczasowej wiedzy i umiejętności wiąże się — po pierwsze — ze strukturalnym charakterem wiedzy, zwłaszcza wiedzy naukowej; nowej znaczącej wiedzy nie można — na skutek tejże strukturalności — po prostu dołączyć do wiedzy dotychczasowej, bez przebudowy (częściowej lub całkowitej) struktury tej ostatniej, a struktura ta jest właśnie oporna (...). Owa aktywna oporność wiąże się — po drugie — z inercją subiektywnych struktur wiedzy i umiejętności” (Cackowski, 1998, s. 125; zob. także: Cackowski, 1992). Wśród sytuacji, które mogą stanowić przeszkodę epistemologiczną Z. Cackowski wskazał: skuteczność poznawczą, opinię/oczywistość, krytycyzm w fazie generowania pomysłów, strukturę wiedzy i umiejętności, obraz/poglądowość. Z punktu widzenia niektórych powyższych sytuacji, stanowiących przeszkodę epistemologiczną, opisany został przeze mnie rezultat potocznego osławiania rzeczywistości, czyli wiedza potoczna (zob. szerzej: Borzyszkowska, 2003).

Dokonując opisu, analizy czy rekonstrukcji wiedzy jednostki — zdaniem Z. Cackowskiego — można i trzeba wręcz rozpatrywać wiedzę w wymiarze czasowym: „chodzi o stosunek wiedzy uprzedniej do nowo rodzącej się. Ta dotychczasowa wiedza jest z jednej strony tworzywem i narzędziem dla wiedzy nowej, jeśli ta ostatnia tamtą kontynuuje, z drugiej zaś strony jest ona sprzeciwem i przeszkodą dla wiedzy nowej, jeżeli ta ostatnia jest tamtej w jakiejś mierze zaprzeczeniem. A wiedza jest właśnie o tyle nowa, o ile stanowi zaprzeczenie wiedzy tradycyjnej, o ile zatem ta ostatnia stawia tamtej opór, stanowi dla tamtej przeszkodę” (Cackowski, 1998, s. 125). Powyższe ilustruje /może ilustrować/, wywołaną w pierwszych zdaniach niniejszego tekstu, sytuację kształcenia akademickiego, z charakterystyczną dla niego optyką kierunku zmiany perspektywy poznawczej — ku poznaniu naukowemu, ku wiedzy naukowej (nie tylko w tym paradygmacie nauki, który w literaturze określany jest mianem paradygmatu pozytywistycznego, ale także w paradygmacie interpretatywnym).

W charakterystyce opisowej wiedzy potocznej przyjmijmy jako wiążące — ze względu na specyficzność wywołanego już wcześniej odniesienia przeszkody epistemologicznej do sytuacji kształcenia — rozwiązanie zaproponowane przez M. Marody (1987, s. 175-178) polegające na przeciwstawieniu wiedzy potocznej wiedzy profesjonalnej, rozwiązanie pozbawione zarazem intencji jednoznacznego pozycjonowania i wartoś-

ciowania typów wiedzy. „Podział ten nie narzuca nam kryterium przedmiotowego (każda sfera życia społecznego ulec może <sprofesjonalizowaniu>, tak jak każda może być przedmiotem <postawy naturalnej>), a jednocześnie podsuwa dość wyraźne kryteria zarówno na poziomie przekazywania, jak i konstruowania, a także organizacji, pozwalające na odróżnienie obu typów wiedzy”. Różnice w stopniu formalizacji procesu uczenia ująć można za M. Marody (1987, s. 176) używając metaforycznych określeń: „wiedzę potoczną się nasyca przez fakt życia w określonym społeczeństwie i określonej grupie społecznej, jej zakres jest zatem wyznaczony przez zakres doświadczeń jednostki, natomiast wiedza profesjonalna jest nam intencjonalnie przekazywana, jej zakres jest zaś wyznaczony przez wymogi zawodu”. W odniesieniu do sytuacji kształcenia jej zakres odczytany może być między innymi ze standardów kształcenia dla kierunku pedagogika, biorąc pod uwagę kwalifikacje absolwenta, ramowe treści i efekty kształcenia w poszczególnych grupach (Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Pedagogika. A. Studia pierwszego stopnia, Załącznik nr 78). Zdaniem M. Marody (1987, s. 176) różne są sposoby konstruowania obu typów wiedzy, „czy mówiąc inaczej, różne są <metodologie> legitymujące włączanie określonych treści do zasobów danej wiedzy”. W przypadku wiedzy profesjonalnej jest to z reguły preferencja jednego określonego typu legitymizacji, odwołanie się do jednej metodologii uznanej za obowiązującą. Inaczej w przypadku wiedzy potocznej, która „odwołuje się do różnych <metodologii>, wykorzystuje różne typy legitymizacji. (...) Uprawnomocnienia dostarczają jej autorytety, doświadczenie, intuicja, fakt, że <wszyscy tak myślą>, w ostatecznym zaś rachunku — nasze wewnętrzne przekonanie, że <tak jest>” (Marody, 1987, s. 176). W sposobie organizacji oraz w wewnętrznej strukturze obu typów wiedzy również występują różnice, odrębności. Kształt i strukturę wiedzy profesjonalnej M. Marody ilustruje normatywnym wzorem wiedzy naukowej, na który składa się uporządkowany zbiór zawierający zgeneralizowane przekonania na temat danego fragmentu rzeczywistości i odpowiadające im opisy konkretnych przypadków. „O wiedzy potocznej trudno byłoby powiedzieć, że jest to uporządkowany zbiór generalizacji, nadbudowanych i jasno oddzielonych od poziomu konkretnych doświadczeń. Są to raczej przekonania przenikające czy też zabarwiające relacje o wydarzeniach dnia codziennego, lecz rzadko werbalizowane w swej ogólnej postaci” (Marody, 1987, s. 176).

I proces poznania, i proces kształcenia „mają charakter aktywnej relacji trójczałonowej: **podmiot** z jego wiedzą, pytaniami, przesądami, nawykami, zainteresowaniami... — **świat obiektów** jego poznawczego zainteresowania — **świat kultury** (w tym — kultury naukowej) utrwalonej w księgach, urzędzeniach laboratoryjnych oraz reprezentowanej przez ludzi, z którymi podmiot współdziała. Na każdym wierzchołku tego trójkąta i na każdym jego boku mogą występować i faktycznie występują przeszkody” (Cackowski, 1998, s. 127). Spróbujmy przyrzeć się niektórym elementom wywołanej trójczałonowej sytuacji. Sam fakt podjęcia kształcenia na poziomie wyższym (akademickim), podlegania jednemu z celowościowych procesów edukacyjnych, może oznaczać zarazem uruchomienie i podleganie procesowi restrukturalizacji dotychczasowego stylu poznawczego i dotychczasowej wiedzy², „a żadna znacząca struktura nie poddaje się przekształceniom bez oporu” (Cackowski, 1998, s. 136). G. Bachelard pisał: „umysł podlegający kształceniu naukowemu nigdy nie

² Nie podejmuję tutaj wątku dotyczącego ukrytego programu kształcenia, w tym uruchamianych przez studentów strategii przetrwania i procedur ekonomizujących ich własny wysiłek poznawczy oraz ekonomizujących ich własny czas.

jest młody. Jest stary wiekiem swoich przesądów” (Bachelard, 2002, s. 19). Podmiot nie może w tej konkretnej sytuacji jawić się jako tabula rasa. Podmiot podejmuje kształcenie akademickie (można powiedzieć: kształcenie na każdym szczeblu systemu oświatowego³) będąc w posiadaniu nagromadzonej m.in. przez codzienność wiedzy, w tym szczególnie wysoko przez podmiot ważonej i wartościowanej – wiedzy praktycznej (wiedzy-recepty, Marody, 1982, s. 112; Marody, 1987, s. 226), dającej poczucie panowania nad rzeczywistością, poczucie możliwości projektowania i zmieniania rzeczywistości, słowem poczucie sprawstwa (zob. np. Maruszewski, 1986, s. 60-68 szczególnie wymiar pragmatyczny treściowej analizy; Anusiewicz, 1992, s. 14-15).

Zanurzenie podmiotu w codzienności i jej doświadczanie przez podmiot, określić można mianem „specyficznego dla codzienności sposobu doświadczania świata”, co oznacza zarazem i podejście do rzeczywistości (jej fragmentów, obiektów), i sposób widzenia rzeczywistości; krótko ujmując, określony sposób konceptualizowania przez podmiot świata, jego wartościowania i oceny (Anusiewicz, 1992, s. 13-14). Specyficzność potocznej perspektywy poznawczej wyrażona może być m.in. koncentracją uwagi wokół danych wypełniających codzienne, egzystencjalne doświadczenie jednostki⁴, danych retrospektywnie oraz „tu i teraz” rozgrywających się, wartościowanych z pragmatycznego punktu widzenia (zob. Laskowska, 1992); to w rezultacie sprzyjać może kształtowaniu poczucia zadowolenia jednostki, bycia u siebie, <swojskości>, kiedy wszystko w otoczeniu jest jednostce bliskie, czyli już znane, oczywiste, wręcz banalne, niezaskakujące” (Rutkowiak, 2000, s. 21). „Codzienności doświadczamy, choć jest to doświadczenie tak już oswojone i przyswojone, że najczęściej przyjmujemy je jako oczywiste. Niecodzienne sytuacje budzą w nas ostre i wyraźne emocje, jesteśmy w pełni świadomi wyjątkowości lub zaskoczenia nową sytuacją. Codziennność powszednieje i staje się doświadczeniem niemal utajonym, ale jednak zawsze doświadczeniem (...). Doświadczamy codzienności nie jako obserwatorzy z zewnątrz, ale z wewnętrznej perspektywy zanurzenia w codzienność, jako aktywni jej uczestnicy, jako gracze złożonej i długiej gry na żywo” (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 17-18).

Wyobrażenia potoczne na temat rzeczywistości edukacyjnej, jej elementów i obiektów, możliwe do zrekonstruowania i odczytania na poziomie wizji deskryptywnych, normatywnych, jak i propagowanych (Marody, 1987, s. 214-235), przykładowo wyobrażenia na temat pedagogiki jako nauki i kierunku kształcenia, wyobrażenia na temat wychowania (zob. Borzyszkowska, 2008), kształcenia, szkoły i innych obiektów rzeczywistości edukacyjnej, są – powołując się na określenia G. Bachelarda (2002, s. 24) – „przedmiotem zdroworozsądkowej intuicji, która utkana jest z błędów”. Jako takie charakteryzowane mogą być przez pryzmat cech – oczywistości, zrozumiałości samo przez się, nieproblematyczności, pragmatyczności (skuteczności)

³ G. Bachelard pisał w tym kontekście: „Nauczyciele sądzą, że umysł rozpoczyna się tak jak lekcja, że można zawsze nadrobić niedbałe wykształcenie, powtarzając klasę, że można uczynić zrozumiałym dowód, powtarzając go punkt po punkcie. Nie zastanawiają się, że młody człowiek przychodzi na zajęcia z fizyki z pewnym ukształtowanym już poznaniem empirycznym: chodzi wówczas nie o to, żeby **zдобыć** wiedzę doświadczalną, ale o to, żeby ją **zmienić** i obalić przeszkody nagromadzone przez codzienne życie” (2002, s. 24).

⁴ Doświadczenie można tu pojmować za J. Trempą (1990, s. 54), iż jest to: „pewna struktura wewnętrzna organizmu, pewne engramy, ślady, układy funkcjonalne, albo też modele, reprezentacje lub obrazy świata i schematy czynnościowe będące rezultatem aktywności jednostki w kontaktach z otoczeniem”.

i innych rozlegle dyskutowanych w literaturze przedmiotu (Anusiewicz, Nieckula, 1992; Laskowska, 1992; Marody, 1987; Maruszewski, 1986) — przysługujących tej formie i rezultatowi społecznej świadomości. W inwentarzu odnaleźć można m.in. stereotypy jako uproszczone i schematyczne sposoby przedstawiania sobie świata, wybranych elementów.

W uznaniu G. Bachelarda (2002, s. 19-20) „przeszkoda epistemologiczna wrasta w poznanie, które przestaje pytać. Przyzwyczajenia intelektualne, stawszy się czymś normalnym i użytecznym, mogą z czasem hamować badania”. I dalej czytamy: „Pierwszą przeszkodą w kształtowaniu się umysłu naukowego jest pierwotne doświadczenie, a więc takie, które stoi przed i poza krytyką stanowiącą nieodłączny element tego umysłu. Ponieważ krytyka nie zadziała precyzyjnie, pierwotne doświadczenie nie może być w żadnym razie miarodajne” (Bachelard, 2002, s. 32). To pierwotne doświadczenie wpisane jest w poznanie bezpośrednie, które „jest z zasady subiektywne. Traktując rzeczywistość jako swą własność, dostarcza przedwczesnej pewności, która krępuje poznanie obiektywne, zamiast mu służyć” (Bachelard, 2002, s. 272). Świat obiektów poznawczego zainteresowania podmiotu — rzeczywistość edukacyjna, jej elementy i obiekty — nie jest zarezerwowany w poznawczym oglądzie li tylko i wyłącznie przez naukę. Własne, codzienne doświadczenie podmiotu, filtrowane pragmatycznie i interpersonalnie⁵ dostarcza uprawnomocnienia dla konstruowanych obrazów rzeczywistości, ubierając je w pewność i prawdziwość; ostatni kostium z perspektywy potocznej odnosi się do przywołanej już skuteczności.

Zmiana perspektywy poznawczej nie może nastąpić wskutek ominięcia przeszkody epistemologicznej. Skoro przeszkodą jest zawsze aktualna (dotychczasowa) wiedza, to uciążliwy proces jej zmieniania stanowi nieodłączny aspekt tworzenia nowej wiedzy, stanowi istotną składową treść nowej wiedzy oraz miarę jej wartości (Cackowski, 1998, s. 128). Wykorzystując wcześniejsze rozważania (R. Borzyszkowska, 2003), określić można wybrane parametry zmiany perspektywy poznawczej — ku poznaniu naukowemu, ku wiedzy naukowej. W miejsce łatwych mniemań, prawd życiowych, stereotypów, mitów, złudzeń poznawczych, pojawić się winna niepewność jako czynnik sprawczy świadomej aktywności intelektualnej, pozwalającej krytycznie dostrzegać wielość i różnorodność, kontrowersje i rozbieżności, konflikty i dylematy. „Umysł naukowy zakazuje nam posiadania mniemania na tematy, których nie rozumiemy, na pytania, których nie potrafimy jasno sformułować (...) nic nie jest oczywiste samo z siebie, nic nie jest dane. Wszystko jest skonstruowane” (Bachelard, 2002, s. 19). Kierunek zmiany perspektywy poznawczej określić można następującym przesunięciem: od potocznej oczywistości i nieproblematyczności poprzez niepewność i zwątpienie, ku otwartości na inne niż potoczna perspektywy oglądu rzeczywistości edukacyjnej, jej fragmentów, obiektów. Zdaniem W. Stefan (1988, s. 193) „w poznaniu bezpośrednim charakterystycznym dla myślenia potocznego podkreśla się bierność poznawczą podmiotów; to bowiem, co spostrzegają w otaczającej ich rzeczywistości nie jest wcale zasługą ich aktywności. Na etapie zmiany perspektywy poznawczej narzucająca się oczywistość otaczającej rzeczywistości ustępuje, a w jej miejsce pojawia się zwątpienie w pozorne oczywistości. Podmiot poznający zaczyna wykazywać aktywność; wątpić i konfrontować swoją wiedzę potoczną z wiedzą nauko-

⁵ Zob. wymiary analizy wiedzy potocznej: Maruszewski T. (red.) (1986). *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości. W: Filozofia — poznanie — psychologia. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*. Zeszyt 10. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo UAM.

wą. Dojście do myślenia pojęciami nauki jest procesem trudnym i długotrwałym. Szczególnie trudny jest moment zmiany perspektywy poznawczej, która zmusza jednostkę do zrezygnowania z łatwych mniemań i oczywistości oraz burzenia dotychczasowego porządku jaki istniał w jej potocznym myśleniu o otaczającym świecie". Burzeniu oczywistości przekonań studentów towarzyszyć może opór z ich strony (o charakterze jawnym bądź symbolicznym). Zapewnienie poczucia spójności symbolicznego uniwersum stanowi bowiem podstawową potrzebę każdego człowieka, który chce rozumieć siebie i świat, w którym przyszło mu żyć. Zmiana perspektywy wiąże się natomiast z koniecznością „zawieszenia” na jakiś czas poczucia spójności uniwersum. Czas jakiś, niedookreślony, bo charakter i skala pokonywanego oporu, stawianego ze strony poprzedniej wiedzy, poprzedniego stylu poznawczego, może być zróżnicowany u jednostek (Borzyszkowska, 2003, s. 328 - 329).

Konkludując też G. Bachelarda „każde kształcenie naukowe musi się zaczynać (...) od swego rodzaju intelektualnego i uczuciowego katharsis. Potem pozostaje najtrudniejsze zadanie: doprowadzić kształcenie naukowe do stanu ciągłej mobilizacji, zastąpić wiedzę zamkniętą i statyczną poznaniem otwartym i dynamicznym, dialektyzować wszystkie zmienne doświadczalne i ostatecznie uzasadniać przyczyny ewoluowania” (Bachelard, 2002, s. 24).

Bibliografia

- Anusiewicz J. (1992). *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*. W: J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.) *Potoczność w języku i kulturze*. Język a kultura. Tom 5. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o kulturze.
- Bachelard G. (2002). *Kształtowanie się umysłu naukowego: przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*. Przełożył i posł. opatrzył D. Leszczyński. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Borzyszkowska R. (2003). *Wybrane potoczne ilustracje przeszkody epistemologicznej*. W: M. Dudzikowa (red.) *COLLOQUIA COMMUNIA Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek (zmieniona wersja artykułu: Borzyszkowska R. (2002). *O perspektywie potocznej (w kontekście przeszkody epistemologicznej)*. W: „Rocznik Pedagogiczny”, M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.). Tom 25. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji).
- Borzyszkowska R. (2008). *Wychowanie w perspektywie potocznej*. W: *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, (red.) R. Wawrzyniak-Beszterda, zeszyt 12. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Cackowski Z. (1998). *Przeszkody poznawcze i komunikacyjne jako warunek i pozytywna składowa poznawania i komunikowania*. W: R. Mrózek (red.) *Kultura – język – edukacja*. T. 2. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Cackowski Z. (1992). *Przeszkoda epistemologiczna*. *Kwartalnik Pedagogiczny*. Nr 1.

- Klus-Stańska D. *Kryzys dydaktyki jako efekt oderwania od pedagogiki ogólnej* (wystąpienie na ogólnopolskiej konferencji naukowej: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, 28-30.09.2009, Ciechocinek; w druku).
- Krzychała S., Zamorska B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Laskowska E. (1992). *Wartościowanie w języku potocznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Marody M. (1982). Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań. *Studia Socjologiczne*, nr 3-4.
- Marody M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa: PWN.
- Maruszewski T. (1986). *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości*. W: T. Maruszewski (red.) *Filozofia – poznanie – psychologia. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*, zeszyt 10. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Rutkowiak J. (2000). „Udomowienie” i „zadomowienie” jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia. *Teraźniejszość – człowiek – edukacja*. Nr 1.
- Stefan W. (1988). *Znaczenie wiedzy potocznej o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki*. Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. *Pedagogika – Historia Wychowania*, nr 16. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Trempała J. (1990). *Rozwój psychiczny dziecka w warunkach edukacji równoległej*. W: E. Trempała (red.) *Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.

Summary

Cognitive perspective ordinary in the context of epistemological obstacles

Proposed in the discussion concerns of everyday cognitive perspective, and its outcome, ie current knowledge about the reality of education, chosen of its elements, objects. Perspective and the result is seen through the prism of the basic parameters. Are related to the training situation with his characteristic changes in the direction of cognitive perspective - towards scientific knowledge, towards erudition. Subject knowledge is situated in the context of epistemological obstacles (G. Bachelard), chosen her examples.

IV. RECENZJE

Martha C. Nussbaum (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
Przełożyła Astrid Męczkowska, ss. 324

Amerykańska uczona Martha C. Nussbaum jest profesorem prawa i etyki w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Chicago. Wcześniej wykładała na wielu uczelniach, które obdarzyły ją swoimi honorami, przyznając tytuł doktora honoris causa bądź profesora uczelni. Najdłużej związana była z takimi uniwersytetami jak: Harvard, Brown i Oksford. Jest osobą bardzo aktywną. Prowadzi ożywioną działalność społeczno–kulturową, udziela wywiadów, wygłasza odczyty, pisze. Jest członkiem wielu stowarzyszeń akademickich, m.in. Komitetu ds. Współpracy Międzynarodowej oraz Komisji Statusu Kobiet, Amerykańskiego Towarzystwa Filozoficznego. Działalność i twórczość Marthy Nussbaum zaowocowały przyznaniem autorce licznych nagród, m.in. otrzymała Brandeis Creative Arts Award w 1990 r., i PEN Spielvogel-Diamondstein Award (nagroda Stowarzyszenia Pisarzy Chroniących Wolność Wypowiedzi i Wspierających Międzynarodową Literacką Wspólnotę) za najlepszy zbiór esejów w 1991 r.

Książka *Cultivating Humanity* zdobyła w 1998 r. Ness Book Award Stowarzyszenia amerykańskich uczelni, natomiast *Sex & Social Justice* nagrodę książki Północnoamerykańskiego Towarzystwa Filozofii Społecznej w 2000 r. Jest autorką kilkunastu książek, których tematyka przechodzi od miłości i relacji w literaturze i filozofii (*Love's Knowledge*, 1990), poprzez walki gejów i lesbijek o swoje prawa (*Sex and Social Justice*, 1998) do obrony praw kobiet, a także zwierząt (*Women and Human Development: The Capabilities Approach*, 2000).

Wydanie polskie książki *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (2008) zostało opatrzone przedmową Jerzego Szackiego, a następnie przedmową autorki pracy. Książka składa się z ośmiu rozdziałów: 1. Sokratejskie badanie siebie, 2. Obywatele świata, 3. Wyobrażenia literackie, 4. Studia nad kulturami niezachodnimi, 5. Studia afroamerykańskie, 6. Women's studies, 7. Studia nad ludzką seksualnością, 8. Sokrates na uniwersytecie wyznaniowym.

Z przedmowy J. Szackiego dowiadujemy się o okolicznościach powstania książki. Poznajemy główne zagadnienia w niej zawarte a dotyczące problemów szkolnictwa wyższego, misji jaką powinno ono pełnić, kierunku rozwoju współczesnej kultury i edukacji. Możemy zauważyć, że tematyka odnosi się do tych samych kwestii co wcześniejsza książka Allana Blooma *Umysł zamknięty*¹ (1997), którą Martha Nussbaum ostro

¹ Bloom A. *Umysł zamknięty*: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów, wstęp Saul Bellow; przekł. [z ang.] Tomasz Bieroń, Poznań 1997.

skrytykowała na łamach *The New York Review of Books* potępiając zawartą w niej diagnozę istniejącego w środowisku akademickim stanu rzeczy, jak i program naprawczy zaproponowany przez A. Blooma. Według autora, w społeczeństwie rządzonej przez opinię publiczną, uniwersytet miał być enklawą intelektualnej wolności, gdzie bez żadnych ograniczeń badałoby się najróżniejsze punkty widzenia. Swobodę tę świat nauki otrzymał w darze od liberalnej demokracji. Jednakże godząc się na aktywną rolę w społeczeństwie, na zaangażowanie w jego sprawy, uniwersytet został wciągnięty w wir „problemów społecznych”. Uczniowie robią karierę i zarabiają pieniądze, zajmują się kwestiami zdrowia, płci, rasy, wojny, uniwersytet zaś stał się „hurtownią pojęć”, w której zaopatruje się społeczeństwo, często ze zglubnymi dla siebie skutkami (s. 17). Książki A. Blooma i M. Nussbaum dają „możliwość porównania dwóch, przeciwstawnych pod wieloma względami, wizji edukacji, a także dwóch, zgoła różnych koncepcji, społecznej roli filozofii jako sposobu bycia w świecie i natchnienia pracy edukacyjnej” (s. VIII). Według A. Blooma filozofia została zdegradowana przez polityczną i teoretyczną demokrację, wyzuta z namietności władzy i zdolności do rządzenia. W jej losach zawiera się cały problem nowożytności. (...) Demokracja odebrała filozofii przywileje, a ta nie umiała się zdecydować, czy odejść z życia, czy też poszukać sobie jakiejś innej pracy. Według autora *Umysłu zamkniętego*, filozofia założyła uniwersytet, lecz dziś nie potrafi już powtórzyć tego dokonania i obecnie żyjemy z jej schedy (s. 452). Natomiast M. Nussbaum wysuwa postulat przyznania filozofii centralnej roli w procesie kształcenia.

Zaznaczyć należy, że źródłem powstania książki M. Nussbaum były jej liczne doświadczenia, zdobyte podczas pracy zawodowej, jak i podczas podróży. Jak podkreśliła autorka, jej celem jest „oddanie obrazu życia różnego rodzaju szkół wyższych po to, by czytelnik mógł aktywnie podejmować refleksję nad zachodzącymi w nim zmianami” (s. 4). Zaznacza jednak, że nasza refleksja nie może być „niechlujna”, a aby była owocna konieczna jest współpraca i dialog. Możemy toczyć spory, możemy krytycznie wymieniać poglądy, ale nasze myślenie powinno być samodzielne, poparte argumentami. Powinniśmy poddać się poszukiwaniom. Powinna nami kierować idea poszukiwania prawdy i dążenia do obiektywizmu. Trafnie autorka posłużyła się w książce słowami Seneki: żyjemy w nieuporządkowanym, nieprzejrzystym i skomplikowanym świecie, w którym nic nie zastąpi własnych poszukiwań (s. 46).

Tytuł publikacji: *„W trosce o człowieczeństwo...”* intryguje. Pojawia się pytanie, w jaki sposób każdy z nas może się o nie troszczyć. M. Nussbaum stara się nam wskazać tę drogę. Przenosi Sokratejską koncepcję „namysłu nad życiem” i Arystotelesowskie pojęcie obywatela refleksyjnego. Na grunt świata współczesnego przenosi rozumienie edukacji według stoików z tezą, że celem kształcenia jest kształtowanie ludzi potrafiących z wrażliwością i czujnością pełnić funkcję obywateli świata. Według stoików światowe obywatelstwo to dążenie do sprawiedliwości i dobra oraz dostrzeganie w każdym człowieku cech wartych szacunku i uznania (s. 71). Według M. Nussbaum mamy możliwość doskonalenia edukacji, której ideą jest kształcenie istoty ludzkiej w celu jej przygotowania do pełnienia ról obywatelskich, a przez to mamy możliwość zatroszczenia się o nasze człowieczeństwo we współczesnym świecie. Potrzeba ku temu jednak trzech typów ludzkich dyspozycji: 1. krytycznego badania/namysłu nad samym sobą i nad życiem, dzięki czemu zyskamy siłę do przeciwstawiania się autorytatywnym przekonaniom ukształtowanym przez tradycję, 2. „rozumienia różnych sposobów i warunków realizowania potrzeb i celów wspólnych wszystkim ludziom”, 3. „narracyjnej wyobraźni”, czyli zdolności stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej (s. 19). Te trzy dyspozycje, wyodrębnione przez autorkę, powinny znaleźć uznanie i swoje miejsce w kształceniu ogólnym.

W dalszej części książki autorka przenosi czytelnika w świat kultur niezachodnich. Z uwagi na ciągłe interakcje z nimi, według M. Nussbaum potrzebujemy akademickiego kształcenia, które pokieruje nami, naszymi osądami. Autorka zaznacza, że fakt niezajomości obcych kultur i zwyczajów bardzo często jest przyczyną nieporozumień, a nawet konfliktów, którym zapobiec mogłoby odpowiednie kształcenie, kształcenie podejmujące namysł nad odmiennymi sposobami życia, problemami, wyborami. „Jak dotąd Ameryka nie radzi sobie zbyt dobrze z kształtowaniem obywateli zdolnych do wchodzenia we właściwe relacje z odmiennymi kulturami” (s. 127). To właśnie uniwersytety powinny dać studentom możliwość zapoznania się z niezachodnimi kulturami, a profesorowie powinni rozbudzić w nich ciekawość do zgłębiania wiedzy na temat tychże kultur i uczulić ich na zachowanie otwartości poznawania, które odżegna się od najczęściej popełnianych błędów w wartościowaniu innych kultur, jakimi są: normatywny szowinizm, arkadyzm i sceptycyzm. Z pierwszym ze wskazanych przez M. Nussbaum błędów mamy do czynienia, gdy osoba podejmująca się oceny uważa swoją własną kulturę za najlepszą, a im bardziej oceniana kultura różni się od rodzimej kultury oceniającego, za tym gorszą jest uznawana (s. 143). Arkadyzm jest przeciwny normatywnemu szowinizmowi. Błąd ten polega na „budowaniu wyobrażenia innego jako nieskażonego niedoskonałościami własnej kultury” (s. 146). W tym przypadku nie dysponując „solidnym akademickim przygotowaniem do kontaktu z obcą kulturą” idealizujemy inną kulturę i oceniamy ją bezkrytycznie, jako „Arkadię” (s. 147). W sytuacji, kiedy musimy dokonać oceny obcej kultury, często pojawia się także trzeci typ błędu: sceptycyzm. Popołniamy ten błąd, gdy koncentrujemy się na opisie napotykanego zjawiska, a nie zajmujemy jednoznacznego stanowiska wobec nich, zaniechujemy własnej oceny i przyjmujemy zastane zjawisko bez zastrzeżeń. Nie interweniuujemy, mimo, że komuś może dziać się krzywda.

Według mnie Polska jest krajem głęboko zakorzenionym we własnej kulturze. Niestety, ma to znaczący wpływ na utrzymywanie się obaw przed tym, co nieznanne, obce. Nadal, w odróżnieniu od Stanów Zjednoczonych, jesteśmy krajem jednolitym kulturowo, co także ogranicza naszą wiedzę na temat obcych kultur, dlatego zgodzę się z M. Nussbaum, że uczelnie powinny dawać studentom możliwość poznawania obcych kultur, ale także otwierać się na nie. Ma to ogromne znaczenie w obliczu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, w którym widzi się szansę za rozwój polskich uczelni. Zaznaczę jednak, że wbrew temu, co twierdzi M. Nussbaum wśród polskich studentów nie trzeba rozbudzać ciekawości świata i obcych kultur. Ta ciekawość jest, tylko ustępuje miejsca lękom przed tym, co nieznanne i czy będą się potrafili w tym świecie odnaleźć. Polskim studentom w przełamaniu lęków mógłby pomóc bezpośredni kontakt ze studentami zagranicznymi, przyjeżdżającymi kształcić się w polskich uczelniach. Niestety, jest ich nadal niewielu. Jednym z powodów może być ograniczony bądź całkowity brak oferty anglojęzycznych kursów, prowadzonych na naszych uczelniach. Polskie uczelnie, tak jak uczelnie całego świata, stoją jednak w obliczu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, gdyż tak jak pisze M. Nussbaum „dzisiejszy świat stał się nieodwracalnie wielokulturowy i wielonarodowościowy” (s. 16).

Martha Nussbaum opisuje w swej książce szkolnictwo wyższe Ameryki, to ono stanowiło przedmiot jej obserwacji i badań. Nie wszystkie proponowane przez autorkę rozwiązania można odnieść i zastosować w naszym szkolnictwie. Takiego odzwierciedlenia nie ma na przykład rozdział piąty *Studia afroamerykańskie*, podejmujący problematykę kulturowego wstydu czarnych, stereotypów z jakimi przychodzi im się mierzyć

i konieczności „kształtowania prawdziwie inkluzyjnej akademii oraz kultury publicznej, uznającej dorobek wszystkich współtworzących ją grup”, aby wszyscy obywatele rozumieli osiągnięcia i cierpienia jego afroamerykańskiego ludu (s. 183). Można jedynie pójść krok dalej i zastosować uogólnienie dotyczące konieczności walki ze stereotypami i dyskryminacją rasową, występującą w naszym społeczeństwie.

Książka *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* niewątpliwie wnosi świeże spojrzenie na edukację. Martha Nussbaum prowadzi ożywioną, wielokontekstową refleksję nad edukacją, wychowaniem. Wskazuje na konieczność edukacji kulturowej, gdyż jak sama twierdzi „nasze akademie kształcą obywateli, co oznacza konieczność stawiania pytań o to, kim we współczesnych czasach powinien być i jaką mieć wiedzę dobry obywatel. Dzisiejszy świat stał się nieodwracalnie wielokulturowy i wielonarodowościowy. Rozumne, kooperatywne rozwiązania wielu najbardziej palących problemów wymaga dialogu łączącego ludzi o różnej przynależności narodowościowej, kulturowej i religijnej” (s. 16). Moim zdaniem książka mogłaby zostać uzupełniona odniesieniem, zaobserwowanych w Stanach Zjednoczonych problemów kształcenia ogólnego do tegoż kształcenia na uniwersytetach w innych krajach. Takie porównanie byłoby możliwe, gdyż autorka prowadzi wykłady i odczyty na całym świecie. Współpracuje z wieloma uniwersytetami, także europejskimi. Byłby to ciekawy punkt odniesienia, kontrast, a możliwe, że nawet źródło cennych uwag i dobrych praktyk.

Magdalena Kapela

Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: Wydawnictwo University of Chicago Press, ss. 265.

Recenzowana książka jest uzupełnioną i poprawioną wersją opublikowanej dwadzieścia lat temu książki *Preschool in Three Cultures*, która — dzięki wnikliwym badaniom dzieci, objętych edukacją przedszkolną w Chinach, Japonii oraz Stanach Zjednoczonych — stanowiła moment przełomowy w badaniach nad edukacją. Ówczesna publikacja spotkała się z szerokim zainteresowaniem ze strony odbiorców, wśród których znaleźli się nie tylko nauczyciele edukacji przedszkolnej i rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola, ale także psychologowie, socjologowie oraz antropolodzy.

Główny autor książki, Joseph Tobin, jest antropologiem specjalizującym się w dziedzinie edukacji przedszkolnej. Obecnie jest profesorem Wydziału Edukacji w Arizona State University. Z kolei Yeh Hsueh pochodzi z Pekinu, aktualnie jest profesorem Wydziału Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu w Memphis. Współautorem książki jest także Mayumi Karasawa, która jest profesorem psychologii w Tokyo Woman's Christian University.

Wydana w 1989 roku książka *Preschool in Three Cultures* dowiodła, że przedszkola są instytucjami społecznymi, których podstawowym zadaniem jest wprowadzenie dzieci w kulturową przestrzeń własnych społeczeństw. Główną konkluzją wspomnianej publikacji było stwierdzenie, że przedszkola w Chinach, Japonii i Stanach Zjednoczonych są placówkami, które zarówno odzwierciedlają, jak i dzielą kulturowe przekonania własnych narodów.

Sukces pierwszego wydania skłonił głównego autora do ponowienia swoich badań i wzbogacenia ich o elementy niewystępujące w wydaniu pierwszym. W tym celu, wraz z dwoma współpracownikami, stworzył zespół badawczy, który wyruszył w podróż po trzech kulturach, w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób dwie dekady globalizacji oraz społecznej transformacji wpłynęły na sposób realizowania edukacji przedszkolnej w poszczególnych krajach. W nowym wydaniu uwaga badaczy koncentruje się na rozpoznaniu, które właściwości tej edukacji uległy zmianie, a które się nie zmieniły. Aby odpowiedzieć na to pytanie autorzy opisują, w jaki sposób system edukacji przedszkolnej, w każdym z tych krajów, przekazuje i odzwierciedla wartości kulturowe, podczas gdy w tym samym czasie musi zmagać się ze społeczną presją oraz zmieniającymi się oczekiwaniami społeczeństwa, co do tego, czego dzieci powinny się uczyć, co powinny robić i jakie być. Nowe wydanie zostało zatem wzbogacone o perspektywę historyczną, co pozwoliło badaczom na zmodyfikowanie początkowych metod badawczych oraz wykorzystanie w swoich analizach innych teorii naukowych.

Podstawę metodologiczną projektu stanowią nagrania video, poczynione podczas wizyt w przedszkolach, będące podstawą do refleksji i włączenia nauczycieli oraz dyrektorów placówek w dyskusję, nie tylko na

temat różnic kulturowych w nich występujących, ale przede wszystkim na temat zmiany lub kontynuacji stosowanych praktyk wychowawczych. Publikacja stanowi analizę jakościową zebranego materiału badawczego i wzbogacona jest o materiał wizualny, w postaci licznych zdjęć, a także zestaw płyt DVD z pełną narracją, które dostępne są w oddzielnej sprzedaży.

Książka podzielona została na pięć rozdziałów, które zatytułowane są następująco:

1. Wprowadzenie; 2. Chiny; 3. Japonia; 4. Stany Zjednoczone; 5. Perspektywa czasu i kultury.

W rozdziale pierwszym autorzy opisują metodę, którą wykorzystali podczas swoich badań oraz wyjaśniają czym różni się ona od tej, zastosowanej w badaniach przeprowadzonych w 1984 roku. Z tego rozdziału dowiadujemy się, że wykorzystana metoda ma swoje źródło w antropologii i w tym przypadku polegała na: (1) nagraniu na taśmę video jednego dnia w przedszkolu w każdej z trzech wymienionych kultur, (2) obróbce materiału filmowego i skróceniu go do 20 minut; (3) przedstawieniu nagrania wychowawcom grupy, w której nagranie powstało; (4) przedstawieniu materiału pozostałej kadrze w przedszkolu; (5) zaprezentowaniu zapisu nauczycielom specjalizującym się w problematyce edukacji przedszkolnej w kraju, w którym zapis powstał; (6) wreszcie przedstawieniu nagrania nauczycielom w dwóch pozostałych kulturach. Ten sam materiał badawczy zainicjował zatem wielokulturowy dyskurs nad specyfiką oraz właściwościami edukacji przedszkolnej. Źródłem refleksji stały się kluczowe fragmenty każdego nagrania, do których badacze zakwalifikowali: moment oddzielania dzieci od rodziców (kiedy rodzice odprowadzają i żegnają swoje dzieci), bójki (zarówno pomiędzy dziećmi, jak i reakcje rówieśników oraz interwencje nauczycieli), niewłaściwe zachowanie się, zabawy dzieci zróżnicowanych wiekowo oraz bliskość kontaktu wychowawcy z dziećmi.

Największą zmianą metodologiczną, jaką autorzy dokonali od czasu pierwszych badań, było objęcie nimi jeszcze jednego, dodatkowego przedszkola. W związku z tym w każdej kulturze badaniom zostały poddane dwa przedszkola. Jednym z nich było to, które zostało zbadane w 1984 roku i badacze powrócili do niego w celu wykrycia zmian, jakie powstały w ciągu tak długiego upływu czasu. Kryterium doboru placówki to w tym przypadku jego dobra reputacja w środowisku lokalnym oraz powszechny i niewyróżniający się program nauczania. Czynnikiem, który zadecydował o wyborze kolejnego przedszkola był natomiast jego program, definiujący się i uznany przez innych jako innowacyjny.

Badacze już na wstępie zaznaczyli, że badania nie mogą zostać uznane za reprezentatywne. Dwa przedszkola nie mogą przedstawiać pełnego zakresu przekonań i praktyk stosowanych w narodowych systemach edukacji przedszkolnej. Materiał badawczy, uzyskany poprzez oglądanie i komentowanie nagrań, pozwolił natomiast na istotną merytoryczną dyskusję nad zagadnieniami regionalności, klasy społecznej oraz zmiany ideologicznej w obrębie każdego państwa. Istotne jest, że w swoich analizach autorzy koncentrują uwagę nie na tym, co nauczyciele robią, ale na tym, co o swoich działaniach myślą.

Reasumując, pierwsze wydanie książki *Preschool in Three Cultures* zostało napisane w oparciu o dyskusję nad trzema taśmami video – po jednej na kulturę. W nowym studium bazowano już na dziewięciu taśmach – trzech z badań przeprowadzonych w 1984 roku, trzech z badań ponowionych po 20 latach w tych samych placówkach oraz kolejnych trzech nakręconych w nowym przedszkolu w każdym kraju. W celu zobrazowania owej nieco skomplikowanej procedury badawczej, przedstawiam zaczerpniętą z książki jej graficzną wersję, uzupełnioną nazwami poszczególnych instytucji oraz ich położeniem geograficznym.

Japonia	Komatsudani 1984 (Kioto)	Komatsudani 2002	Madoka 2002 (Tokio)
Chiny	Daguan 1984 (Kunming)	Daguan 2002	Sinanlu 2002 (Szanghaj)
Stany Zjednoczone	St. Timothy's 1984 (Honolulu)	St. Timothy's 2002	Alhambra 2002 (Phoenix)

Dla uporządkowania zróżnicowanych źródeł informacji, każda z trzech następnych części książki poświęcona jest odrębnej kulturze i posiada podobną strukturę. Za każdym razem rozpoczyna ją opis nowego nagrania video stworzony w dawnym przedszkolu. Dyskusja, którą kierują badacze, oparta jest tutaj na refleksjach obecnej oraz emerytowanej kadry placówki, próbującej odpowiedzieć na pytania, w jaki sposób i dlaczego placówka ta uległa zmianie lub trwa w niezmienniej strukturze, mimo upływającego czasu. Następnie autorzy przedstawiają nagranie z nowego przedszkola, a obecni nauczyciele oraz dyrektorzy placówki dzielą się spostrzeżeniami na temat zaobserwowanych podobieństw i różnic między przedszkolami. Taka procedura staje się podstawą do dyskursu na temat specyfiki danego regionu i wynikającej z niej różnorodności praktyk edukacyjnych. Każdy z tych rozdziałów kończy się namysłem nad próbą poradenia sobie z presją zmiany lub niezmienności, którą nauczyciele edukacji przedszkolnej doświadczają ze strony różnych środowisk społecznych.

Rozdział prezentujący pierwszy obszar kulturalny poświęcony jest Chinom. Na początku badacze powracają do przedszkola, w którym prowadzili badania wiele lat temu. Okazuje się, że największą zmianą, jaką kadra placówki dostrzegła, jest modernizacja jej infrastruktury oraz znaczna poprawa warunków sanitarnych. Nauczyciele zgodnie uzasadnili ten fakt ogólną poprawą warunków życia w całych Chinach. Inną zmianą była likwidacja programów pięciodniowych (*boarding programs*), w których rodzice odprowadzali dzieci do przedszkola w poniedziałek, a odbierali je w piątek. W poprzednim badaniu, to właśnie zjawisko było niezrozumiałe i spotkało się z wielką krytyką ze strony japońskich oraz amerykańskich odbiorców. Likwidację w tej placówce programów pięciodniowych wychowawcy tłumaczyli wprowadzoną przez władzę tzw. polityką jednego dziecka, która uczyniła życie rodziców łatwiejszym, pozwalając na łączenie obowiązków rodzinnych z pracą zawodową. I choć programy te w zmodyfikowanej formie istnieją nadal w dużych miastach i okręgach gospodarczych, to nie są już tak powszechne, jak miało to miejsce w latach osiemdziesiątych. Warto wspomnieć także o modyfikacji praktyk pedagogicznych, którą podkreślili wychowawcy w obu zbadanych przedszkolach. Nauczyciele stwierdzili, że w coraz większym zakresie starają się zaspokajać dziecięce potrzeby i na określenie swego postępowania używali takich terminów, jak: „aktywne nauczanie”, „indywidualizacja”, „nauczanie i uczenie się przez zabawę”. Łatwo zauważyć, że ten sposób postępowania nawiązuje do Johna Deweya oraz jego wizji pedagogiki, którą on sam przedstawił podczas wizyty w Chinach w latach 1919-1921. Podejście to zostało rozpowszechnione przez jego chińskich adeptów: Hu Shi oraz Chen Heqin. Okazało się, że teraz, po wielu latach nieobecności, z powodu niesprzyjającego klimatu politycznego, znów zyskuje na popularności.

Z rozdziału poświęconego Japonii myślę, że warto jest zwrócenie uwagi na wyeksponowane przez badaczy zjawiska, które w Stanach Zjednoczonych oraz Chinach zostały uznane za zaskakujące i kontrowersyjne.

Badacze zaliczyli do nich zarejestrowane w przedszkolu w Kioto sposoby postępowania, takie jak: brak interwencji wychowawców w bójkę pomiędzy dziećmi oraz opieka starszych dzieci nad młodszymi. Duża część nauczycieli japońskich wyraziła swoje zrozumienie i aprobatę dla tego typu praktyk. Brak reakcji na dziecięcą bójkę uzasadniano specyfiką kulturową państwa oraz przywiązywaniem dużej roli do dziecięcej swobody oraz ekspresji, której to dzieci mogą doświadczyć jedynie w przedszkolu. Poza placówką obowiązuje je narzucona przez rodziców surowa dyscyplina. Z kolei opieka starszych dzieci nad młodszymi postrzegana była jako aktywność, której głównym celem jest rozwój empatii i umiejętności dostrzegania, a także zaspokajania potrzeb innych. Ta forma postępowania została uznana za szczególnie wartościową dla dzieci pozbawionych rodzeństwa, które nie mają okazji do włączenia się w opiekę nad nimi.

Opisywane w tym rozdziale obszary zmian i niezmienności japońskiego systemu edukacji przedszkolnej zawierały w sobie aspekty demograficzne, ekonomiczne, społeczne, biurokratyczne i polityczne. Stwierdzono, że czynnikiem, który w istotny sposób wywarł wpływ na instytucje przedszkolne, był japoński kryzys ekonomiczny z lat dziewięćdziesiątych, na skutek którego wiele z tych placówek uległo zamknięciu.

Ostatni krąg kulturowy dotyczy Stanów Zjednoczonych i prezentuje przedszkola w Honolulu oraz Phoenix. Z tej części książki dowiadujemy się, że nauczyciele oraz dyrektorzy obu tych placówek, na określenie własnych praktyk wychowawczych, używają podobnych terminów oraz nawiązują do podobnej wizji dzieciństwa i wychowania. Istotą działań edukacyjnych jest umożliwienie dzieciom decydowania o sobie oraz własnej aktywności. Kluczową wagę przywiązuje się w tych placówkach do pojęcia „wolnego wyboru”, które – jako kulturowa wartość amerykańskiej praktyki pedagogicznej – nawiązuje do indywidualizmu i zindywidualizowanego podejścia do każdego dziecka. Lektura tego rozdziału pozwala również na dostrzeżenie u wychowawców tendencji do wyzwalania u dzieci samoekspresji. Wśród amerykańskich pedagogów powszechne jest przekonanie, że dzieci nie tylko powinny posiadać własne zdanie na temat tego, czym chcą się aktualnie zajmować, ale przede wszystkim powinny swoje potrzeby potrafić zwerbalizować. Badania skłoniły autorów do wniosku, że wiara w potęgę słów oraz przywiązywanie ogromnej roli do ekspresji słownej są głęboko zakorzenione w przekonaniach amerykańskich wychowawców i na przestrzeni lat nic w tej kwestii nie uległo zmianie. Końcowe w tym rozdziale rozważania autorów są próbą podsumowania przedstawionej w nim charakterystyki amerykańskich placówek wychowania przedszkolnego. Doprowadzają one do konkluzji, że na przestrzeni przeszło dwudziestu lat podstawowe przekonania, co do sposobu realizowania praktyk wychowawczych, nie uległy zmianie. Zastrzega się jednak, że wśród nich są i takie, które ze względu na wyzwania ekonomiczne, gospodarcze oraz logistyczne zostały zmodyfikowane lub wyeliminowane.

W rozdziale podsumowującym odnajdujemy najistotniejsze, moim zdaniem, wnioski z badań. Badacze założyli, że dzieci – niezależnie od kultury – przejawiają podobne potrzeby, możliwości i zainteresowania. Oczekiwali wobec tego, że instytucje wychowania przedszkolnego, w każdym z trzech opisanych krajów, będą do siebie podobne. Przeprowadzone w 1984 roku badania nie potwierdziły tej hipotezy. Badacze doszli do wniosku, że placówki te więcej dzieli niż łączy, a owe różnice zdeterminowane były odmiennością kulturową. Podstawowy problem, jaki autorzy postawili przed sobą tym razem, to próba odpowiedzi

na pytanie: na ile proces globalizacji owe różnice zniwelował. Trzy poprzednie rozdziały stworzyły podstawę do udzielenia na nie odpowiedzi. Okazało się, że największej zmianie uległy przedszkola w Chinach, niewielkiej natomiast w Japonii. W Stanach Zjednoczonych zmian doświadczyły tylko niektóre aspekty edukacji przedszkolnej, a podstawowe przekonania i realizowane praktyki zmieniły się nieznacznie. Treść ostatniej części książki stanowi właśnie szczegółowa analiza wpływu zmian ekonomicznych, procesów modernizacji i globalizacji na instytucję wychowania przedszkolnego.

Uważam, że kompleksowość analiz dokonanych przez badaczy dostarcza nowego spojrzenia na wpływ przemian społecznych na edukację. Z kolei zastosowany przez autorów sposób zbierania informacji ukazał nowe możliwości w metodologii badań nad edukacją oraz studiami nad procesami globalizacji. Książka warta jest przeczytania, choćby z uwagi na fakt, że zastosowana przez autorów procedura badawcza, w opinii wielu amerykańskich uczonych, uznana została za „metodologiczne arcydzieło”.

Ewelina Tokarska

O AUTORACH

Rafał Adamczewski

magister, doktorant w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Podstawowym miejscem pracy autora jest, prowadzony wspólnie z żoną, rodzinny dom dziecka we Wrocławiu

Renata Borzyszkowska

doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ryszarda Cierzniewska

doktor, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Celina Czech

magister, doktorantka w Zakładzie Pedagogiki Porównawczej
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Magdalena Kapela

magister, doktorantka w Katedrze Aksjologii Pedagogicznej i Metodologii Badań
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Joanna Malinowska

doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski

Urszula Opłocka

magister, nauczyciel języka polskiego w Zespole Szkół Nr 4 we Wrocławiu, doradca metodyczny we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktorantka w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu

Ewelina Tokarska

magister, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Alicja Żywcok

doktor, adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski