

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2008

Spis treści

Profesor Zbigniew Kwieciński – Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego	7
I. PAIDEIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ. DEBATY HUMANISTYCZNE	
Cezary Wodziński: Dobre wychowanie. Platońskie przypisy do Nietzschego i Heideggera	13
Karol Sauerland: Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?	29
Monika Jaworska-Witkowska: W stronę pedagogiki Cienia i przebudzenia (inspiracje z prozy Hermanna Hessego) ...	39
II. STUDIA I ROZPRAWY	
Wiesław Andrukowicz: Gra światła i cienia, czyli edukacyjny polidram	61
Mirosława Cyłkowska-Nowak: Wybór szkoły a równość i sprawiedliwość – kilka uwag wokół zasad społecznych	79
Amelia Krawczyk-Bocian: Epistemologiczny poziom rozumienia tekstu narracyjnego	93
III. Z BADAŃ	
Patrycja Wojtkowiak: Metoda <i>set induction</i> w nauczaniu	105
Agata Mleczek: Edukacja międzykulturowa w Republice Włoskiej	117
IV. RECENZJE	
Stephen J. Ball (ed.) (2004). <i>The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education</i> , London-New York: RoutledgeFalmer, ss. 299 (rec. Mirosława Cyłkowska-Nowak)	133
Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.) (2007). <i>Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie</i> . Tom 1. <i>Istota i sens wychowania. Wokół kontekstów i znaczeń</i> . Gdańsk: GWP, ss. 246 (rec. Daria Wojtkiewicz)	138
O AUTORACH.....	144

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

Półrocznik

Kolegium Redakcyjne:

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

Sekretarz Redakcji — dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK (USz),

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH (UKW),

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWINSKA (UKW),

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI (DSWE TWP Wrocław),

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI (UW, WSP ZNP),

prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI (DSWE TWP Wrocław),

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA (UKW),

prof. dr hab. ZBYSZKO MEŁOSIK (UAM),

prof. dr hab. ALEKSANDER NAŁASKOWSKI (UMK),

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDŁAREK (UG),

prof. dr hab. MIROŚLAW S. SZYMAŃSKI (UW),

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (UŁ),

prof. dr hab. LECH WITKOWSKI (UKW, UJ).

Recenzent tomu:

prof. dr hab. LECH WITKOWSKI

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji

przegldpedagogiczny@ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Janusz Trempała (przewodniczący),

Ryszard Gerlach,

Sławomir Kaczmarek,

Piotr Malinowski,

Janusz Ostoja-Zagórski,

Andrzej Papużyński,

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,

Bydgoszcz 2008

Redaktor: Ewa Wedeł-Maciejczak

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel. fax 052 322 52 74

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 052 340 12 62 w. 51

Poz. Ark. wyd. 9,8

Druk: Poligrafia UKW

Profesor Zbigniew Kwieciński

– Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Najważniejszym wydarzeniem obchodów Święta Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w 2007 roku była uroczystość nadania tytułu Doktora Honoris Causa UKW prof. zw. drowi hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu – autorytetowi polskiej pedagogiki w zakresie: pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, polityki oświatowej, socjologii wychowania (socjologii edukacji).

Podczas uroczystości Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr hab. Ryszard Gerlach prof. UKW przedstawił przebieg przewodu doktorskiego oraz sylwetkę Honorowego Doktora. Zaprezentowana przez Dziekana biografia Profesora jest imponująca. Można odnieść wrażenie, iż Profesor Kwieciński miał (i nadal ma) do wykonania „misję” tworzenia, wzmacniania i nadawania kierunku polskiej myśli pedagogicznej. Dla młodego pokolenia pedagogów jest nie tylko źródłem inspiracji, ale przede wszystkim poszukiwania swojego miejsca na mapie pedagogiki współczesnej.

Profesor Zbigniew Kwieciński urodził się 26 grudnia 1941 roku w Lubrańcu koło Włocławka. Studia magisterskie ukończył w 1964 roku na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Stopień naukowy doktora uzyskał w 1970 roku, a doktora habilitowanego w roku 1973. Tytuł profesora nadzwyczajnego otrzymał w 1979 roku, a profesora zwyczajnego w roku 1988.

Profesor Z. Kwieciński jest autorem 20 książek i ponad 350 artykułów. W swoich publikacjach poruszał m.in. zagadnienia selekcji społecznej w szkołach (1975), odpadu szkolnego (1972), dynamiki funkcjonowania szkoły (z uwzględnieniem środowiska wiejskiego) (1972, 1990), postaw młodzieży wobec wartości i norm życia społecznego (1985), socjopatologii edukacji (1992) oraz wyrównywania szans edukacyjnych (2002).

Profesor wypromował 18 doktorów, recenzował ponad 50 doktoratów oraz ponad 120 habilitacji i profesur. To postać niezwykle barwna, zaangażowana w ogólnopolskie przedsięwzięcia naukowo-badawcze. Nie sposób wymienić w tej informacji wszystkich zasług Profesora i Jego działalności naukowej. Warto wspomnieć chociażby o tym, iż jest On współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a od roku 1989 jego prezesem, pełni funkcję redaktora naczelnego czasopism „Forum Oświatowe” i „Socjologia Wychowania”. W latach 1996-2001 był członkiem Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej, przez dwie kadencje był członkiem Komitetu Badań Naukowych, od 1990 roku jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członkiem Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, a od 2001 roku ekspertem Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Wkład Profesora w rozwój polskiej pedagogiki został doceniony licznymi nagrodami i wyróżnieniami. Dwukrotnie otrzymał nagrodę Wydziału I Polskiej Akademii Nauk, dwukrotnie nagrodę Ministra Edukacji Narodowej, w 2003 roku nagrodę Prezesa Rady Ministrów oraz w 2004 roku godność Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Opolskiego.

Podczas przemówienia Dziekan, dr hab. Ryszard Gerlach prof. UKW podkreślił, iż wniosek o nadanie Profesorowi Z. Kwiecińskiemu tego zaszczytnego tytułu złożyli Radzie Wydziału Pedagogiki i Psychologii profesorowie: prof. dr hab. Lech Witkowski, prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka oraz prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska.

Recenzentami w przewodzie byli: prof. zw. dr hab. Stanisław Palka z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Senat Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego po zapoznaniu się z recenzjami podjął w tajnym głosowaniu decyzję o nadaniu Profesorowi tytułu Doktora Honoris Causa UKW na posiedzeniu w dniu 27 marca 2007 roku.

Promotorem przewodu był prof. zw. dr hab. Edmund Trempała, który wygłosił laudację z okazji nadania Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu Doktora Honoris Causa przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Profesor Edmund Trempała, również Doktor Honoris Causa bydgoskiej uczelni, ze wzruszeniem przedstawił dorobek naukowy Profesora, znaczący wkład w rozwój bydgoskiego środowiska akademickiego, oraz życzliwą współpracę dwóch ośrodków akademickich: Bydgoszczy i Torunia.

Profesor Edmund Trempała w swojej laudacji przywoływał m.in. fragmenty recenzji prof. Zbyszko Melosika, podkreślające znaczenie książek Profesora Kwiecińskiego dla zrozumienia współczesnej szkoły i edukacji, jak również fragmenty recenzji prof. Stanisława Palki mówiące o znaczeniu prac Doktora Honoris Causa dla zrozumienia zmian społeczno-politycznych w Polsce przełomu lat 80. i 90. XX wieku.

Po laudacji nastąpiło odczytanie tekstu Uchwały Senatu UKW o nadaniu tytułu Doktora Honoris Causa przez Rektora UKW, następnie odczytanie aktu promocyjnego przez Promotora profesora E. Trempałę oraz łacińskiej formuły przez JM Rektora UKW prof. zw. dra hab. inż. Józefa Kubika.

Podczas uroczystości Profesor Z. Kwieciński wygłosił wykład nt. „Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne”. W swoim wykładzie Profesor przywołał pięć modeli rozumienia „równych szans edukacyjnych”: jako jednakowego dla wszystkich ludzi prawa do rywalizacji i ciągłego powiększania posiadanych korzyści, jako równego dla wszystkich ludzi prawa do ubiegania się o przynależność do elit, strzeżonego jednak przez sztywne procedury oceniania i segregacji, równej, powszechnej dostępności do kształcenia, oraz wyrównywania tzw. „startu” edukacyjnego, dla tych którzy z różnych powodów zostali pokrzywdzeni przez los. Profesor podkreślił, iż w polskich debatach dotyczących ważnych kwestii edukacyjnych, mamy do czynienia z mieszaniami powyższych modeli myślenia o równych szansach w oświacie. Prowadzi to, zdaniem Profesora, do chaosu i — w konsekwencji — do braku (czy też zaniechania) pozytywnych działań edukacyjnych.

Wykład Profesora Z. Kwiecińskiego, z zainteresowaniem przyjęty przez zgromadzonych na uroczystości gości, zakończył się refleksją mówiącą o tym, iż mamy „wolne — ale i sprawiedliwe, gospodarne — ale i »zabliźnione« społeczeństwo do zrobienia....”.

Uroczystość zakończył koncert operetkowy w wykonaniu pracowników Instytutu Edukacji Muzycznej UKW dedykowany Doktorowi Honoris Causa UKW — Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu.

Amelia Krawczyk-Bocian
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

I. PAIDEIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ

DEBATY HUMANISTYCZNE

Dobre wychowanie Platońskie przypisy do Nietzschego i Heideggera¹

Lechowi i Monice

1. Greckie słowo

ΠΑΙΔΕΙΑ jest słowem greckim. Jeśli go dziś używamy, to dlatego, że brak nam „naszych” słów, by nazwać to „coś”, co nazywa grecka ΠΑΙΔΕΙΑ.

To greckie słowo jest wieloznaczne. Znaczy między innymi: wychowywanie (dzieci), ćwiczenie i uczenie, kultura duchowa (umysłowa), wykształcenie, wiedza, hodowla.

Znamy te wszystkie słowa i ich znaczenia. Potrafimy nawet ogarnąć ich wieloznaczność i ująć w jakiejś pojemnej formule, która zespoli tę wielość znaczeń.

Taką formułą może być, dla przykładu, niemieckie *Bildung*, które oznacza zarazem kształcenie (kształtowanie), wykształcenie, wychowanie, tworzenie i wytwarzanie. Werner Jaeger, autor monumentalnej epopei o greckiej paidei, używał innego terminu o podobnej zawartości semantycznej: *Formung* (formowanie, kształtowanie, modelowanie).

Mimo to uciekamy się do „greckiego słowa” — które spowszedniało nam niemal do tego samego stopnia, co „idea”, „logos”, „filozofia” — nie zadowolając się jego pojemnymi, wieloznacznymi przekładami.

Podjezwamy jak gdyby, że w „greckim słowie” kryje się pewien sens, którego nie chwytają „nasze” odpowiednie wieloznaczniki.

Pewien *suspens*, który zdaje się przesądzać o wirtualności tego „greckiego słowa”. A więc słowa pochodzącego z jakoby „martwego języka”, o czym przekonuje się nas od szkoły elementarnej do akademii.

¹ Rozszerzona wersja wykładu Autora na temat: Paideia i Aletheia: Heideggera przypis do Platona, wygłoszonego 20 marca 2006 roku w ramach cyklu otwartych sympozjów naukowych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii pt. *Paideia i Współczesność. Debaty humanistyczne*. Inspiratorem i opiekunem naukowym cyklu jest prof. dr hab. Lech Witkowski, koordynatorem naukowym — dr Monika Jaworska-Witkowska.

Tekst *Dobre wychowanie. Platońskie przypisy do Nietzschego i Heideggera* publikowany jest w wersji przekazanej przez opiekuna naukowego cyklu *Paideia i Współczesność. Debaty humanistyczne*, prof. dra hab. Lecha Witkowskiego.

Sens owego suspensu nie może polegać na prostej polisemiczności: na tym, że znaczenie tego greckiego słowa rozkłada się po prostu na wiele znaczeń w naszych językach.

Przeciwnie, skoro uciekamy się do „greckiego słowa”, to właśnie dlatego, że uciekamy od prostej polisemiczności. I szukamy w tym „greckim słowie” jakiejś siły wyższej, która – być może – uchroniłaby nas przed polisemicznością.

Nie znaczy to jednak bynajmniej, że naszą powszednią wieloznaczność chcielibyśmy sprowadzić w ten sposób do jakiejś źródłowej – mitycznej czy mitologicznej – jednoznaczności. Na odwrót, wolno przypuszczać, że w „greckim słowie” radzi bylibyśmy dopatrzeć się pewnego „uzasadnienia”, pewnej „racji” naszej, jakże pospolitej, wieloznaczności.

W greckim słowie *παίδεια* szukamy zapisu – osobliwej **transkrypcji** – doświadczenia, które nie jest nam „obce”, aczkolwiek nie znajdujemy „naszego” słowa, zdolnego zapisać to doświadczenie.

To bardzo dziwne, ale słowa „greckie” – martwe! – potrafią być świadkami i świadectwami „naszych”, żywych i żywotnych, doświadczeń.

W tym sensie – czy raczej suspensie – „udawanie Greka” jest nieprostym i niebezpośrednim sposobem zdawania sobie sprawy z tego, „kim i jak” jesteśmy.

Szukając „greckich” świadectw naszej „obecności” – naszej „współczesności” i „aktualności” – szukamy „świadectwa narodzin”, którego brak w naszych archiwach z metrykami.

2. Metafora paidei

Wielkie projekty filozoficzne – zanim zamkną się w systemach pojęć – przeważnie otwierają się inspirującymi metaforami.

Metafory można traktować jako szczególne zapisy doświadczeń „źródłowych”, które otwierają pewien horyzont dla projektu filozoficznego, stanowiącego próbę opisanie i zrozumienia sensu tych doświadczeń.

Platońska metafora *paidei* – przedstawiona w VII księdze *Państwa* „parabola jaskini” – jest greckim zapisem takiego doświadczenia, a zarazem metaforycznym gruntem projektu filozoficznego.

O tym, że słynna parabola dotyczy *paidei*, mówi wprost pierwsze zdanie księgi:

„Wyobraź sobie, jako pewnego rodzaju doświadczenie, naszą naturę ze względu na *paideias te peri kai apaideusias*” (514a).

Z braku trafnych odpowiedników pozostawiam na razie te dwa terminy – *paideia* oraz jego antynomim *apaideusia* – bez tłumaczenia. Zdanie zapowiada przedstawienie obrazu pewnego doświadczenia (*pathei*), które konstytuuje się we wzajemnym powiązaniu *paideia* i *apaideusia*. Platon podkreśla, że jest to znaczenie właściwe „naszej naturze”, sc. właściwe „istocie” człowieka, czy, jak uwyrażnia to w swoim przekładzie Heidegger, dotyczy ono „naszego ludzkiego bycia w jego posadach (*unser menschliches Sein in seinem Grunde*)” (PLW, 216, pol. 193). Zapisem tego doświadczenia jest platońska „parabola jaskini”.

3. Gra w zapomnienie

Przedstawmy sobie wpierw — na skróty — pospolitą wykładnię Platońskiej paraboli, która wyznaczyła na wieki podstawę tradycyjnego wizerunku tak zwanego platonizmu. Zgodnie z zapowiedzią Platona wykładnia ta musi zawierać rozstrzygnięcia co do sensu *paideia* i *apaideusia*, właściwego „naszej naturze”.

Od razu jednak odkryjmy cel tego przedstawienia: przypomnienie służyć ma tu zapomnieniu. Przypominamy sobie zarys pospolitej wykładni tylko po to, by ją doszczętnie zapomnieć. Dokonujemy tedy operacji odwrotnej od Platońskiej anamnezy.

Ιδε... „Patrz”: jesteśmy w jaskini, jesteśmy w niej „od dziecka (*ek paidon*)”, mamy skrupowane nogi i zakute łby, by widzieć jedynie ekran, który jest przed nami.

Na ekranie rozgrywa się osobiwe widowisko — jego reguły objaśnia nam narrator: za naszymi plecami, za murkiem, jakieś postaci przenoszą różne przedmioty, których cienie padają na ekran. Dzieje się tak dzięki blaskowi płonącego gdzieś z tyłu ognia.

Uwięzieni „nie widzą i nie otrzymują niczego innego prócz cieni, które blask ognia rzuca im (stale) na przeciwległą ścianę jaskini” (515a). To, co widać na ekranie — cienie — uchodzi w ich oczach za to, co jest (*ta onta*) i za to, co prawdziwe (*to alethes*). A więc za to, co „naprawdę jest”.

Nagle przedstawienie się zmienia. „Przyrodzone” okowy opadają z jednego z więźniów. Ten **odwraca się i widzi inne** niż dotychczas: wpierw przedmioty, których cienie widział wcześniej, później blask ognia, wreszcie światło słoneczne, „naturalne” względem „sztucznego” ognia — a w końcu samo źródło tego światła: słońce.

Nagle poruszenie ma charakter procesu: przemiany widzenia i tego, co widać. Platon opisuje ją jako drogę **wzwyż**, wznoszącą (się) od najciemniejszego do najjaśniejszego. Przemiana nie obywa się bez bólu, który towarzyszy każdorazowemu przyzwyczajaniu się wzroku do coraz to nowych widoków.

Podsumujmy: przedstawiony tak obraz i jego przemiana odwzorowywać mają strukturę tak zwanej rzeczywistości. Relacja „cienie” i (ich) „przedmioty” stanowi odwzorowanie relacji „rzeczy” (dane w zmysłowym doświadczeniu — „widzeniu”) — „idee” (ponadzmysłowe wzorce uchwytywane *oculi mentis*). Słońce — źródło światła — jest prawzorem: „ideę idej”, albowiem idealna rzeczywistość zbudowana jest hierarchicznie. Platon nazywa tę ideę: *idea tou agathou*. Oto „rzeczywistość”: zdwojona na to, co „zmysłowe” i „nadzmysłowe”, „tutejsze” i „tamtejsze”. Przy czym tylko to, co „idealne” uznane zostaje za to, co „naprawdę jest”. Tak oto rozstrzygnięty jest konflikt — nierozstrzygalny w ramach dotychczas dominujących w greckim świecie paradygmatów: parmenidejskiego i heraklitejskiego — między tym, co niezmiennie i tym, co zmienne, między „wiecznością i czasem”.

Na czym polega *paideia* w tej wykładni? Prosta odpowiedź: na umiejętności odwracania się od sfery zmysłowej i zwracania się ku nadzmysłowej, sc. na kształtowaniu zdolności uchwytywania tego, co naprawdę jest, a więc ponadzmysłowych, niezmiennych i wiecznych „idei”. Dodać wypada, że modelem „wykształconego” jest tu „miłośnik mądrości” — prawdziwy „przyjaciel idei” — pokonujący drogę „wzwyż”, „ku światłu”, podczas gdy uwięziony w głębi jaskini „tłum” zwykłych śmiertelników — zdany na obcowanie z cieniami — reprezentuje *apaideusia*.

4. Platonizm jako idealizm

Tak w karykaturalnym skrócie — choć ta karykatura przez wieki uchodziła za oryginał — przedstawiałby się tradycyjny wizerunek „platonizmu” jako „idealizmu” i wzorzec paidei w postaci „miłośnika mądrości” jako „przyjaciela idei”.

O wyjątkowej żywotności tego — powiedzmy bez ogródek: prymitywnego i powierzchownego — wizerunku w ciągu ostatnich stu lat przesądziła swoista ironia historii. Nikt bodaj nie przyczynił się do jego ugruntowania silniej, aniżeli Nietzsche, ów radykalny krytyk „platonizmu”, pojmowanego jako zębna prefiguracja chrześcijaństwa.

Trzeba jednak rzec, że był to „platonizm” grubiańsko spreparowany na potrzeby grubej krytyki, przeprowadzanej za pomocą kowalskich narzędzi. Kiedy Nietzsche wystąpił ze swoim skandalicznym, obrazobórczym *Gott ist tot*, to godził tym wyzwaniem tyleż w „chrześcijaństwo”, co w posady spreparowanego przez siebie trupa „platonizmu”. Słowo *Gott* stanowiło dla niego sumaryczną nazwę „idei i ideałów” — ponadzmysłowego „tamtejszego” świata, prawdziwie istniejącego, który przeciwstawiał się „tutejszemu” światu, utkanemu ze znikomych, nietrwałych i złudnych cieni. Hasło *Gott ist tot* zwiastowało, że „świat ponadzmysłowych idei” utracił realną siłę oddziaływania w dziejach i zarządzania „ludzką, arcyłudzką” rzeczywistością, że „platoński” zaświat jest martwy i żadna siła już go nie wskrzesi.

Pewne zdziwienie budzić może okoliczność, że również tak wnikliwy i wytrawny czytelnik Platona, jak Heidegger, dołożył starań, by utrwalić ten stereotypowy obraz „platonizmu”, zestawiając na dobitkę — ironia wciąż działała — Nietzschego z Platoniem. To Platona właśnie obciążył Heidegger odpowiedzialnością za ukonstytuowanie się metafizyki i jej dziejowy triumfalizm — metafizyki pojmowanej jako dzieje „zapomnienia bycia” — a Nietzschemu przypisał rolę tego, kto te dzieje przewrotnie „dokończył”.

„Od platońskiej wykładni bycia jako *idea* zaczyna się metafizyka. Wyznacza ona na przyszłość istotę zachodniej filozofii. Jej dziejami od Platona do Nietzschego są dzieje metafizyki. Cała zachodnia filozofia jest platonizmem. Metafizyka, idealizm, platonizm oznaczają w istocie to samo” (N II, 220; zob. HPZ, 510).

Trudno o większe uproszczenie i bardziej prostacką wykładnię Platona! W swojej krytycznej pasji „przezwyćzania metafizyki” Heidegger potrafił filozofować młotem nie mniej zręcznie i topornie niż sam Nietzsche.

Na szczęście, obaj potrafili pomyśleć coś znacznie więcej i inaczej. W odniesieniu do Platona owo „więcej i inaczej” oznaczało umiejętność uchwycenia istotnej dwuznaczności w samym sercu „platonizmu”, która pozwalała odczytać Platona subtelniej i spisać na straty toporny wizerunek „platonizmu”.

Zapowiadałem: celem tego przypomnienia jest zapomnienie. Spróbujmy zawiesić obiegowe przesady, zapisane w takich słowach, jak „idealizm”, „metafizyka”, „platonizm”. Zapomnieć ich znaczenia i znaczenie po to, by podjąć próbę odczytania Platona inaczej. Przewodnikami w przeprowadzeniu tej próby będą... i Nietzsche, i Heidegger.

5. Aż tu nagle...

Statyczny i stereotypowy obraz Platońskiej jaskini rozbija zrazu jedno słowo, wyróżnione we wcześniejszym przedstawieniu. Słowo, które działa niczym iskra zapalna bądź gwałtowny gest „pierwszego poruszydela”. Εξαίφνης (łac. *raptus*): nagle, niespodziewanie. To słowo pojawia się u Platona nieprzypadkowo, w różnych i na pozór bardzo odległych od siebie kontekstach. Oto opis procesu stopniowego ujawniania się „piękna w sobie” kończy się swoistą kulminacją:

„I nagle mu się cud odsłania — mowa o adeptcie pobierającym długie nauki w „szkole Erosa” — piękno samo w sobie, ono samo w swojej istocie. Otwiera się przed nim to, do czego szły wszystkie jego trudy poprzednie...” (*Uczta*, 210e).

Podkreślmy od razu: „nagle” wybucha — niespodziewanie i raptownie — w wyniku długiego procesu; stanowi uwieńczenie mozolnych ćwiczeń, uprawianych metodycznie i systematycznie. Jak w przypadku „długotrwałego obcowania z przedmiotem” noetycznego widzenia, którego opis znajdujemy w *Liście VII*:

„nagle, jakby pod wpływem przebiegającej iskry, zapala się w duszy światło i płonie już odtąd samo siebie podsycając” (341d).

W efekcie:

„wtedy dopiero tryśnie światło właściwego ujmowania każdej rzeczy i rozumienie napięte aż do najwyższych granic ludzkiej możliwości” (344b).

„Nagle” oznacza moment „cudownej” przemiany — „przejęcia” od niewidzenia do widzenia — Platon zwykle wykorzystuje tu rozmaite aspekty metaforyki światła. Moment ma charakter gwałtowny, choć poprzedzają go długie przygotowania (jak w osobiście propedeutycznym *Liście II*):

„są to już starcy, wykładów tych słuchają lat chyba nie mniej niż trzydzieści. Oni to właśnie powiadają, że to, co się im niegdyś wydawało nie do uwierzenia, ukazuje się im teraz najbardziej godne wiary i najbardziej oczywiste, i że odwrotnie jest z tym, co było dla nich najwięcej wiarygodne” (314b).

Zapamiętajmy tę charakterystykę: nagła zmiana „naturalnego nastawienia” — raptowna przemiana niewiarygodnego we wiarygodne, nieoczywistego w najbardziej oczywiste. Radykalna „optyczna” konwersja.

Szczegółowy opis owego „przejęcia” znajdujemy w *Parmenidesie*, we fragmencie uznawanym niekiedy za hipotezę trzecią (zob. PC, 73-74). Platon rozważa tam „przejęcie” od spoczynku do ruchu — i na odwrót — kiedy „Jedno” ani nie jest (już) w spoczynku, ani nie jest (jeszcze) w ruchu. Problemатyczne wydaje się właśnie owo **kiedy** — jako że:

„przecież nie ma takiego czasu, w którym by coś mogło równocześnie ani się nie poruszać, ani nie stać w miejscu” (157c).

Na pytanie:

„A może jest coś osobliwego (*atopon*), w czym ono mogłoby być wtedy, kiedy przechodzi?” (157c)

pada odpowiedź, w której kluczowe znaczenie przypada słówku *το εξαίφνης*: **moment** – tak ten termin oddaje polski tłumacz (analogicznie w klasycznym przekładzie niemieckim Schleiermachera: *der Augenblick*):

„Moment, zdaje się, oznacza coś w tym rodzaju, jakby przejście z tamtego w jedno i w drugie. Bo przecież ono nie przechodzi ze stanu spoczynku, jak długo jeszcze trwa spoczynek, ani ze stanu ruchu, jak długo jeszcze trwa ruch. Tylko moment, ta osobliwa natura jakaś, leży pomiędzy ruchem i spoczynkiem. Nie ma jej w żadnym czasie, a w nią i z niej ruch przechodzi w spoczynek i spoczynek w ruch. [...] Przechodząc, przechodzi w momencie” (157 de).

Bezczasowy „moment” – „okamgnienie” – oznacza warunek „przejścia” spoczynku w ruch i ruchu w spoczynek; nie będąc „w żadnym czasie” umożliwia wszelkie dzianie się „w czasie”, wszelkie określone czasowo przejścia i zmiany (zob. PC, 74). (Zaznaczmy nawiasem, że znów swoistej ironii przypisać by można fakt, iż to z gruntu Platońskie, a następnie także neoplatońskie (zob. np. *Enneady* Plotyna: V, 3, 17; VI, 7, 34) pojęcie – termin „techniczny” – stanie się podstawowym „tematem” tak antyplatońskiej myśli, jak myśl Kierkegaarda. Historia „przypisów do Platona” pisze się często zgola ironicznie.)

Wracając na „moment” do jaskini... Rozstrzygająca przemiana – nagle jasnovidzenie – przebiega „momentalnie”:

„ilekroć którykolwiek zostałby uwolniony z więzów i zmuszony, by raptownie (*εξαίφνης*) wstać i ruszyć w drogę ze wzrokiem wzniesionym ku światłu” (*Państwo*, 515c).

Nagły „zwrot całej duszy” – wrócimy do tego jeszcze – dzieje się w „momencie”.

6. W transie

Przestawmy po raz kolejny czasowy tryb opowieści. Upoważnia nas do tego choćby ta okoliczność, że dzięki „Platońskiemu przypisowi” zapuszczamy się do źródeł wszelkiej chronologii.

Wielki eksperyment „językowy”, jakim miał być Nietzscheański *Zaratustra*, zaprojektowany został jako eksperyment wyzywająco antyplatoński. Świat Zaratustry przedstawiał się jako „odwrócony platonizm”. Zapowiadał to już prolog do „książki dla wszystkich i dla nikogo”, w którym niejaki Zaratustra,

po dziesięcioletnim samotnym pobycie w górskiej jaskini, wychodzi z powrotem na świat, zapowiadając, że niesie „ludziom dar”. Szczytowy punkt parabolicznej drogi Platońskiego filozofa — wyjście na światło dzienne z krainy cieni — jest punktem wyjścia wędrówki Zaratustry. Rzekomy koniec misji Platońskiego „miłośnika mądrości” wyznacza początek misji Zaratustry.

Zwróćmy jednak uwagę, że Nietzscheańska antyparabola zachowuje pewien zasadniczy rys misji Platońskiej — nazwijmy go **periagogicznym**. „Dar” Zaratustry ma zmienić — odmienić radykalnie — mieszkańców miasta, do których zwraca się „nauczyciel”. Ma sprawić, by dokonali oni — jak rzekłby Platon — „zwrotu (*periagoge*) całej duszy”.

Cel Zaratustrowej misji jest jasno określony od samego początku:

„Chcę uczyć ludzi sensu ich bycia (*den Sinn ihres Seins lehren*), którym jest nadczłowiek (*Übermensch*)” (ASZ, 14).

Zważmy też od razu, że misja periagogiczna Zaratustry ma charakter *paidei*: chce kształtować sens bycia człowiekiem, którym jest „nadczłowiek”.

Oto *paideia* wedle Zaratustry: wychowywanie/ kształtowanie czy — używając terminu z późnych pism Nietzschego — hodowanie **sensu** bycia człowiekiem. Inaczej mówiąc: periagogiczną misją Zaratustry jest **transmisja** tego sensu.

Przypomnijmy, że owa transmisja kończy się w prologu sromotnym fiaskiem. Przemowy misjonarza nadczłowieczeństwa spotykają się nie tylko z szyderstwem ze strony „gawiedzi”, ale także z symboliczną śmiercią człowieka. „Człowiek”, którego Zaratustra chciał pouczyć o sensie jego bycia, zmienia się zaiste gruntownie, zamienia się bowiem w trupa, sam Zaratustra zaś z misjonarza staje się mimowolnym grabarzem.

Fiasko prowadzi jednak do radykalnego przeformułowania sensu transmisji, sc. transmisji sensu. Zarazem: przekształca sens kształtowania, sc. sens *paidei*.

7. Transcendencja inaczej

Ruch **od** nadczłowieka **do** człowieka utknął w martwym punkcie. Właściwa historia — opowiadana w czterech księgach „mów” Zaratustry — rozpoczyna się katastrofą w ścisłym znaczeniu: **odwróceniem** wektora ruchu. Zaratustra staje się opisem ruchu **od** człowieka **ponad** człowieka.

Powiadam: „staje się opisem”, co znaczy, że przemianie ulega również sam nauczyciel-misjonarz. Odtąd nie jest to już figura nauczyciela, pouczającego *ex cathedra* o jakimś sensie, lecz metaforyczna — acz poddana ścisłemu rygorowi pojęciowemu — próba opisu samego dziania się sensu. To już nie jest transmisjonarz, lecz metafora samej transmisji, jak kto woli, transformacji sensu. Zaratustra staje się transformatorem sensu jako **transu**.

Co to znaczy? Odpowiedzmy prosto, wysługując się pewnym schematem: Zaratustra jest próbą sprawozdania z tego, co dzieje się między człowiekiem-i-nadczłowiekiem.

Człowieka od nadczłowieka oddziela jedno słówko.

Człowieka z nadczłowiekiem łączy jedno słówko.

W obu przypadkach jest nim to samo słowo: **nad**.

W języku Nietzschego: *über*, po grecku *meta*, po łacinie *trans*.

Nie wnikając w tym miejscu w językowe detale, zauważmy jedynie, że w licznych Zaratustrowych charakterystykach człowieka i jego kondycji słówko *über* pełni na różne sposoby kluczową rolę (zwłaszcza w rozmaitych złożeniach: *übergehen*, *übersetzen*, *überwinden*, *über sich selber hinaus* — zob. TZ, 193-196).

Istotna okoliczność: ów źródłowy prefiks **przechodniości**: *über*-, *meta*-, *trans*- nie dopisuje się do człowieka z żadnych zaświatów jego bycia, lecz stanowi właściwą sygnaturę sensu bycia człowiekiem.

To nieusuwalny znak wodny wpisany w słowo „człowiek”.

Nadczłowiek tedy to nic innego, jak człowiek, który mierzy **nad** siebie i wygląda **poza** siebie. **Meta**-człowieka jest **w** człowieku, nieosiągalne i nieskończone, póki człowiek **jest**.

Inaczej: **transcendencja** jest ludzka, arcyłudzka, dzieje się w człowieku, z człowiekiem, dzięki człowiekowi — w jego „wnętrznosciach”, w „ciele”, w jego „świecie”, i nie trzeba do tego dziania się, sc. do tego Transu żadnej Transcendencji „zaświatowej”, sygnowanej dużą literą. Jak kto woli: żaden Bóg — z dużej litery i w liczbie nie tyle pojedynczej, co jedynej — nie jest potrzebny człowiekowi, by doświadczać boskości „w sobie”, sc. „między sobą”, pod nogami, a nie w niebiosach.

Podsumujmy: „Nadczłowiek” nie jest spełnionym „człowiekiem” — ani w znaczeniu jakiegś historycznej formy człowieczeństwa, ani — idealnej, pothistorycznej projekcji jego losu.

Nie jest nazwą żadnego bytu, już to „realnego”, już to „idealnego”. Pojawia się — dzięki odciążonemu z wszelkiej substancji Zaratustrze — jako zjawy z porządku sensu.

Odkrywanie „nadczłowieka” w człowieku to proces ujawniania się sensu jego bycia. Żeby uchwycić osobliwość tego procesu, warto zaryzykować niepoprawność gramatyczną i zamiast mówić o substancywnym *Übermensch*’u wprowadzić czasownik zwrotny *übermenschlich*, którego znaczenie uniosłaby „leśmianowska” polszczyzna: nad-człowieczać-się. Należałoby wtenczas rozmyślać o „nad-i-pozac-złowieczaniu-się” człowieka.

Co oznaczałaby na gruncie tej niepoprawności gramatycznej paideia? Nic innego, jak proces kształtowania się i nieustannego przekształcania — transformacji — sensu bycia człowiekiem. Zaratustra jest zaiste, jak sam się przedstawia, „nauczycielem nadczłowieka”. Uczy **nad** człowieka: jest udzielającą się człowiekowi „lekcją” **nadczłowieczania** się: transferem **nadczłowieczeństwa w** człowieku.

To źródłowa metafora ludzkiego istnienia, która zarazem określa i spełnia warunki własnej metaforyczności.

8. Periaगेge

Wspomniałem na wstępie, że metafora Zaratustry — Zaratustra jako metafora — dzieli pewien zasadniczy rys z Platońską parabolą jaskini. Chodzi o periaगेgiczny sens obu „obrazów”, o to, co Platon nazywa *periaगेge holes tes psyches*: obróceniem całej duszy. Ścisłe, należałoby raczej mówić o „obracaniu

się”, ponieważ mamy do czynienia z ruchem, który – przechodząc różne stadia – nie ustaje. Eksponują to inne terminy Platona, które pojawiają się wymiennie w księdze VII – *metastrophe*, *metabole*: przemiana, zmiana, przekształcenie, konwersja. W innym fragmencie Platon pisze:

„Tak samo, jak oko nie mogło się z ciemności obrócić ku światłu inaczej, jak tylko wraz z całym ciałem, tak samo całą duszą (*hole te psyche*) trzeba się odwrócić od tego, co się staje, aż dusza potrafi patrzeć na to, co jest (*tou ontos*) i to, co w nim najjaśniejsze (*to phanotaton*), i potrafi to patrzenie wytrzymać” (518, tłum. WW poprawione).

Uchwycmy na razie samą zasadę ruchu: „cała dusza” odwraca się **od** czegoś – mniejsza w tej chwili o to „co” – i zwraca się **do** czegoś innego. Obracanie się duszy oznacza jej całościową i gruntowną przemianę – konwersję. Dusza nie tylko „widzi” co innego niż dotąd, ale staje się inna dzięki temu „widzeniu”.

Gdzie indziej nazwie Platon tę konwersję *melete thanatou* – ćwiczeniem się w śmierci – aby podkreślić radykalizm odmiany „nastawienia” (*Fedon*, 80e81a). Odmiany równie radykalnej, jak odmienności „życia” i „śmierci”. Życie filozofa – o nim bowiem mowa w tej paradoksalnej definicji – to „praktykowanie śmierci”...

9. Jaskinia prawdy

Zawróćmy do jaskini, albowiem to jej „wnętrze” właśnie stanowi paraboliczne przedstawienie „obracania się całej duszy”. Pamiętamy, że jest ono zarazem zapisem doświadczenia *paidei*. Eksponuje to Heidegger w komentarzu przytoczonego powyżej fragmentu z *Państwa*:

„*Paideia* jest przekształceniem (*Umwendung* – co można by też przełożyć: obróceniem) całego człowieka w sensie przysposabiającego przeniesienia z kręgu tego, co bezpośrednie i najbliższe, do innego obszaru, w którym byt jawi się jako taki. Przeniesienie to jest możliwe dzięki temu, że staje się inne wszystko to, co dla człowieka było dotychczas oczywiste, i sposób, w jaki było to oczywiste. Zmianie musi ulec to, co dla człowieka jest każdorazowo nieskryte (*das Unverborgene*) i sposób tej nieskrytości (*Unverborgenheit*)” (193/216).

W komentarzu Heideggera ustalona zostaje pewna struktura relacji. *Paideia* ma charakter *periagoge*: odwrócenia się od tego, co bezpośrednio dane i najbliższe, i zarazem zwrócenia się do tego, co jawi się jako byt. *Periagoge* łączy się istotowo z tym, co nieskryte oraz z nieskrytością, a więc ze sposobem, w jaki jawi się to, co nieskryte. Używane tu niemieckie słowo *Unverborgenheit* stanowi dokładny odpowiednik – przekonuje nas o tym Heidegger już w *Sein und Zeit* (zob. SZ, 219-220) – greckiego terminu *aletheia*, który nietrafnie, gubiąc całą jego osobliwość, przekładamy na „prawdę”. Zatem: uchwycenie sensu Platońskiej paraboli wymaga zbadania struktury relacji: *paideia* – *periagoge* – *aletheia*.

Kierując się wskazówką Heideggera, przeczytamy raz jeszcze Platońską opowieść w świetle tych relacji.

Zaznaczmy od razu: niezwykle istotna jest kompozycja opowieści (paraboli). Sposób obrazowania odwzorowywać ma bowiem — zgodnie z intencją periagogiczną — to, co obrazowane. Platońska parabola buduje jedność opowiadania o oraz tego, **jak** sama opowiada. Jeśli jest przeto opowieścią o *paideia*, *periagoge* i *aletheia* — w ich wzajemnym powiązaniu — to sama musi mieć charakter **paideiczny**, **periagogiczny** i **aletheiczny**.

10. Aletheiczna parabola

Zacznijmy od ostatniego z określeń (aczkolwiek ze względu na głębokie powiązanie wszystkich terminów, wybór jest tu zasadniczo bez znaczenia). Co to znaczy: aletheiczny charakter opowieści? Heidegger powtarza, że Platońska opowieść jest parabolą greckiego doświadczenia „prawdy”, sc. „doświadczenia nieskrytości bytu” (zob. PLW, 198). Jednakże zamykamy sobie wnet dostęp do tego doświadczenia, kiedy *aletheia* tłumaczymy jako „prawda”.

Słowo to, przeczytane „po grecku”, znaczy co innego. Owo „inne” widać już w samej budowie słowa, w której *alpha privativum* odnosi się do źródłosłowa *lethe* (od *lanthano* — ukrywam): to, co skryte, skrywające się. Wedle Heideggera „samoskrywanie się (*Sichverbergen*)” określa dla Greków — ściśle, dla niektórych Greków przedplatońskich, do których połowicznie zalicza się również Platon — „byt w jego obecności i dostępności” (zob. PLW, 197). Toteż *aletheia* jako nie-skrytość oznacza proces wydobywania na jaw ze skrytości, proces odkrywania tego, co zakryte. Wyświetlanie się skrywającego bytu.

Podkreślmy: *aletheia* ma w tym ujęciu charakter dynamiczny, procesualny, transformatywny: określa działanie się bytu, jego odkrywanie (się) i wydobywanie na jaw, sc. przechodzenie od skrytości do nieskrytości (co ma również odwrotną stronę, o czym za chwilę).

Dlatego parabola alethei musi być **dynamiczna** i transformatywna; skoro „prawda” jest dynamicznym procesem, to i opowieść o dynamice prawdy musi mieć taki charakter.

I tak trzeba czytać opowieść Platona: jako „dzianie się” prawdy, ściśle jako **ruch** dziejący się w dynamicznych „przejściach” między kolejnymi „stopniami” prawdy: ruch nie-skrytości, który zainicjowany został momentalnym *edzaiaphnes*.

Platon rozmyślnie umieszcza „początek” procesu aletheicznego w głębi jaskini, jako że sam jej obraz odzwierciedla taki rodzaj przestrzeni, która — sama dla siebie otwarta — pozostaje zamknięta dla tego, co „poza” nią. I na odwrót: to, co na „zewnątrz” jaskini, co ukazuje się w świetle słonecznym jako nieskryte, pozostaje zakryte dla dziania się „wewnątrz” jaskini.

Równie istotna okoliczność: wbrew obiegu wykładni, aletheia jest nie tylko procesem dynamicznym, ale i nieskończonym, niespełnionym. Wędrówka ku światłu, „droga wzwyż”, nie kończy się wraz z wyjściem na światło i wejściem w to, co najbardziej świetliste oraz wytrzymaniem tego wejżenia. Nieskończoność i niespełnienie procesu aletheicznego reprezentuje u Platona motyw „powrotu”, zamaskowany jedynie hipotetycznym trybem narracji:

„Gdyby człowiek, który w taki sposób wydostał się z jaskini, znów zszedł na dół...” (516e).

Wydobycie się na zewnątrz i dojrzanie źródła światła nie zamyka ruchu nieskrytości. Przeciwnie, wymaga ponownego zejścia do krainy cienia. I tak dalej... Nieskrytość dzieje się także w ruchu podwójnej, by nie rzec: nieskończonej negacji.

11. Po stopniach prawdy

Obrazowany w jaskini proces aletheiczny jest, jak mówiliśmy, stopniowalny: trzy pierwsze opisane przez Platona stopnie wyznaczają drogę „wzwyż” — wydobywanie się ze skrytości w nieskrytość, czwarty przedstawia drogę „w dół” — powrotne zstępowanie w obszar skrytości. Sekwencją etapów wstępujących rządzi modyfikująca się zgodnie z przejściowym charakterem procesu miara aletheiczna. Heidegger:

„Różnice między pobytami i stopniami przejść zasadzają się na zróżnicowaniu każdorazowo miarodajnego *alethes*, czyli dominującego w każdym przypadku rodzaju „prawdy”. Toteż na każdym stopniu tak czy inaczej musi zostać pomyślane i nazwane *alethes* — to, co nieskryte” (PLW, 194).

W stosunku do cieni, ukazujących się w blasku ognia, Platon używa po prostu przymiotnika *alethes*:

„Więc w ogóle ci ludzie tam nie co innego braliby za prawdę (*alethes*), jak tylko cienie pewnych wytworów” (515c).

Albowiem jedynie cienie pojawiają się w kręgu ich widzenia:

„...czy myślisz, że tacy ludzie mogliby z siebie samych i z siebie nawzajem widzieć cokolwiek innego oprócz cieni, które ogień rzuca na przeciwną ścianę?” (515a).

Na wyższym stopniu, kiedy — *edzaiphnes* — wzrok odwraca się od cieni ku rzeczom jawiącym się w podwójnym oświetleniu — sztucznym (ogień) i naturalnym (światło słoneczne prześwitujące do jaskini) — to, co widoczne pokazuje się jako *alethestera*: bardziej nieskryte (515d 6). Wreszcie, wyjście na światło dzienne pozwala na wejście w krąg tego, co najbardziej nieskryte: *alethestata*. Wspomina o tym Platon w innym fragmencie, mówiąc o filozofach w księdze VI, że „oglądają to, co najbardziej nieskryte (*to alethestaton*)” (484d; zob. PLW, 219). Dodajmy, że stopniowości aletheicznej odpowiada ściśle gradacja ontologiczna: zbliżanie się ku temu, co bardziej będące — na drodze „wzwyż” — i oddalanie się od będącego — na drodze „w dół”. Kłopotliwym momentem pozostaje w tej dynamicznej sekwencji sytuacja szczytowa, kiedy wejście w samo źródło światła oznacza oglądanie tego, co „poza byciem i bytem”. Do tego kłopotu jeszcze wrócimy.

12. Światłoczułość

Spójrzmy na proces aletheiczny tak, jak gdyby właściwym bohaterem zainscenizowanego przez Platona dramatu — parabola jaskini ma wyraźną kompozycję dramaturgiczną — było światło i jego kolejne modalności.

Wtenczas otwarta całość procesu ukazuje się jako swoista gra światłocienia. Na każdym ze stopni udzielana jest inna – zmienna – dawka światła i cienia. W ciemnej głębi jaskini panuje najwięcej cienia i najmniej światła. Im wyżej, tym nasycenie światłem zwiększa się, a cienność maleje.

Granice światłociennej scenarii wyznaczają dwa momenty – kiedy widzenie jakiegokolwiek i czegokolwiek ustaje, ściśle: ustałoby – absolutna ciemność i absolutna jasność. Oba jednakowo niedostępne.

„Prawda” – doświadczana na sposób „grecki” – nie jest tedy „stanem rzeczy” ani „stałą obecnością” (nie mówiąc już o „prawdziwości” sądu czy twierdzenia, niezmiennie mylonej z „prawdą”). „Prawda” jest dynamicznym i nieskończonym „prawdziwieniem się” bytu, który skrywa się i odkrywa w rozmaitych stopniach nie-skrytości.

Miarą bycia człowiekiem zaś jest osobliwa światłoczułość. Rzucony w grę światłocienia człowiek to byt niezwykle światłoczuły, wrażliwy nie tylko na brak światła, ale także na jego nadmiar. Szczególnie wrażliwy i żywo reagujący – i „duszą”, i „ciałem” – na zmieniające się warunki fotoptyczne. Uwzględniając ten konstytutywny aspekt ludzkiego bycia, Platon przestrzega w swojej opowieści przed pochopnym i nieumiejętnym spoglądaniem w samo źródło światła, które oślepiając potrafi popsuć wzrok. Zaleca tedy stopniowe przyzwyczajanie wzroku do zmiennych okoliczności światłocienia (zob. 516ab, 516e-517e).

13. Paideia w świetle...

Zapytajmy: czym i jak w świetle tej wykładni Platońskiej paraboli jest paideia?

Odpowiedź właściwie już padła: paideia to uczestniczenie w procesie aletheicznym – „naturalna” światłoczułość – a więc umiejętność kształtowania i przekształcania widzenia w zależności od zmiennych warunków fotoptycznych. Umiejętność stosowania się do tego, **co** i **jak** widać na odmieniających się stopniach „prawdziwienia się” bytu. Sposobność wytrzymywania spojrzenia, gdy spogląda się na to, co najjaśniejsze – najbardziej świetliste – w bycie. Ale zarazem gotowość podjęcia ryzyka zapuszczania się w obszar cienia, gdzie światło panuje w najmniejszym stopniu.

Heidegger zwraca uwagę – za Platonem – na powiązanie *paideia* z *apaideusia*:

„Ponieważ jednak *paideia* ma swą istotę w *periagoge holes tes psyches*, to będąc tego rodzaju zwrotem, pozostaje ona stałym przezwyciężaniem *apaideusia*. Owa *paideia* zawiera w sobie istotowe odniesienie do nieukształtowania” (PLW, 196).

Podkreślmy: **stałe** przezwyciężanie. W tak odczytany Platońskim projekcie paidei nie ma mowy i miejsca na „ukształtowanie absolutne”, które by kładło kres procesowi aletheicznemu. Przed nieukształtowaniem – *apaideusia* – broni nas nie ostateczne i definitywne „ukształtowanie”, lecz niedostateczne i infinitywne „przekształcanie się”. Paideia to gotowość i zdolność autotransformacji. Zapożyczając się na wyrost w języku Zaratustry: umiejętność bycia w transie...

14. Zaratustra Platona

Spróbujmy związać ze sobą – wbrew wszelkim historycznym zastrzeżeniom co do stosowności takiej próby – dwa węzłowe punkty tego hermeneutycznego sprawozdania.

Czy Zaratustrowe transmitowanie – jak już zaryzykowaliśmy: *übermensch*’owanie – jest doprawdy tak odległe od Platońskiej paraboli, reprezentującej trans aletheiczny, trans prawdy-bycia?

Doprawdy... nieodległe. Obie opowieści wolno czytać jako dwie blisko ze sobą spokrewnione wersje tego samego mitologemu, mianowicie: **antropologemu**.

Trans Zaratustry można czytać – na przekór Nietzschemu – jako Platoński projekt paidei, którego istotę stanowi infinitywna transformacja: tego światłoczułego bytu, jakim jest człowiek. Z kolei paideiczną umiejętność stałego „przekształcania się” można z powodzeniem wyklądać w terminach Zaratustrowego „nadczołowieczania się” człowieka.

Oba mity są metaforami „nadczołowieka” dziejącego się nie-spełnienie w „człowieku”.

15. Dobra kłopotliwość

Aby tę infinitywną meta-opowieść doprowadzić do „końca”, niezbędny jest jeszcze pewien **kłopotliwy** przypis. Potraktowałbym go nie tyle jako „koniec” czy epilog – który *ex definitione* nie może tu nastąpić – ile jako dogodny pretekst, by przerwać tekst.

Platon nie poprzestaje na parabolicznym opisie procesu aletheicznego. Zajmuje go jeszcze zasadnicze pytanie: jak ów ruch jest możliwy? Szuka tedy „zasady”, „racji” – mówiąc inaczej, „warunku możliwości” – tego ruchu. W terminach greckich: jego *arche*.

W świetle dotychczasowych ustaleń pytanie to brzmi: „co” sprawia, że byt jest jako byt i że byt jest jako nieskryty? Krótko: że „naprawdę jest”?

Odpowiedź Platona brzmi: źródłem procesu aletheicznego jest *idea tou agathou* – „idea idei”, umieszczona na szczycie ontologicznej piramidy: „to, co bycie najbardziej świetliste” – *tou ontos to phanotaton* (518c 9), sc. to, co najbardziej będące i zarazem najbardziej nieskryte.

Żeby uchwycić sens „idei dobra”, trzeba znów porzucić – posłużymy się po raz kolejny wskazówkami Heideggera – nasze utarte wykładnie. Przeczytajmy wpięrow rozstrzygający w tej kwestii fragment z VI księgi, w którym „dobre” porównane zostaje ze „słońcem”:

„Przynasz, jak sądzę, że słońce umożliwia rzeczom widzialnym nie tylko ich widzialność, ale także powstawanie, wzrastanie, odżywianie, choć samo nie jest powstawaniem. [...] Powiedz więc teraz także, że dzięki dobru przysługuje rzeczom poznawalnym nie tylko poznawalność, ale także to, że są i to, czym są (*to einai te kai ten ousian*) możliwe jest dzięki słońcu” (509b).

Tak jak słońce sprawia, że rzeczy widzialne są widzialne – umożliwia ich widzialność – tak „dobre” umożliwia bycie bytów: to, że są i to, czym są. *Agathon* znaczy – mówiąc najkrócej: umożliwiać, sprawiać, że coś jest i że jest takie, jakie jest. Heidegger skonstruuje: *idea tou agathou* jest najwyższa w porządku umożliwiania (zob. AG, 155-157).

Dodajmy do tego dwa istotne momenty w charakterystyce *agathon*.

Primo. Mimo całej sekwencji pozytywnych określeń „dobra” — „zasada wszystkiego”, „idea najwyższa” itd. — Platon konsekwentnie uchyla się od odpowiedzi na pytanie istotowe: **czym** jest „samo dobro”? Ten brak nie jest przypadkowy. Gadamer zwraca uwagę, że Platonskie uniki wynikają ze szczególnego statusu ontologicznego „samego dobra”. Znacząca jest już terminologia: Platon nie posługuje się nigdy w odniesieniu do „dobra” terminem *eidos*, ale z konsekwencją używa słowa *idea*:

„Forma żeńska *idea* może wprowadzić, tak jak *doxa* (mniemanie) i *episteme* (wiedza), pozostając w zgodzie z naturalną skłonnością naszego myślenia do obiektywizacji, określać również „przedmiot”, pozwala ona jednak w swym znaczeniu „widoku” (*im Aublick*) bardziej uwidocznąć „widzenie” (*das Blicken*) niż „wygląd” (*das Aussehen*). W rezultacie *idea tou agathou* nie zakłada „widoku” („wyglądu”) dobra (*der Aublick des Guten*), ale raczej „patrzenie w dobro” (*Ausblick auf das Gute hin*), jak pokazuje wielokrotne użycie *apoblepein* pros... (patrzeć na...)” (ID, 21-22).

Znaczy to, że „dobra” nie dotyczy żadna wiedza „przedmiotowa”, która uchwytywałaby jakieś „coś” w jego istocie. *Agathon* nie jest żadnym „czymś”, **co** można by wiedzieć i widzieć; nie jest żadnym „przedmiotem”. W efekcie: jeśli pytamy „czym” jest — **co** to jest — „dobra”, to zadajemy pytanie zgoła nietrafne, i brak odpowiedzi jest właśnie odpowiedzią na to nietrafne pytanie.

Secundo. Wszystkie pozytywne określenia „dobra” zostają zawieszone — ujęte w cudzysłów — mocą enigmatycznej i najbardziej problematycznej formuły, która wieńczy przytoczony fragment z księgi VI:

„choć samo dobro nie jest byciem/bytem (*ouk ousias ontos tou agathou*), lecz jest jeszcze ponad/poza byciem/bytem (*epekeina tes ousias*), przewyższając je rangą i mocą” (509b).

Oto samo sedno kłopotliwości „dobra”: źródło umożliwiania „bycia bytu” usytuowane poza „byciem/bytem”. W „zaświatach” ontologii.

A więc zaiste: Transcendencja w postaci krystalicznie czystej (z czego wszystkie konsekwencje wyciągnie inspirujący antyczne chrześcijaństwo neoplatonizm, konstruując wizję transcendencji jako Absolutu, który „przekracza wszystko”: *epekeina panton*).

Nie tracimy jednak z widoku zasadniczego pytania. Platon pyta: co sprawia, że byt jest jako byt i że jest jako nieskryty? co umożliwia bycie bytu i jego nieskrytość? Zarazem podpowiada, że pytanie — a więc i oczekiwana odpowiedź — w kategoriach co jest zasadniczo nietrafne.

16. Dobre wychowanie...

wymaga nie tylko udzielania stosownych odpowiedzi, ale również umiejętności rozpoznawania niestosownych pytań. Nawet za cenę milczenia.

Platon buduje — jak powiedzieliśmy — strukturalną analogię między „słońcem” i „dobrem”. „Patrz”: $\tau\delta\epsilon$!

Jak słońce — samo źródło światła — umożliwia i widzenie tego, co widziane, i to, co widziane dzięki widzeniu, sc. umożliwia widzialność jako relację widzenia tego, co widziane, tak *idea tou agathou* umożliwia bycie bytu i jego nieskrytość.

Jest, mówi Platon, „jarzmem”: *dzygon*, spajającym ze sobą obie strony relacji — bycie bytu w jego nieskrytości — ale nie stanowi strony w tej relacji. Jest radykalnie bez-, a raczej pozastronne.

„Dobro” nie jest **czymś** — określa jedynie **jak** bycia bytu i jego nieskrytości.

I tylko w tym sensie jest **poza** — *epekeina tes ousias* — a nie w znaczeniu *meta-, trans-* jako absolutnej „pozaświatowości”.

Światło jest „światowe”, aczkolwiek nie jest „czymś” z tego świata.

Podsumujmy: Tak — a więc tak, **jak** — rozumiane *epekeina* oznacza transcendencję w szczególnym sensie. *Agathon* nie jest „poza” w sensie „na zewnątrz”, „za granicą”, „gdzieś tam”, „hen, hen”, lecz stanowi „tutejszy” — autochtoniczny — „warunek możliwości” transcendencji. Nie kreuje żadnego „innego świata” ani nie odsyła do „zaświatów” — wyznacza autochtoniczne granice (naszego) „świata”: bycia i nieskrytości. Rozświetla nasz świat „od środka”.

„Tutaj także obecni są bogowie” — mówi „ciemny Heraklit”, wskazując na to, co najbliższe, najbardziej swojskie, domowe, przyziemne... na sferę *oikos*.

Grecka *paideia* to umiejętność wypatrywania „boskości” w „ludzkim” świecie i świetle. Być może, dlatego trzeba nam na jej określenie greckiego — „obcego” — słowa. Skoro brak nam nieobcych słów, by zdawać (sobie) sprawę, że „niebo” bywa „pod nogami”, że każdego dnia i każdej nocy możemy spacerować po gwiazdach.

Bibliografia

Dialogi Platona w różnych przekładach, kolacjonowane z wydaniem: Platon, *Werke in acht Bänden. Griechisch und deutsch*, üb. von F. Schleiermacher, Darmstadt 1990. *Biesiada*, tłum. E. Zwolski, Kraków 1993; *Listy*, tłum. M. Maykowska, Warszawa 1987; *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1958; *Fajdros*, tłum. E. Zwolski, Kraków 1996; *Uczta*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1975.

Beierwaltes W. (2003), *Platonizm w chrześcijaństwie*, przeł. P. Domański, — PC: Kęty.

Gadamer H.-D. (2002), *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, przeł. Z. Nerczuk, — ID: Kęty.

Heidegger M. (1988), *Nietzsche*, t. II, tłum. różni, — N II: Warszawa.

Heidegger M. (1999), *Platona nauka o prawdzie*, przeł. S. Blandzi, w: *Znaki drogi*, Warszawa, wyd. niem.: *Platons Lehre von der Wahrheit, w: Wegmarken*, Frankfurt am Main 1978 — PLW.

Heidegger M. (1984), *Sein und Zeit*, — SZ: Tübingen.

Nietzsche F. (1993), *Also sprach Zarathustra*, w: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, Bd IV, Berlin-New York — ASZ.

Wodziński C. (1997), *Agathon. O dobru „poza dobrem i złem”*, w: *Hermes i Eros. Eseje drugie*, — AG: Warszawa.

Wodziński C. (1994), *Heidegger i problem zła*, — HPZ: Warszawa.

Wodziński C. (1997), *Trans Zarastury*, w: *Hermes i Eros. Eseje drugie*, — TZ: Warszawa.

IDEA UNIWERSYTETU: aktualność tradycji Humboldta?¹

Autor opisując humboldtowski model nauczania, przekonuje czytelnika, że idea partnerskiej wspólnoty uczących i uczących się, którzy poszukują odpowiedzi na dręczące współczesnych badaczy pytania, nie stracił na aktualności. W polskich warunkach może być stosowany szczególnie na drugim stopniu nauczania uniwersyteckiego.

W roku 1806 Prusy po przegranej bitwie z armią napoleońską pod Jeną i Auerstedt rozpadły się. Skutkiem ich klęski była m.in. utrata terenów zdobytych przez rozbiory. Stolicą Prus stał się właściwie Królewiec (Königsberg). W historiografii mówi się o rozpadzie systemu Fryderyka II, absolutyzmu pruskiego.

Po tej klęsce stał się cud. Zabrano się do reformowania Państwa Pruskiego, co skończyło się pewnym sukcesem, choć tylko część reform została konsekwentnie przeprowadzona. Kręgi konserwatywne jak zwykle umiały się dość umiejętnie bronić przed radykalnymi, bardzo potrzebnymi zmianami, do których należała m.in. reforma szkolnictwa, a zwłaszcza uniwersytetu. Stworzono tzw. humboldtowski model szkoły wyższej.

Kiedy toczyła się europejska wojna między Francją, Hiszpanią i południowo-niemieckimi państwami z jednej strony, a Anglią, Rosją, Austrią i Szwecją z drugiej, Wilhelm von Humboldt był w Rzymie jako poseł pruski przy Watykanie, tzn. jako ktoś, czyja działalność nie miała właściwie żadnego znaczenia, bo Watykan był wówczas instytucją całkowicie uzależnioną od woli Napoleona, a Prusy jako państwo neutralne nie liczyły się na forum międzynarodowym. Będąc posłem Humboldt wykorzystał swój czas między rokiem 1802 i 1808 na intensywne kontakty towarzyskie ze znanymi postaciami sceny politycznej i z artystami oraz na studia nad antycznością. Ponadto prowadził, jak to wówczas było w zwyczaju, rozległą korespondencję z ciekawymi ludźmi z całej Europy. Kiedy wezwano go do Królewca do objęcia funkcji ministra edukacji,

¹ Zmieniona i rozszerzona wersja wykładu Autora na temat: Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?, wygłoszonego 24 kwietnia 2006 roku w ramach cyklu otwartych sympozjów naukowych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii pt. *Paideia i Współczesność. Debaty humanistyczne*. Inspiratorem i opiekunem naukowym cyklu jest prof. dr hab. Lech Witkowski, koordynatorem naukowym — dr Monika Jaworska-Witkowska.

Tekst *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?* publikowany jest w wersji przekazanej Redakcji *Przeglądu Pedagogicznego* przez Autora.

najpierw odmówił, bo nie mógł uwierzyć, by tak słabe państwo mogło cokolwiek osiągnąć na tym polu, nie dysponując odpowiednimi środkami. Bał się też kierowania uczonymi. To — jak pisał w liście do żony Caroline — nie mogłoby wyjść lepiej niż kierowanie trupą komediantów. Ale nie odrzucił propozycji całkowicie. Był gotów ją przyjąć, pod warunkiem zagwarantowania mu niezależności w urzędzie. Po trudnych pertraktacjach Król Wilhelm III powołał go 15 grudnia 1808 r. na to stanowisko, dając mu jeszcze czas do namysłu. Dwudziestego lutego 1809 r. Humboldt został mianowany mężem stanu (*geheimer Staatsrat*) i dyrektorem Sekcji Sztuki i Edukacji Publicznej w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Właściwie był Ministrem Kultury i Edukacji. Funkcję tę pełnił 16 miesięcy. Zrezygnował z niej, gdyż doszedł do wniosku, że odbiera mu się wcześniej zagwarantowaną niezależność. Podobno się mylił. W ciągu tych szesnastu miesięcy dokonał jednak takiej rewolucji w szkolnictwie, że mówi się o niej jako o modelu humboldtowskim.

Na czym polegał ten model?

Humboldt odróżniał trzy stopnie edukacji, które można by w naszym języku określić jako podstawowy, średni i wyższy, przy czym wprowadził — dotąd nieznaną — rok szkolny (tzn. nie można było przystąpić do zajęć w szkole lub w nauczalni w dowolnym czasie, lecz tylko z rozpoczęciem roku szkolnego wzgl. semestru). Najbardziej zmieniło się oblicze ówczesnego gimnazjum i uniwersytetu. Najważniejszą zasadą było dla Humboldta **kształcenie** młodego człowieka w szkole i na uczelni, oraz wyrabianie specyficznych umiejętności, a nie jedynie przekazywanie wiedzy. Każdy powinien był stać się kimś, zyskać osobowość, i to niezależnie od pochodzenia. Daje się to osiągnąć tylko wtedy, kiedy nauczający uczący traktuje ucznia — a przede wszystkim studenta — jako równorzędnego partnera. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy istnieje coś, co łączy nauczającego z uczącym się. Tym elementem łączącym jest nauka! Pod pojęciem nauki Humboldt rozumiał zbiór nie rozwiązanych problemów. Również profesor, nauczyciel ich nie rozwiązał, co sprawia, że znajduje się w pewnym sensie w podobnej sytuacji jak student, i oznacza, że są oni wobec nauki równi. Ich równość polega na tym, że każdy musi się starać o rozwiązanie otwartych problemów. Prawdopodobnie profesor szybciej dojdzie do pozytywnego wyniku, ale niezależnie od tego student uczy się przy tym właściwego podejścia do problemów, do nauki. Ponadto poznaje w nauczycielu człowieka poszukującego rozwiązań, dowiadyuje się, na czym polega twórcze podejście do istniejących zagadnień, dzięki czemu sam może z czasem stać się twórcą.

Takie podejście do kształcenia jest możliwe pod warunkiem, że istnieje ścisłe połączenie między badaniami (nauką) i nauczaniem. Hasłowo mówi się o jedności nauki i nauczania (*Einheit von Lehre und Wissenschaft*). To założenie pociąga za sobą myśl, że badania nie mogą odbywać się w Akademii Nauk, gdzie uprawia się tylko naukę, lecz muszą być przeniesione na uczelnie i tam powinny być prowadzone. Ma to, zdaniem Humboldta, też ten dobry skutek, że nauka staje się bardziej niezależna od państwa, które lubi popierać doraźne potrzeby, nie interesując się zbytnio podstawami nauk, a tym samym ich rozwojem w odległej przyszłości.

Podstawowe kierunki wszelkich nauk i wszelkiej wiedzy to: filologia, filozofia i matematyka. Co do matematyki, to również i dziś nikt nie miałby wątpliwości, że jest każdemu potrzebna. Według Humboldta

uczy ona formalnego ujęcia problemów. Niejedna osoba postawi jednak pytanie: po co każdemu uczącemu się zdolność myślenia w kategoriach filologii i filozofii? Otóż filologia uczy obchodzenia się z tekstem, czy to od strony językowej (dociekając, jak są zbudowane zdania, jak wygląda ich struktura gramatyczna, jakie retoryczne chwytły są stosowane); czy to od strony kontekstowego rozumienia form językowych. Aby rozumieć tekst, trzeba wiedzieć, kiedy i gdzie został sformułowany, jakiemu celowi miał służyć. Dotyczy to wszelkich tekstów, nie tylko literackich, ale również prawniczych, urzędowych, politycznych etc. W pewnym sensie każdy człowiek w czasach współczesnych, odkąd pismo odgrywa centralną rolę, musi być również filologiem; niestety mało kto zdaje sobie z tego sprawę. Filozofia uczy natomiast refleksji na poziomie wyższym; nieprzypadkowo filozofię nazywano kiedyś metafizyką, bo rozważania wykraczały poza zwykłą fizyczność, zwykłą rzeczywistość.

Gimnazjum ma przygotowywać na studia, tak by matura stała się świadectwem dojrzałości, poświadczającym, iż maturzysta jest zdolny do studiowania (*studierfähig*). Czyni to, przyzwyczajając ucznia do uczenia się, ucząc go uczyć się, tzn. pokazuje, jak należy zbierać wiedzę, jak ją porządkować, weryfikować oraz w jaki sposób porównywać ze sobą uzyskane wyniki. Bardzo ważnym zadaniem gimnazjum jest rozwijanie zdolności wyrażania się, formułowania zagadnień. Zadaniem nauczyciela jest obserwowanie ucznia, by odgadnąć, w jakim kierunku może się on najlepiej rozwijać. Humboldt odróżnia trzy kierunki uzdolnień: lingwistyczne, historyczne i matematyczne. Choć uczeń może być naprawdę uzdolniony tylko w jednym z nich, musi mimo to w pewnym stopniu opanować każdy, jeśli chce stać się studentem, bo tego wymaga jedność nauki. Zawsze myślimy w kategoriach i lingwistycznych, i historycznych, i formalnych wzgl. ścisłych. „Uczeń jest dojrzały”, pisze Humboldt, „jeśli nauczył się u innych tyle, ile był w stanie nauczyć się samodzielnie”. Jeśli nauczył się np. jak należy uczyć się języka, to nauczy się i następnych języków już bez pomocy szkoły, powiada Humboldt.

Na uniwersytecie student właściwie nie potrzebuje wykładów; ich wybór z oferowanych możliwości jest raczej rzeczą przypadkową. Sprawą najważniejszą jest, by przed wejściem w samodzielne życie miał możliwość spędzenia kilku lat w miejscu, gdzie przebywa wielu nauczycieli i studentów, z którymi mógłby snuć naukowe refleksje. Humboldt używa słowa „nachdenken”, które można tłumaczyć wprost jako „reflektować”, ale zatracą się przy tym element zadumy. Na uczelni należy też uczyć się umiejętności pogrążenia się w myślach. Humboldt był absolutnym przeciwnikiem pośpiechu, zatracania się w szybkim zdobywaniu wiedzy, braku czasu na porównanie wyników lub na zdanie sobie sprawy, jak poszczególne elementy mają się do siebie. W tym celu student musi mieć możliwość, tak jak uczony, izolowania się od otoczenia, bycia samotnym i wolnym zarazem, bo bez samotności i wolności nie ma nauki, choć rozwiązania uzyskane w wyniku refleksji, w izolacji od otoczenia, należy potem przedyskutować z innymi, aby je sprawdzić, skonfrontować z innymi możliwościami ujęcia danych problemów.

Humboldt wymienia więc trzy elementy jako podstawę życia naukowego: samotność, wolność i współdziałanie bez wyraźnego celu i przymusu. Nauka ma po prostu swój własny rytm, każdy zaś, kto ją uprawia, ma inne zdolności, a tych nie można rozwijać pod dyktando; zarazem każdy potrzebuje uzupełnienia przez innych, a zatem współbycie, współistnienie wielu indywidualności służy i nauce, i pojedynczym osobom.

W czasie swojego urzędowania Humboldt jako mąż stanu napisał wiele sprawozdań i prośb do króla, rozważając ze swoimi współpracownikami w twórczej atmosferze mnóstwo szczegółów, a zwłaszcza, jak ma być finansowany nowy system edukacji, ile szkół powinno istnieć w Prusach, dla kogo mają być przeznaczone, jak należy uczyć, których przedmiotów etc. Szczególnie zależało mu na stworzeniu uczelni w Berlinie obok istniejących już w Królewcu i we Frankfurcie nad Odrą (Viadrina). Jak wiadomo, udało mu się to. Dwunastego maja 1809 r. poprosił króla o powołanie uniwersytetu w Berlinie. 16 sierpnia tegoż roku król podpisał akt fundacji, a na jesieni 1810 roku otworzyły się bramy berlińskiej uczelni. Humboldt powołał na profesorów wybitne osobowości: Johanna Gottlieba Fichtego jako filozofa, Friedricha Schleiermachera jako teologa protestanckiego, Friedricha Carla von Savigny'ego jako prawnika, Christopa Wilhelma Hufelanda jako medyka, Reinholda Niebuhra jako historyka, Friedricha Augusta Wolfa jako filologa klasycznego, Martina Heinricha Klaprotha jako chemika.

Budżet uniwersytetu miał być niezależny od państwa — w przypadku berlińskiej uczelni gwarancją niezależności miały być przypisane jej dominia królewskie — aby mogła się rozwijać według wymogów naukowych, a nie doraźnych potrzeb państwa. Finanse powinny pochodzić od narodu, bo uczelnie mają służyć jego chwale. Pod pojęciem narodu mamy tu rozumieć całą społeczność danego państwa. Humboldt często używa określenia „niemiecki naród”, ale ma na myśli społeczność mówiącą po niemiecku. Językiem nauczania miał być niemiecki, co dziś wydaje się oczywistością, ale należy pamiętać, że pierwszy wykład w języku niemieckim na niemieckiej uczelni wygłoszono w roku 1689 w Lipsku. Był to wykład Christiana Thomasiusa, zaś regularne wykłady w tym języku prowadził filozof Christian Wolff w Halle w latach dziesiątych XVIII wieku. Jemu to filozofia niemiecka ma do zawdzięczenia wiele zręcznych pojęć niemieckich. W przedmowie do *Krytyki czystego rozumu* Kant nazwał Wolffa „twórcą niewygasłego dotąd ducha gruntowności w Niemczech”.²

Uniwersytet Berliński stał się w XIX wieku uczelnią bardzo znaną, do której przybywano na studia z całego świata. Dopiero III Rzesza zdołała zniszczyć również i tę instytucję tak doszczętnie, że do dnia dzisiejszego nie może ona odzyskać dawnej sławy. Nazwa Humboldt-Universität pochodzi z 1949 r., kiedy w Berlinie Zachodnim powstała *Freie Universität* jako alternatywa dla Uniwersytetu Wschodniego, już nie wolnego. Ówczesne władze, nadając berlińskiemu uniwersytetowi miano Humboldt-Universität, miały na myśli braci Humboldtów Wilhelma i Aleksandra.

Idea uniwersytetu humboldtowskiego nie pochodzi od samego Humboldta. Kryją się za nią przemyślenia wielu ludzi na temat kształcenia i jego roli w życiu publicznym. Siegały one lat siedemdziesiątych XVIII wieku, kiedy przez „Bildung” (kształcenia), nie rozumiano przede wszystkim kształtowania danej osoby od zewnątrz, przez wychowywanie, pouczanie, lecz żywy wpływ mistrza na uczącego się, kształcenie od wewnątrz, tzn. aktywny udział uczącego się w przeobrażaniu samego siebie. Zastanawiano się, jakie możliwości dano człowiekowi nie wywodzącemu się ze szlachty, aby mógł wszechstronnie się rozwinąć, stać się osobowością. Goethe nie widział takich możliwości w ówczesnych warunkach, bo jego zdaniem wyłącznie w wyższych sferach można się nauczyć, jak należy występować publicznie, a także jak można uzyskać uznanie nie tylko jako ktoś wąsko wyspecjalizowany (czy to jako rzemieślnik, czy to jako kupiec albo też jako dobry rolnik), ale jako osoba, jako ja.

² Immanuel Kant, *Krytyka czystego rozumu*, przełożył Roman Ingarden, Warszawa 1957, t. I., s. 48.

Pedagog Johann Christoph Vollbeding w roku 1789 sformułował pogląd, iż najpierw należy kształcić (w sensie formowania) człowieka, a dopiero potem mieszczanina lub chłopca. To, co ogólnoludzkie poprzedza specjalizację. Od takiej formy kształcenia zależy też stan cywilizacji danego państwa, czego nie należy rozumieć w ten sposób, iż państwo potrzebuje wielu wykształconych ludzi do realizacji swoich interesów, lecz tak, że państwo dopiero wtedy funkcjonuje dobrze, kiedy jego obywatele prezentują odpowiedni poziom. Nie powinni mieć możliwości kształcenia się, aby służyć państwu, lecz państwo powinno być zainteresowane ich ogólnym i wszechstronnym kształceniem. Państwo powinno, powiada Humboldt w studium „Idee odnośnie ustalania granic działalności państwa” (*Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*) z 1792 r., służyć swoim obywatelom, dając im jak najwięcej wolności, aby mogli się wszechstronnie rozwijać. Wolność i kształcenie powinny się wzajemnie uzupełniać. Innymi słowy: nie ma wolności bez kształcenia i nie ma kształcenia bez wolności. Gwarantem tego wszystkiego ma być współczesne państwo. Dosyć podobne poglądy na temat kształcenia wyrażał Johann Gottlieb Fichte, wiążąc je z zasadniczymi rozważaniami o powołaniu człowieka. Zarówno w pamflecie „Żądanie pod adresem władców Europy, aby przywrócili dawną dotąd wolność myślenia” (*Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten*), jak i w książce „Przyczynek do sprostowania sądów publiczności o Rewolucji Francuskiej” (*Beiträge zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die Französische Revolution*) z roku 1793 twierdził, iż wolność myślenia należy do niezbywalnych praw człowieka, ani społeczność, ani władca nie może mu tego odebrać. Fichte posunął się do stwierdzenia, że ludzie mają prawo do zmiany ustroju politycznego, w którym żyją. Chodzi tu nie o prawa empiryczne, lecz transcendentalne, tkwiące w naszej jaźni.

Fichte odpowiadał się jednak za kierowaniem uniwersytetem przez państwo (choć z pewnymi wyjątkami), co różniło go od Humboldta i Friedricha Schleiermachera, którzy nie mogli sobie wyobrazić jakiegokolwiek ingerowania instytucji państwowych w niezależność życia akademickiego. Jest rzeczą zrozumiałą, że Humboldt współpracował ze Schleiermacherem, który został w Berlinie urzędnikiem odpowiedzialnym za edukację w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, natomiast nie z Fichtem, choć spowodował powołanie tegoż na stanowisko profesora filozofii na Uniwersytecie w Berlinie, o czym już wspominałem. Fichte został jego pierwszym rektorem, a Schleiermacher pierwszym dziekanem Wydziału Teologicznego.³

Humboldtowi nie udało się zrealizować idei całkowitej autonomii uczelni, co było do przewidzenia. Mimo to uczeni cieszyli się dość dużą wolnością w prowadzeniu badań i w nauczaniu. Władze nie wróciły do dawnej praktyki jak najszybszego przygotowywania studentów do wykonywania wąsko pojętego zawodu. Nie przejęły wprowadzonego przez Napoleona wzoru francuskiego, w którym liczyła się przede wszystkim skuteczność. Zarazem należy podkreślić, iż wolność w nauczaniu i uprawianie badań według własnych wyobrażeń były realizowane właściwie tylko w ramach wydziału filozoficznego, w dużo mniejszym stopniu na prawie, a w minimalnym w medycynie, nie mówiąc już o wydziale teologicznym. Na medycynie studenci musieli uczyć się według ścisłych programów, o ich udziale w rozwiązywaniu otwartych kwestii nie było mowy, nie istniała równość nauczających i uczących się wobec nauki. Już Schleiermacher zastanawiał się, czy słuszne

³ Jak Fichte, Schleiermacher i Schelling sobie wyobrażali nowe oblicze uniwersytetu opisałem w artykule *Droga do Humboldtowskiej idei uniwersytetu*, w: „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, 16/2007, s. 57-70.

jest zdanie, by uniwersytet był tylko wówczas uniwersytetem (*universitas*), jeśli obejmie wszystkie nauki, skoro Wydział Medyczny przypomina raczej szkołę niż uniwersytet. Na tym wydziale nie chodzi o poznanie (*Erkenntnis*), lecz o nauczanie czegoś konkretnego do konkretnych celów. Chodzi o coś zewnętrznego. Na Wydziale Filozoficznym, do którego w tym czasie należały też nauki ścisłe, właściwym celem było uczenie się swobodnego poruszania się po zagadnieniach naukowych, poszukiwania dróg poznania czegoś nowego. Aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodnicze są ze sobą połączone, uzupełniają się nawzajem, powiada Schleiermacher w swoich rozważaniach o uniwersytetach z 1808 r. Student według niego powinien nauczyć się podstaw poznania, czyli opanować aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodnicze. Schleiermacher stworzył, jak wiadomo, podstawy współczesnej hermeneutyki, można powiedzieć – szczególniej teorii i praktyki poznania. Zawiera ona m.in. cenną myśl, że niezrozumienie jest punktem wyjścia dialogu, poszukiwania takiej interpretacji zjawisk, która mogłaby być akceptowana przez innych. Gadamer niestety opacznie interpretował hermeneutykę Schleiermacha, jak spróbowałem to wykazać w artykule z roku 1993 opublikowanym pt. *Pojęcie hermeneutyki u Schleiermacha w „Więzi”*.⁴

Wszyscy reformatorzy systemu edukacji byli przekonani, że istnieje coś takiego jak duch nauki, coś, co łączy wszystkie nauki; ten zaś, kto jest przesiąknięty owym duchem, jest człowiekiem etycznym. Dla niego istnieje wartość ogólna, którą może się kierować w życiu. Taki człowiek może być sobą, ponieważ wie, że należy zgłębiać problemy w samotności z jednej strony, i w łączności, w komunikacji z innymi z drugiej strony, wie też, że należy stać się osobowością. Humboldt chciał, aby proces kształcenia człowieka na taką osobę, która „ma w sobie punkt ciężkości”, zaczynał się już w młodym wieku, w gimnazjum. Tam człowiek powinien uczyć się czegoś, co na pierwszy rzut oka wydaje się niepotrzebne: martwego języka. Dla Humbolda w grę wchodziły: greka, łacina i hebrajski. Celem nauczania takiego języka było poznanie jego ducha – a nie komunikacja. Wyłączenie komunikacji, opanowania języka mówionego nie byłoby możliwe przy nauce języków nowożytnych. Uczenie się języka martwego ma tę korzyść, że uczący się koncentruje się bardziej na samym języku, a nie na ubocznych reakcjach, jakie przynosi ze sobą rozmowa w języku obcym. Przy tym Humboldt poświęcił dużo uwagi budowie języka – nie tylko gramatyce, ale wszystkim elementom, które decydują o jego charakterze. W późniejszych latach, po odejściu z ministerstwa rozwinął teorię języka, na którą do dziś powołują się uczeni. Tworząc gimnazjum humanistyczne Humboldt wykreował typ człowieka patrzącego na świat poprzez autorów antycznych i przede wszystkim uczącego się uczyć się dokładnego czytania tekstów. Wszyscy wielcy naukowcy, czy to Hermann Helmholtz, czy to Albert Einstein, wszyscy wielcy myśliciele, czy to Max Weber, czy to Sigmund Freud przeszli przez ten typ szkoły – kilku z nich stało się noblistami. Powstaje pytanie, czy dzięki takiej szkole, czy mimo lub nawet wbrew niej; moim zdaniem dzięki niej, bowiem uczyła ona kompleksowego myślenia: trzeba było poznać strukturę języka, zwracać uwagę na szczegóły oraz na kontekst wypowiedzianych słów lub zdań. Uczyła ona też uczyć się dla uczenia się, nie patrząc na użyteczność zdobywanej wiedzy.

⁴ „Więź” 4/1993, s. 99-107 oraz z małymi zmianami w: *Rozum w dziejach. Księga jubileuszowa Profesora Ryszarda Panasiuka*, Łódź 2001, s. 101-110.

Dziś słyszy się na ogół, że idea uniwersytetu, jaką projektował Humboldt, jest przestarzała, i że nie odpowiada potrzebom współczesności. Jedyne pozytywne głosy pochodzą – proszę się nie dziwić – ze Stanów Zjednoczonych. W roku 1997 prezydent Uniwersytetu w Stanford bronił spuścizny Humboldta jako czegoś, co jest najlepsze w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Jako przekaznik wiedzy uniwersytet jego zdaniem nie ma przyszłości. Można tu szybciej i taniej działać poprzez różne media, łącznie z internetem. Uczelnie wyższe są natomiast nie do zastąpienia jako miejsce (ojczyzna) jedności nauki i nauczania oraz jako wspólnota nauczających i uczących się. Należy przy tym pamiętać, powiada prezydent Stanford-University, iż Humboldt zwrócił uwagę na potrzebę znalezienia właściwych uczonych. Niestety, dodał prezydent, jeśli powołuje się niewłaściwych ludzi, wszystko schodzi na psy.⁵

Patrząc na nasze uczelnie, należy sobie przypominać idee Humboldta i zastanawiać się, czy nie powinny być one u nas stosowane.

Zadaję więc pytanie: na ile studenci mogą rozpoznać w nauczycielach akademickich naukowców w sensie Humboldta, tzn. poszukujących odpowiedzi na nie rozwiązane zagadnienia? I w jakim stopniu studenci mogą brać udział w tych poszukiwaniach?

Na germanistyce w Toruniu i w Warszawie udało mi się nieco zreformować program. Pierwszą dewizą, jaka mi przy tym przyświecała, było: że należy uczyć tego, na czym uczący naprawdę się zna, czym się zajmuje naukowo. Brzmi to jak truizm, ale w rzeczywistości mamy na ogół uczyć według programu ustalonego kiedyś gdzieś z góry. W latach osiemdziesiątych prowadziłem wykłady z historii niemieckiej literatury dwudziestego wieku, gdzie musiałem mówić m.in. o wielkich powieściach Tomasza Manna, Alfreda Döblina, Roberta Musila etc. Powinienem być je przeczytać na nowo, zapoznać się z nowszymi badaniami, ale robiłbym coś, co mnie wówczas mało interesowało (czas zajęta mi lektura pism Nietzschego, analiza poglądów Hanny Arendt, problem ujęcia władzy w literaturze). Przysięgłem sobie po tym przeżyciu, że będę odtąd wykladał to, czym się zajmuję, wygłoszę to, czego nikt inny nie może wygłosić. Wprowadziłem na miejsce tzw. wykładów kursowych wykłady monograficzne. Jako temat tych wykładów wybrałem m.in. *Fausta* i mit Fausta w literaturze (nie tylko niemieckiej); recepcję antyczności w niemieckiej literaturze i filozofii; to, jak opowiada, przedstawia i opisuje się historię; za i przeciw heterogeniczności (rzecz o Gottfriedzie Herderze, Wolfgangu Goethe, Fryderyku i Augustie Schleglach, Fryderyku Nietzsche, Gottfriedzie Bennie i innych); pisarze a fenomen władzy. Na tych wykładach mogłem mówić żywo, tak jak wymagali tego Humboldt, Schelling i Fichte, oraz przekazać swoje wątpliwości, polemizować z aktualnymi poglądami i zachęcać studentów do zajmowania stanowiska. Dla nich było to na ogół formą, którą odczuwali jako zbyt trudną i która często ich irytowała. W trakcie wykładu lub po wykładzie rzadko zadawali pytanie lub polemizowali ze mną, co często przeżywam w czasie gościnnych wystąpień na Zachodzie. To jednak nie wykład jest dla mnie najważniejszym zajęciem ze studentami, lecz seminarium. „Seminar” pochodzi od „semen” (nasienie), co oznacza, że w seminarium ma coś rosnąć, z niego ma coś wyrastać. Podczas seminarium mogę z uczestnikami i uczestniczkami bardzo szczegółowo analizować teksty, poznawać stan badań i zadawać nowe pytania. Uważam,

⁵ Zobacz: Gerhard Casper, *Die Wiederfindung der Universität, w: Glanzlichter der Wissenschaft: ein Almanach*, Stuttgart 1998, s. 31-45.

że seminaria powinny być podstawą wszelkich studiów humanistycznych, bo tam — mówiąc słowami Fichtego — „płynna mowa” (*fortfließende Rede*) uczonego zamienia się w dialog ze studentami. Na seminariach studentki i studenci powinni nauczyć się kultury debaty, szukania argumentów za i przeciw — twierdę wręcz: bez żywych seminariów nie zbudujemy demokracji. W parlamencie widać, że tylko kilka osób nauczyło się dyskutować merytorycznie. W przypadku tych, którzy skończyli szkoły wyższe, rzadko czuje się, że nauczyli się tam czegoś innego niż powtarzania wyuczonych zdań. Bez wprowadzenia prawdziwych seminariów nie będzie też mowy o zmianie szkoły średniej na taką, która mogłaby kształcić młodego mobilnego człowieka, chętnie zadającego pytania sobie i innym, a nie maszynę do uczenia się różnych rzeczy na pamięć i do zapominania.

Na uniwersytecie humboldtowskim nie do wyobrażenia jest student, który studiuje tylko jeden kierunek, jeśli chodzi o humanistykę. Tę jednokierunkowość podarował nam system sowiecki, przed wojną bowiem szło się na różne wykłady i seminaria, ale po przełomie politycznym do dziś nie zrezygnowaliśmy z tego sowieckiego systemu. Do jednokierunkowości wraca się ostatnio nawet na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych. Ma to fatalne skutki dla uczących się. Kiedy prowadzę na Zachodzie seminaria, to wśród uczestników tych zajęć są filologowie, filozofowie, historycy, a czasem nawet prawnicy. Zadają oni inne pytania niż np. student germanistyki. Zwracają przeważnie uwagę na filozoficzną lub historyczną warstwę danego tekstu lub omawianego zjawiska i oczekują ode mnie stosownej odpowiedzi. Na szczęście nigdy nie uciekłem przed zajmowaniem się filozofią, historią, historią sztuk, psychologią etc. Szukając odpowiedzi na dane pytanie uczę się zarazem tak pytać, czyli przyjmuję punkt widzenia osób, które będą mi zadawać pytania. To samo dotyczy uczestników seminarium. Dodatkowym efektem jest, że osoby studiujące w taki sposób chętniej dyskutują między sobą.

Aby zdarzyło się to na naszych uczelniach, należałoby dać studentom i nauczycielom akademickim więcej wolności i więcej prawa do samotności, gdyż — zdaniem Humboldta — nie ma refleksji bez samotności, u nas mówi się: bez wolnego czasu (lub ładniej, bez czasu na zadumę).

Pewną szansę na zmianę obecnej sytuacji stwarza nam — bardzo niechętnie widziany — proces boloński, który jest, moim zdaniem, skrzyżowaniem francuskiego modelu z humboldtowskim. Studia licencjackie (I stopnia) przypominają ów francuski model przez swoją jednokierunkowość (*nota bene* model radziecki jest okrojonym dziewiętnastowiecznym modelem francuskim). *Master Studies* wzgl. studia magisterskie (II stopnia) przypominają w dużej mierze model humboldtowski. Składają się one z części teoretycznej, z części metodologicznej oraz z części skierowanej na wyrobienie umiejętności praktycznych. W tej ostatniej należy wybrać kilka różnych modułów (specjalizacji), aby nie doszło do kształcenia całkowicie jednostronnego. Część teoretyczna, która daje podstawy, też nie może być jednostronna, ma bowiem pomóc w krytycznym spojrzeniu na przyszłą zawodową działalność, ma uczyć uczenia się; dziś mówi się też o stawianiu się elastycznym.

Master Studies (drugi stopień kształcenia akademickiego) zmuszają do zmian organizacyjnych na uczelni — bo ich wymogiem jest interdyscyplinarność — oraz szukania pomocy specjalistów spoza uniwersytetu. Typ studiów jest uzależniony od tzw. sylwetki absolwenta wzgl. absolwentki. To studenci i studentki są głównymi bohaterami/bohaterkami działania na uniwersytecie, a ponieważ każdy obywatel Unii Europejskiej ma prawo zbierać punkty na dowolnej uczelni, grozi nam, że studenci będą woleli studiować tam, gdzie dostaną więcej

możliwości lepszego kształcenia. Nie będziemy mogli zamykać ich w naszym bardzo rygorystycznym toku studiów. Wybór należy do nich. Jednym z celów Procesu Bolońskiego jest stworzenie europejskiej sieci szkół wyższych i porównywalnego profilu studiów. Będzie to trudny proces, gdyż każda uczelnia chce zachować jak najwięcej ze swojej struktury, składu personalnego, ze swoich przyzwyczajęń. Pierwszą bronią przed zmianami jest wyśmiewanie się z nich oraz brak dyskusji o nich. Jesteśmy jednak w tej niekomfortowej sytuacji, że władze kraju zobowiązały się do przeprowadzenia procesu bolońskiego mniej więcej do końca tego dziesięciolecia, a to znaczy, że powinien on wkrótce być zakończony. Jakoś to będzie, myśli większość. Oczywiście, jakoś to będzie, ale może da się owo „jakoś” zamienić w jakość...

Summary

The idea of university: actuality of Humboldt's tradition

The author describes the humboldt's model of teaching persuades the reader that idea of partnership in community of teachers and students, who are searching answers for oppress modern researches questions, is still actual.

[Tłumaczyła: Justyna Sychalska-Stasiak]

Monika Jaworska-Witkowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

W stronę pedagogiki Cienia i przebudzenia (inspiracje z prozy Hermanna Hessego)¹

„Trzeba długo błądzić, **próbować wielu dróg**, aby się w końcu przekonać, że w danym momencie nie porzuciło się własnej.”

(E. Jabès, *Z pustyni do Księgi*)

„Warunkiem prawdziwego życia duchowego jest dopiero **trwały związek** z przeszłością, z historią, z tym, co stare i **pradawne**.”

(H. Hesse, *Krótki życiorys*)

„Ostatnio jednak przekonałem się, że warto zamiast abstrakcyjnej ludzkości **poznawać i zgłębiać jednostki**.”

(H. Hesse, *Peter Camenzind*)

Tekst jest próbą odpowiedzi na potrzebę holistycznego podejścia w naukach humanistycznych i pedagogicznego postulatu integralnego traktowania człowieka jako aktywnego i twórczego podmiotu. Służy temu program badawczy Autorki wydobywania „**pedagogiki z kultury**”, czyli odkrywania i pokazywania **nośności**

¹ Tekst jest zapisem referatu Autorki, zaprezentowanego 19.06.2006 roku na sympozjum Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy pt. *Paideia i Współczesność. Debaty humanistyczne*. Referat zatytułowany *Literatura i psychologia kultury: pedagogiczne tropy Hessego i Junga*, a także prezentowany Czytelnikom niniejszy tekst to merytoryczne i koncepcyjne wprowadzenie do współautorskiej książki (z L. Witkowskim): *Przeżycie — Przebudzenie — Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego. Tropy i kategorie pedagogiczne* (2007). Syntetyczne ujęcie niektórych idei, kategorii i pojęć wydobytych z (wnętrza) kultury (literatury) Hessego, zaproponowane tutaj Czytelnikom, jest jedynie etapem pracy, mającym swoje rozwinięcia w książce, dlatego możliwe są pewne powtórzenia, szczególnie w zakresie strategicznych cytatów z prozy Hessego, które rządzą pracą pedagogicznie interesownego jej czytania. Szereg szczegółowych analiz zostało już poczynionych przez autorkę, por: Pedagogiczna waga psychologii głębi C. G. Junga. W: *Forum Oświatowe*, Nr 2 (35), 2006, Warszawa-Wrocław, s. 15–47; Zło w humanistyce współczesnej (współautor Lech Witkowski). W: *Edukacja Humanistyczna*, Nr 1 (14), Szczecin 2006, s. 7–23; Śmierć symboliczna jako kwestia życia (i) kultury (dla) pedagogiki (współautorska M. Jaworska, L. Witkowski). W: *Edukacja humanistyczna. Półrocznik myśli społeczno-pedagogicznej*, Nr 1 (16) 2007, s. 34–58; Ponadto tekst powstał w ramach grantu naukowego (KBN) nr 0602/H03/2006/30 nt. *Pedagogika z wnętrza kultury. Nowe idee i tropy dla dydaktyki ogólnej z humanistyki współczesnej (przejawy zmiany paradygmatycznej i próby ich zastosowań dydaktycznych)* w koordynacji autorki tego tekstu.

pedagogicznej wnętrza kulturowego różnych tekstów kulturowych. Literackie ilustracje prozy Hessego, (od)czytanej w kluczu psychologii głębi przywołane są tu w postaci pedagogicznych inicjacji, do wstępnego choćby ich przetransponowania na próbne hipotezy pedagogiczne. Uwypuklenie wartości Cienia człowieka i **Cienia pedagogiki** mają wprost wskazać sfery starego/nowego problemu pedagogiki i ukonstytuować ideę i wyobrażenie **pedagogiki Cienia**. Celem tego tekstu jest też uprzystępnienie słownictwa, idei, generatywnych metafor metodologicznego postępowania, jak np. rozwój jako nieuchronne rozbijanie struktury otaczającego świata, kategorii Cienia jako zagubionego wymiaru świata i egzystencji jednostkowej, czy śmierci symbolicznej jako zjawiska przywracającego wartość życia poprzez zrozumienie i akceptację pełni jego życiodajnego tragizmu.

Punktem wyjścia do poniższych rozważań niech będzie sugestia, że takie kategorie, jak: horyzont, archetyp, głębia, cień, sen czy przebudzenie, znakomicie nadają się do ukierunkowania myśli i praktyki pedagogicznej na zjawiska kulturowe i sposoby kształtowania kompetencji krytycznych i refleksyjnych, do radzenia sobie z cywilizacyjnymi zagrożeniami i redukcjami człowieczeństwa. Przyglądanie się temu oraz oddziaływanie na sferę tego, co i jak głęboko wchodzi w przestrzeń artykulacji, przeżyć i wyobrażeń oraz pragnień konkretnego człowieka (w tym ucznia, czy studenta) staje się sposobem na nowe problematyzowanie zadań edukacyjnych i pojmowanie rozwoju psychospołecznego i kulturowego jednostki. Zmienia to także skalę czujności dydaktycznej i wychowawczej z kwestii: „co przejmuje wychowanek?“, na pytania: „co przejmuje wychowanka?“ albo „czym się przejmuje wychowanek?“.

Dostęp do przestrzeni symbolicznej wokół człowieka, jak i zdolność posługiwania się nią do przenikania znaczącymi „gestami słownymi” (Merleau-Ponty) tego, co dzieje się w nim samym (por. pytanie tytułowe esejów Marii Janion: *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś?*) dopiero razem stanowią o sposobie istnienia człowieka wobec kultury i wobec potencjału jego życia i człowieczeństwa. Priorytetowym procesem kształtowania tego dostępu i kompetencji wydaje się nasycanie własnego języka „cudzą mową” (Bachtin) poprzez akty zaangażowanego czytania. Trop ten pozwala zadać dodatkowo pytanie pedagogice o to, czego uczy czytać i co sama czyta, i co zajmuje i zapełnia „krajobraz” cudzej mowy u konkretnych pedagogów. Tworzy mnie to, co czytam — ta formuła może stanowić podstawę nowych weryfikacji jakości potencjału twórczego i rozwojowego, jakim sami dysponujemy i jaki oddajemy do dyspozycji naszych wychowanków i uczniów.

Hermann Hesse, laureat literackiej nagrody Nobla z roku 1946, który właśnie został przyswojony edytorsko polskiemu Czytelnikowi (por. seria ponad 20 tomów prozatorskich wydana w PIW) niezwykle nadaje się, jak można się przekonać, do tak ukierunkowanego oddziaływania na kulturę pedagogiczną, a nie tylko na pedagogikę kultury, stanowiąc doskonały przykład tego, jak może powstawać pedagogika „z wnętrza kultury”. Spróbuję poczynić poniżej nieco obserwacji na ten temat, traktując je tylko jako ogniwo nadal trwających dociekań badawczych. Sprawa ta wydaje się warta poważnej dyskusji, na co liczę.

Literackie ilustracje jako pedagogiczne inicjacje

Jeśli celem penetracji pedagogicznych i badań w obszarze edukacji jest rozwijanie wiedzy na temat efektywności wszelkiego wychowania i (samo)kształcenia, a pedagogika krytyczna czy emancypacyjna ma

nadzieję na nauczycieli jako transformatywnych intelektualistów, czy refleksyjno-krytycznych praktyków, to nie może dziwić prosty fakt (prawie „fakcik”, jak mówi Białoszewski), że po efektach naukowych peregrynacji, czasem w bardzo „dziwaczkich” strefach człowieka, nie można oczekiwać gotowych i doprecyzowanych scenariuszy możliwych zachowań w kilku typowych sytuacjach edukacyjnych. Zarówno **opór przeciw typom** oddziaływania, jak i **typowy opór** dotyczą rozwojowej właściwości człowieka, mocy jego wewnętrznego prawa, które opisuje osobę/ucznia w jego psychicznym skonfliktowaniu (ambiwalencji/ambitendencji) i funkcjonowaniu w przestrzeni normatywnej złożoności. Oznacza to, że odpowiedzi, które nauczyciel posiada, będą bezlitośnie domagały się nieustannych reinterpretacji i ponownych narodzin, jeśli okażą się wystarczająco ludzkie (Nietzsche). Przy wzmożonej refleksyjności nauczycieli — jak mówi Hesse: przy ich „czujnej uważności” (por. Jaworska, Witkowski, 2007, s. 142-150) — przestanie uwierać brak aptekarskiego przepisu na dany typ ucznia i na oksymoroniczne ukonstytuowanie integralnego języka nauki.

„I jakże zdołamy zmusić archeologów, pedagogów, czy astronomów do rezygnacji z samowystarczalnej, fachowej tylko uczynności, a nakłonić ich do nieustannego otwierania swych okien na wszelkie inne dziedziny?” (Hesse, 1999a, s. 176).

Hesse we wszystkich swoich powieściach **przejrzyscie**, często **zderzeniowo** konstruuje świat po obu stronach szyby pokazuje, co ukrywać się może lub chce w Cieniu pedagogiki. Literacka szyba jest dość przezroczysta, stanowiąc okno humanistyki, a „mądrość powieści” (Kundera) jest osiągalna dla czujnych pedagogów. Odślania Cień potencjału człowieka: sennie (*Podróże senne*, *Demian*, *Wilk stepowy*, *Narcyz i Złotousty*), obrazowo (*Demian*, *Księga obrazów*), alegorycznie (*Peter Camenzind*, *Rosshalde*), symbolicznie (*Gra szklanych paciorków*). Pedagogzy potrafią już usłyszeć nobliwo/noblowe kulturowe przesłanie w wydaniu otwartym na archetypy (por. Mayes, 2005).

Hesse proponuje poszukiwać możliwości (również instytucjonalnego) budzenia człowieka i rewitalizacji jego (nieświadomych) potencjałów, zapomnianych, usztynwionych strukturalnie przez naukę lekceważąco odrzucającą psychoanalizę i jej zastosowania w badaniu kultury człowieka, w tym kultury literackiej. Wysiłek samorealizacji — ale nie w sensie wąskim, typowym dla psychologii humanistycznej, ale jako przebudzenie, jako „odkrywanie drogi do siebie”, do swego przeznaczenia i (po)wołania — i doświadczania progów (i) poziomów, czy stopni dojrzałości, posłużył mu do uwypuklenia świadectwa przebiegu rozwoju Ego, do opisu procesu przemiany osobowej, tego, co A. de Saint-Exupéry (2006) nazywa „wzwyż wstępowaniem”.

Uniwersalny tryb przekraczania inicjalnych progów w różnych czasoprzestrzeniach (por. Jung, 1993a, b, 1997a, 1998, 1999b, 2002, 2005; Eliade, 1998a,b,c, 1994; Kerényi, 2004, Estés, 2001) pokazuje, że nauczyciel, a także pisarz może (powinien) być mistrzem ceremoniału przejścia (*Demian*, *Wilk stepowy*, *Gra szklanych paciorków*), przewoźnikiem przez rzekę nieświadomości (*Siddhartha*) przewodnikiem sfer życia i śmierci (*Narcyz i Złotousty*, *Rosshalde*). To właśnie prowokator — *Trikster* — opiekun wywołujący i pielęgnujący *poczucie braku*, intrygant — Mistrz Cienia, Cień Mistrza i Mistrz (odślanający) Cień, zły duch braku, strażnik (braku) tajemnicy, domagający się życiodajnego utrzymania poczucia braku wśród wszystkich możliwych psychicznych światów człowieka (*Peter Camenzind*, *Wyższy świat*) jest postacią, której konsty-

tutynne właściwości wydobyć można z historii kultury, z analizy literatury i refleksji nad religioznawstwem i mitologią porównawczą.

(Po)waga i (prze)waga dokonanego przez Junga (wy)czynu naukowego przeczesywania terenów kultur tradycyjnych i jego próby uniwersalizowania tej wiedzy w ramach teorii archetypów, dotyczą ważnego anty-redukcyjnego paradygmatu czytania całej *psyche*. W perspektywie psychologii jungowskiej można odszukać merytoryczne wzmocnienie dla obrazów literackich i intuicji psychologicznych Hessego dotyczących rozwoju Ego i jego funkcji (por. Dudek, 2002, s. 91). Subtelność odcieni znaczeniowych („prywatnych”) przeżyć na drodze własnego rozwoju może oddać tylko dzieło literackie, posługując się kreatywną metaforą i obrazową symboliką. Konkretnie osobnicze przeżycia, wyprawy po mądrość (por. wędrówka bohatera), małe opowieści, precyzyjne konstruowanie światów ambiwalentnych² i osobliwe poznanie treści nieświadomych pokazują/odstają w tej prozie specyfikę rozwoju Ego, umożliwiającą reanimację pozornie sztywnych marginesów wiedzy o człowieku. Człowiek Hessego to taki, który uczy się słuchać i odstaniać w inicjacyjnych nagłych zdziwieniach i olśnieniach „Wiekuistą Zasadę Wszelczeczy”, odkrywając i kształtując „przygotowaną duszę do pojmowania akordu i harmonii, wszystkiego, co żywe” (Hesse, 2001b, s. 41), do czytania „stygmatów przyrody”, które wpisują „rodowód” w duszę człowieka, przekazując mu brzemie, własny los i zadanie odkrywania swojej duszy (Hesse, 2001b, s. 5 i nast.).

Jaźń jako „niepojęta i rozrzućna natura” łączy w sobie, jak mówi Hesse „sprzeczne dary” (Hesse, 2001b, s. 15), jest absolutnym paradoksem, ponieważ pod każdym względem stanowi równocześnie tezę, antytezę i syntezę. Powołując się na jungowską dyscyplinę umysłową i tradycję intelektualną jego „szkoły” pisarz prowokuje Czytelnika do poszukiwania i przeżycia Pełni, jako totalnego konfliktu i zarazem absolutnej harmonii:

„Chciałbym nieustannie pokazywać z zachwytem cudowną barwność świata i zarazem przypominać, że zasada się ona na jedność; chciałbym nieustannie dowodzić, że piękność i brzydota, światło i mrok, grzech i świętość są przeciwieństwami tylko przez chwilę, że zawsze splatają się ze sobą i przechodzą jedno w drugie. Najszczytniejszy wzlot ludzkości to według mnie te parę słów, w których za pomocą magicznych znaków wyrażają ową podwójność, to te nieliczne tajemnicze sentencje i metafory, gdzie wielkie przeciwieństwa uznano zarazem za konieczne i złudne” (Hesse, 1991, s. 31).

W *Dzieciństwie Czarodzieja* znajdujemy opisy wczesnych psychicznych przywiązań i dojrzałe zaangażowania w świat nieprzemijających koincydencji, gdzie „wszystko było zarazem i rzeczywiste i zaczarowane, obie sfery współtłśniały obok siebie w doskonałej zażyłości” (Hesse, 2003c, s. 13). Jednak to Jaźń spełnia funkcję nadrzędną i regulującą oraz porządkującą wszystkie kanały dystrybucji treści świadomych i nieświadomych.

² Ambivalencja, czy jej odmiana: ambitendencja to termin autorstwa E. Bleulera, z perspektywy psychiatrycznej określanej przez niego jako rozszczepienie woli ludzkiej (por. Jung, 1998, s. 221). W moim ujęciu ambivalencja jest traktowana jako nieredukowalna, wewnętrzna złożoność, jednoczesność współwystępowania antagonistycznych, sprzecznych tendencji, czy konfliktu opozycyjności. Dotyczy to zarówno psychicznej rzeczywistości człowieka, jak i ontologicznych i normatywnych wyznaczników zewnętrznych sytuacji egzystencjalnych człowieka.

Pedagogiczny demontaż obszaru analiz owego „psychologicznie uzasadnionego postulatu” wskazywać może na potrzebę i konieczność innego/Innego, niekonwencjonalnego, a może nawet „niepełnosprawnego”³ konstruowania przestrzeni uczenia (się). Hessego literacki opis psychologicznej doświadczalności bytu i transcendencji poznania przynosi skojarzenia z przestrzenią edukacji; jako postulat wyzwania owego doświadczenia wpisuje się w horyzont interesownej (i pilnej) penetracji literackiego obszaru dla potrzeb nauk o człowieku.

Skonfliktowaną, istotową sprzeczność doświadczania Jaźni w przeżyciu bohaterów Hessego odsłania specyfika literackiego języka. Oksymorony językowe wskazują na **dwoistość** wszystkiego, co „*żywe w kosmosie*” wypełniając tę prozę swoistą życiodajnością i pulsującymi treściami gotowymi na przemieszczenie w inne, twórcze miejsce. Na przykład w obszar pedagogiki. Stymuluje to Czytelnika tej prozy i badacza jej idei do wnikliwego poszukiwania anty-redukcjonistycznego zrozumienia dla życia i śmierci, poprzez traktowanie oksymoronów jako strukturalnie koniecznych elementów dla rzetelnego, pełnego opisu relacji (prawdy) ludzkiej egzystencji i złożoności świata, a także kierowania procesem jego poznawania i wzrastania wychowanków w rozumienie sensu współistnienia przeciwieństw **wypełniających** mądrość:

„Oto przeciwieństwo każdej prawdy jest równie prawdziwe! Prawdę można przecież wypowiedzieć i ubrać w słowa tylko wtedy, gdy jest to prawda jednostronna. Wszystko, co ma postać myśli i daje się wyrazić słowami, jest jednostronne, jest połowiczne, brakuje mu całości, dopełnienia, jedności” (Hesse, 2002a, s. 126).

W *Siddharcie*, poemacie indyjskim z 1922 roku o drodze przebudzenia Buddy, Hesse tłumaczył jak wielcy nauczyciele (wszelkiej „prawdziwości”) radzili sobie w (metodycznej, a nie ontologiczno-epistemologicznej) kompresji złożoności świata (*opus contra naturam*), jak operacjonalizowali przestrzeń kształcenia (się) swoich uczniów:

*„Gdy wzniosły Gautama nauczał o świecie **musiał** go podzielić na sansarę i nirwanę, na złudzenie i prawdę, na ból i wyzwolenie. **Inaczej się nie da, kto chce nauczać, nie ma przed sobą innej drogi. Ale ten sam świat, to, co jest wokół nas, nigdy nie jest jednostronne**”* (Hesse, 2002a, s. 126).

Koincydencje oksymoroniczne, wewnętrznie sprzeczne, jak: bezłitosny dowcip, rozkosz hańby, boskość i śmieszność wszystkiego, co ludzkie, przyjemny smutek, chłodna gorączka, trwożna radość, cierpkie szczęście, gorzkie piękno, błoga niecierpliwość, nie są jedynie literackim ornamentem. Oksymoroniczna perspektywa przeżywania języka tu jest niezbędnym zabiegiem budowania komplementarnych, współistniejących w Jaźni światów doświadczania bytu. W *Siddharcie* autor ostrzega: „*Słowa wyrządzają krzywdę tajemnemu sensowi*” (Hesse, 2002a, s. 128), więc „*jestem taki nieufny wobec słów, bo wiem, że ta sprzeczność jest pozorna*” (Hesse, 2002a, s. 130). Oksymoroniczność jest o tyle nieunikniona, że — jak mówi Jung (1993a, 1997a)

³ por. wiersz T. Różewicza o nas jako zawsze niepełnosprawnych intelektualnie.

— Jaźń wymusza antynomiczne wypowiedzi, jest bowiem z definicji istotowością znacznie obszerniejszą niż przejawy świadomej osobowości. Stąd ta ostatnia nie może wydać na temat Jaźni osądu, który by ją ogarniał, a więc każdy osąd i każda wypowiedź o niej jest niepełna i jako taka musi być dopełniona (nie: zniesiona) organiczną dla niej negacją.

Podstawową cechą egzemplifikowania jungowskiej Jaźni w literackich ilustracjach przejawów osobniczej inicjacji u Hessego jest właśnie jej antynomiczny charakter. Ornamentyka oksymoroniczna nie jest więc bezproduktywnym dekorowaniem prozy figurami retorycznymi, ale ważnym zabiegiem psychologicznym uwypuklania złożoności, bowiem istotowa nieusuwalna sprzeczność bytu jest poznawana, doświadczana i przeżywana inicjacyjnie przez bohaterów Hessego w trudnej sztuce wędrowania, podróżowania przez życie, sen, śmierć i narodziny, w pokonywaniu kolejnych oporów swojej obcości, inności, różnicy, buntu, lęku, wstępu w „*możliwym przebijaniu się przez życie i odosobnieniu od reszty świata*” (Hesse, 2001b, s. 21). Akty wglądu w tę problematyczność i skonfliktowanie wszystkiego, co człowiek napotyka w swojej twórczej ekspansji przez życie i śmierć prowadzi drogą (z)rozumienia kilku szokujących prawd, jak np.: „(...) *nigdy nie uświadomił sobie tak jasno, jak blisko rozkosz spokrewniona jest ze śmiercią.*” (Hesse, 2002a, s. 74). Wraz z tym ruchem myśli i uczuć w kierunku własnego niepodzielnego indywiduum (por. Dudek, 2002, s. 117) dokonuje się swoista przemiana świadomości i stopniowe, czasem powolne, czasem w nagłych olśnieniach poznawanie swojej wewnętrznej duchowej organizacji, urzeczywistnianie pełni, dojrzewanie archetypu Jaźni, czyli działań składających się na odczucie powołania do (swojej) misji (swojego) życia.

Opozycyjność i przeciwstawność wartości doświadczeń psychicznych, wewnętrznych to cenny konceptualny rys filozofii życia według Hessego, a także możliwość (od)szukania pewnych pedagogicznych sił w ramach stopniowo uwypuklanego paradygmatu dwoistości (por. Witkowski, 2001).

Jak przebudzić ucznia? Hesse o (re)integracji człowieka

Twórczość Hessego można pedagogicznie wyzyskiwać, jeśli nie „przegapi” się groźby (intelektualnej) śmierci (Eliade), nie prześpi (wewnętrznego) pulsującego życia pogranicza dyscyplin nauki o człowieku. Parafrazując słowa romantycznego poety kierowane do Polski pod zaborami (nie dość dokładnie przywołane, bowiem przysypane niepamięcią pomaturalną) można (paradoksalnie?) prognozować wewnętrzną samokontrolę rozwoju pedagogiki: „zasypiaj pedagogiko zasypiaj! Oni myślą, że to grób twój. Ja wiem, że nie grób, ale kolebka”. Okazuje się bowiem, że do reintegracji nauki o całym człowieku przyczynić się może każda dyscyplina humanistyczna wraz z pogranicznymi żywiołami, czy jej wersja humanistyki integralnej i integrującej — jak określa to Z. Bauman: „humanizującej”, nie przytłoczonej spektakularnym sukcesem jej bujnie rozwijających się szczepów. Powieści Hessego to sfera nowych znaczeń dla tropienia potencjalnej, pełnej, prastarej, nieśmiertelnej kondycji człowieka: inicjacji, symbolicznej śmierci, ponownych narodzin, podróży w życie, przygody, przypadku, przewinienia, paradoksu, przebudzenia, przekroczenia, przeżycia i wreszcie wielkiego powrotu, który oznacza panowanie nad czasem (Eliade, 1998a, b, c). Być może to są te części (przemiany) psychopedagogiki (świątecznych) mitów, którą znajdujemy w *Peterze Camenzindzie*, czytając, że „*poprzez powrót do początku spodziewamy się dostąpić nowych narodzin*” (Eliade, 1998b, s. 36). Każda

z podejmowanych i rozwijanych kategorii jak „*niewyzwolone pytanie*” (Hesse, 2001b, s. 32) otwiera zaplecze metafizyczne, generujące serie łańcuchów symboli, wizji i fantazji, jako potencjalnych obszarów analiz pedagogicznych.

Jeśli zdołamy odczytać przenośną perspektywę otwartej i konstruktywnej postawy (niepełno)sprawności jednego z bohaterów *Petera Camenzinda*, kalekiego Boppiego, którą Hesse przewrotnie skonstrastował z bólem (nie)mocy „pełnosprawnych” — to uzyskamy przesłanie autora wydobyte „spod ziemi”. Symbol ziemi jest jak najbardziej wymowny, jako symbol kulturowy i w dodatku *brzemienny*... Upominanie się pisarza o namysł nad pełnią i ciągłością egzystencji duchowej człowieka, świętej obecności i nieśmiertelnego trwania „treści” ludzkiej pokazuje ile nam zwykle brakuje do bycia „*w — pełni — sprawnymi*”⁴.

Przywoływanie wątków, kategorii, pojęć i idei pochodzących z różnych okresów twórczości Hessego, jako tropów pedagogicznych zostawić należy opinii Czytelnika i ocenie pedagoga szczególnie tego, który „czytając bojaźliwie” — czyli z paralizującym szacunkiem dla sensu — boi się zaprzepaścić dary, które autor „wymodlił” w swoich powieściach. Wymodlił z kultury dla pedagogiki, mimo że ta ostatnia jeszcze tego nie potrafi wykorzystać.

Literackie „biografie duszy” (por. Prokopiuk, 2007, s. 198-239) to finezyjne monologi artystyczne, to sztuka obserwacji świata, mistrzowski zapis duchowego dojrzewania i przemiany kunsztu pisarskiego. Odbiór tej prozy, jak ją nazywamy: „modlitwy Czarodzieja” (Jaworska, Witkowski, 2007), jako głębokiego, filozoficznego doświadczenia wewnętrznego (por. Nowakowska, 2004), jako semiotyki egzystencjalnej samego twórcy powoduje, że tekst nie robi się bezużyteczny dla pedagoga, kiedy odsuniemy (biografię) autora. Hesse-Czarodziej sam się odsuwał w narracji, żeby „codzienna modlitwa” — jako powinność kulturowa — mogła być nauką szukania drogi do siebie, do poznawania i doświadczania własnego losu dla Czytelnika, co Hesse wyraził w wykładzie dla studentów w Stanach Zjednoczonych po uzyskaniu nagrody Nobla:

„Powiniście uczyć się być sobą, oduczyć się być innymi, być niczym, naśladować cudze głosy, obce twarze uznawać za własne. Nauczcie się żyć własnym życiem, nauczcie się poznawać swój los”.

Rekonstruowanie wątków literackich, uniwersalnych symboli kultury, ilustracji psychologicznych, figur retorycznych, powrotów, zwrotów, zerwań, przywidzeń użytecznych dla rewitalizacji pedagogiki, jako integralnej nauki o kompletności psychicznej człowieka, wymaga rozszerzenia sfer zainteresowań pedagogów. Zabieg dookreślania pól „pulsujących kategorii” (Rutkowiak) prozy Hessego stosujemy jako operację problematyzowania całych obszarów dla pedagogiki. „*Czuźna uwaga*” (Hesse, 2003a, s. 156), „*właściwa uważność*” która potrafi być przywilejem ludzi dojrzałych intelektualnie, z pewnością pomoże — tym Czytelnikom, którzy mają zamiłowanie do linearnego porządku i oczekują systematycznej rekonstrukcji — śledzić i (od)tworzyć liniowy rozwój powstawania jego powieści i dojrzewania idei i kategorii w chronologicznych ramach.

⁴ (Niepełno)sprawni, czy „nie w pełni sprawni”? Formuła ta zawiera w sobie symboliczną inwersję rozumienia sensu znaczenia „pełnosprawności”. Odwrócenie płaszczyzn znaczeń i zawartości treściowej analiz pojęcia „sprawności” jest prawdziwym „magicznym” odnowieniem/odtworzeniem wiedzy o dobrych początkach nauk o wychowaniu.

Ironiczny język literacki niesie odsłanianie grozy prawdy, demystyfikację i demaskację figur retorycznych, przesunięć sensów, przemieszczeń twórczych, przejść w miejsca gdzie możliwy jest jeszcze „marzycielski mistycyzm” i „tajemnicze dociekania” (Hesse, 1998, s. 43). Owe donosy rzeczywistości edukacyjnej i towarzyszących jej zakątków (por. aneks: Jaworska, Witkowski, 2007) stanowią wypuklenie postulatów wnikliwości czytania i „drapieżnej pokory” (Witkowski, 2007c), próbowania wędrówek wbrew utartym i wytartym pedagogicznym drogom i metodologicznie uładzonym obszarom badań pedagogicznych, wbrew jałowemu myślobiegowi egzotów, których często nie podejrzewamy o paideiczną i transcendentną złośliwość. Ze względu na ich silną destruktywną władzę i nadzwyczajną umiejętność „kołysania do snu” (Kundera) zebraliśmy w aneksie tej książki te najgroźniejsze (por. Jaworska, Witkowski, 2007).

Strategia i misja pedagogicznie interesownej lektury pozwala na generowanie nowych pytań o warunki, możliwości i konsekwencje projektów kierowania procesem rozwoju uczniów. Jakie (pedagogiczne) przeżycie prowokuje Hesse? Które obszary wiedzy o człowieku chce przebudzić? Udać nam się wydobyć z jego powieści – przestrzenie nowych pytań, które traktujemy jako (jeszcze) „nieprzebudzone śnienia” o/w pedagogice:

- (1) Jaką wagę i wartość psychologiczną i heurystyczną dla pedagogiki ma zestawianie w kolejnych odsłanach powieści różnych typów „nauczycieli”? Współwystępowanie przeciwnych mentalnie osobowości jest komplementarnym psychologiczno-pedagogicznym niezbędnikiem w każdej powieści. Dlaczego Hesse uważa, że potrzebujemy tego porównania osobowości? Jaka scenografia/topografia⁵ obszaru wpływów wewnętrznych lub zewnętrznych determinant generuje wydobycie się samowiedzy, głosu własnej tożsamości (*demiana*) (Hesse, 2001a)?
- (2) W jakich procesach wychowawczych i zabiegach edukacyjnych generowany jest dojmujący, zuchwały żal za brakiem absolutnego, totalnego zwycięstwa? Zaniżone poczucie własnej wartości, manifestowane jako wyższość, (nie)wydolność intelektualna i organiczna, brak wiary w osobiste moce sprawcze jest wielokrotnie zestawiane w powieści przez Hessego z przeżytkiem gnębiącego poczucia uwierającej ambicji i upokorzenia bycia „drugim”. Jakie pedagogiczne pytania stawia autor w prowadzonej nieustannie ironicznym językiem perspektywie ukazując interaktywność, relacje, typy wspólnot uczniowskich i typy nauczycieli? Hesse w całym dyskursie uwodzenia natury kulturą/kultury naturą i ich interesującej granicy, szczeliny gruntującej prawdę w szkolnym otoczeniu, „urządzanym” (Heidegger) przez nauczycieli pokazuje obezwładniającą rozkosz męczeństwa ambicji „*chłopca zawziętego, upartego i ambitnego*” a „*często już bliskiego rozpacz?*” (Hesse, 1998, s. 17). Czy możliwe jest wydobyć z tej prozy mechanizmów rozwijającego się i różnicującego aparatu ambicji i jej konfrontacji z socjalizacyjnym zadaniem „*ujarzmienia brutalnych sił natury?*” Co sprzyja takiej degenerującej sile wydobywania z siebie potencjału, jako „gestu bez jutra” (Kundera)?

⁵ Czujny Czytelnik zauważy, że pojęcie „scenografii obszarów wpływów” w odniesieniu do całości *psyche* jest przywołaniem pierwszego etapu konstytuowania się psychoanalizy, kiedy elementy struktury psychicznej człowieka były ujmowane w sposób bardziej strukturalny (topograficzny) niż dynamiczny (funkcjonalny).

Proza Hessego pokazuje, że retoryka socjalizujących nauczycieli w szkolnym dyskursie wzajemnego uwodzenia potrafi zgubną perswazję zapanować nad duszami, zagrzewać je i powściągać, naginając je do własnej woli (*Wilk stepowy*, *Gra szklanych paciorków*). Jaki mechanizm szkolnego dyskursu i jego technik chciał autor odstąpić w tej kształtującej paraleli literackiego prowadzenia symbolicznych dwóch światów: natury i kultury? Dyskurs, a już szczególnie szkolny, obejmuje rozmaite współzależności interpersonalnych mechanizmów jego kreowania, rozkosznej „hańby” aktywnej w nim współpracy między wszystkimi podmiotami podejmującymi tę szkolną grę. Tym bardziej, że „zbrodniczy szkolny terroryzm” w sposób nazbyt jednoznaczny doprowadza Czytelnika pod narzucającą się interpretację obrazu szkoły jako miejsca barbarzyńskiej niewoli:

„Obowiązkiem jego [nauczyciela] i zleconym mu przez państwo zadaniem jest ujarzmić i wytepić w młodym chłopcu brutalne siły natury i prymitywne żądze, a w ich miejsce wszczyć ciche, umiarkowane, i uznane przez państwo ideały (...). Jest w człowieku coś dzikiego, nierównego, niekulturalnego, co trzeba złamać, jakiś niebezpieczny płomień, który trzeba zagaścić i zadeptać. Człowiek taki, jakim stwarza go natura, jest czymś nieobliczalnym, nieprzejrzywym, niebezpiecznym. Jest on rzeką wypadającą z nieznanych gór, puszcza bezdrożną i bezładną. I tak jak puszcza trzeba przetrzebić, ujarzmić i wytyczyć jej granice, tak szkoła musi człowieka naturalnego złamać, pokonać i włożyć go w jakieś ramy. Jej zadaniem jest przekształcić go w pożytecznego członka społeczeństwa według zasad zalecanych przez zwierzchność i rozbudzić w nim te przymioty, których całkowite ukształtowanie jest ukoronowaniem starannej dyscypliny koszar” (Hesse, 1998, s. 50-51).

Sen, igranie i cienie to paraboliczny, literacki kostium dla kategorii pedagogicznych, których „wołanie” – spod powierzchni zbyt usatysfakcjonowanej nauki o człowieku – usłyszała już nawet literatura, nie tylko nobliwa. Pora więc na dyskurs akademicki.

O wyznaczonych – uprzywilejowanych, napiętnowanych, poszukujących, przebudzonych postaciach czytamy w każdej z powieści: *Peter Camenzind*, *Demian*, *Rosshalde*, *Wilk stepowy*, *Gra szklanych paciorków*, *Narcyz i Złotousty*, *Siddhartha*, *Podróż na Wschód*, *Trzy opowieści z życia Knulpa*. Kim są w rozwoju humanistyki i dlaczego próbujemy dosłuchiwać się kulturowego przesłania w tych (otwartych) tekstach? Dlaczego żyją w pragnieniu (od)czytania ich słów, w których istnieją jako rozdarte na swoich wewnętrznych, wędrujących bohaterów czy na fragmenty „biografii duszy”? Nie zamykają swojego przebudzonego znamienia wrażliwych ludzi kultury w hermetycznych obrazach, bo zamknięte w sobie pismo, strzegące tajemnicy swego sensu, jest wyrazem pogardy dla innych poszukujących przebudzenia:

„Coraz częściej zdarza mi się myśleć, że każdy pisarz nosi w sobie – nie, jak sądziłem dotąd – jakąś mityczną Księgę, którą będzie próbował naśladować, choć nigdy mu się to nie uda, ale ogromny rozpostarty w czasie tekst, który daje nam do czytania pisać go; to znaczy powoli go rozszyfrowując. I żyje w nim” (Jabes, 2005, s. 154).

Literackich przykładów budzenia się potęgi refleksyjności i władzy wątplenia w prozie Hessego odnajdujemy wiele. Wraz z dojrzewaniem bohaterów kolejnych powieści mamy możliwość uczestniczyć

w tej (samo)obserwacji w odniesieniu do różnych faz życia, niejednorodnych okoliczności ich przebudzenia i przemiany (*Peter Camenzind*), nierównych atutów emancypacyjnych (*Rosshalde*), oraz roli i powinności wszelkiego kulturowego przewodnictwa w procesie rozwoju (*Wyższy świat*, *Gra szklanych paciorków*, *Siddhartha*).

Ujrzelśmy ilustrację literacką procesu przebudzenia refleksyjności i uświadamiania człowieczego potencjału w *Rosshalde*, w analizach *Wyższego świata* wprost upominaliśmy się (Jaworska, Witkowski, 2007) o ukonstytuowanie we współczesnej pedagogice kulturowego symbolu *snu*, jako kategorii do poznawczej aplikacji. Bywa, że nasi uczniowie **przesypiają własną śmierć** (*Wyższy świat*), a nauczyciele wspomagają tę senną martwicę, kołysząc uczniów wprost do grobu (*Wyższy świat*). O znaczeniu procesu przebudzenia, jego koordynatorów, konsekwencjach edukacyjnych piszemy w różnych partiach naszej książki (Jaworska, Witkowski, 2007), odwołując się do: snu odrętwienia (*Siddhartha*, *Rosshalde*), snu zamroczenia (*Rosshalde*), snu zapomnienia (*Gra szklanych paciorków*, *Wilk stepowy*), snu zmęczenia (*Wyższy świat*), snu wtajemniczenia (*Wilk stepowy*, *Siddhartha*, *Peter Camenzind*, *Podróże sennie*), snu upojenia (*Siddhartha*, *Gertruda*), snu zobojętnienia (*Wilk stepowy*, *Rosshalde*) snu śmiertelnego (*Wyższy świat*, *Rosshalde*, *Trzy powieści z życia Knulpa*). Są to tropy nieustannie powracające w literackiej kreacji świata Hessego. Droga, jako egzemplifikacja rozwoju, wędrówka jako trud podążania drogą jednoczenia (się) przeciwieństw, w które uwikłane jest Ego igrające z prowokacjami Jaźni, stygmat — brzemień, piętno jako nieuchronność losu, który dostajemy od Jaźni do odszukania i do wypełnienia trudem swojej aktywności i poznania — to pierwiastki teorii człowieka według Hessego.

Cień pedagogiki czy/i pedagogika Cienia?

W kolejnych powieściach Hesse próbuje strzec nie tylko motywu/motywów, które dostrzegł w swojej kontemplacji niewypowiedzalnej idei trwania (i) człowieka, ale także strzec wrażliwości intelektualnej i dojrzałości duchowej tych Czytelników, którym wystarcza cierpliwości, żeby wysłuchać całą subtelność humanistyczną, którą ujął w swojej ekspansywnej, ewoluującej prozie wypełniającej jego posłannictwo cywilizacyjne. Oznacza to zwrot w krytycznych analizach i refleksjach nad tą prozą w kierunku mitologemów, uniwersalnego charakteru rodzących się tematów i ich poznawczych kontynuacji, przywoływanych przez Junga na potwierdzenie pewnej ciągłości duchowego trwania i rozwoju człowieka od mitu po nowożytne, teoretyczne optyki. Paradygmaty naukowe penetracji wiedzy o pełnym człowieku mają swoje światłoobiegi i teoretyczne kursy, po których bieżną struktury badawczych *mysłobiegów* (Heidegger). Hesse mówi słowami Knulpa, że „*Wszystko jest piękne, kiedy się patrzy w odpowiedniej chwili*” (Hesse, 1999b, s. 46). Czy to oznaczać może, że piękny jest cały człowiek? Dokąd więc pedagogika poupychała niewygodną wiedzę z „*nieodpowiedniej chwili*” dalekiej etnologii, antropologii, religioznawstwa czy mitologii?

Nieświadomy, ale groźny Cień (pedagogiki) aż pulsuje energią kategorii, które domagają się wydobycia i ponownego narodzenia w przestrzeni nowej edukacji. Estetyka i etyka pedagogiczna, nie może być jednak zwykłą kosmetyką. Cień, jako archetyp, jest silnie prowokacyjny, bywa bezlitosny w swym wewnętrznym prawie do (za)istnienia w świadomości, więc będzie domagał się swojego urzeczywistnienia, albo... kosztu

ofiarnego, który *przeniesie* winę pedagogów/pedagogiki za stan refleksji nad (całym) człowiekiem. Tylko dokąd? Może w **pustyni** pedagogicznych zaświatów? To kolejny, obok jungowskiego symbolu (nieświadomego) Cienia, ważny fragment egipsko-francusko-żydowskiej humanistyki: dla duszy **symbol pustyni jest miejscem przebudzenia** (Jabès, 2005, s. 36). Metafora **pustki** jest tu punktem/archetypem do wypełnienia treści pochodzącą z głębokiej, duchowej przemiany, w tym przemiany świadomości/nieświadomości pedagogiki. Można to potraktować jako kolejny **wielki powrót**... spoza pamięci. Powrót z pustyni, gdzie presję i bliskość martwych idei potrafią wytrzymać tylko nomadzi, urodzeni na pustyni, jest *de facto* powrotem z zaświatów pamięci, gdzie zatracona jest część ludzkiej *psyche*, i część wiedzy na temat jej rozwoju. Pedagogów raczej interesuje scenariusz wydobywania wartości (złego) Cienia, utkanego z mrocznych wartości, których boimy się oglądać, bo przerazić nas może uwierająca niewygoda nagle ujawnionej otchłani wewnętrznej samotności i duchowej udręki, swojej pustyni.

Wysiłek psychoanalityczny i „zawstydzająca samoobserwacja” oraz nieufne, bojaźliwe projektowanie wydobywania zagubionych w pierwszej połowie życia wartości, Hesse dopiero pokazuje po własnych osiągnięciach terapeutycznych w *Wilku stepowym*, gdzie mamy prawie wprost pedagogiczny scenariusz wydobywania potencjału (człowieka) z Cienia. W *Rosshalde* ilustruje tylko studium „zapominania bytu”, odmowę życia oraz siłę i doniosłość przełomu połowy życia naznaczonej silną dezintegracją osobowości. Wartości i znaczenia (własnego) Cienia i życiodajności jego rozwojowej, emancypacyjnej energii jeszcze nie dostrzegamy (percepcja), nie czujemy (myślenie), nie przenikamy (intuicja) i nie przypuszczamy (myślenie). Przytomny Czytelnik bez trudu odnajdzie powyżej nawiązanie do typów psychologicznych Junga i jego postulatów wydobywania funkcji stłumionej — uśmierzonej i wzmocnienia, jako rzadko docenianych funkcji pomocniczych. Zamiast abstrakcyjnej psychopedagogiki mamy tu pouczający przykład przyszłościowego profilu większości uczniów, oraz potrzebę i konieczność re—edukacji w przestrzeni andragogiki, a szczególnie ponownych narodzin, tego, co edukacja potrafi zeskorporować i uformować w socjo—kulturową Personę. Na szczęście Hesse, Jung, Eliade, Estés, Kerényi pokazują, że życie i śmierć to dwa ujęcia, tego samego misterium i to, co uśmiercone przez szkołę daje się od—rodzić i od—zyskać. Przykłady bohaterów prozy Hessego przekonują, że to, co należy od wieków do człowieka w nawarstwieniach jego (kompletnej) *psyche* musi odezwać się własnym, indywidualnym głosem (por. *Demian*), a właściwie wydobyć się w bólu inicjacyjnych przejść, symbolicznych śmierci, cierpieniu uświadomień, mordęgi odwagi, udręki zmagania się z sobą samym o własny Cień.

Uprzytomnienie (po)wagi kategorii Cienia — królestwa nieświadomości i wiedzy na temat jej nieprzejednanej, bezkompromisowej aktywności — mogłoby wyjaśnić nauczycielowi sporo uczniowskich zachowań, które dałoby się zaklasyfikować jako empiryczne zapowiedzi jego bezwzględnego współistnienia. Świadomość nauczycieli — kompetentnych intelektualistów i uważnych praktyków — mogłaby nie tylko poszerzyć promień konstytuowania ich perswazyjnej siły, ale także sprowokowałaby nieświadomość społeczną do uznania i nobilitacji pracy pedagoga jako nauczyciela całego człowieka.

Póki co, pedagogika jest bezradna wobec pragmatycznego wykorzystania refleksji z mitologii (*Peter Camenzind*) czy religioznawstwa porównawczego (*Siddhartha*, *Narcyz i Złotousty*), czy po prostu wobec rozsądnego namysłu nad historycznym czy ontologicznym kształtem cywilizacji (*Trzy opowieści z życia Knulpa*, *Wilk stepowy*, *Gra szklanych paciorków*). Pedagogiczne próby przywoływania pierwiastków ze sfery

sacrum człowieka i jej udział w etyce (nie)zwykłej pobożności niech wyraża poniższy cytat „kreujący” „nowy początek” i ponowne narodziny przestrzeni edukacji, w której:

„święte jest wszystko, co doskonałe, pełne harmonii, dostatnie, jednym słowem: wszystko, co ma „wymiar kosmiczny”, wszystko, co podobne do jakiegoś Kosmosu. Czynić coś dobrze, pracować, konstruować, tworzyć, strukturalizować, kształtować, zmieniać wygląd, organizować, formować – wszystkie te czynności oznaczają powoływanie jakiejś rzeczy do istnienia, obdarowywanie jej „życiem”, upodobniania do organizmu harmonijnego par excellence, czyli do Kosmosu” (Eliade, 1998b, s. 38).

Myślenie pedagogiczne jest „ekranem” kultury humanistycznej społeczeństwa (Witkowski, 2007b). Przeszukiwanie życiodajnych miejsc dziedzictwa kulturowego i odstanianie tajemnic powstawania twórczej, wolnej myśli człowieka przynosi nowe namysły, refleksje, bo

„pedagogika (...) swoją naukowość i humanizm musi nieustannie odnosić do doświadczenia konkretnego, żywego człowieka, jego wrażliwości i aspiracji, słabości i siły jego kondycji” (Witkowski, 2007b, s. 16).

W *Demianie*, a później w *Wilku stepowym* widzimy, że samo doświadczenie (próbowanie, inicjacje, przeżywanie) nie pozwala na zrozumienie i przeżycie nowych poziomów świadomości człowieka, czyli na dotarcie do Jaźni, ponieważ indywidualność naszej psychiki nie jest wyłącznie wynikiem naszego osobistego ukonstytuowania:

*„Jesteśmy twórcami, jak dalece dusza nasza nieustannie uczestniczy w nieustannym stwarzaniu świata. W istocie to samo, niepodzielne bóstwo, działa w nas i w naturze, jeśliżby zaś świat zewnętrzny miał zginąć, każdy z nas zdolny byłby go odtworzyć, zrekonstruować (...), gdyż wszystkie twory natury mają w nas swój **prawzór** wywodzą się z duszy, której istotą jest wieczność, a której to istoty z kolei nie znamy, lecz odczuwamy ją zazwyczaj jako siłę miłości i siłę twórczą” (Hesse, 2001a, s. 118).*

To, co widzimy w *Peterze Camenzindzie*, a czego szuka psyche ludzka w odtwarzaniu kulturowych symboli, odnawianiu życia, wierze w nowe stworzenie świata, transcendencję wartości – jest powieściopisarską proklamacją autora, otwierającą wiele „czytelniczych bram”. W naszym przekonaniu, Hesse nie odstania w powieści tego, czego szukał w mitach. Autor zdaje się w swojej wczesnej powieści przeczuwać wewnętrzną, nieredukowalną złożoność świata i możliwość wielokierunkowości przeszukiwań sfer konstytuowania się ducha ludzkiego. Niektóre z tych interpretacyjnych „wejść” potrafią być niewidoczne, choć dotkliwie boleśnie odczuwamy zetknięcie z nimi i nasze niedołęstwo intelektualne, bo humanistyka dobrowolnie odcięła kilka tysięcy lat tworzenia się świadomości kultury. Ów ból (poznawczy, duchowy, społeczny, intuicyjny, percepcyjny, czy egzystencjalny) to jedyna szansa, żeby dostrzec, to, czego Hesse strzeże, jako „strażnik braku” (Witkowski, 2007c), „strażnik przemiany” (Canetti) czy „strażnik przejścia” w całej swojej ponad

półwiekowej twórczości: cień wielowymiarowego humanizmu i wartości każdego, najmniejszego znaku i emanacji skonfliktowanego ducha ludzkiego.

Prajęzyk mitów, poprzez (nad)przyrodzony kontakt z **Pełnią**, jest zrozumiały przez dzieci i innych uprzywilejowanych (*wrażliwych, brzemiennych, napiętnowanych, dzikusów*), wobec których bezsilny jest proces zapominania, bezradny pogrobowy „sen”. Naiwność, ciekawość, spontaniczność i (nie)uprzedzona postawa badawcza to uprzywilejowana orientacja wobec świata i „...*gotowa dusza do pojmowania akordu i harmonii wszystkiego, co żywe*” (Hesse, 2001b, s. 41).

„Wyczuwałem, że szkoła i wiedza szkolna – to dopiero niedoskonały fragment, czekałem więc na to, co będzie później. Poza tymi pierwszymi przygotowaniem, poza tym całym szkolnictwem domyślałem się czystych wartości duchowych, jakiejś niezbiętej, niewątpliwej wiedzy o prawdzie. Z niej dowiem się, co oznacza ciemny chaos dziejów, jaki jest sens walk toczonych przez narody i lękliwego pytania tkwiącego w każdej poszczególniej duszy” (Hesse, 2001b, s. 23).

Unia, a właściwie lepiej *współwystępowanie przeciwieństw* to odpowiedniejsze określenia niż „zjednoczenie przeciwieństw” sugerujące prymat jedności nad składowymi sprzecznościami. *Peter Camenzind* pokazuje, że uczucie zbłąkane nie musi być zmarnowane (Hesse, 2001b, s. 99). Jest to poważna próba zilustrowania uwikłania człowieka w enacjodromijną zagadkę bytu, egzemplifikację starożytniej zasady przenikania się przeciwieństw (Heraklit).

Pokonywanie fragmentów śmierci, czyli jak nie „(p)oddać się intensywnie wizji samobójstwa”⁶

Lekceważona część psychiki – nieświadomość indywidualna (Cień) – konstytuuje swoje istnienie pomagając się urzeczywistnienia. W świetle „interesu pedagogicznego” zastanowić się można, jakie fragmenty swojej „zaniedbanej duszy” (Hesse, 2005a, s. 43) i „*jakie magiczne możliwości*” (Hesse, 2005a, s. 43) rozwoju uśmierca każdy Wilk stepowy? Kryzys stanu zastoju, który uobecnia się w chwili przechodzenia od starej, ograniczającej przepływ energii formy do nowej, nie jest śmiercią, choć przyjmuje takie oblicze, lecz przemianę.

Pedagogom wyłania się wizja przełomowości wszelkich edukacyjnych konwencji, bo oto pojawia się nadzieja i trwożne oczekiwanie, że wydobywanie z Cienia (indywiduacja) pozytywnych energii, asymilacja i (z)rozumienie treści projekcji sprawiłby, że „*związek z tym światem przestałby ustawicznie dręczyć jako hariba*” (Hesse, 2005a, s. 42). Co więc w inicjalnej fazie demistyfikowania wizerunku „ja” należy z Cienia wydobyć? Dramatyczne i niewdzięczne próby czekają pedagogów, bo

„jak się zdaje, wszyscy ludzie mają wrodzoną i zniwalającą potrzebę wyobrażania sobie swojego „ja” jako jedności. Gdyby nawet to urojenie często ulegało ciężkim wstrząsom, to i tak zawsze odradza się na nowo” (Hesse, 2005a, s. 44).

⁶ *Wilk stepowy*, 2005, s. 37.

Przeświadczenie o pozytywnych, wychowawczych aspektach względnego zła wypartego do Cienia generującego energię rozwojową — to już na szczęście funkcjonujący aspekt analiz psychopedagogicznych. Pole potencjalnych intuicji kształceniowych i wychowawczych, a nawet meta-pedagogicznych, stanowi struktura wartości ukrytych w Cieniu, których (wydo)bycie i odzyskanie traktujemy jako powstrzymanie wszechogarniającej, destrukcyjnej wizji śmierci symbolicznej.

„*Surowo uśmiecha się mądrość*” (Hesse, 2005a, s. 53) Cienia — obszaru pełnego wewnętrznych sprzeczności, a tym samym trudności analitycznych i refleksyjno-krytycznych. Jest to zadanie konieczne, a zarazem możliwe, bo humanistyka, w tym proza Hessego już dawno nie jest obojętna na to, że

„w rzeczywistości żadne »ja« nawet najbardziej naiwne, nie jest jednością, lecz bardzo zróżnicowanym światem, małym gwiazdzistym niebem, chaosem form, stopni i stanów, dziedzicznych obciążeń i możliwości” (Hesse, 2005a, s. 45).

Odzyskiwanie uśmierconych fragmentów własnego potencjału dokonuje się w dwóch etapach: dezintegracji przystosowawczej osobowości i ponownej reintegracji na wyższym poziomie dojrzałości *psyche*, czyli w poszerzeniu świadomości o treści nieświadome i pogłębione samopoznanie. Dokonuje się transformacja i transgresja, równocześnie misterium śmierci starego i rodzenie nowych jakości⁷. Bez transformacji transgresja byłaby regresją, zejściem w dół, najczęściej w sferę Cienia albo jest tylko chwilową, nietrwałą, negatywną inflacją, czyli rozděciem Ego (Dudek, 1993, s. 78), które tylko dynamizuje samopotępienie i skrajność postaw, zamierzeń i ocen wilczego nieświadomego kompleksu regulującego świadomym funkcjonowaniem jego ofiary. Oto z (od)czytania Junga i Hessego rodzi się pytanie: gdzie wilk, gdzie jego owce, gdzie ofiary Kozioł, gdzie nasi uczniowie, i kto jest twórcą projekcji winy? Traktując rzecz w dużym uproszczeniu: czyją winę wynosi i przenosi Wilk stepowy? Który nauczyciel potrafi rozplątać wilczo-owczą plątaninę osobowości i odzyskać winę Kozła, dla stymulacji owej twórczej, rozwojowej energii pochodzącej z głębszych pokładów tego szalonego zestawu cech samobójców, lunatyków bycia? Jak przerwać ich pogoń za fantazją śmierci? Jung pisze o potrzebie celowej i świadomej indywiduacji, Hesse chyba nie dowierza tej intencjonalnej sile:

„Jak marionetka, której drut na chwilę wyslizgnął się aktorowi z ręki, ożywia się na nowo po krótkiej drętwie śmierci i ośpieniu i na nowo włącza się do gry, tańczy i działa, tak i ja sprężyste, młode i z zapalem, jakby pociągany magicznym drutem rzuciłem się w wir, z którego dopiero co uciekałem zmęczony, zniechęcony i stary” (Hesse, 2005a, s. 122).

Z. Dudek dodaje, że „w fazie głębszego otwarcia na nieświadomość powraca archetyp Cienia, ale dochodzą inne, »wyższe« archetypy” (Dudek, 1993, s. 79), których porcja energii, przypisana człowiekowi, pomaga

⁷ Z. W. Dudek w swojej profesjonalnej psychoanalizie *Wilka stepowego* (1993), jako symbolu kulturowego i reprezentanta pewnego szczególnego typu człowieka twierdzi, że transformacja warunkuje **pełniejszą** transgresję. Przekroczenie własnej duchowej śmierci jako indywidualne wyzwanie człowieka w *Wilku stepowym* jest sprzężone z celowym, stopniowo uświadamianym, kierowanym i psychoterapeutycznym przebiegiem cech Wilka stepowego.

twórczo rekonstruować jego *psyche*. Czy Hesse odzyskał tę archetypową, głęboką energię w swojej literackiej psychoanalizie, indywiduacji wilczo-człowieczej ofiarnej osobowości samobójcy?

Droga rozwoju przez nawarstwienia teoretycznie nieograniczonej nieświadomości rozpoczyna się jednak poczuciem totalnej dezintegracji – zasady (przeistaczania) życia w śmierć i śmierci w życie. W obrazie literackim Hessego rozpoczyna się więc psychoanalityczna egzemplifikacja uświadomienia dezintegracji życia, zażyłości z trupami potencjału, transformacji Cienia, wydobycia jeszcze martwych fragmentów siebie i już prawie żywych obrazów przekraczania duchowego, jałowego nurtu życia przy wilczo-człowieczej granicy, to życia, to znów śmierci.

„Nauka ma rację o tyle, że oczywiście żadnej wielości nie da się ujarzmić, nie kierując nią, bez pewnego rodzaju porządku i ugrupowania. Nie ma natomiast racji w tym, że sądzi, iż możliwy jest jednorazowy, obowiązujący, dożywotni porządek licznych Jaźni pochodnych. Ten błąd nauki ma wiele niemiłych skutków, jego wartość polega jedynie na tym, że zawodowi nauczyciele i wychowawcy uważają swoją pracę za uproszczoną, a myślenie i eksperymentowanie za zbędne” (Hesse, 2005a, s. 142).

Psychopedagogika Cienia, jako wyprowadzanie nauk o edukacji z ich własnego mroku, jest o tyle interesujące poznawczo i zobowiązujące etycznie pedagogów, że przestrzeń dynamiki egzystencjalnej „wilka stepowego” jest projekcją w przyszłość uśrednionego scenariusza życia większości naszych uzdolnionych uczniów, którzy poddawani byli opresji i przemocy w procesie wychowania:

„To unicestwienie osobowości i łamanie woli u tego ucznia zawiodło, był bowiem zbyt silny i nieugięty, zbyt dumny i inteligentny. Zamiast unicestwić jego osobowość zdołano go tylko nauczyć nienawiści do samego siebie. Przeciw sobie samemu, przeciw temu niewinnemu i szlachetnemu kierował odłąd przez całe życie genialność swej wyobraźni i Pełnię swoich intelektualnych możliwości” (Hesse, 2005a, s. 10).

Proces niehumanitarnej socjalizacji był jednak (bez)celowy, bo Haller *„nie nauczył się jednak zadowolenia z samego siebie i swojego życia”* (Hesse, 2005a, s. 32) i *„wilk stepowy prowadził życie samobójcy”* (Hesse, 2005a, s. 17). Prawdziwy dramat polega na tym, że owe intelektualne siły Wilka stepowego ze spotęgowaną mocą były przerobione na destrukcję osobowości, bo:

„Na pierwszy rzut oka robił wrażenie człowieka wybitnego, wyjątkowego i niezwykle uzdolnionego, twarz jego była pełna wyrazu, a niezwykle subtelna i ożywiona mimika odzwierciedlała interesujące, ogromnie wrażliwe, pełne delikatności i uczuciowości życie duchowe. Kiedy w rozmowie przekraczał nieraz granice konwenansu i z głębi swej obcości wypowiadał osobiste, własne myśli, wtedy każdy z nas musiał się mu bezwzględnie podporządkować, więcej bowiem przemyślał niż inni ludzie i w sprawach ducha był nieomal rzeczowy, pewny swych przemyśleń i wiedzy, jakimi odznaczają się tylko ludzie prawdziwie uduchowieni, całkowicie wyzbyci próżności, którzy nigdy nie pragną błyszczeć, kogokolwiek przekonywać, albo za wszelką cenę postawić na swoim” (Hesse, 2005a, s. 8).

Uczestnicząc w literackim obrazie procesu indywiduacji w obu fazach pedagogika dostała od H. Hessego (HH) czy H. Hallera (HH) nowe zadanie: poznać psychologię lęku, agresji, winy, zła, cierpienia, a także psychologię pokory, wybaczenia. Tylko w takim rozszerzaniu pola świadomości integrując materiał nieświadomy mamy szansę kierować procesem wycofywania projekcji w procesie wychowania i doskonalenia swojego funkcjonowania. Kontakt z Cieniem pozwala na przekroczenie progu lęku i agresji. Możliwa jest wówczas transformacja energii psychicznej w kierunku pozytywnych, wartościowych emocji i wiedzy o sobie samym.

Transformacja Cienia jest podstawą do jego przekroczenia, jest punktem wyjścia do działania poza kontekstem psychologicznego zniewolenia kulturą Cienia. H. Hesse pokazuje jak można uczyć się psychologii światła(cienia), jak uruchamiać mechanizmy i procesy rozładowujące nadmiar energii Cienia, jakie konsekwencje ma związek Cienia z intelektem we współczesnej kulturze umysłowej i jak przeciwdziałać kreowaniu z uczniów i z siebie kozła ofiarnego. Nie otworzyć się na możliwości transformacji energii psychicznej nieświadomości to dokonać samobójstwa na dowolnie wybranym kozle ofiarnym. Lęk jest prowokacyjny, jako najsilniejszy generator agresji wymaga wroga lub kozła ofiarnego. Wówczas emocjonalnie naładowana frustracja uwalnia się w postaci skumulowanej energii, tkwiącej w potencjale Cienia.

Ambiwalencje archetypowego Cienia, jako namiastki zła, energii i (przynajmniej potencjalnej) przyczyny dobra mogą służyć rozwojowi i poszerzaniu świadomości. To cień generuje doświadczanie względności wartości wbudowanych kulturowo/filogenetycznie w (nie)świadomość. Mobilizuje siły przekształcania siebie przez transgresję i samopoznanie. Poznając i transformując Cień i jego psychologię, prawa, standardy oddziaływań poszerzamy przestrzeń procesu rozwoju. Rezultatem (samo)poznania otwarcie wewnętrznego źródła energii psychicznej, z bipolarnej struktury czerpie swą siłę *psyche*. Bez przeciwieństwa nie powstanie niezbędne po temu napięcie.

Podsumowanie. Modlitwa Czarodzieja o Los

„Codziennie modłę się o to, by zachować swój
wewnętrzny świat”
(H. Hesse)

Indywidualna przemiana, przeobrażanie się umysłowej pozycji obserwacji i przeżywania świata w jego powieściach, esejach, szkicach, wspomnieniach, pismach krytycznych, recenzjach i listach jest naznaczona piętnem wyjątkowej duchowej dyscypliny Hessego, jako wrażliwego humanisty w zgłębianiu niewiadomej człowieka i niewypowiedzalnej tajemnicy jego (s)tworzenia (się). Dzięki swej imponującej erudycji autor ten sprostał, w literackich formach, wysiłkowi osobiwej archeologii ludzkiej *psyche*. Jego filozofia wypełniania (własnego) losu i sztuka odkrywania czy wydobywania duszy, osiągnęła w tej literaturze stopień — nie: poziom — repertuaru kategoryjnych kondygnacji rozwoju człowieka; czyli symbolicznego przejścia przez granice kultur, religii, nacji, języka, przynależności krwi, czasoprzestrzeni, umysłowości, mentalności emocjonalnej oraz uwikłań politycznych i światopoglądowych. Odczucie, czy poczucie „granic” odbierało Hessemu — jak pisał w *Dzieciństwie Czarodzieja* — przekonanie o permanentnej mocy duchowej energii.

Hesse uwrażliwiał „skarłowaciałych” na — rozwijając osobowość człowieka — potęgę doświadczania życia i czytania obrazów i myśli własnej duszy, którą za ulubionym i cenionym Novalisem utożsamiał z indywidualnym losem. Sprzyjając ludziom „(nie)pełnosprawnym” i „(nie)dojrzałym jak dzieci” (*Peter Camenzind, Siddhartha, Gra szklanych paciorków, Im dojrzałsi, tym młodsi, Gertruda, Moja wiara*) Hesse pokazał upośledzonych nestorów (socjalizacyjnego) porządku (*Wyższy świat, Narcyz i Złotousty, Gra szklanych paciorków*) i konsekwencje niewybaczalnej ignorancji człowieka wobec samego siebie (*Wilk stepowy, Rosshalde*). Los — indywidualna dusza, intymny świat i moralna dyscyplina pracy nad wykluwaniem się (*ptaka*) własnej tożsamości (*Demian*) to tętno życia każdego człowieka, ofiarna literacka paleontologia tajemnicy trwania siły ludzkiej. Pytanie o (całego) człowieka to w spuściznie Hessego „czarodziejska” droga, jednocześnie niezwykła i niewdzięczna. Wewnętrzny „Czarodziej” to dla autora rozwojowy imperatyw, daleko wychodzący poza skojarzenia z niekłopotliwym baśniowym czarowaniem—zaklinaniem, zrywający z typowym powołaniem na magiczną wszechmoc stwórczą czarodzieja, którą znamy z badań tego, czy innego *cantadora*. „Czarodziej” Hessego to — porzucająca raj niewinności, nieświadomości i bezpieczeństwa — umysłowość, wewnętrzny dyktat budzenia dojrzałości, to odczucie stygmatu wiecznej wędrówki w tropieniu człowieka i nakazu badania siebie, czy jak mówił Jung „moralna obligacja” rozwoju. To gotowość przyjęcia wysiłku poznania (również) zła oraz udźwignięcia dorastania i urzeczywistniania wszystkich potencjalności człowieka. To pokorny powrót do (nie)świadomości siebie i dramatyczne próby rozumienia nieredukowalnej, bo życiodajnej złożoności świata, tajemnicy trwania „*światelka wiecznego żywota*” (Hesse, 2003c, s. 12), która zasilana jest monumentalną pracą nad (samo)poznaniem, przeżywaniem dylematu (całego) człowieka, przebudzeniem usypianej przez wieki (nie)świadomości i (od)rodzeniem kompletności sił w człowieku. Przeczucie, że

„człowiek” nie jest już czymś stworzonym, lecz **postulatem** ducha, pewną daleką, zarazem utęsknioną, budzącą lęk **możliwością** i że drogę do niej odbywa się tylko małymi etapami, i to w straszliwych mękach i ekstazach” (Hesse, 2005a, s. 47).

jest znakomitą obietnicą dla pedagogicznych badań możliwości rozwojowych człowieka, ale jednocześnie zobowiązaniem etycznym i podjęciem odpowiedzialności za jakość owych poszukiwań. Krążeniem energii poznawczej między życiem — śmiercią — życiem, czy w innej wersji życiem — transformacją — rozwojem, Hesse dba, aby **puste miejsce** poszukiwań wiedzy o człowieku było ciągle **wolne**. . . . od dogmatów i dostojeństwa erudycyjnego, bo miejsce śmierci symbolicznej jest centrum dynamicznej przemiany, a nie totalnego, nieodwracalnego zgonu. Dlatego analiza i doświadczanie (również w refleksji i oglądzie pedagogicznym) pojęć, kategorii i idei kultury tworzyć może przestrzeń potencjalnych skojarzeń daleko wychodzących poza prostą recepcję losów bohaterów powieści, głośnych z literatury, jak w przypadku autora *Gry szklanych paciorków*.

„I potrzebny by był nauczyciel o niezwyklej przenikliwości i umiejętnościach, aby z powstającego tu zadania uczynić kwintesencję, a według zasad **dialektyki umożliwiać nieustannie pomiędzy i ponad owymi sprzecznościami syntezę**” (Hesse, 1999a, s. 105-106).

Istota wychowawczej funkcji szkoły sprowadzałaby się do stymulowania, motywowania a nawet twórczego przewodzenia, gdyby nauczyciele mieli dość odwagi, żeby przyznać:

„Pan przecież wie, gdzie jest **ukryty ten inny świat**, którego pan szuka i wie pan, że jest to świat pańskiej własnej duszy. Tylko w pańskim wnętrzu żyje ta inna rzeczywistość, za którą pan tęskni. Nie mogę dać panu niczego, co by nie istniało już w panu, nie mogę otworzyć panu innej galerii obrazów prócz galerii pańskiej duszy. Nie mogę panu dać niczego prócz **sposobności, bodźca i klucza**. Pomagam panu ujawnić jego własny świat” (Hesse, 2005a, s. 129).

Ta długa, krytyczno-refleksyjna prozatorska parada Hessego przez instytucje, „organizacje duchowe” stanowi domknięcie jego programu poetyckiego, podsumowanie projektu kulturowego i zapowiedź czynności intelektualnej, która jednak daje przedłużające się studium wyobraźni, aż do magicznych gier gdzie rozmaite „figury i pola” oprócz potocznych mają także „tajemne znaczenia” (Hesse, 1999a, s. 16). Pora na ich zgłębienie przez pedagogikę, bo to służy życiu, jego pełni rozwojowej dla nowych pokoleń.

Bibliografia

- Dudek Z. W. (1993). Wilk stepowy-Człowiek Cienia. *ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury*, 2, s. 24-29.
- Dudek Z. W. (2002). *Podstawy psychologii Junga. Od psychologii głębi do psychologii integralnej*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Dudek Z. W. (2004). Od języka wyobraźni do języka archetypów. *ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury*, 2, s. 41-55.
- Eliade M. (1998a). *Mit wiecznego powrotu*, tłum. K. Kocjan. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade M. (1998b). *Aspekty mitu*, tłum. P. Mrówczyński. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade M. (1994). *Miły, sny, misteria*, tłum. K. Kocjan. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade M. (1998c). *Obrazy i symbole. Szkice o symbolizmie magiczno-religijnym*, tłum. M. i P. Rodakowie. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Estés C. P. (2001). *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dziewki Kobiety w mitach i legendach*, tłum. A. Cioch. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Heidegger M. (1997). *Drugi lasu*, tłum. J. Gierasimiuk, R. Marszałek, J. Mizera, J. Sidorek, K. Wolicki. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Hesse H. (1991). *Kuracjusz. Zapiski z kuracji w Baden*, tłum. M. Łukasiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Hesse H. (1998). *Wyższy świat*, tłum. E. Sicińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (1999a). *Gra szklanych paciorków*, tłum. M. Kurecka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (1999b). *Trzy opowieści z życia Knulpa*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2001a). *Demian*, tłum. M. Kurecka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2001b). *Peter Camenzind*, tłum. E. Sicińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2002). *Baśnie*, tłum. S. Lisiecka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2002a). *Siddhartha. Poemat indyjski*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2003a). *Rosshalde*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2003b). *Kartki ze wspomnień*, tłum. L. Czyżewski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2003c). *Dzieciństwo czarodzieja i inne prozy autobiograficzne*, tłum. Łada Jurasz-Dudzik i Wojciech Dudzik. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Hesse H. (2005a). *Wilk stepowy*, tłum. G. Mycińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hesse H. (2005b). *Podróże sennie*, tłum. L. Czyżewski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Jabès E. (2005). *Z pustyni do Księgi. Rozmowy z Marcellem Cohenem*, tłum. A. Wodnicki. Kraków: Wydawnictwo Austeria.
- Jabès E. (2004). *Księga Pytań*, tłum. A. Wodnicki. Kraków: Wydawnictwo Austeria.
- Jaworska M., Witkowski L. (2007). *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego. Tropy i kategorie pedagogiczne*. Bydgoszcz/Kraków/Szczecin: Formator.
- Jung C. G. (1993a). *Archetypy i symbole*, tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Jung, C. G. (1993b). *O istocie snów*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR – Wydawnictwo Sen.
- Jung C. G. (1997a). *Aion. Przyczynki do symboliki jaźni*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Jung C. G. (1997b). *Typy psychologiczne*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo Wrota, KR.
- Jung C. G. (1998). *Symbole przemiany. Analiza preludium do schizofrenii*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Jung C. G. (1999a). *Wspomnienia, sny, myśli*, tłum. R. Reszke, L. Kolankiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Jung C. G. (1999b). *Rozmowy, wywiady, spotkania*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Jung C. G. (2002). *Mysterium coniunctionis. Studia o łączeniu i dzieleniu przeciwieństw psychicznych w alchemii*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Jung C. G. (2003). *Marzenia senne dzieci*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Jung C. G. (2005). *Psychologia a religia Zachodu u Wschodu*, tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Kundera M. (2004). *Sztuka powieści. Esej*, tłum. M. Bieńczyk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kerényi K. (2004). *Archetypowy obraz matki i córki*, tłum. I. Kania. Kraków: Wydawnictwo Homini.
- Mayes C. (2005) *Jung and education. Elements of an Archetypal Pedagogy*. Rowman&Littlefield Education, Lanham, Marylan, Toronto, Oxford.
- Nowakowska K. (2004). *Hermann Hesse w poszukiwaniu tożsamości. Bohaterowie literacy jako transformację ich autorów*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Prokopiuk J. (2007). Hermann Hessego spirala życia. W: I. Prokopiuk, *Piękno jest tylko gnozy początkiem* (s. 198-239). Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Saint-Exupéry de A. (2006). *Twierdza*, tłum. A. Olędzka-Frybesowa. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wyd. WIT-GRAF.
- Witkowski L. (2007a). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Tom 1. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2007b). *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Tom 2. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2007c). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Tom 3. Warszawa: IBE.

Summary

Towards Pedagogy of Shadow and Awakening (inspirations from Hesse's novels)

The article is a result of an effort to reach an answer concerning necessity to promote a holistic approach in humanities and to implement a pedagogical postulat to treat in an integral way each human being as an active and creative subjectivity. The task is implemented within a research program of digging out „pedagogy from cultural contexts”, that is discovering and demonstrating the pedagogical potential and attractiveness of symbolic interior of various cultural texts. The main motives of the article oscillate around the notions of: initiation, spiritual rebirth, individuation, psychopedagogy of Shadow, mythes, secret voices (demon), integrity of pedagogy, psychic completeness (fullness) of a person. Our aim is to propose a closer approach to make explicit terminology, ideas and generative metaphores for methodological application, like for instance the unavoidable destruction of the structure of surrounding world, category of Shadow as a lost dimension of the world and human individual existence, or the concept of symbolic death as a phenomenon restoring value of life through understanding and acceptance of its full revitalizing of tragic potential (tragedy). Literary illustrations, stemming from Hermann Hesse's novels, read within the key interpretation based on the depth psychology, are recalled in form of pedagogical initiations, for a preliminary at least transposing them as tentative pedagogical hypotheses. Emphasis put on the value of human Shadow and the Shadow of (in and for) pedagogy is aimed at a direct indication of a sphere of an old/new problematic in pedagogy and has to constitute an idea and an imagination of the pedagogy of Shadow.

II. STUDIA I ROZPRAWY

Gra światła i cienia, czyli edukacyjny polidram

Wszystkie działania człowieka, w tym edukacyjne, są elementem rzeczywistej „metagry” (wyrażenie za Stanisławem Lemem) między „naturą” a kulturą, między tym, co obiektywne a subiektywne, przedmiotowe a podmiotowe, w której jesteśmy mniej lub bardziej świadomie, jednocześnie aktorem i widzem, zaś w jej obrębie toczą się gry pozorów, w których świadomi jesteśmy jedynie swojej roli aktora pragnącego wyrzucić określone wrażenie na widzu lub tylko widza nieświadomego swojego wpływu na przebieg gry. Właściwy proces wychowania i kształcenia (bez nadmiernego dystansu, ale i bez nadmiernej bliskości) powinien sprzyjać sytuacjom uświadamiającym synchroniczność obu biegunów postawy.

Możemy spotkać się dzisiaj z poglądem, iż teoria pedagogiczna (ogólny scenariusz rozwoju i formowania człowieka) w stosunku do jej użytkowników, ma analogiczną władzę, jaką ma piękna i dobrze zaaranżowana melodia względem wykonawcy-melomana. Wystarczy, zdaniem zwolenników tego punktu widzenia, odkryć taki „wielki scenariusz” a w jego „blasku” znajdą się wszyscy jego „wykonawcy”. Z drugiej strony, pojawia się pogląd mocno kwestionujący moc i zakres tej władzy. Jak argumentują ci ostatni, „wykonawcy” częściej pozostają raczej w cieniu „wielkiego scenariusza”, dezorientowani ciągle zmieniającym się „repertuarem”, by móc się uchwycić jakiejś powtarzalnej formuły epistemologicznej, etycznej, czy estetycznej, a w związku z tym nie rozstają się z przestarzałymi wyobrażeniami tego, co wartościowe, czasami tylko dlatego, że nie posiadają „wielkich” kompetencji.

Jednak problem jest bardziej złożony (sytuujący się daleko poza jakością i ilością scenariuszy), bo wymagający chociażby strukturalnych rozwiązań relacji pomiędzy „repertuarem”, regułami gry i kompetencjami graczy. Co ciekawe, nasze wyobrażenie „wartościowego scenariusza”, zawsze odsyła nas, z jednej strony, do ogólnych reguł gry, a przynajmniej do założenia *implicite* jakiejś koncepcji ich rozumienia, a z drugiej strony, do naszych konkretnych potrzeb, aspiracji i możliwości „gracza”. A to, samo w sobie, jest już „wielką grą” w „znane i nieznanie”, w „dane i zadane”, gdzie uprawnocnienie określonego scenariusza nie ma charakteru biurokratycznego aktu, lecz mniej lub bardziej dramatycznej procedury.

Pytanie, jakie należy tu zadać, dotyczy oczywiście tego, czy szukać oryginalnej argumentacji na bazie dotychczasowych reguł gry, czy też szukać nowych. To ostatnie podejście reprezentuje Jean-François Lyotard

(1997), którego jednym z najważniejszych, moim zdaniem, osiągnięć jest przeświadczenie o nieredukowalnej różnicy między teorią naukową a wiedzą, gdzie ta ostatnia staje się według autora (raportu o kondycji wiedzy ponowoczesnej), coraz bardziej siłą wytwórczą (mocą produkcyjną), ulegającą regułom gry rynkowej. Możliwość technologicznej transformacji i gromadzenia wiedzy, implikuje nie tylko warunki poznania, ale i komunikacji. Stąd np. wiedza, która nie poddaje się technologicznej „obróbce” wypada z gry. Jednym słowem, wiedza zawsze pozostaje częścią ogólnego systemu, a jego dewizą jest skuteczność (ewentualnie tylko efektywność). Mimo, że jak zauważa Lyotard, samo kryterium skuteczności jest wewnętrznie sprzeczne. Z jednej strony, decydenci domagają się „przyrostu mocy”, „zwiększenia wydajności” dotychczasowej wiedzy, usztywniając swoją postawę wobec nowych pomysłów świata nauki, z drugiej strony, antycypacja większego zysku przez decydentów, dopuszcza pewną swobodę naukowych poszukiwań.

W odróżnieniu od „epoki nowoczesnej”, zdaniem Lyotarda, gdzie prawomocność wiedzy określała „metanarracja” (idea emancypacji ludzkości, teleologii ducha, hermeneutyki sensu) — zapewniająca jedność wiedzy, „epokę ponowoczesną”¹ charakteryzuje „nieufność w stosunku do metanarracji” — zapewniająca różnorodność wiedzy. Nieufność, będąca (paradoksalnie) nie tyle skutkiem niepowodzeń nauki, co wyrazem jej postępu². Właśnie w imię postępu nauki mamy do czynienia z upadkiem metanarracji, co jednocześnie oznacza wyzwolenie nauki z jednego oglądu świata. Symptomaticznie jej wyzwolenia są różne teorie i ciągle zmieniające się pomysły nowych posunięć (argumentacji) w grze. Mimo wszystko jest to nieufność inspirująca, by nie powiedzieć optymistyczna, chociażby dlatego, że nauka staje się grą (poniekąd „intelektualną zabawą”), na tyle obiektywną, że nie możemy dowolnie zmieniać jej reguł (do których musimy przekonać partnerów). Zawsze funkcjonują pewne reguły, chociaż w koncepcji Lyotarda, tylko o zasięgu lokalnym i nigdy nie mają charakteru ostatecznego. Ponieważ nie ma jednej prawdy (metanarracji), możemy w nieskończoność wymyślać nowe posunięcia w grze.

Charakterystycznym rysem wiedzy ponowoczesnej jest właśnie — dla Lyotarda — nieciągłość, katastroficznosc i paradoksalność. A jej referencyjność wyznaczana jest wyłącznie przez reguły obowiązujące w grze, czy też danej nauce, mówiąc inaczej, sposób dowodzenia konstytuuje przedmiot. W metodzie badań, czyli w sposobie przeprowadzenia dowodów panuje zasada optymalizacji efektów, w której dąży się do zwiększenia *output* (informacji) oraz jednocześnie do zmniejszenia *input* (nakładu energii). W tej grze nie tyle chodzi o to, co prawdziwe, ale o to, co bardziej skuteczne w realizacji celu, ewentualnie efektywne w poszukiwaniu nowych możliwości. Z braku instancji uprawomocniającej, nauce nie pozostaje nic innego, jak samej przyjąć tę funkcję we własnej praktyce językowej i interaktywności komunikacyjnej. Przy czym celem nauki staje się przede wszystkim niezgoda (paralogia), a nie konsensus.

Interesujący jest tu fakt, że przy całym radykalizmie tak zarysowanej koncepcji, Lyotard nie rezygnuje z idei sprawiedliwości, rozumianej jako swobodnej możliwości gry (wszystkich ze wszystkimi). Inaczej rzecz

¹ Nie sposób doszukiwać się u Lyotarda jednoznacznego określenia tego terminu, zatem otwarte pozostaje pytanie, czy rozumiał go jako koniec pewnej epoki i początek nowej, czy tylko jako znaczący nurt w obrębie nowoczesności, bądź jako pewien stan umysłowości warunkujący rzeczywistą nowoczesność lub poprzedzający (po)nowoczesność.

² Lyotard przyjmuje za T. Kuhnem dwa rodzaje postępu: „jeden odpowiada nowemu posunięciu (nowej argumentacji) na gruncie ustalonych reguł, drugi polega na wynalezieniu nowych reguł, a zatem na zmianie gry” (Lyotard, 1997, s. 125).

ujmując, ob staje przy tezie, by bezwzględnie pozostawić graczy w spokoju. Chociaż zdaje sobie sprawę, iż w ten sposób jego daleko idąca konsekwencja, może sprawić, iż jednym z najważniejszych kryteriów gry może pozostać tylko „siła” (formalnego autorytetu lub materialnych środków, a nie oryginalności argumentów)³. Oczywiście jego wizja przyjmuje, że współzawodnictwo w grze ma raczej przypominać radosną zabawę, a nie tragiczną wojnę, lecz mimo wszystko, czy ktokolwiek, kiedykolwiek i gdziekolwiek może wyznaczyć granicę między „zabawą niezgodą”, a „niezgodą zabójczą”. Nie mówiąc już, że w ten sposób nie dostarczamy należytych punktów odniesienia dla uprawomocnienia bardziej ogólnych roszczeń do swobodnego przemieszczania się różnych gier językowych (zwłaszcza, że Lyotard odrzuca nawet tezę, twórcy gier językowych Wittgensteina, o rodzinnym podobieństwie tych gier). W sytuacji, gdy należy dopuścić do głosu wszystkie rodzaje gier (poza jakąkolwiek kontrolą), nie sposób skonstatować, że pojawiają się również takie, które prowadzić będą do zniesienia wielości dyskursów, zniesienia współzawodnictwa, a w końcu do unicestwienia gry jako takiej.

Warto też zauważyć na marginesie, że wydanie wyroku: „koniec epoki”, musi wziąć pod uwagę fakt, iż wszystko zostało już wysłuchane (przynajmniej to, co zasługiwało na wysłuchanie), wyjaśnione i zrozumiane. A dotychczasowe reguły gry, poddane systematycznym sprawdzianom, okazały się czymś więcej, niż przejściowym niepowodzeniem, czy też zbyt łatwą akceptacją tego niepowodzenia. Zaniedbanie tej weryfikacji, nie może wynikać jedynie z emocjonalnej reakcji na niepowodzenie, czy z chęci wyciszenia „ideologicznego zgileku”, a nawet „surrealizmu” plotki, która niestety jest czasami retorycznym kryterium humanistyki. Bez rzetelnego sprawdzenia (retrospektywnie i deskryptywnie) nasz sąd nie może być niczym więcej, niż czystą retoryką, niezależnie w jakąkolwiek ubralibyśmy go logikę: spekulacji, czy faktów dokonanych.

Można przypuszczać, że „kluczowe pytanie obecnie zdaje się dotyczyć nie zadania zastąpienia czegoś jednego przez coś innego, jako efekt zaprzeczenia, ale stawia na porządku dziennym kwestię wykroczenia poza dotychczasowe zderzenie i brzmi ona, jak następuje: *Jak współczesna kultura ma poradzić sobie z nędzą modernizmu i jednocześnie z nędzą jego zaprzeczenia?*” (Witkowski, 1997, s. 35). Odpowiedzią na to pytanie raczej nie będzie świadomość teorii bezwzględnie wysuniętej przed świat zewnętrzny, tym bardziej świadomość podążająca za zdarzeniami. Bowiem w obu przypadkach zapominamy, iż „nowe” jest możliwe tylko w odniesieniu do „starego”, a tożsamość „starego” jest tym, czym jest, jedynie wtedy, gdy zwraca się ku „nowemu”. Każda „nowość” nosi w sobie ślad „starego”, które ją ogranicza i konstytuuje. Być może jesteśmy świadkami tego momentu w historii, gdy ilość nagromadzonych informacji „wybuchła efektem lawinowym” i pojawiło się coś, czego do tej pory nie było — „różnica ontologiczna”, lecz nawet w tym przypadku nie możemy kategorycznie zaprzeczyć, że owo „nowe” jest tylko wyrazem tej samej „siły ciągnięcia” określonego ciągu teorii ujętych w odwiecznej grze.

³ Co prawda Lyotard zdecydowanie odcina się od wszelkich form terroru, jak pisze: „Terror nie mieści się w grach językowych ponieważ skuteczność siły wynika wówczas z groźby wyeliminowania partnera, a nie z wykonania »posunięcia« lepszego niż jego ruch” (Lyotard, 1997, s. 131).

Ontologia gry

Punktem wyjścia do zaprezentowanych tu analiz jest teza mówiąca o tym, że rola teorii pedagogicznej (mimo różnorodności źródeł i kierunków) wpisana była zawsze (ogólnie rzecz biorąc) w dwa bieguny tej samej gry: bytu i myśli. Pierwszy biegun podpowiadał rozwiązania oparte na tym, co było, ewentualnie na tym, co jest tu i teraz, drugi biegun upatrywał szansę człowieka przede wszystkim w logice spekulacji tego, co się staje wykraczając poza to, co jest lub wobec tego, co może się stać (ewentualnie powinno być). Ostatni biegun pojawiał się zawsze jako manifestacja oporu, w momencie ogromnego nasycenia refleksji i praktyki pedagogicznej obserwacjami zewnętrznego świata, merytoryczną różnorodnością stawiającą autorytarnie myśl przed trybunałem faktów, zaś pierwszy, w apogeum zdystansowania się od realnej natury świata, zastąpionej formalnym konstruktom kulturowym stawiającym fakty przed trybunałem myśli⁴. W każdym przypadku nie tylko, że nie zapewniano rzetelnej obrony stronie sądzonej, ale wręcz automatycznie powoływano się, w uzasadnieniu wyroku, na prawa wynikające z „historii człowieka” lub z „historii natury”.

Jednak w tak ostrej opozycji, w żaden sposób nie możemy pozbyć się paradoksu dwoistości w obrębie samej „natury” świata realnego (istota jednostkowa i ogólna), jak i w obrębie „obiektów kultury” (subiektywizm treści i idealizm form). Sam fakt, iż obiekty kultury „pojęte jako czyjeś”, należą zawsze, zdaniem Floriana Znanieckiego, do „czynnego doświadczenia kogoś”, nie przesądza bezwzględnie o ich przynależności do świata człowieka. Tak samo, jak obiekty naturalne „pojęte jako niczyje”, nie „zawdzięczające swego istnienia celowym czynnościom ludzkim” nie muszą być bezwzględnie „nieludzkie”⁵.

Znaleziony na plaży kamień przypominający postać kobiety, mimo, że nie jest artefaktem i nikt z ludzi nie nadał mu obecnej formy (nie zmienił intencjonalnie jego fizycznej postaci), nie kojarzy się nikomu z pomidorem, czy też z czymkolwiek, ale wszyscy widzą w nim postać kobiety. Niczego w nim nie zmieniając i w zasadzie nic nie robiąc, poza tym, że zwróciliśmy na niego uwagę — i właśnie w mo-

⁴ Gdy większość bezgranicznie afirmowała wpływ ludzkiej myśli na rozwój świata, u niektórych zjawiała się myśl przewrotna, domagająca się przeciwstawienia „prorokom radosnej nowiny”. Pojawiał się opór wobec sztuczności wymyślonej „natury” świata i człowieka, a zarazem nieprzebrana chęć powołania nowych trybunów technologii odkrywania rzeczywistej natury, ukrytej jakoby poza człowiekiem. Zmiana scenariusza (mniej lub bardziej rewolucyjna) z „ludzkiego” na „nieludzki”, oznaczała między innymi, że w nowym świecie nie będzie się odtąd pojawiać nic nowego, a wszystko będzie jeszcze jednym stanem rzeczy, zgodnym z logiką niezależnych od człowieka praw natury. W scenariuszu realistycznym, zdaniem Karola Marksa, „człowiek może postępować tylko tak, jak postępuje przyroda, tzn. zmieniać tylko formę materii”. Jednym słowem taki scenariusz powoduje, że o obliczu i znaczeniu otaczającego nas świata będzie decydować technologia. A biblioteki, świątynie, fabryki, czy szkoły stają się tylko analogatami mrowiska, czy ewentualnie kolonii bakterii, czyli mniej lub bardziej wydajnego instrumentu panowania nad przyrodą. Bezpośrednią konsekwencją takiego scenariusza staje się ontologiczna zasada: albo rzeczywisty świat — albo fikcja. W odniesieniu do naszego poznania oznacza to, że poza faktami wszystko jest oszustwem, a poza „obróbką tworzywa”, wszystko jest intelektualną zabawą „produkującą” artefakty.

⁵ Warto tu zaznaczyć, iż w rozważanej tu kwestii autor ten nie tyle odrzuca zasadę idealizmu, co znacznie ogranicza jej absolutystyczne zapędy, pisząc między innymi, że „gdyby współczynnik humanistyczny został pominięty i uczony usiłował badać system kulturowy tak, jak bada system przyrodniczy, tj. jako istniejący niezależnie od ludzkiego doświadczenia i działalności, system zniknąłby i badacz miałby do czynienia z masą nie powiązanych ze sobą przyrodniczych przedmiotów i procesów, pozbawioną jakiegokolwiek podobieństwa do rzeczywistości” (Znaniecki, 1986, s. 239).

mencie naturalnego odkrycia niezauważonej dotąd istoty rzeczy – kamień stał się jednocześnie obiektem „nienaturalnym”, przestał być tylko kamieniem, a zjawiał się dla nas jako obiekt kultury, symbol kobiecości, który w rezultacie stał się naszym talizmanem, ozdobą, czy eksponatem w galerii sztuki. „Kobiecość” nie jest tu tylko zmyśleniem, lecz realnym odkryciem jakiejś istoty cielesności kobiety (nawet w abstrakcyjnych proporcjach „statystycznego” ciała) np. macierzyństwa, czy seksu.

W takim przypadku swoistość obiektu naturalnego (kamień) wykracza poza właściwości fizyczne jego jednostkowej istoty, a nawet poza właściwości techniczne, jako materiału, czy narzędzia, wchodząc w świat optymalnych możliwości istoty ogólnej bycia jakimś obrazem, czy jakimś symbolem. Ten krok może wykonać jedynie osoba widząca lub czująca oraz jednocześnie myśląca, jednym słowem osoba uczestnicząca w dynamicznej grze światów: bytu i myśli (realnego – idealnego, obiektywnego – subiektywnego, merytorycznego – formalnego, jednostkowego – ogólnego, przedmiotowego – podmiotowego itd.).

Gdy mówimy o grze, mamy często na myśli działanie, które nie odbywa się na serio, bądź też pod powagą formy ukrywa się niepoważna treść lub odwrotnie. Jednym słowem gramy by coś ukryć i tylko gracz wie, że jest to jedynie gra. Raczej nie zauważamy, że w grze możemy również coś odkryć. A bycie w grze staje się trwałym doświadczeniem, które całkiem na serio przemienia jej uczestników.

„Gra bowiem ma własną istotę, niezależną od świadomości grających. Gra istnieje też tam, a nawet przede wszystkim tam, gdzie żaden byt-dla-siebie subiektywności nie ogranicza horyzontu tematycznego i gdzie nie ma podmiotów o postawach graczy” (Gadamer, 2004, s. 160). Zdaniem Hansa-Georga Gadamera, podmiotem gry nie są wcale grający, bowiem przez nich gra „jedynie się prezentuje”. „Zawsze chodzi tu o pewien ruch w tę i wewtę”, który dla samej gry ma znaczenie podstawowe, a drugorzędne staje się to, „kto” lub „co” ten ruch prowadzi. To, co się rozgrywa nie dzieje się za sprawą rozgrywających, bowiem sama „gra jest procesem ruchu jako takim”. Dlatego czasami mówimy, że „wszystko gra”, jeśli coś zachowuje swój powtarzalny porządek rzeczy, czasami „coś się rozgrywa”, na co mamy niewielki wpływ, a czasami „coś jest w grze”, sterując kierunkiem ruchu. Gra wciąga nas w swe reguły, nad którymi już w pełni nie panujemy. Narzuca swoje reguły, które stają się naszymi. „Reguły gry pozwalają graczowi niejako zatracić się w sobie i uwalniają go od zadania inicjatywy stanowiącej właściwy wysiłek jestestwa” (Gadamer, 2004, s. 162). Dlatego nie ma większej różnicy między grą sił w przyrodzie, w człowieku, czy między ludźmi. O jej istocie decyduje jedynie swoiste napięcie ruchu „w tę i wewtę”. Jednym słowem zawsze musi istnieć coś innego, z czym (kim) można grać, by odpowiadać własnym posunięciem. Dlatego, jak powie Gadamer, „wszelkie granie polega na byciu granym”, gdzie podmiotem nie jest gracz, tylko sama gra. „Przestrzeń gry, w której gra się rozgrywa, jest przemierzana przez samą grę niejako od wewnątrz i ogranicza się o wiele bardziej przez zasady określające posunięcia w grze niż przez to, na co gra natrafia, tj. przez granice wolnej przestrzeni ograniczające ruch od zewnątrz” (Gadamer, 2004, s. 165). Przestrzeń ruchu w grze nie jest wolną przestrzenią, w której coś się rozgrywa, tylko przestrzenią wyodrębnioną dla tego ruchu.

Pojęcie „wolna gra” oznacza jedynie dostęp do swobodnego przemieszczania się ruchu w jedną i drugą stronę, oscylację między różnymi siłami, w których jedna dookreśla drugą. W przypadku obiektów naturalnych, czy obiektów kultury, nie oznacza to, że jedno są w grze, a inne poza grą, jedno i drugie są komplementarnymi elementami gry. Być może, jak zauważa Max Scheler, między tymi elementami ludzkiej

gry występuje „mnóstwo przejść pośredniczących”, jednak nie ma nic takiego, co stanowiłoby jakiś pomost pomiędzy „historią naturalną”, a „historią człowieka” (Scheller, 1990, s. 510). Może to jedynie oznaczać, iż myśl bezwzględnie nie uobecnia rzeczywistości, tak jak rzeczywistość nie uobecnia bezwzględnie wszystkich myśli⁶. Stąd paradoks: najbardziej absurdalna myśl może stworzyć realną rzeczywistość, a „nagie fakty” mogą być źródłem absurdów. Nie możemy tu pominąć uwagi Roberta Mertona, „że jeśli ludzie nie definiują sytuacji jako realnych one nie są realne w swych konsekwencjach” (Merton, 1982, s. 464). Realizm konsekwencji może być rezultatem zarówno obiektywnej obserwacji i logicznego myślenia, jak i subiektywnej halucynacji i irracjonalnego przeczcucia.

Był każdego obiektu kulturowego polega nie tyle na tym, że zaistniał dzięki naszemu spostrzeżeniu, czy naszej myśli o nim, ale na tym, że jego istnienie podtrzymuje swoista gra tego, co realnie „widziane” i abstrakcyjnie „myślane”. Gdy ustaje ta gra, znika dany obiekt, pozostawiając po sobie, co najwyżej same fizyczne warunki jego istnienia (np. jakiś kamień leżący na plaży wśród wielu innych). Bez tego swoistego napięcia drgań między realną treścią a idealną formą, znika „magia” obiektów kultury. Można by tu powiedzieć za naszym wielkim filozofem i pedagogiem Bronisławem F. Trentowskim, że nasz rzeczywisty świat jest zawsze w różnych proporcjach „żywą syntezą” świata realnego i idealnego, „różnojednią” bytu i myśli i tak długo żyje, jak długo podtrzymuje jego istnienie zjednoczona zawartość materialna i duchowa⁷.

⁶ Zdaniem tego autora, we wszystkich *modi* spostrzeżenia, realność dana jest jako „opór” stawiany dynamiczno-popędowej uwadze. Moment realności obecny w przeżyciu oporu nie jest dany wtórnice, a nawet współdany, lecz rzeczywiście dany jest przed wszelką prezentującą się w postrzeżeniu treścią i byciem takim oto przedmiotów, tak, iż prezentowanie się owego momentu jest warunkiem, a nie następstwem spostrzeżenia. Te same procesy, które dostarczają momentu realności, warunkują również wyłonienie się bycia takim oto *hic et nunc* przedmiotów spostrzeżenia, a w miarę neutralizowania owego momentu musi pozostać dla podmiotu identyczna w przedmiotach, niezależna od tu i teraz istota (Scheller, 1990, s. 231). Oczywiście owe akty, które mają być tutaj wyłączone, nie stanowią bynajmniej jakiegś logicznego procedury abstrahowania od *modi* istnienia lub „brania w nawias” istnienia (jak u Husserla), bowiem w przeciwnym razie swobodne włączenie i wyłączenie dalałyby możliwość poznania absolutnego.

⁷ Pionierską próbę zintegrowania dwóch przeciwstawnych scenariuszy (realistycznego i idealistycznego) przeprowadził właśnie B. F. Trentowski (nawiasem mówiąc doniosłość tego przedsięwzięcia jest proporcjonalna do naszego braku zainteresowania tą koncepcją). Autor oryginalnej „filozoficznej pedagogiki”, zamiast tradycyjnego konfrontowania różnych treści lub form rozwoju i kształcenia człowieka, wybrał bardziej owocny dla refleksji i praktyki pedagogicznej, sposób bez wyboru i hipostazy, ale z wykorzystaniem mniej lub bardziej dramatycznego napięcia „między”. Zamiast monizmu lub przeciwnego mu synkretyzmu (którego obraz mamy chociażby w naszej współczesnej pedagogice), kierującego się logiką i konsekwencją określonego układu lub pewną dowolnością, mamy u niego oksymoroniczne połączenie konsekwencji i niekonsekwencji. W dokonanej konfrontacji najważniejsze są zespoły, a nie elementy, relacje, a nie kategorie, dramatyczne kojarzenie, a nie logiczne uspojnienie. To, co przechodziło z jednego scenariusza w drugi, wewnątrz tej samej płaszczyzny działania (czynu, aktu), było określonymi relacjami między komponentami (rozumianej pionowo i poziomo) całości. Trentowski pokazał nam, iż przechodząc od scenariusza realistycznego (odtwórczego) do idealistycznego (twórczego), odnajdujemy pod różnymi przebrańmi ten sam układ funkcji organizujących rozwój i działanie. Analizowane scenariusze jawią się jako strony tej samej całości, mające jakąś odpowiedniość i analogię. Poznanie tej całości warunkuje poznanie przeciwstawnych stron, a właściwości tego zróżnicowanego konglomeratu, sprawiają, że całość jest sensowna. Innymi słowy, analiza całości wychodzi od relacji, określonych w sposób czysto formalny przez pewne właściwości, w jakie wyposażony jest zespół elementów. W rezultacie „ostry” podział na scenariusz realistyczny i idealistyczny staje się bezprzedmiotowy. Przy czym nie zostaje zniesiony, jak u Hegla, lecz „znoszony” w formule „żywej syntezy”, nie tyle na zasadzie odkrywania pomysłowych zestawień, co odkrywania dramatycznego napięcia między tożsamością i różnicą, której obrazem jest „różnojednia” (Andrukowicz, 2006).

3. Realne zmyślenie

Formuła „różnojedni” Trentowskiego, sprawia, iż obiekty kulturowe, tak samo, jak obiekty naturalne stają się elementami tej samej gry „bytu-myślenia”, gdzie idealizacja zbiega się z konkretyzacją, gdzie w oscylacyjnym napięciu (sile drgań) i natężeniu (częstotliwości drgań) treści i formy wylania się jakaś istota rzeczy. Jeśli coś istnieje dla nas, to tylko „wyistaczając się” poprzez projekcję idei w realną rzecz oraz poprzez widzenie rzeczy w spektrum form.

Trudno się więc do końca zgodzić z postulatami Blaise Pascala (1983, s. 172), gdy mówi „umilknij głupia natura”, bowiem w tej grze „natura” jest mimo wszystko równorzędnym partnerem, a jej „wymowne milczenie” jest czasami oznaką dojrzałości przerastającej daleko „wzidzimisie” człowieka⁸. Dlatego powinniśmy wsłuchiwać się w „głupią naturę” (tak niezrozumiałą, że nawet szaloną), bo jej niezrozumiała opowieść dzisiaj, jutro okaże się zrozumiała. Tylko w obliczu jej „szaleństwa” lub „milczącej obecności” człowiek jest zdolny wyjść poza subiektywizm. I niezależnie gdzie jest (w przeszłości, przyszłości, czy tam i tu), jak mówi Platon, od czasu do czasu ludzie doświadczają jej daru i „dopóki daje natchnienie ich uczynom — ocala wszystko”⁹. Nasze ocalenie jest w logice „zdobytego” i w szaleństwie „zdobywanego”¹⁰, a wola i możliwości zdobywcy, który zdobywa „nowe” (przykuty kajdanami do realnego świata) — jednocześnie niczego nie może zdobyć do końca. Tak naprawdę, jak stwierdza Stanisław Brzozowski (1990, s. 404), człowiek nigdy „nie ma niczego naprawdę zdobytego”.

Nie oznacza to też oczywiście, że obiekty kulturowe tworzone są z pewnym dystansem do świata rzeczywistego (kultura nie jest przecież jakimś obiektem nie z tego świata), wręcz przeciwnie mają zawsze jakieś realne podłoże (fizyczny nośnik), chociaż w większości przypadków tego nie zauważamy, a to, czego nie widzimy (zewnątrznie, czy wewnątrznie), nie daje się pomyśleć, w rezultacie nie uczestniczy w grze. Natomiast wszystko to, co zauważone, w procesie naszego „odczytywania” wpisujemy w pewną całość,

⁸ Powinniśmy tu bliżej przyjrzeć się uwadze F. Bacona: „Nie można bowiem przyrody zwyciężyć inaczej niż przez to, że się jej słucha” [Bacon F. (1955). *Novum Organum*, tłum. J. Wikarjak, Warszawa: PWN, s. 57]. Dotyczy to także przyrody w nas, jednym słowem „mowy naszego ciała”, które, jak stwierdza Maurice Merleau-Ponty, „jest naszym zakotwiczeniem w świecie” [Merleau-Ponty M. (1993). *Fenomenologia percepcji*, tłum. J. Migasiński, P. Stefańczyk, Warszawa: Wyd. „Aletheia”, s. 164].

⁹ Nawiasem mówiąc, wielkość Platona, moim zdaniem, nie tyle polega na wynalazku rzeczywistej natury „świata idei”, co na wskazaniu, iż byt jest w jakiś sposób „przed nami” i „za nami”, jako źródło światła i cienia. A zatem cała jego „natura” jest grą cieni i światła, widzenia i domyslenia się całej rzeczywistości, retrospekcji i deskrypcji zidentyfikowanych rzutów cieni oraz transgresji i prospekcji intuicyjnego wnikania w istotę ich źródła. Mimo, iż Platon nieco sztucznie rozdziela te dwa porządki jednej gry (różnorodne cienie — jedno światło), to przecież żaden z nich nie jest fikcją, czy efektem kalejdoskopu niewartym i niegodnym powagi naszej codzienności, lecz każdy coś ustanawia (w zmiennych proporcjach światła i cienia), co może i co powinno być naszym światem. Asocjacja szaleństwa cieni i logiki ich pojawiania się może być naszym zbawieniem i porażką, bo pewność wynika jedynie z reguł gry, a nie antycypacji wyniku. Usprawiedliwieniem idealizmu Platona może być egipskie przysłowie: „Naukowcy popełniają błędy, lecz są to błędy naukowe”.

¹⁰ Jak zauważa G. Colli: „Platon paradoksalnie dla nas, ludzi współczesnych, wychwala właśnie szaleństwo, uznając je za coś wyższego i boskiego. Fragment ten brzmi następująco: „Tymczasem my największe dobro zawdzięczamy szaleństwu, które, co prawda, bóg nam zsyłać raczy” [Colli G. (1994). *Narodziny filozofii*, tłum. S. Kasprzyśak, Kraków: Oficyna Literacka, s. 29-30].

w szerszy kontekst realistycznego bycia tego, co było i jest tu i teraz oraz idealistycznego stawania się, w perspektywie mniej lub bardziej twórczej antycypacji. Dlatego rzeczywisty obiekt kultury nie jest w pełni realny, ani abstrakcyjny. Można powiedzieć, że o rzeczywistym istnieniu danego obiektu stanowi realnie „wynaleziona zmyślenie” (używając określenia Fryderyka Nietzschego), które nie jest wiernym odbiciem rzeczy, ale jej „przyswajającym oswojeniem”, czyli zbudowaniem dynamicznej całości, w której pewne wrażenia (rozumiane jako subiektywne odpowiedzi na obiektywne bodźce) są tylko tłem (bezsztaltną grą światła i cienia), a inne stawiane są w centrum naszego widzenia, składają się na jakiś kształt.

Wiele na to wskazuje, że nasza gra nie rozgrywa się ani w obrębie samej „historii natury”, ani jedynie w „historii człowieka”, lecz w „historii zdarzeń” (zderzeń) mniej lub bardziej dramatycznych między człowiekiem natury a człowiekiem kultury. Bardzo wątpliwa jest też teza, iż zawsze istniały i będą istnieć dwie odrębne gry: jedna zaproponowana przez „naturę”, druga zaproponowana od początku do końca przez samą kulturę. Bowiem warto przyrzeć się bliżej tej sprawie i spróbować zobaczyć, iż rozwój człowieka, który łączymy przede wszystkim z „naturą”, tak samo wymaga zamknięcia w ramach określonej idei antropologicznej, jak rozwój łączony przede wszystkim z kulturą człowieka, która nie może stanowić sama dla siebie miary (choć człowiek może być pozaintencjonalnym nośnikiem tej miary, by w konsekwencji raczej się doskonalił, niż degenerował). Każdy scenariusz jest tu granicznym przypadkiem przeistoczenia, w którym „natura” wkracza w świat kultury człowieka, a człowiek w świat „natury”.

Z tego względu pedagogika, jako refleksja i sztuka rozwijania i formowania człowieka, powinna być miejscem nie tylko starego i nowego oglądu świata, ale również czasem świata tego oglądu. Dopiero taka dwoistość — z jednej strony, wynikająca z optymistycznego pominięcia myśli, iż sytuacja człowieka polega na wrzuceniu go w zastany i ostatecznie określony świat, a z drugiej strony, wynikająca z pesymizmu dookreślenia tą myślą — dotyka całości. Nie powinniśmy tu pominąć tezy M. Schelera (1977, s. 209), iż „środowisko naturalne”, rzadko jest rzeczywiście naturalne, bowiem nigdy „nie jest »dane« jako coś, do czego miałaby się (pasywnie) przystosowywać działalność życiowa, która się odbywa, lecz zostaje wybrane spośród całego bogactwa zjawisk za pomocą ukierunkowania tej działalności”. Człowiek najczęściej nie jest ani totalnie „wprasowany” w środowisko, ani całkowicie wyizolowany ze swego otoczenia¹¹, czasami tylko bywa nim przytłoczony, czasami jednak przeżywa „otrząśnięcie się z władzy otoczenia”. Zawsze zajmuje postawę, która pozwala mu stać „ponad przeciwieństwem organizmu i otoczenia” (Scheler, 1987, s. 85-89).

Dlatego świat człowieka nie tyle jest całością tego, co „dane”, co raczej całością tego, co „wybrane” spośród tego, co „dane” i „zadane”¹². Wybór dokonywany jest nie na zasadzie obiektywnego „filtrowania

¹¹ Także Roman Ingarden wskazuje tu na pewną paradoksalność tej sytuacji, gdy mówi, że człowiek musi być z jednej strony, w swych działaniach osobą niezależną od otoczenia, musi mieć możliwość uchwycenia inicjatywy oraz posiadać w sobie pewne „urządzenia obronne”, by nikt nie przeszkadzał mu w działaniu, a z drugiej strony, musi być osobą podatną na ingerencję z zewnątrz. Zatem w swoich właściwościach i postępowaniu powinien być jednocześnie otwarty i zamknięty, nie na zasadzie „albo — albo”, lecz złożoną jednością w stosunku do zmieniającego się życia, która czyni go zdolnym do przystosowania i jednocześnie do odpowiedzialnego przeciwdziałania [Ingarden R. (1973). *Książeczka o człowieku*, Kraków: Wyd. Literackie, s. 133-134].

¹² Zdaniem Michaiła Bachtina: „Nie można przeżywać tego, co jest tylko dane. Ponieważ rzeczywiście przeżywam przedmiot, choćby przeżywam-mysłąc, to staje się on zmieniającym się momentem dokonującego się zdarzenia przeżywania-myslenia, czyli

bodźców" (mimo, że odbieramy świat tylko w pewnym paśmie fal), co raczej na zasadzie subiektywnego osądu wrażeń¹³. Wynika stąd, że jakkolwiek scenariusz życia nie jest nam w całości „dany”, ani w całości „zadany”, lecz jest jednością przeciwieństw (różnojednością), która radykalnie zrywa z każdą formą zamykania rozwoju i formowania człowieka w bezwzględnie spójny system, w system ślepy na „uniwersalną życiodajność pogranicza” (wyrażenie za Lechem Witkowskim), a jednocześnie otwiera się na wyjątkowy, w swej komplementarności, obraz polifonicznego i dramatycznego rozwoju każdego człowieka.

Gdy widz staje się aktorem, a aktor widzem

Większości z nas trudno jest dopatrzeć się w swoim życiu jakiejś permanentnej gry, a w niej rozpisanych scen i ról, a jeszcze trudniej zrozumieć, że elementarnymi faktami kulturowymi nie są określone przedmioty, ale wydarzenia (sytuacje, sceny), a nasz: „Świat jest teatrem, aktorami ludzie, którzy kolejno wchodzi i znikają” (Szekspir, 1980, s. 266). Gra sama w sobie nie jest ani zjawiskiem godnym potępienia, ani źródłem przesadnej afirmacji. Zwłaszcza, gdy pamiętamy, iż nie jesteśmy jedynymi jej uczestnikami, a jeszcze rzadziej autorami jej scenariusza, czy reżyserami. Gra może nam służyć, gdy uczynimy ją jawną, wyrazistą, zrozumiałą i akceptowalną, może też przeszkadzać i zniewalać, gdy zostaniemy zmuszeni do przedmiotowego odtwarzania gotowego scenariusza, może też nas wyzwalać i inspirować, gdy przystąpimy do twórczego argumentowania pewnych posunięć (w ostatnim przypadku może jednocześnie zniewalać innych, gdy apodyktycznie narzucimy reguły gry).

Jedną z najważniejszych i wyjątkowych scen w scenariuszu naszego życia jest niewątpliwie szkoła, która niestety w swojej codzienności jest przeważnie „teatrem jednego aktora”, monodramem napisanym dla nauczyciela, w którym statycznymi widzami (bez formalnej możliwości oceny widowiska) są uczniowie. Równie często „teatrem jednego widza”, który w mniej lub bardziej zaangażowany sposób ocenia monodram poszczególnych uczniów. Tak, czy inaczej jest to tylko „jakaś gra” (gra „w coś” lub gra „kogoś”, ewentualnie gierka) i nie obejmuje „całej gry, jako gry”¹⁴, której istota, jak stwierdza Gadamer jest ruchem „w te i wewte” tego, co obiektywne i subiektywne oraz odpowiadaniem na posunięcia tego, co znane i nieznanne.

nabiera charakteru zadania, ściślej, zostaje dany w pewnej zdarzeniowej jedności, w której momenty tego, co zadane i dane, bytu i powinności, bytu i wartości, są nierozłączne. Wszystkie te abstrakcyjne kategorie są tu momentami pewnej żywej, konkretnej, naocznej jedynej całości-zdarzenia” [Bachtin M. (1997). *W stronę filozofii czynu*, tłum. B. Żyłko, Gdańsk: Wyd. „słowo/obraz/terytoria”, s. 58-59].

¹³ Warto tu przytoczyć stwierdzenie Ernesta Cassirera, iż człowiek „żyje raczej wśród wyimaginowanych uczuć, wśród lęków i nadziei, wśród złudzeń i rozczarowań, wśród marzeń i fantazji”. Stąd człowiek jest w jakimś stopniu istotą niezależną od realnych bodźców zmysłowych, nie tylko reagującą, ale też abstrakcyjnie wyodrębniającą związki znaczeniowe. Zatem żyje nie tylko w świecie realnym (fizycznym), lecz również w świecie symbolicznym [Cassirer E. (1971). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa: Wyd. „Czytelnik”, s. 69].

¹⁴ Znamienną jest tu wypowiedź Jerzego Grotowskiego, który istotę swoich parateatralnych przedsięwzięć, widział w zadaniu: „Przekroczyć ową połowiczność gry, w którą człowiek sam się wpędza”. Możemy też przywołać słowa Tadeusza Kantora, iż gra jest zjawiskiem „istniejącym na granicy nieznanego” za: Osiński Z. (1998). *Tadeusz Kantor, Jerzy Grotowski – dwa teatry, dwie wizje*. „Przegląd Artystyczno-Literacki”, 3, s. 33-51].

Gra kształtująca przede wszystkim realne kompetencje, a nie głównie ideały i wiedzę dla samej wiedzy, by w końcu chcieć tego, co „wypada” chcieć. Gra nie tyle dostarczająca wiedzy, lecz jakby powiedział Lyotard, dostarczająca „systemowi graczy, potrafiących dobrze wypełnić swoją rolę”¹⁵. Gdzie zasadą jest raczej wytwarzanie niż przekazywanie, prezentowanie niż wskazywanie. Odrzucenie tej gry (możliwości posunięć, zwłaszcza tych przeciwnych), może skończyć się zarówno koszmarem terroru, jak i koszmarem zachowań kunktacyjnych. Chociaż pozostawanie w ciągłym napięciu też ma swoją wysoką cenę, z tym, że ceny tej nie można już zanegować, bowiem negacja wpisana jest w integralną całość. W grze rzeczywistych partnerów nie ma przegranych i wygranych, a co najwyżej chwilowa zmiana strony.

Oczywiście nie chodzi tu (przynajmniej nie tylko) o jakieś rewolucyjne zastąpienie monodramu, zróżnicowanym wachlarzem form dramatycznych, bowiem to nie sama forma decyduje o treści, ale fakt, iż mamy do czynienia z mniej lub bardziej interesującym scenariuszem oraz z większym lub mniejszym poziomem gry aktorskiej. Nie możemy wykluczyć sytuacji, iż od czasu do czasu mamy do czynienia z wielkim scenariuszem i z wielkim aktorem. Pytanie jest tylko o to, jak często dysponujemy takimi scenariuszami i takimi aktorami.

Jeśli szkoła ma być dalej ważną sceną naszego życia, to nie możemy dłużej uprawiać w niej tylko jednej formy dramy, bo nawet najlepszy scenariusz, czy najlepszy aktor w końcu się znudzi, a „życie teatralne” przeniesie się poza „główną scenę”. Nadmiernie sformalizowana recepcja monodramu sprawi, że interakcja opierać się będzie jedynie na wzajemnym spostrzeganiu, czy ostatecznie na wzajemnym tolerowaniu, a nie na rzeczywistym porozumieniu. A to ostatnie jest możliwe tylko w sytuacji, gdy istnieje „programowa” rotacja nadawcy i odbiorcy komunikatu, treści i formy, kontekstu przestrzennego i czasowego, gdy aktorzy i widzowie mają świadomość tego, co się mówi, dlaczego tak się mówi oraz jak się mówi. Porozumienie jest możliwe w sytuacji, gdy nie określa się zbyt wielu warunków wstępnych, zbyt sztywnych reguł gry, czy sztywnego repertuaru (oczywiście również staje się niemożliwe, gdy przekraczamy pewien poziom spontaniczności, gdy wszystko jest inne i ztraca się swoiste napięcie: tożsamość – różnica).

Każdy monodram niestety zbyt ostro dzieli role na dominującą i pasywną, nadającą i odbierającą, nie mówiąc o wyraźnym dystansie między podmiotem komunikatu a jego przedmiotem, który reprezentuje hipotetyczny poziom recepcji. Dlatego istnieje pilna potrzeba nie tyle jego zastąpienia, co wpisania go w szerszy kontekst gry, który możemy nazwać **polidramem**, gdzie nikt nie usiłuje sterować jednocześnie formą i treścią komunikatu, nikt nie przecenia ani możliwości „nadawania”, ani możliwości „odbierania”, gdzie istnieje swoboda wyboru między podmiotem i przedmiotem komunikatu, a w związku z tym nikt nie dzierży monopolu informacyjnego, ani „reformacyjnego”. O rzeczywistej jakości komunikatu nie decydują ani argumenty merytoryczne, ani argumenty formalne, czy operacyjne, lecz rzeczywiste zderzenie różnych światów i różnych oglądów świata. Jakby powiedział Michaił Bachtin (1997, s. 39), jego jakością jest jedyny w swoim rodzaju czyn (akt), jako „byt-zdarzenie”.

¹⁵ „Można wszelako zauważyć – pisze Lyotard – że dydaktyka nie polega tylko na przekazywaniu informacji i że kompetencja, nawet performatywna, nie wyczerpuje się w posiadaniu dobrej pamięci danych albo dobrego dostępu do maszyn pamięciowych. Banalem jest podkreślać znaczenie, jakie ma umiejętność aktualizowania odpowiednich danych dla rozwiązania problemu »tu i teraz« oraz ich porządkowania w taki sposób, by złożyły się na skuteczną strategię” (Lyotard, 1997, s. 144).

Polidram wymusza scenografię „okrągłego stołu”, w której nikt nie korzysta z zewnętrznych atrybutów władzy, z pozornego dobrodziejstwa „obiektywnego” scenariusza, czy jednego możliwego oglądu świata, a to, co powinno wszystkich łączyć, wynika jedynie z określonych kompetencji lingwistycznych, merytorycznych oraz określonej kultury wyrażania swoich uczuć i myśli. W takiej przestrzeni (wolnej od dominacji jednej osoby nad drugą, jednej wartości nad inną), nikt nie musi rezygnować ze swoich przekonań i nikt nie powinien dążyć do jakiegoś synkretyzmu światopoglądowego, wręcz odwrotnie, różnice mogą, a nawet muszą wzmocnić naszą nadzieję na spełnienie się jakiejs „jedności przeciwieństw”, chociażby krytykowanego i krytykującego¹⁶.

W takim ujęciu szkoła staje się raczej jakąś formą „teatru eksperymentalnego”, niecodzienną sceną, na której nie tylko, że nie ma stałego podziału na aktorów i na widzów, ale każdy widz ma tak samo odpowiedzialną rolę, jak aktor¹⁷. Widz staje się aktorem, a aktor widzem, lecz zawsze jest jakiś aktor i jakiś widz. Dwoistość roli nie tylko, że nie wypacza sensu gry, ale jak pisze Hans-Georg Gadamer (2004, s. 168-169): „Otwartość w stronę widza wpływa raczej na zamknięcie gry. Widz tylko realizuje to, czym gra jest jako taka. (...) W zasadzie rozróżnienie na grającego i widza ulega tu zniesieniu. Postulat pojmowania gry na podstawie zawartości jej sensu jest dla obu taki sam”.

Tam, gdzie widz staje się aktorem, a aktor widzem, widowisko nie redukuje się do statycznej recepcji (nadawania obiektywnych znaków — odbierania obiektywnych znaczeń), w której jakoby nie pojawia się subiektywizm (gra pozorów), ale staje się wieloznaczne (znaki-słowa, znaki-obrazy, znaki-sygnały, znaki-symbole). Wieloznaczność zaś oznacza, że aktor tak samo, jak widz, a widz tak samo, jak aktor musi na nowo rozpoznać i zrozumieć znaczenia i reguły gry, by sprostać logice antycypowanej ewolucji i paralogii zaskakujących zmian. Polidramatyczna gra nie tylko, że nie otwiera drzwi do totalnego subiektywizmu, ale znacznie lepiej obiektywizuje znaczenia. Paradoksalnie, zerwanie z przekonaniem o jednostronności obiektywnego nadawania i odbierania, i wyjście w kierunku decentryzmu, nie tyle zmniejsza rolę obiektywizmu, co radykalnie zwiększa¹⁸. Po pierwsze, dlatego, że świadomość braku, jako dopełnienia pewnej całości,

¹⁶ Wszelka bezwzględna jedność, jak i bezwzględna różnica między krytykiem, a krytykowanym jest udawana. Dlatego nawet autor krytyki nie może zapominać o subiektywnych przesłankach samego autorytetu krytyki, jako czasoprzestrzennego punktu widzenia.

¹⁷ Nawiasem mówiąc, w słowie „aktor” wyraźnie słyszy się termin „akt” (czyn, działanie) i jeśli widz jest także aktorem, to oznacza, że nikt nie działa obok siebie, w imieniu kogoś lub za kogoś. „Aktor widz” tak samo, jak „wiedz aktor”, coś „aktualizuje”, „urealnia”, czyni widocznym, to, co było tylko możliwe. Zaś w każdym akcie jest zawarowane poczucie odpowiedzialności „za” (np. za wynik gry, za innych graczy, widzów), odpowiedzialności „w” (np. gdy w określonej sytuacji nie możemy się wycofać lub sędować czegoś na innych), odpowiedzialności „na” (np. ciężącej na sprawcy określonego czynu, roli).

¹⁸ Jak stwierdza J. Piaget, tylko w podejściu decentracyjnym operacje poznawcze podmiotu mogą uwolnić się od indywidualnych i zarazem społecznych nastawień, a aktywność może zostać zwrócona w przeciwnym kierunku, niż dane zmysłowe. Decentracja ma umożliwić oddzielenie tego, co przedmiotowe i podmiotowe, uwolnić od powierzchowności ujmowania subiektywnych wrażeń i przedwczesnej obiektywizacji wyobrażeń. Decentryzm umożliwia nie tylko uwzględnienie modalności poznawczych innych obserwatorów, ale przede wszystkim o wiele szersze i głębsze docenienie elementów peryferyjnych poznania. Sama długość i częstotliwość spostrzegania, może okazać się niewystarczająca, co więcej może powodować nadmierne skupienie uwagi redukującej możliwość wymiennego przemieszczenia się sfer centralnych i peryferyjnych, w rezultacie zanik możliwości korekty i kontrolowania

jest czymś więcej, niż przekonanie, iż niczego nie brakuje, a tymczasem mamy do czynienia z „brakiem świadomości braku”. Po drugie, dlatego, iż wieloznaczność ma większą szansę na pozbycie się uproszczonej ewaluacji dychotomicznej (prawdziwe — fałszywe, dobre — złe), co w konsekwencji może przyczynić się do wzrostu odpowiedzialności za permanentne dążenie do optymalnej całości, a jednocześnie za permanentne antycypowanie braku. Po trzecie, dlatego, że znaczenie gry nie jest odkrywane na drodze wolnych skojarzeń, lecz skojarzeń przepuszczonych przez określone reguły gry, które mają raczej charakter logiczny, niż psychologiczny.

Zatem scenariusz szkolnej dramy nie powinien posługiwać się jakimś kanonem „statystycznego” oglądu świata, bo będzie to tylko „klasykzny teatr” i jedna z gier symulacyjnych, nie powinien też być jedną wielką improwizacją, bo będzie to tylko „zabawa w życie”. Pozostaje nam zatem dwoistość odtwórczo-twórczego scenariusza, w którym przeplata się życie na scenie i sceny życia, zdarzenia codzienne i świąteczne¹⁹. Każda redukcja do jednego, to krótsza lub nieco dłuższa droga do ideologicznego serwilizmu, machinalizacji myślenia i działania, deifikacji rzeczy (lub traktowania abstraktów jak rzeczy), radykalizacji wyborów, czy zwiększenia dramaturgii oporu.

Różnojednia w pedagogice

Oczywiście sama świadomość dwoistości scenariusza nie niesie w sobie automatyzmu poprawności kompetencyjnej. Dopiero świadomość tego, że **nadmierny dystans** wobec fenomenu i istoty gry, przesłaniającej reprodukcją informacji „bycie w grze” (w której nawet myślenie jest incydentem, nie mówiąc o realizacji realnych potrzeb i oczekiwań wszystkich podmiotów edukacyjnej sceny, zmuszanych do „nadnaturalnej” zażyłości z „obiektywną prognozą” rozwoju), wprowadza nas w „faktyczną iluzję”, w byt pozorów, gdzie niebytu gra rolę bytu, gdzie za fasadą „poważnych”, bo uświęconych tradycją form, nie kryje się żadna ważna treść życia. Prawdziwą sztuką, jaką się tu gra jest „sztuka udawania”, gdzie „edukujący-przewodnik” udaje, że pewnie prowadzi tak samo wszystkich edukowanych, którzy reprezentują jakiś hipotetyczny poziom recepcji, a ci ostatni udają, iż swobodnie nadążają (lub nie nadążają) za narzuconym konwencją — tempem²⁰. Niestety czas pokazuje, że niezachwiana jedność dążeń ulega samonegacji i przeradza się w totalną

oglądu. Chodzi o to, jak wyraził się Piaget, by nie budować „systemów działań bez powrotu”, a zrobić należy wszystko by wypracować kompetencje umożliwiające operowanie „układami odwracalnymi” (za: Witkowski, 1997, s. 47-48).

¹⁹ Jak pokazują badania Petera McLaren, jedność, czy „czystość” szkolnego spektaklu nie zakłócona scenami „z ulicy”, „domu”, czy „świętyni” jest niemożliwa, a jeśli mamy do czynienia z wyraźną redukcją do „szkolnej sceny”, to nie bez „ból”, wymuszonego systemem nagród i kar, przełamujących opór wobec monotonii jednego „prawdziwego” scenariusza szkolnej dramy [McLaren P. (1986). *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London, Boston, Henley: Routledge and Kegan Paul, s. 83-98].

²⁰ Charakterystyczne jest tu chociażby zdanie Witolda Gombrowicza: „W dniu, w którym ujawni się cała prawda o tym nauczaniu szkolnym — dzień ten jest jeszcze bardzo odległy — ludzkość znajdzie się w obliczu gigantycznej mistyfikacji i monstrualnego oszustwa. Wyjdzie na jaw wtedy, że nauczyciel głądzi, uczeń nie słucha; że nikt nic nie robi; że uczeń oszukuje, nauczyciel daje się oszukiwać, że gdyby ścisnąć, trzydziści godzin intensywnej nauki starczyłoby za trzy kwartały obecnej szkoły” [Gombrowicz W. (1999). *Wspomnienia polskie. Wędrowki po Argentynie*. Kraków: Wyd. Literackie, s. 3].

różnorodność poziomów rozwoju. Niezachwiana wiara „przewodnika”, w wybór właściwej drogi, czyni zeń „Sędziego Sądu Ostatecznego”, a jego „tródkę” przedmiotem w powszechnej gonitwie („wyścigu szczurów”) za lepszym światem, gubiąc po drodze piękno dzieciństwa i młodości. Paradoksalnie nikt w tej „grze pozorów” nie pragnie tego, czego naprawdę chce, lecz „chce” tego, co „wypada” chcieć (bywa nawet, że musi). Sztuka przekory, przypomina niehumanitarny eksperyment, w którym nieprzyjemne gra rolę pożytecznego, a pożyteczne rolę szlachetnego, w którym niechęć do pracy nad sobą, czy niecierpliwość w oczekiwaniu na realizację potrzeby sprawstwa jest jedynie winą podmiotu. Paradoksalnie, każdy dystans jest już jakąś grą, sprawą zasadniczą staje się tylko nasze przeświadczenie, czy to zauważamy, czy też nie.

Po drugie, **nadmierna bliskość** wobec każdej gry przesłaniającej „byciem” jakąkolwiek refleksję wobec jej istoty (gdzie każdy usystematyzowany konstrukt sylogistyczno-informacyjny jest wydarzeniem), wprowadzi nas w „iluzję faktu”, w pozór bytu, w „sztukę obnażania treści” samej w sobie pustej. Gra, która nas wciąga w swój wir zredukowanego dystansu, a my nie mamy żadnego punktu zaczepienia, może równie stać się radosną zabawą, co i zabójczym konfliktem, jej rezultat może być zarówno progresywny, jak i regresywny. Gra absolutnie na serio nie tylko niezależna od intencjonalności grających, przez których się „jedynie prezentuje”, ale może też uzależnić, stać się nalogiem gracza konkretnej gry zamkniętej dla widza (gry dla samej gry). Brak dystansu jest brakiem widza, brakiem innego (gdy wszyscy są równymi uczestnikami gry). Jednocześnie brak zdystansowania, to prosta droga do utraty jakiegokolwiek kontroli nad kierunkiem i wszystkimi wątkami gry. Tu nie tyle scenariusz wymyka się nam z rąk, co jego byt jest permanentnie *in statu nascendi* i domaga się jakiegoś wyjścia „od” i dojścia „do”²¹. W sytuacji, gdy „edukujący-*inter pares*” podąża za edukowanymi, ci ostatni nie mają żadnego powodu, by intensyfikować swoje działanie. Różnorodność działań nie dookreślona żadną próbą wyjścia poza określone reguły gry, paradoksalnie prowadzi do jej unicestwienia, w konsekwencji stając się jednorodnym obrazem stagnacji. Brak nadziei na wyjście poza „czyste bycie w grze”, czyni z edukujących i edukowanych nie tyle uczestników gry (która ma zawsze jakieś reguły i najczęściej wynika z jakiegoś repertuaru), co uczestników mimowolnej zabawy (bywa, że niebezpiecznej). O ile nadmierny dystans wobec gry (gdy wiemy, że coś jest tylko grą, wykluczającą nawet jakąś formę życia na scenie) przywołał na myśl „klasyczny teatr” (gotowy scenariusz, sztywny repertuar i reguły gry oraz opozycyjny podział na aktora i widza), to całkowity brak dystansu staje się tylko „zabawą w życie” (bez gotowego scenariusza, repertuaru i reguł gry oraz bez podziału na aktora i widza).

Wynika z tego, że nie mamy wyboru (albo dystans — albo bliskość), w grę nie wchodzi także jakaś samoistna „trzecia droga” (poza dystansem i bliskością), czy też jakiś abstrakcyjny „złoty środek”²², zatem

²¹ Należałoby tu wziąć chociażby pod uwagę — zaproponowaną przez Lwa S. Wygotskiego — „strefę najbliższego rozwoju”, gdzie internalizacja jest drogą do rozwoju, a nie jakimś końcem cyklu rozwojowego, nauczyciel zatem nie uczy dziecka tego, „w czym może ono być samodzielne, ale tego, w czym jest niesamodzielne” [Wygotski L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, oprac. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, s. 88].

²² Warto w tym miejscu przytoczyć kapitalną myśl Trentowskiego, iż: „Środek między dwiema ostatecznościami nie jest moralnością prawdziwą, ale tylko moralnością i słabą stroną Arystotelesa. Cnota i występki idą naprzód; cnota dlatego, by ludzkość wieść za sobą; występki, by ludzkość w dół wprowadzić i tym sposobem w szpony swe wtrącić. Środkiem drogi chodzą owce — wilk i pasterz przez manowce; wilk by schwycić owiec kilka, pasterz, by w czas odkryć wilka” (Trentowski, 1970, s. 128).

w grze może znaleźć się jedynie antylogia sofistów²³, *coincidentia oppositorum* Mikołaja z Kuzy²⁴, „różnojednia” Trentowskiego, czy też bardziej współczesna wizja oksymoronu²⁵ R. Mertona (1976), jako przykład dwoistego doświadczenia (w jednej sytuacji) przeciwstawnych postaw.

Nie chodzi tu bynajmniej o zwykłe zróżnicowanie postaw wobec jakiegoś działania (raz będę blisko, drugi raz w pewnym dystansie), lecz o zderzenie się w obrębie jednej sytuacji (sceny), jednej roli, względnie sprzecznych zachowań. Kluczowy dla zrozumienia tej postawy jest dynamizm napięcia i natężenia drgań między przeciwnymi biegunami (np. bliskości i dystansu, aktywności i pasywności). Dynamizm pewnej nieprzejrzystości między byciem a stawianiem się. Wreszcie dynamizm każdego pytania o rozwój i formowanie człowieka, a także dynamizm każdej odpowiedzi²⁶. Oksymoron (antylogia, jedność przeciwieństw, różnojednia) oznacza nie tyle „trzeciego w sporze”, co bezowocność i beznadziejność „ostatecznego rozwiązania” każdego sporu²⁷. Dopiero, jak stwierdza Trentowski, „żywa synteza” dwóch stron, czyli pewna sztuka „bycia

Zatem poszukiwanie „złotego środka” jest nie tylko nie celowe, co całkowicie fałszywe. Nie ma bowiem, zdaniem Trentowskiego, czegoś pośrodku między występkiem i cnotą, bowiem to właśnie występki dookreśla cnota i *vice versa*. W jego przeświadczeniu, dla dowolnej pary przeciwieństw możemy jedynie odkryć jakąś sekwencję medycyną, umożliwiającą ciągłą oscylację między skrajnościami powodującymi zapośredniczenia, w których przeciwieństwa mogą tworzyć zarówno obszar tożsamości, jak i różnicy. Stając się jednocześnie biegunami zróżnicowanej całości, tak, że rozpatrywanie ich w izolacji, jednostronnie lub z pozycji jakiegoś abstrakcyjnego środka, daje, jeśli nie całkowicie fałszywy, to przynajmniej nie pełny (połowiczny) obraz rzeczywistości. Pasterz jest tu symbolem wychowawcy, owieczki symbolem wychowanków, wilk symbolem niebezpieczeństwa czyhającego w samych regułach gry, manowce miotaniem się (oscylacją) między różnymi strategiami rozwoju i formowania człowieka. Zatem pasterz-przewodnik idący przed stadem to celna analogia do wychowawcy, który wie najlepiej, co jest najlepsze dla wychowanków, pasterz idący za stadem przypomina wychowawcę, który przyjmuje za Rousseau, iż wychowanek sam wie najlepiej, co jest dla niego najlepsze, dopiero pasterz chodzący przez manowce (obok drogi, po obu stronach drogi, z przodu i z tyłu, będący na rozdrożu) jest tu obrazem wychowawcy miotającego się między różnymi strategiami rozwoju, rozważającego argumenty „za i przeciw” wszystkich stron procesu wychowania, umiającego być jednocześnie blisko wychowanka, a jednocześnie nie tracąc pewnego dystansu.

²³ Wynalazek sofistów (antylogia) oznaczał u nich osobliwą metodę mówienia o jednej i tej samej rzeczy „na dwie strony”, czyli zawsze wychodzono od pewnej tezy z jednoczesnym przywołaniem antytezy. Wynikało to z ich koncepcji „natury”, która miała ich zdaniem, charakter dwoisty (duchowy i materialny), a zatem wszystko wymagało swego dookreślenia innym, a w przypadku, gdy coś nie miało swego przeciwieństwa, uchodziło za „półprawdę”.

²⁴ Zdaniem tego autora, wszelkie przeciwieństwa są tylko względne, i stanowią przejaw jednej zasady, wzajemnie się dookreślając i uzupełniając, tworząc razem jednolitą dynamiczną całość.

²⁵ Oksymoron (z greckiego — ostry i głupi) wskazuje na pozornie ostre i niedorzeczne postawienie obok siebie przeciwstawnych znaczeń, ale też brak świadomości (stąd głupiec) pewnego pozoru funkcjonowania tej sprzeczności w obrębie jednego przedmiotu lub podmiotu działania, a także między przedmiotem i podmiotem działania.

²⁶ Zdaniem Lecha Witkowskiego (2001, s. 35): „Nie ma (...) pytań pedagogicznych w ścisłym sensie poza pytaniami z gruntu dwoistymi, dylematycznymi, aporetycznymi. Cała bowiem trudność polega w ich przypadku na kwestii: jak możliwe jest powiązanie tego, co jawi się równocześnie jako konieczne i jako wręcz niemożliwe, a przynajmniej ogromnie utrudnione i niebezpieczne. Nie ma idealów w pełnym ich wyrazie poza idealami oksymoronicznymi”.

²⁷ W tym sensie nie jest to klasyczna dialektyka Hegla, która kończy się zawsze zniesieniem przeciwieństw (syntezą tezy i antytezy), lecz „dialektyka znoszenia”, czyli synteza *in statu nascendi* w której: „Duch osiąga swoją prawdę tylko wtedy, gdy odnajduje siebie w absolutnym rozdarciu” [Hegel G. W. F. (2002). *Fenomenologia ducha*, tłum. Ś. F. Nowicki, Warszawa: Fundacja „Aletheia”, s. 31], a rozdarcie nie tyle zostaje wyleczone, co permanentnie leczone.

na rozdrożu” tego, co bliskie i dalekie, aktywne i pasywne (np. w postaci „różnorodni” „zdystansowanej bliskości”, czy „pasywnej aktywności”), rodzi polifonię, która nie unika jedności, a jedność zawsze dookreślana jest różnicą.

Dlatego autor *Chowanny* pisze, iż u wychowawcy „łagodność musi być duszą surowości”, a u wychowanka „bierność zaś i czynność (rozumiana tu jako aktywność – W. A.) w jedni są dzielnościami”, które w oscylacji prowadzą do samodzielności. „Rzeczywisty człowiek ma szatana i anioła swymi sługami. (...) Pielęguje zatem realność i idealność z równą miłością (...) Realność jest pierwszym, idealność drugim biegunem; obydwie szukają się nawzajem i znaleźć się nie mogą. (...) W rzeczy samej, Człowiek prawdziwy idąc za Rzeczywistością nie ma rąk związanych, ale jest ich panem. On wyższy nad realne prawa i nad idealne teorie; działa, jak mu sumienie każe, a przeto jak chce w swej najwyższej mądrości, i śmieje się ze świata, który go nie pojmuje” (Trentowski, 1970, t. I, s. 111-113).

Rzeczywisty człowiek, jego zdaniem, jest „różnorodni” tego, co przeciwstawne, rzeczy i idei, „nie ma żywota bez walki wewnętrznej”, natomiast każdy redukcjonizm na zasadzie „albo-albo”, czy: „Każda jednostronność musi z biegiem czasu zwymrować” (Trentowski, 1978, s. 376). „Nieomyślność i autorytet są to zawsze i wszędzie niebezpieczne skorpiony, których paraliżujący jad zatrzuwa ducha postępu” (Trentowski, 1978, s. 666). Co oczywiście nie znaczyło u niego, że rola autorytetów nie jest wychowawczo zalecana, wręcz odwrotnie zachęcał do ukazania ich, w jak największej ilości, szczególnie autorytetów skrajnych, opozycyjnych i sprzecznych. „Wszelkie sprzeczności zlewają się w jedną wielką harmonię, w której wszelkie jednostronności kojarzą się z sobą, i stanowią jedną żywą prawdę wszechstronną” (Trentowski, 1970, t. I, s. 481).

Trentowski pokazuje tu człowieka uwikłanego w wieczny spór między światem realnym, a światem idealnym, człowieka funkcjonującego na styku rzeczywistości i fikcji, który jak pisze „żyje na ziemi, a ta jest piekłem i niebem w wiecznym sporze”. A sam spór nie jest po to, by go rozwiązać zgodnie z jakimś wyborem, czy postawą sytuującą się gdzieś pośrodku tego sporu, autorowi *Chowanny* chodzi właśnie o jakąś formę „uczłowieczenia” (przyswojenia i oswojenia) „nieludzkiego sporu” i wykorzystania go do doskonalenia człowieka. Oznacza to, że wbrew twierdzeniu Hume’a, iż natura życia publicznego, zwłaszcza polityka, wymaga, czy wręcz wymusza nakładanie masek (by wszystkim dogodzić), także wbrew twierdzeniu Kanta, że „pocziwość najlepszą jest życia polityką” (by wszystkich zrazić), wprowadza różnorodnie pożytku roztropności i szlachetnej uczciwości. A zatem „prawdziwą twarzą Człowieka” jest „roztropna uczciwość” oraz „szlachetny pożytek”, który nie niszczy ani roztropności, ani uczciwości, ani pożytku, ani szlachetności, ale jedno broni drugiego przed popadnięciem w samonegację. Uczciwość chroni roztropność przed zbyt wybujałą potrzebą maskowania, roztropność chroni uczciwość przed dziecinną naiwnością. Potrzeba życia uczciwego nie jest tu deptana roztropnością i odwrotnie, a jedynie wzajemnie ograniczana, bardziej w postawie „obrony koniecznej”, niż postawie „ofensywnego maskowania”. W takiej postawie nie ma niczego złego, jeśli wobec drugiej osoby jesteśmy jednocześnie otwarci licząc na jej uczciwość i czujni, zakładając, iż może być to tylko maska (wilk w owczej skórze). O naszej postawie nie mogą decydować ani same przesady, ani sam rozwój wypadków, ale oscylacja tego, co wiemy, widzimy, czujemy i przeczuwamy, która sprawi, że zbliżymy się do drugiej osoby lub wzrośnie do niej nasz dystans. Zatem zawsze mamy jedną twarz, lecz o dwóch profilach

(bliskości i zdystansowania). O ile twarz i maska występują na zasadzie „albo-albo”, to dwoistość twarzy jest „żywą syntezą” proporcjonalnego udziału każdej z jej stron, w zależności od koincydentu zdarzeń.

Nie oznacza to jednak, że mamy być bezwzględnie uzależnieni od rozwoju wypadków i nie możemy w ogóle kierować się jakimś przesądem. „Mąż wielki nie jest trzciną, którą wiatr okoliczności swobodnie kołysze” (Trentowski, 1970, s. 122). Stąd to nie okoliczności powinny panować nad nami, czy też my bezwzględnie nad nimi, ale musimy się nauczyć „współpracy z okolicznościami”, w której nie ma absolutnego poddania się, ani absolutnego panowania. Dlatego człowiek nie powinien do końca niczego akceptować, ani wszystkiego zmieniać, lecz powinien wykazać się tym, co Kazimierz Obuchowski (1985) wiele lat później nazwał „adaptacją twórczą”. Według Trentowskiego, nasze trwanie wymaga nie tylko odtwarzania rzeczywistości, lecz by trwać musimy nauczyć się twórczego rozwiązywania problemów, z drugiej strony, by się zmieniać musimy mieć jakiś punkt oparcia, by chociażby odczytać jakikolwiek ruch.

Adaptacja twórcza u Trentowskiego łączy się często z „niepokornym posłuszeństwem”: „Nie tylko do posłuszeństwa, ale i do uczucia słuszności, które częstokroć nieposłusznym być rozkazuje, wychowywać dzieci należy!” (Trentowski, 1970, s. 132). Posłuszeństwa i obowiązku nie powinniśmy beztrudno stawiać nad życiem. Tam gdzie naruszone jest nasze (lub innych) prawo do godności, powinniśmy umieć zerwać się ze „smyczy” obowiązku, a każdy nasz obowiązek powinien być „prawym obowiązkiem”, czyli obowiązkiem, w którym nie jesteśmy bezwolnymi narzędziami (funkcjonariuszami) konwencji, czy anonimowej władzy. „Nie ma przecież reguły bez wyjątku. Kłamstwo z potrzeby jest godziwe, skoro jest szlachetne” (Trentowski, 1970, s. 129). Zwłaszcza, jeśli pamiętamy, że nikt nie może skłamać w sposób absolutny, ani tym bardziej wypowiedzieć absolutnej prawdy. W związku z tym nie ma łatwych wyborów: prawda — fałsz, każdy wybór musi być okupiony jakimś egzystencjalnym „bólem”. A z tym, co zdobyte „w bólu” trudno się nam rozstawać (niezależnie, czy jesteśmy posiadaczami tego, co nazywamy „prawdą”, czy tego, co nazywamy „fałszem”). Posiadacz prawdy, tak samo jak posiadacz noża nie może dowolnie nimi dysponować, bo jedno i drugie może równie zabić, jak i zbawić. A jeżeli w jakimś konkretnym przypadku prawda może zabić, to bardziej na miejscu jest „kłamstwo z potrzeby”, skoro potrzeba jest szlachetna. Postawa zamknięta na względność każdej prawdy, daje nam wprowadzić poczucie pewności i bezpieczeństwa pewnego układu rzeczy, lecz wszystko się dzieje w świecie „czarno-białym”, a przecież nasz świat jest pełen barw²⁸. Wypreparowanie wielobarwnej istoty naszych działań musi prowadzić do dogmatyzmu i fanatyzmu, bowiem niczego nie musimy już szukać, a tym bardziej zrozumieć, iż „prawda jest nawet w fałszu”. Zakładając, że kłamstwo jest zaprzeczeniem tego, co obiektywne, to przecież niekoniecznie tego, co realne, a zatem realnie rzecz biorąc możemy wyróżnić „złą prawdę” i „dobry fałsz”. W postawie otwartej wobec prawdy, tracimy być może poczucie pewności, bezpieczeństwa, czy chociażby więcej energii i czasu na poszukiwanie „dobrej i pięknej prawdy”, która nie tylko niczego nie unicestwia, lecz dzięki niej zyskujemy coś najbardziej cennego — absolutnie wyjątkowe *self-esteem*, stojące ponad rzeczą i ideą.

²⁸ Szczególny wyraz tej tezie nadał Nietzsche, pisząc, że „nasze działania świecą na przemian różnymi barwami, rzadko są jednoznaczne — i dość często się zdarza, że dokonujemy **wielobarwnych** uczynków” [Nietzsche F. (2005). *Poza dobrem i złem. Preludium do filozofii przyszłości*, tłum. P. Pieniążek, Kraków: Wyd. Zielona Sowa, s. 130].

Zakończenie

Istota pogranicza i oscylacji dwóch światów (realnego i idealnego, obiektywnego i subiektywnego), nie daje się zamknąć ani w formule uspołnionej syntezy, ani w formule dowolnego ujęcia eklektycznego. W związku z tym, widoczny w naszej pedagogice brak myślenia i działania idącego w kierunku znoszenia sygnalizowanego tu monizmu, jak i dualizmu może z powodzeniem zastąpić zaproponowana przez Gadamera formuła „gry jako gry”, czy też „różnojedni” Trentowskiego, wzmocniona rozszerzeniem perspektywy poznawczej o starożytne odniesienia, chociażby do Heraklita i Mikołaja z Kuzy, jak i współczesne (Bachtin, Hessen, Merton, Erikson, Suchodolski, Witkowski itd.). W takim ujęciu warunkiem racjonalności staje się nie tyle wybór i hipostaza, co umiejętność postawienia się w sytuacji dynamicznej dwoistości ontologicznej i epistemologicznej, która może stać się nie tylko źródłem ważnych impulsów i inspiracji dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej, ale przede wszystkim mechanizmem obronnym zwiększającym odporność naszego edukacyjnego organizmu na zakusy mniejszych lub większych epidemii wywołanych przez różne „informacyjne wirusy”, skutecznie wmontowujące się w poszczególne „komórki” (jednostronne cele, procesy, formy, treści, czy strategie), nie liczące się z istotą całego organizmu i ostatecznie prowadzące do jego stagnacji, czy nawet regresu. Właśnie to szczególne uczulenie na „zjednoczoną w przeciwieństwach całość” każdego organizmu, każdej kategorii, czy każdego myślenia i działania, stanowi tamę dla wszelkiego rodzaju redukcjonizmu, czy sentymentalizmu pozbawionego dramatycznych napięć. Swoista idiosynkrazja na „dynamiczną całość”, „żywą syntezę”, zmusza nas do spojrzenia na rzeczywistość, jako spłot sytuacji służących jednocześnie temu, co przedmiotowe i podmiotowe, ogólne i jednostkowe, pożyteczne i szlachetne. To, co do tej pory było źródłem nieporozumień, konfliktów, a nawet najzacieklejszych ataków ideologicznych wrogów, dzisiaj ma większą szansę stać się siłą napędową w budowie pogranicza wolnego od podstawowych błędów modernizmu i postmodernizmu.

Bibliografia

- Andrukowicz W. (2006). *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin: Wyd. US.
- Bachtin M. (1997). *W stronę filozofii czynu*, tłum. B. Żylko. Gdańsk: Wyd. „słowo/obraz/terytoria”.
- Brzozowski S. (1990). *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gadamer H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran. Warszawa: PWN.
- Lyotard J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”.
- Merton R. (1976). *Sociological Ambivalence and Other Essays*. New York: Free Press.
- Merton R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein. Warszawa: PWN.
- Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pascal B. (1983). *Myśli*, tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa: PAX.
- Scheler M. (1977). *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz. Warszawa: Czytelnik.
- Scheler M. (1987). *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. A. Węgrzecki, S. Czerniak. Warszawa: PWN.

- Scheler M. (1990). *Problemy socjologii wiedzy*, tłum. S. Czerniak. Warszawa: PWN.
- Szekspir W. (1980). *Jak wam się podoba*, tłum. L. Ulrich. W: *Dzieła dramatyczne. Komedie*, t. 2. Warszawa: PIW.
- Trentowski B. F. (1970). *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wrocław: Ossolineum.
- Trentowski B. F. (1978). *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*, tłum. M. Żulkoś-Rozmaryn. Warszawa: PWN.
- Witkowski L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Witkowski L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków: Wyd. WIT-GRAF.
- Znaniński F. (1986). *Wybór pism*. W: Znaniński, oprac. J. Szacki. Warszawa: WP.

Summary

The game between the light and the shadow – educational polidram

All human activities, including those of educational character, are an element of real „metagame” (an expression after Stanisław Lem) between the „nature” and the culture, between what is objective and what is subjective, in which we are at same time, less or more knowingly, an actor and a spectator, while within which the games of deception go on, in which we are only aware of our role of an actor who wishes to make a specific impression on a spectator or of only a spectator who is not aware of his/her influence on the course of this game. The correct process of upbringing and educating (without undue distance, but also without undue closeness) should favour situations that inform about the synchronicity of both poles of attitude.

Mirosława Cyłkowska-Nowak

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Wybór szkoły a równość i sprawiedliwość — kilka uwag wokół zasad społecznych

„...wybór szkoły stanowi kwestię pełną sprzeczności...”
(R. Shapira, F. Haymann, 1993, s. 280)

Celem artykułu było przeanalizowanie, opisanie i scharakteryzowanie współczesnych rozwiązań w zakresie wyboru szkoły praktykowanych w wybranych systemach szkolnych krajów europejskich i pozaeuropejskich (Dania, Holandia, Stany Zjednoczone, Japonia, Wielka Brytania, Szwecja, Kanada). Następnie przedyskutowano praktyki wyboru szkoły w kontekście założeń dwóch koncepcji sprawiedliwości — Johna Rawls’a i Roberta Nozick’a.

W przeszłości systemy szkolne tworzyły warunki do korzystania przez większość uczniów i ich rodziców (pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych) z oferty edukacyjnej szkół w miejscu zamieszkania. Placówki te stanowiły sektor szkolnictwa publicznego, państwowego oraz bezpłatnego. Obok tej możliwości kształcenia rozwijano także szkoły prywatne, fundacyjne i wyznaniowe, udostępniane przede wszystkim dzieciom i młodzieży pochodzącej z uprzywilejowanych grup społecznych. Korzystanie z niepublicznego sektora szkolnictwa wiązało się z koniecznością opłacania nauki szkolnej, co stanowiło oczywistą przeszkodę dla wielu rodzin — jasno deklarujących aspiracje edukacyjne lecz o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Sliwka, Istance, 2006, s. 45).

W drugiej połowie wieku XX w krajach wysokorozwiniętych zaczęto intensywniej rozwijać politykę oświatową mającą umożliwić podejmowanie przez uczniów i ich rodziców decyzji o miejscu i czasie kształcenia. Wybór szkoły definiowany był:

— w wąskim ujęciu, odnosząc się do swobody wyboru spośród różnych kategorii, wśród których jedną z alternatyw jest szkoła publiczna; wybór w obrębie edukacji publicznej dotyczy programów nauczania, które są bezpłatne dla wszystkich rodzin;

— w szerokim ujęciu, koncentrując się na swobodnym, zgodnym z kryteriami stosowanymi przez rodziców, wyborze szkoły; kryteria te obejmują więcej niż tylko jedną klasę szkół, jak również edukację domową (Murnane, 1986, s. 169).

Rzeczony wybór szkoły w systemach szkolnych różnych krajów przebiegał odmiennie. W niektórych systemach szkolnych istnieją zwarte, regulowane prawnie programy umożliwiające podjęcie decyzji co do miejsca nauki ucznia; w innych — trwają dyskusje, w jaki sposób tę kwestię rozwiązać. Jednak obecnie uważa się, iż wybór szkoły stanowi jeden z najbardziej kontrowersyjnych problemów politycznych współczesnej edukacji. Powszechnie wyrażanym celem tej praktyki społecznej jest podnoszenie poziomu nauczania poprzez zapewnianie wysokiej jakości kształcenia. Natomiast podstawowym mechanizmem pozwalającym na osiągnięcie tego zamierzenia jest konkurencja. Szkoły rywalizują nie tylko o pozyskiwanie rządowych środków, umożliwiających im funkcjonowanie, ale również — o uczniów (Fiske, Ladd, 2000, s. 328). Fundamentalną w tym kontekście kwestią (leżącą u podstaw wyboru szkoły) jest problem równości i sprawiedliwości oraz trudności związane z rozwiązywaniem napięć wokół kwestii „dobro wspólne — dobro indywidualne”.

Autorka pracy postawiła sobie dwa cele. Pierwszym z nich jest analiza, opis i charakterystyka współczesnych rozwiązań w zakresie wyboru szkoły praktykowanych w wybranych systemach szkolnych. Drugi cel — to dyskusja tych praktyk w kontekście wybranych teorii sprawiedliwości.

Wybór szkoły w wybranych krajach

Spółeczeństwem posiadającym długą tradycję wyboru szkoły w Europie są Duńczycy. Wprowadzony w tym kraju w 1849 roku obowiązek szkolny gwarantował bowiem rodzicom wolność wyboru, z poszanowaniem ich motywów religijnych, etycznych, pedagogicznych lub politycznych. Na podstawie tej regulacji powstawały w duńskim systemie szkolnym — obok szkół publicznych — zróżnicowane szkoły niezależne i alternatywne¹. Wybór miejsca nauki był już wówczas możliwy dzięki systemowi publicznych *voucherów*. Obecnie, około 75% środków municypalnych przeznaczanych w Danii na szkolnictwo obowiązkowe przekazywanych jest szkołom niezależnym (Denmark, Undervisnings Ministeriat, 1999).

Z kolei w Holandii wolny wybór szkoły zagwarantowany został po wprowadzeniu poprawki do Konstytucji w 1917 roku. Zapisano w niej wówczas: „zarówno edukacja publiczna, jak i prywatna na równi stanowią przedmiot troski rządu” (Teelken, 1998, s. 23).

Kolejne rządy holenderskie konsekwentnie wspierały powstawanie szkół publicznych oraz prywatnych (większość z nich to szkoły wyznaniowe). W Holandii uproszczono znacząco wymogi i procedury powoływania nowych szkół — w mieście o liczbie mieszkańców mniejszej niż 25.000 wystarczy deklaracja 50 rodziców. W dużych aglomeracjach miejskich (o liczbie mieszkańców przekraczającej 100.000) — powinna to być

¹ Na sektor duńskich szkół niezależnych i alternatywnych składają się następujące ich typy: szkoły religijne; szkoły mniejszości niemieckiej (głównie w południowej Jutlandii); *friskole* czyli tzw. wolne szkoły; *realskoler* — rygorystyczne szkoły akademickie; *lilleskoler* — szkoły progresywne, kładące nacisk na pracę w małych grupach i kształtujące w uczniach indywidualną odpowiedzialność za uczenie się — por. OECD, *Review of National Policies for Education in Denmark*, Paris 1995, s. 2-3.

inicjatywa co najmniej 125 osób (*School Choice for All*, 2003, s. 5). Obecnie około 70% szkół holenderskich jest administrowanych i zarządzanych przez prywatne rady szkolne (Patrinos, 2002, s. 1). Wybierając określoną szkołę, rodzice pozyskują publiczny *voucher*. Holenderski system finansowania szkół jest jednak bardziej scentralizowany niż duński. Na *voucher* składają się bowiem dwa elementy: środki centralne, asygnowane na pokrycie kosztów nauczania i wynagradzania nauczycieli (czyli około 80-90% wartości *vouchera*) oraz środki lokalne, umożliwiające utrzymanie budynku szkolnego (Brown, 1992, s. 178).

Bardziej różnicowany i rozbudowany program wyboru szkoły powstał w Stanach Zjednoczonych. Został on zaproponowany przez Prezydenta George’a Busha jako reakcja na opublikowanie raportu o stanie oświaty pt. *A Nation at Risk* w 1983 roku. Wcześniej rodzice posyłali dzieci do różnych placówek oświatowych: do szkół publicznych, usytuowanych w pobliżu miejsca zamieszkania i całkowicie finansowanych przez państwo (władze lokalne, stanowe i federalne) oraz do szkół prywatnych (z internatami i bez), działających w oparciu o czesne wpłacane przez rodziców.

Wprowadzane po 1983 roku zmiany uwzględniały następujące programy wyboru szkoły: system otwartej rekrutacji (*open enrollment plan*), szkoły typu *magnet*, tzw. „podatek na czesne” (*tuition tax credit*) oraz system kuponowy (*voucher plan*) (Chubb, 2003, s. 81-82).

Programy otwartej rekrutacji zapewniają rodzicom i uczniom wybór którejkolwiek szkoły publicznej, prowadzącej tego rodzaju nabór w rejonie zamieszkania, w okręgu, innym okręgu, stanie lub w innym stanie Ameryki. Z kolei *magnet schools* są szkołami alternatywnymi w stosunku do publicznych i prowadzą wyspecjalizowane programy nauczania. Ich wybór dokonywany jest w ramach okręgu. Cieszące się dobrą opinią szkoły typu *magnet* dysponują ograniczoną liczbą miejsc, co czyni je dostępnymi tylko dla nielicznej grupy uczniów. Oba typy placówek finansowane są z środków publicznych.

Program „podatek na czesne” pozwala rodzicom uczniów szkół prywatnych na opłacenie czesnego z pieniędzy, które musieliby przeznaczyć na podatki stanowe lub federalne. Natomiast system kuponowy zapewnia uczniom subsydia, które mogą być wykorzystywane na opłacenie kosztów kształcenia zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych. System kuponowy finansowany może być zarówno z środków publicznych (*public vouchers*), jak i prywatnych (*private vouchers*²).

W Stanach Zjednoczonych powszechnie uważa się, iż „podatek na czesne” i system kuponowy zwiększają dostępność szkół prywatnych – nie dotyczy to jednak wszystkich rodzin i uczniów. Szkoły niepubliczne mogą bowiem wymagać czesnego w wysokości przekraczającej wartość kuponu. To z kolei czyni je niedostępnymi dla rodzin o niskim dochodzie. Jak twierdzi M. T. Hallinan, oba programy wzmagają konkurencyjność szkół prywatnych (Hallinan, 1997, s. 365).

Nieco później, w latach dziewięćdziesiątych, rozszerzono w Stanach Zjednoczonych możliwość wyboru o szkoły typu *charter schools*. W 1991 roku w Minnesocie ukazała się pierwsza norma prawna – *Minnesota Charter School Law* – umożliwiająca publiczne finansowanie tych autonomicznych szkół, zakładanych przez

² Pierwszy prywatny program kuponowy został założony przez biznesmena J. Patricka Ronney’a w Indianapolis w 1991 roku – por. *The Case for School Choice: United States*, Critical Issues, adres internetowy: http://oldfraser.lexi.net/publications/critical_issues/1999/school_choice/section_03.html.

lokalne lub stanowe rady edukacyjne. Proponują one odmienne programy nauczania (np. skierowane do uczniów ze specyficznymi problemami lub potrzebami w zakresie uczenia się) oraz często także unikalną koncepcję i filozofię edukacyjną w stosunku do otaczających je szkół publicznych. W 2001 roku Amerykanie mieszkający w 37 stanach mogli wybierać spośród ponad 2000 finansowanych z środków publicznych *charter schools*, usytuowanych w dużych pod względem wielkości populacji uczniów okręgach szkolnych (Philips, Raham, Wagner, 2004, s. 55-56).

Amerykańskie rozwiązania w dziedzinie wyboru szkolnego charakteryzują się dużym zróżnicowaniem terytorialnym – w różnych stanach proponowane są rodzicom odmienne możliwości.

Wybór szkoły w Wielkiej Brytanii został formalnie wprowadzony w oparciu o Ustawę o Reformie Edukacji w 1988 roku. Promująca reformatorskie zmiany Neo-Prawica zapoczątkowała wówczas tzw. politykę wolnego rynku edukacyjnego. Większość szkół brytyjskich to szkoły państwowe lub wyznaniowe, a około 10% – elitarne, niezależne, w przeszłości nie korzystające z rządowego finansowania. Szkoły państwowe i wyznaniowe utrzymywane są z środków rządowych (około 80%) oraz lokalnych (około 20%) (Johnson, 1987, s. 5). Dystrybucję środków prowadzą lokalne władze oświatowe (LEA), zgodnie z przeprowadzoną przez placówki szkolne rekrutacją (Glenn, 1989, s. 119-120).

W ostatnim dziesięcioleciu brytyjskie debaty wokół kwestii wyboru szkoły koncentrowały się na rozwijaniu – na podstawie rządowej polityki finansowania edukacji prywatnej – mechanizmu konkurencji pomiędzy placówkami szkolnymi. Pomimo wzrostu autonomii poszczególnych szkół w budowaniu własnej „oferty edukacyjnej”, liczba tych „najlepszych” placówek nie wzrosła (a cieszących się złą opinią – nie zmniejszyła się). Powszechnie uważa się, iż konkurencja przyczyniła się do zredukowania nadmiernie rozwiniętej biurokracji na poziomie lokalnym (okręgu szkolnego) lecz jej wpływ na jakość szkół nie jest tak oczywisty (Hallinan, 1997, s. 365).

Z kolei japoński system szkolny do lat dziewięćdziesiątych nie dawał uczniom i ich rodzicom możliwości wyboru na poziomie edukacji obowiązkowej, a zwłaszcza – podstawowej. Wiązało się to z obowiązującym prawem oświatowym, które nakładało na władze municypalne obowiązek ustanawiania i utrzymywania odpowiedniej liczby publicznych szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia, zapewniających bezpłatną edukację obowiązkową dzieciom i młodzieży w miejscu zamieszkania, w szkole rejonowej (Benjamin, 1991, s. 252-253). Liczba finansowanych przez prefektury szkół średnich drugiego stopnia była zwykle większa, co pozwalało uczniom i ich rodzicom na dokonywanie wyboru szkoły zgodnie z własnymi preferencjami i po spełnieniu biurokratycznych procedur (Kariya, Rosenbaum, 1999, s. 216). Ponadto, na początku lat siedemdziesiątych powstało wiele prywatnych szkół średnich umożliwiających zaspokojenie potrzeb edukacyjnych licznej populacji ówczesnego wyżu demograficznego, a zwłaszcza tej grupie uczniów, którzy pochodzili z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym (Benjamin, 1991, s. 255).

Wybór szkoły podstawowej został po raz pierwszy wprowadzony w Japonii w tokijskim okręgu Shinagawa w 2000 roku, a w tamtejszych szkołach średnich pierwszego stopnia – rok później. Obecnie uczniowie japońscy mogą ubiegać się o przyjęcie do którejkolwiek szkoły publicznej w rejonie zamieszkania. Wybór może dotyczyć szkoły podstawowej, średniej pierwszego oraz średniej drugiego stopnia. Szkolnictwo prywatne w Japonii nie otrzymuje subsydiów z środków publicznych (Yasui, 2003, s. 23).

Również w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zapoczątkowano wprowadzanie wyboru szkolnego w Szwecji. Do roku 1990 odsetek niezależnych szkół szwedzkich wynosił mniej niż 1% (był najniższy wśród ówczesnych europejskich krajów wysoko rozwiniętych). Korzystanie z nich uniemożliwiała konieczność wnoszenia czesnego, co przy wysokim opodatkowaniu obywateli szwedzkich stanowiło dla wielu rodzin poważną przeszkodę w wyborze szkoły niepublicznej. Reforma oświaty z 1991 roku zainicjowała proces decentralizacji szwedzkiego systemu edukacji. Szereg uprawnień przeniesionych zostało wówczas z poziomu rządu centralnego na poziom municypalnej administracji oświatowej oraz szkół (także niepublicznych). Rodzice i uczniowie uzyskali swobodę w wyborze miejsca nauki, a szkoły niepubliczne zaczęły otrzymywać *vouchery* w wysokości 85% kosztów kształcenia w szkołach miejskich (Daun, 2003, s. 93-94).

Decentralizacja szwedzkiego systemu edukacji oraz wprowadzenie wolnego wyboru szkoły przyniosło nieoczekiwane rezultaty. Ministerstwo Edukacji rozpatrywało rocznie kilkaset aplikacji o powołanie nowych placówek. Powstawały szkoły niepubliczne. Natomiast oblegane i przeludnione szkoły publiczne w dużych aglomeracjach miejskich zostały odciążone i mogły podjąć działania na rzecz poprawy jakości nauczania (Bergström, Sandström, 2002, s. 5).

Rząd szwedzki zmieniał dwukrotnie wartość *voucherów* dla szkół niepublicznych – w 1993 roku pod naciskiem opozycji politycznej zmniejszył je do 75% kosztów kształcenia w szkołach publicznych, a w 1997 – zwiększył je do 100% (Glenn, de Groof, 2002, s. 519). Aktualnie szacuje się, iż w niektórych okręgach szkolnych dużych miast do szkół niezależnych uczęszcza około 50% dzieci i młodzieży. Pełnej możliwości wyboru szkoły nie mają młodzi Szwedzi i ich rodzice mieszkający w małych osadach, zwłaszcza w północnej części kraju (Bergström, Blank, 2005, s. 8-9).

W kanadyjskim systemie szkolnym – podobnie jak w amerykańskim – istnieje ogromne zróżnicowanie możliwości dokonywania wyboru szkolnego. W małych miastach i osadach dostępna jest często wyłącznie szkoła publiczna. Na obszarze niektórych prowincji – obok placówek publicznych – finansowane są wybrane, niezależne szkoły prywatne i wyznaniowe (np. w Ontario). Wielu autorów zwraca w tym kontekście uwagę na szeroki zakres ingerencji państwa i częściową utratę autonomii przez szkoły niezależne, określając to zjawisko mianem „deprywatyzacji”. W jeszcze innych rejonach Kanady rozwija się częściowe finansowanie szkół niepublicznych przez państwo (np. w Kolumbii Brytyjskiej publiczne wsparcie wynosi około 40% kosztów). W Alberta, jako pierwszej w Kanadzie, wprowadzono *charter schools*. W Edmonton (głównym mieście prowincji Alberta) 40% uczniów szkół podstawowych, 50% – niższych szkół średnich oraz 60% – wyższych szkół średnich uczęszcza do placówek poza miejscem zamieszkania. W większości prowincji państwo udostępnia szkołom niepublicznym *vouchery* (Seemann, 2003; Wagner, 1998, s. 4-5; Brown, 1992, s. 179-180).

W systemach szkolnych żadnego z opisanych krajów nie istnieje pełna dostępność szkół niepublicznych. Są one zwykle usytuowane w dużych aglomeracjach miejskich oraz mogą one – jeśli nie zabraniają tego rządowe regulacje prawne – formułować i stosować podczas naboru kryteria wykluczające niektórych kandydatów.

Wybór szkoły a równość

Rodzice zainteresowani wyborem szkoły postrzegają tę możliwość pozytywnie. Wśród przytaczanych argumentów popierających tę praktykę społeczną wymieniane są najczęściej: możliwość wpływania na rodzaj, charakter i czas trwania kształcenia własnego dziecka; podnoszenie jakości pracy szkół poprzez konkurencję; rozwijanie marketingowego zarządzania placówką, co zmusza do szerszego publikowania informacji na temat jej funkcjonowania; aktywność szkół podejmowana w celu pozyskiwania uczniów (Glazer, 1993, s. 647-650). Pośrednio wybór szkoły rozwija oczekiwania uczniów (także pochodzących z grup marginalizowanych) wobec szkoły, wzmacnia zainteresowanie osiąganiem sukcesu oraz zwiększa zaangażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w kształcenie (Goldhaber, Eide, 2002, s. 161-162).

Z kolei przeciwnicy dostrzegają szereg negatywnych zjawisk towarzyszących wyborowi szkoły. Wymieniane jest nadmierne konkurencje, antagonizowanie uczniów, rodziców, społeczności lokalnej; wzbudzanie poczucia odmienności; kształtowanie relacji rynkowych w edukacji z jednoczesnym zatracaniem niektórych fundamentalnych wartości (np. równości i wspólnotowości). Oponenti wyboru szkoły uważają również, iż w procesie tym dochodzi często do naruszania zasad demokracji i swobód obywatelskich. Bardzo poważnym, ich zdaniem, zastrzeżeniem jest publiczne finansowanie szkół wyznaniowych — zwłaszcza w krajach, w których istnieje formalnie potwierdzona rozdzielnosc państwa i kościoła (Hess, Maranto, Milliman, 1998).

Jednak kluczowym argumentem „przeciw” programom wyboru szkoły okazuje się obecność we współczesnych społeczeństwach utrwalaonych w przeszłości nierówności społecznych. Zdaniem krytyków, rodziny posiadające niski status społeczny i ekonomiczny nie mogą i nie potrafią wybierać. Ta grupa rodziców wydaje się nie dostrzegać relacji pomiędzy decyzją o dalszej drodze szkolnej a przyszłym sukcesem życiowym czy zawodowym dziecka. Nie znają oni szczegółowo ofert poszczególnych szkół i wierzą, że istnieją niewielkie różnice pomiędzy nimi. Z uwagi na niski status ekonomiczny i majątkowy nie mogą dowozić swojego dziecka do szkoły usytuowanej daleko od miejsca zamieszkania oraz nie jest możliwe wnoszenie przez nich czesnego wynikającego z różnicy pomiędzy wysokością *vouchera* a rzeczywistymi kosztami kształcenia. Poważnymi przeszkodami mogą okazać się również takie elementy charakterystyki społecznej, jak struktura rodziny (np. wielodzietność, rodzina niepełna) i wynikający z niej nadmiar obowiązków lub konflikt ról (Gewirtz, Ball, Bowe, 1995, s. 158). W tym kontekście H. Gintis ostrzega przed wzrostem segregacji społeczno-etnicznej (Gintis, 1991, s. 381). Natomiast R. Shapira i F. Haymann formułują uogólnienie, iż planowanie edukacyjne nie może zostać oddane gestii rodziców, ponieważ ogólny kontekst społeczny jest ważniejszy niż indywidualne pragnienia rodziców lub uczniów (Shapira, Haymann, 1993, s. 281).

Debaty wokół wyboru szkoły związane ze społeczną percepcją tego zjawiska przebiegają zwykle bardzo burzliwie. Wynika to ze zróżnicowania wartości popieranych przez poszczególnych debatujących. Jedną z kluczowych w tym kontekście wartości jest równość.

W ujęciu socjologicznym pojęcie równości odnoszone jest zarówno do równości „charakterystyk” jednostek i grup ludzkich, jak i równości ich „traktowania”. Równość charakterystyk obejmuje wszystko to, co ludzie posiadają — a zatem cechy istotne gatunkowo, biologicznie, cechy osobowości „równające” lub różniące ich ze sobą oraz warunki i sytuacje, które sami tworzą lub w jakich żyją. W tym kontekście przedmiotem zainteresowania badawczego są statystycznie ujęte rozkłady cenionych społecznie (na danym etapie

rozwoju cywilizacyjnego) cech lub zasobów. Natomiast równość traktowania odnosi się do uwzględniania poszczególnych ludzi lub grup w poczynaniach innych ludzi (zwykle sprawujących władzę), działalności instytucji, polityce społecznej, które to prowadzą do stwarzania jednostkom określonych szans; miar traktowania w sposób wyjątkowy lub bezwyjątkowy. Rozważając ten kontekst równości, badacze zainteresowani są raczej dynamicznie ujmowanymi zasadami alokacji różnorodnych dóbr i zasobów, a zatem procesem ich rozdziału (Mach, 2000, s. 329-330). Takim dobrem może być również możliwość wyboru szkoły (a raczej stojące za nim *vouchery* lub bezpośrednie finansowanie szkół niezależnych, a następnie wykorzystanie oferty wybranej szkoły).

Współcześnie — jak już wcześniej stwierdzono — obserwatorzy i uczestnicy edukacji w krajach wysoko rozwiniętych są niejednomyślni w kwestii równości. Część spośród nich żywi przekonanie, iż wszyscy uczniowie — bez względu na płeć, pochodzenie społeczne, kulturowe, status ekonomiczny, majątkowy — powinni być traktowani podobnie, to znaczy uzyskiwać równy dostęp i udział w kształceniu, a ostatecznie — podobny rezultat edukacji. Z kolei część społeczeństwa, wyrażająca swoje poparcie dla merytokratycznej wizji równości, głosi pogląd, że czynnikami determinującymi pozycję społeczną winny być uzdolnienia i osiągnięcia.

Zdaniem M. T. Hallinan oba stanowiska wykluczają się, ponieważ opierają się o dwa różne sposoby postrzegania relacji pomiędzy dobrem jednostkowym i dobrem wspólnym. Pierwszy sposób myślenia o równości oparty został o założenie, iż równouprawnienie jednostek działa na rzecz dobra społeczeństwa jako całości. Dlatego można oczekiwać od części społeczeństwa, aby zrzekło się własnego interesu dla dobra wspólnego. Zwolennicy tego sposobu pojmowania równości — w opinii M. T. Hallinan — sądzą zatem, iż brak równego dostępu do kształcenia jest niesprawiedliwy.

Z kolei w podejściu merytokratycznym jednostki mają prawo wykorzystywać uzdolnienia i inne posiadane zasoby w celu zwiększenia swoich szans w społeczeństwie. Założenie to uważane jest za słuszne z uwagi na to, iż w dalszej perspektywie najlepiej służy dobru jednostkowemu. Jak konkluduje M. T. Hallinan, „brak zgody co do koncepcji wyboru szkoły ujawnia się wtedy, gdy okazuje się, iż dobro wspólne stoi w opozycji do praw jednostki” (Hallinan, 1997, s. 366).

Przedstawione tu dwa stanowiska wobec wyboru szkoły — w kontekście równości — można przeanalizować w perspektywie dwóch koncepcji sprawiedliwości. Pierwsza z nich została sformułowana przez Johna Rawls’a w rozprawie pt. *Theory of Justice* z 1972 roku³, druga — przez Roberta Nozick’a w pracy *Anarchy, State and Utopia* z 1974 roku⁴.

Wybór szkoły a sprawiedliwość

Rozważania Rawls’a i Nozick’a wokół sprawiedliwości prowadzą do odmiennego teoretycznego ujmowania tego pojęcia. Wydaje się, iż zastosowanie tych zgoła różnych koncepcji do dyskusji nad wyborem szkoły pozwoli na wyłonienie interesujących implikacji o charakterze społecznym i politycznym.

³ Por. polskie wydanie pracy — Rawls J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴ Por. polskie wydanie pracy — Nozick R. (1999). *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.

Podstawową kwestią podejmowaną przez Rawls'a i Nozick'a jest próba odpowiedzi na pytania: w jaki sposób i przy pomocy czego można w społeczeństwie uzasadnić istnienie nierówności oraz jaki powinien być sprawiedliwy podział zasobów?

Rawls stwierdza w tym kontekście, że tylko takie nierówności są uzasadnione, które przynoszą korzyści społeczeństwu jako całości – a w tym zwłaszcza osobom marginalizowanym społecznie. Opiera on swój pogląd na następujących założeniach-zasadach: „każda osoba musi posiadać równe prawo do najszerszej podstawowej wolności, możliwej do pogodzenia z wolnością dla innych” (Rawls, 1994, s. 87) oraz „nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by (a) można się było rozsądnie spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego, i (b) wiązały się z pozycjami i urzędami na równi dla wszystkich otwartymi” (Rawls, 1994, s. 87).

John Rawls faworyzuje pierwszą z zasad zakładając, że wolność i dobro jednostki ma mniejsze znaczenie i może zostać ograniczone na rzecz osiągania większego zakresu wolności wspólnej, a nie dla zwiększania indywidualnych korzyści społecznych. Zdaniem tego autora nierówności są sprawiedliwe wtedy, gdy przyczyniają się do powiększania dobrobytu wszystkich ludzi, zwłaszcza marginalizowanych społecznie. W sprawiedliwym społeczeństwie zasoby (także edukacyjne) są dobrem publicznym i powinny być w pewnych okolicznościach redystrybuowane.

Z kolei R. Nozick uważa, że nierówności mają swoje źródło w indywidualnych różnicach pod względem uzdolnień, umiejętności oraz innych zasobów (czyli braku równości charakterystyk). Mogą być one dziedziczone lub nabywane. Zdaniem Nozick'a panowanie nad tymi zasobami posiada jednostka, a nie zbiorowość. Stwierdza on, że „państwu nie wolno posługiwać się aparatem przymusu w celu zaprzęgnięcia jednych obywateli do działań dla dobra innych ani w celu powściągnięcia działań ludzi dla ich *własnego* dobra lub ochrony” (Nozick, 1999, s. 3). W tym ujęciu sprawiedliwym jest zatem, aby każda jednostka posiadała pełne prawa do tego, co zasłużyła osiągnęła.

Jakie implikacje dla edukacji wynikają z podstawowych założeń obu koncepcji?

Argumentacja Rawls'a – interpretowana w sposób skrajny – mogłaby doprowadzić do praktyk odbierania dzieci rodzicom tuż po narodzinach i oddawania ich pod opiekę państwowych placówek tak, aby wyeliminować jakiegokolwiek różnice między nimi. Takie praktyki prowadziłyby do ograniczenia możliwości wyboru wyłącznie do finansowanych przez państwo placówek publicznych.

Natomiast założenia Nozick'a powinny skłaniać do zniesienia lub ograniczenia działalności szkół publicznych, ponieważ prowadzą one do redystrybucji. W takich okolicznościach rodziny posyłałyby dzieci do szkół prywatnych, których wybór byłby warunkowany wielkością posiadanych zasobów rodzinnych. Nastąpiłoby zatem znaczące zróżnicowanie zarówno szkół prywatnych, jak i osiągnięć uczęszczających do nich uczniów.

Historia edukacji przynosi różne przykłady napięć i sprzeczności pomiędzy dobrem wspólnym a rodzicielskim prawem do wolnego wyboru edukacji dziecka. I tak na przykład w większości krajów raczej akceptowane jest opodatkowanie obywateli na rzecz bezpłatnego, państwowego systemu szkolnego dla wszystkich uczniów. Z uwagi na korzyści wynikające z tej praktyki społecznej dla ogółu możemy uznać, iż ilustruje ona założenia koncepcji Rawls'a. Jednak jeśli część rodziców preferuje posyłanie dzieci do szkół

prywatnych, zostaną one obciążone podwójnie – koniecznością opłacania podatku oraz czesnego. Mamy tu zatem ograniczający wpływ polityki podatkowej państwa na rodzicielskie prawo do wyboru szkoły i przedkładanie dobra wspólnego nad jednostkowym (Brighouse, 2001, s. 22-23). Rozwiązania takie praktykowano w przeszłości w wielu krajach (np. w Szwecji, Japonii, Polsce).

Innym sposobem finansowania jest równe (lub prawie równe) traktowanie szkół prywatnych i publicznych (państwowych) (MacDonald, 2001) – tak jak ma to miejsce w Holandii lub Szwecji. Zgodnie z założeniami teorii Nozick’a obywatel powinien mieć prawo posłania dziecka do szkoły prywatnej. W takich warunkach pomijane wydaje się być do pewnego stopnia dobro wspólne, a preferowane – dobro jednostkowe (tych dokonujących wyboru) uczniów i rodziców.

Analizując koncepcje sprawiedliwości w kontekście możliwości wyboru szkoły należałoby stwierdzić, że w perspektywie teorii Rawls’a rodzicielskie programy wyboru są słuszne tylko wówczas, gdy wspierają dobro wspólne. Natomiast prowadząc analizę w oparciu o założenia sformułowane przez Nozick’a – rodzice mają prawo zabezpieczyć swoim dzieciom najlepszą, możliwą edukację, na jaką pozwalają im posiadane przez nich środki.

Jednym z podstawowych założeń programów wyboru szkoły, wprowadzonych w systemach szkolnych wielu krajów, była poprawa jakości kształcenia wszystkich uczniów w oparciu o konkurencję. Nieograniczony niczym dostęp uczniów do szkół pozwoliłby w tych okolicznościach na osiągnięcie równości szans edukacyjnych. Stan taki można byłoby określić jako sprawiedliwy – w perspektywie obu przytoczonych tu koncepcji sprawiedliwości.

W praktyce jednak nie jest to możliwe, ponieważ żaden z proponowanych dotychczas programów wyboru szkoły nie uwzględniał interesów wszystkich jednostek, które w zróżnicowany sposób postrzegają własne uprawnienia oraz dobro wspólne. Odmienne jest też rozumienie sprawiedliwości przez rodziców i uczniów.

Za najbardziej radykalne (i jak wydaje się – kontrowersyjne) rozwiązanie w zakresie wyboru szkoły uważane są programy obejmujące szkoły publiczne i niepubliczne. W założeniu usunięcie bariery finansowej ma zapewnić większą równość dostępu. Ponadto, powinno to również zwiększyć konkurencję pomiędzy szkołami, a podnosząc w ten sposób jakość pracy tych placówek, stanowić wkład w dobro wspólne. Tym samym ograniczone zostaje prawo jednostki do wykorzystania zasobów osobistych w celu zapewnienia jak najlepszej edukacji własnym dzieciom. Państwo finansując edukację ma bowiem prawo do pewnego zakresu ingerencji w działalność szkół. Pozostaje jednak pytanie o to, jak głęboki jest zakres ingerowania (czy taki, jak w niektórych prowincjach Kanady?).

W większości krajów, w których programami wyboru objęte są także szkoły niepubliczne wsparcie finansowe państwa bywa ograniczone, częściowe. Rozwiązania takie w niewielkim stopniu zwiększają możliwości wyboru rodzinom nie posiadającym zasobów na opłacenie czesnego. Powstaje tu zatem problem braku dostępu do szkół niepublicznych tej grupy uczniów, których rodzice wnoszą swój wkład w ich finansowanie w ramach odprowadzanych podatków. Powiększana jest przewaga rodzin o wyższym statusie ekonomicznym (i społecznym).

Najmniej kontrowersji wzbudzają programy wyboru szkoły obejmujące wyłącznie szkoły publiczne. Usunięcie granic terytorialnych umożliwia korzystanie z najlepszych placówek finansowanych i prowadzonych przez państwo. Nie zapewnia to jednak równych szans edukacyjnych z uwagi na brak możliwości dokonania wyboru szkoły niepublicznej.

Na to w jakim stopniu realizacja programu wyboru szkoły jest bliska założeniom koncepcji sprawiedliwości Rawls'a lub Nozick'a wpływają przepisy regulujące dostęp do różnych placówek szkolnych. Rządowe normy prawne lub regulacje wewnątrzszkolne mogą dość precyzyjnie określać kryteria rekrutacji, charakterystykę kandydatów, limity przyjmowanych uczniów lub proporcje reprezentacji przedstawicieli grup marginalizowanych. Uważa się, iż celem narzucenia takich przepisów jest ochrona praw wszystkich uczniów lub zapewnienie dbałości o dobro wspólne. Im więcej ograniczeń będzie nakładanych na program wyboru szkoły, tym bardziej będzie on zbliżał się do założeń koncepcji sprawiedliwości Rawls'a. Należy przypuszczać, że mniejsza liczba i zakres państwowych i szkolnych ingerencji prawnych w programy pozwala na odzwierciedlenie sposobu myślenia o sprawiedliwości Nozick'a.

Najpoważniejszymi zagrożeniami dla zaistnienia sprawiedliwości w kontekście różnych programów są: brak dostępu rodzin do pełnej informacji na temat możliwości dokonywania wyboru szkół; nieumiejętność dokonania oceny proponowanych opcji; niski status ekonomiczny rodziny lub sytuacja rodzinna, które nie pozwalają na poszukiwanie rozwiązań edukacyjnych poza rejonem zamieszkania. Uwarunkowania te prowadzą najczęściej do wyboru szkoły o mało atrakcyjnej ofercie edukacyjnej i niskim poziomie nauczania. Jednocześnie następuje „ucieczka” uczniów pochodzących z uprzywilejowanych grup społecznych oraz o wyższych aspiracjach i osiągnięciach do lepszych placówek szkolnych. Rodziny o wysokim statusie radzą sobie z różnorodnymi presjami politycznymi poprzez rozwijanie własnych strategii wyboru. Bardzo ilustratywnym przykładem takiego zjawiska były okoliczności związane z przeprowadzaną w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych desegregacją szkolnictwa. Próbowano wówczas — zgodnie z polityką desegregacyjną — przewozić dzieci z dzielnic „dla Czarnych” do dzielnic „dla Białych” i odwrotnie. Rządy stanowe i lokalne władze narzuciły takie rozkłady jazdy autobusów szkolnych, iż niemożliwe były dojazdy do innych niż wskazane szkoły. Dobro wspólne i redystrybucja zdominowały prawo rodziców do swobodnego wyboru szkoły dla dziecka. Następująca — mimo polityki państwa — ucieczka Białych (*white flight*) przyczyniła się do znaczącego rozwoju ilościowego szkół prywatnych z internatami. Praktyki te doprowadziły ostatecznie do wyłonienia się stratyfikacji szkół, a w dalszej perspektywie — także uczniów (Kruse, 2005).

Zakończenie

Wybór szkoły czyli prawo uczniów i ich rodziców do wyboru placówki oświatowej stanowi jeden z najbardziej kontrowersyjnych problemów politycznych współczesnej edukacji. Oficjalnie wyrażanym celem tej praktyki społecznej jest podwyższanie poziomu kształcenia poprzez podwyższanie jakości pracy szkół. Zasadniczą kwestią, leżącą u podstaw dyskusji nad wyborem szkoły, jest problem możliwości równego i sprawiedliwego z niego korzystania. Filozoficzne prace Rawls'a i Nozick'a pozwalają na przedyskutowanie tej problematyki w kontekście koncepcji sprawiedliwości.

Decyzje polityczne, będące rezultatem poszukiwań optymalnego rozwiązania w dziedzinie wyboru szkoły w krajach wysoko rozwiniętych, mogą zostać umieszczone na kontinuum. Na jednym z jego biegunów należałoby usytuować propozycje, które opierają się na Rawlowskim podejściu do sprawiedliwości i równości – czyli preferowaniu dobra wspólnego. Natomiast drugi biegun skupiałby sposób myślenia odzwierciedlający koncepcję Nozick’a, a zatem promujący prawa jednostki (rodzica i jego dziecka) do wolnego wyboru.

Żaden spośród narodowych programów wyboru szkoły nie odzwierciedla w sposób pełny koncepcji Rawls’a lub Nozick’a. Jednostka wybiera takie rozwiązanie, które jest zgodne z akceptowanym przez nią sposobem myślenia o sprawiedliwości i równości. Analizowanie założeń różnych programów w kontekście koncepcji Rawls’a i Nozick’a dodaje klarowności dyskusji na temat praktyk uruchamianych wokół wyboru szkoły oraz pomaga obiektywizować ich rzeczywiste znaczenie społeczne.

Problem wyboru szkoły jest mało dostrzegany w Polsce. Z pewnością wiąże się to ze słabo rozwiniętym – w porównaniu z niektórymi krajami wysoko rozwiniętymi – sektorem szkół niepublicznych (prywatnych, wyznaniowych, społecznych) oraz nikłym zainteresowaniem rodziców możliwością prowadzenia edukacji domowej. Nadal powszechne są praktyki posyłania dziecka do najbliższej szkoły publicznej, bez względu na to, co one oferują. Dla polityków, administratorów oraz menadżerów oświaty (szczególnie tych związanych ze szkołami publicznymi) interesujący jest przede wszystkim aspekt ekonomiczny i organizacyjny wyboru szkoły. W tym kontekście pomijane, niedostrzegane i przemilczane wydają się być podjęte w artykule kwestie społecznych podstaw rodzicielskiego i uczniowskiego prawa do wybrania szkoły zgodnie z realnymi potrzebami oraz w poczuciu poszanowania tych indywidualnych decyzji.

Bibliografia

- Ball S. J., Bowe R., Gewirtz S. (1997). *Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts*. W: A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, A. S. Wells (red.) *Education: culture – economy – society* (s. 409-421). Oxford – New York: Oxford University Press.
- Benjamin G. R. (1991). *Choice of Education in Japan*, *International Journal of Educational Research*, 3 (15), s. 251-264.
- Bergström F., Blank M. (2005). *A Survey on the Development of Independent Schools in Sweden*. The Swedish Research Institute of Trade (HUI).
- Bergström F., Sandström F. M. (2002). *School Choice Works! The Case of Sweden*. Friedman Foundation.
- Brighouse H. (2001). *Egalitarian liberalism and justice in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Brown F. (1992). *The Dutch Experience with School Choice: Implications for American Education*. W: P. W. Cookson (red.) *The Choice Controversy*. Newbury Park: Carwin Press.
- Chubb J. E. (2003). *Ignoring the Market*. *Education Next*, Spring.
- Daun H. (2003). *Market Forces and Decentralization in Sweden: Impetus for School Development or Threat to Comprehensiveness?* W: D. N. Plank, G. Sykes (red.) *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*. New York: Teachers College Press.
- Denmark, Undervisnings Ministeriat (1999). *Private Schools in Denmark*. (www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/fact9.htm.)

- Fiske E. B., Ladd H. F. (2000). *When Schools Compete*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Gewirtz S., Ball S. J., Bowe R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham.
- Gintis H. (1991). Review of Politics, Markets and America's Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 3 (12), s. 381-396.
- Glazer N. (1993). American Public Education: The Relevance of choice. *Phi Delta Kappan*, April, s. 647-650.
- Glenn C. L. (1989). *Choice of Schools in Six Nations*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Glenn C., de Groof J. (2002). *Finding the Right Balance*. Lemma.
- Goldhaber D. D., Eide E. R. (2002). What Do We Know (and Need to Know) about Impact of School Choice Reforms on Disadvantaged Students? *Harvard Educational Review*, 2 (72), s. 157-176.
- Hallinan M. T. (1997). Social Foundation of School Choice. W: L. J. Saha (red.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (s. 365-369). London: Pergamon.
- Hess F., Maranto R., Milliman S. (1998). *Coping with competition: How school Systems Respond to School Choice*. Program on Education Policy and Governance, Harvard University. (<http://www.ksg.harvard.edu/pepg/pdf/coping.pdf>)
- Johnson D. (1987). *Private Schools and State Schools: Two Systems or One?* London: Open University.
- Kariya T., Rosenbaum J. E. (1999). Bright Flight: Unintended consequences of detracking policy in Japan. *American Journal of Education*, 2-3 (107), s. 210-230.
- Kruse K. M. (2005). White Flight: The Strategies, Ideology and Legacy of Segregationists in Atlanta. Princeton University. *Southern Spaces. An internet journal and scholarly forum*. (<http://www.southernspaces.org/contents/2005/Kruse/1a.html>)
- MacDonald T. (2001). *School Choice: Is Privatization a Bad Thing?* (Źródło internetowe: <http://www.policy.ca/archive/20010810.php3>)
- Mach B. W. (2000). Równość i nierówność społeczna. W: Z. Boksański (red.) *Encyklopedia Socjologii* (s. 330-333). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Murnane R. (1986). Family Choice in Public Education: the Roles of Students, Teachers, and System Designers. *Teacher College Record*, Winter, 2 (88), s. 169-189.
- Nozick R. (1999). *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- OECD (1995). *Review of National Policies for Education in Denmark*, Paris.
- Patrinos H. A. (2002). *Private Education Provision and Public Finance. The Netherlands as a Possible Model*. Occasional Paper No. 59, National Center for The Study Privatization in Education, Teacher College, Columbia University, November.
- Philips S., Raham H., Wagner C. (2004). *School Choice Policies and Effects: an international literature review*. Kelowna B.C.: Society of the Advancement of Excellence in Education.
- Rawls J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: WN PWN.
- School Choice for All* (2003). (<http://www.reform.co.uk/filestore/pdf/School%20choice%20for%20all.pdf>)
- Seemann N. (2003). *School Choice, Canadian Style*. (<http://www.nationalreview.com>.)
- Shapira R., Haymann F. (1993). Solving Educational Dilemmas by Parental Choice: the Case of Israel. *International Journal of Educational Research*, 15, s. 277-291.
- Sliwka A., Istance D. (2006). Choice, Diversity and 'Exit' in Schooling — A Mixed Picture. *European Journal of Education*, 1 (41), s. 45-58.
- Teelken C. (1998). *Market Mechanisms in Education. A Comparative Study of School Choice in the Netherlands, England and Scotland*. University of Groningen.
- The Case for School Choice: United States*. Critical Issues. (http://oldfraser.lexi.net/publications/critical_issues/1999/school_choice/section_03.html)

Wagner K. (1998). *Choice in Public Education*. *Education Analyst*, Fall, 4 (1), s. 4-8.

Yasui J. (2003). *School Choice in Japanese Education Reform (1980-2002): Implication for Educational Equity*, Stanford University School of Education, June.

Summary

School choice and equality and justice – some comments over social rules

The aim of this paper was to analyze, describe and characterize the contemporary solutions in school choice, practiced in the chosen educational systems of the selected European and non-European countries (Denmark, the Netherlands, the United States, Japan, the United Kingdom, Sweden, Canada). Further, practices in choice of school in the context of John Rawls' and Robert Nozick's justice concepts were discussed.

Amelia Krawczyk-Bocian

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Epistemologiczny poziom rozumienia tekstu narracyjnego

Niniejszy artykuł koncentruje się na dwóch zagadnieniach. Po pierwsze na ukazaniu metodologicznego pluralizmu nauk społeczno-humanistycznych, jako tych, które przyczyniają się do wyjaśniania i rozumienia rzeczywistości społecznej, którą człowiek tworzy i przekształca w toku własnych doświadczeń biograficznych. Tak rozumiana integracja wyjaśnienia i rozumienia, w oparciu o propozycję Ricoeur'a wpisuje się proces nazwany interpretacją tekstu narracyjnego. Po drugie na ukazaniu warsztatu pracy z tekstem narracyjnym, przez odwołanie się do faz (etapów) rozumienia tekstu w oparciu o doświadczenia autorki.

Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na problem rozumienia i interpretacji tekstów narracyjnych z perspektywy badacza, który opowiada się za metodologicznym pluralizmem różnych podejść badawczych.

Artykuł składa się z dwóch części. W części pierwszej ukazano dwie płaszczyzny postawy poznawczej autorstwa M. Siemka. Rozważania zawarte w tej części koncentrują się jednak na płaszczyźnie epistemologicznej, która w myśl założeń niniejszego artykułu traktowana jest jako „rekonstrukcja drogi myślowej, »reguła«, według których dokonuje się akt poznawczy” (Kruk, 1998, s. 25). Część druga artykułu dotyczy swego rodzaju warsztatu pracy z tekstem narracyjnym, w oparciu o doświadczenia badawcze autorki tekstu¹.

Adresatem artykułu uczyniono osoby, które zamierzają podjąć trud prowadzenia badań jakościowych, w oparciu o narrację, z uwzględnieniem zarówno ich możliwości jak i ograniczeń poznawczych.

W tekście przywołano następujące kategorie pojęciowe, pomocne w zrozumieniu zamysłu artykułu: tekst narracyjny, rozumienie, interpretacja, hermeneutyka, badacz (zorientowany ilościowo i jakościowo), obiekt badań (i jego narracyjna tożsamość), wiedza potoczna — wiedza naukowa.

Epistemiczny i epistemologiczny poziom rozumienia tekstu

Epistemiczna i epistemologiczna płaszczyzna rozumienia tekstu autorstwa M. Siemka (1982) (por. Kruk, 1998) stanowi doskonałą okazję do namysłu i refleksji nad możliwymi drogami poznania naukowego. Poziom

¹ Mowa o pracy doktorskiej nt. „Zdarzenia krytyczne” w narracjach Dorosłych Dzieci Alkoholików. Studium przeżyć i doświadczeń, napisanej pod kierunkiem Prof. dr hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Bydgoszcz 2005.

epistemiczny traktuje tekst jednoznacznie, to znaczy przyjmuje określoną *episteme* za pewnik, za wiedzę pewną, czy jak to określa M. Siemek bezpośrednią wiedzę o jakimś przedmiocie. Takie podejście do tekstu sytuuje w orientacji naturalistycznej, nastawionej na **wyjaśnianie** procesów zachodzących w rzeczywistości społecznej.

Nieco inaczej przedstawia się problem rozumienia tekstu na płaszczyźnie epistemologicznej. Zgodnie z tym ujęciem zwracamy uwagę na relacje między sensem i znaczeniem tekstu. W tym przypadku tworzenie tekstu jest zabiegiem twórczym, w którym wykorzystuje się te podejścia badawcze, które dobrze służą jego rozumieniu i interpretacji. U podstaw tego podejścia leżą zatem takie koncepcje jak hermeneutyka czy fenomenologia, które dają podstawy do twórczej refleksji nad tekstem i kantowskiego „obszaru możliwego doświadczenia”. To podejście sytuuje w orientacji antynaturalistycznej nastawionej na **rozumienie** i interpretację ludzkiego działania². Rozumienie stanowi zatem formę łącznika między badaczem a badanym, światem jego przeżyć i doświadczeń, które odkrywa (odstania) w obliczu tekstu.

W swoich rozważaniach przyjmuję zatem, że tekst narracyjny (o którym stanowi niniejszy artykuł) to „swoisty materiał”, który otrzymuje badacz na drodze własnych poczyniń badawczych przy współpracy (współdziale) badanego (narrację, biografie, studia przypadków).

Wprowadzone powyżej dwie kategorie pojęciowe: rozumienie i wyjaśnienie (przypisane dwóm grupom na mapie paradygmatów nauk społecznych) stanowią spór co do ważności jednej orientacji, którą reprezentują, kosztem drugiej (Ricoeur, 1986, 1989, 1992). Opowiadając się za metodologicznym pluralizmem tych dwóch jakże ważnych podejść zwracam uwagę na możliwość nadania rozumieniu i wyjaśnianiu naukowej wartości. Podczas gdy nauki przyrodnicze zajmują się wyjaśnianiem faktów zewnętrznych, to nauki humanistyczne kładą nacisk na rozumienie tego, co wewnątrz jednostki, tego co indywidualne, niepowtarzalne dla jej życia. Stąd też za Ricoeur’em (1992) podkreślam, iż wyjaśnianie i rozumienie nie muszą stanowić wzajemnie wykluczających się podejść. Oba, pomimo swojej różnorodności, odmienności mogą stanowić pewne wyznaczniki złożonego procesu, który Ricoeur nazywa interpretacją³.

Czym zatem jest interpretacja? Interpretacja pojawia się tam, gdzie do głosu dochodzi wieloznaczność, niejasność. Interpretacja jest zatem procesem, w którym staramy się doszukiwać (poszukiwać) sensów i zna-

² Bruner (2006, s. 143) odwołuje się do pojęcia narracja interpretacyjna.

³ Zdaję sobie sprawę, iż podejście Ricoeur’a do interpretacji tekstu może budzić pewne wątpliwości a nawet zastrzeżenia. Zdaniem Ricoeur’a (1975) rozumienie i wyjaśnienie należy włączyć w proces interpretowania w postaci powiązanych ze sobą faz. Pluralizm metodologiczny, o którym mowa powyżej punktem wyjścia czyni zatem przyjęcie wyjaśnienia i rozumienia (łączyących się w proces interpretacji danych i informacji) jako równoprawnych partnerów na drodze własnych poszukiwań oraz umiejętność swobodnego poruszania się po mapie paradygmatów nauk społecznych, i wykorzystywania ich w pracy badawczej. Współobecność tych dwóch jakże odmiennych podejść wyznacza zatem postulat integracji rozumienia, przeżywania, doświadczenia własnego życia oraz umiejscowienia siebie w historycznym czasie, w fizycznej i kulturowej przestrzeni (Perkowska, 1995). Przyjęcie metodologicznego pluralizmu wymaga od badacza umiejscowienia siebie w obszarach nastawionych na krytyczność i otwartość różnych podejść badawczych. Umiejętność odczytywania dyskursów, ich wyjaśniania i rozumienia sytuuje badacza (i jego podejście badawcze do problemu) na gruncie możliwego poznawania, doświadczenia, współbycia. Daje również wiarę w epistemologiczną łączność nauk przyrodniczo-humanistycznych (badań ilościowo-jakościowych) jako tych, które swoim zasięgiem przyczyniają się do wyjaśniania i rozumienia dziejących się wokół nas zdarzeń.

czeń zawartych w danych nam tekstach. Skoro poruszamy tak ważny problem, to trzeba na wstępie odwołać się do hermeneutyki jako „sztuki” interpretacji tekstów (Krüger, 2005). W tym znaczeniu hermeneutyka zwraca uwagę na proces rozumienia, objaśniania tekstów. Dla Dilthey’a rozumienie to proces „w którym rozpoznajemy to, co wewnątrz po znakach danych zewnętrznie i zmysłowo” (Ablewicz, 1994).

Mówiąc o interpretacji tekstów za T. Buksińskim (1988) przyjmuje się dwa jej rodzaje, mianowicie: interpretację rozwinięcia i interpretację ujednoznacznienia. Interpretacja rozwinięcia koncentruje się na ujawnianiu nieokreśloności, wieloznaczności, niejasności w tekście. Pokazuje jak można je rozumieć, jednak daleka jest od przyjęcia jednego „rozwiązania”. Interpretacja rozwinięcia wpisuje się w hermeneutykę Ricoeur’a i epistemologiczny poziom rozumienia tekstów. Natomiast interpretacja ujednoznacznienia tekstu pokazuje możliwe rozumienia, jednak opowiada się za przyjęciem jednego, poprawnego, przesądza, które z nich jest dobre, a które należy wyeliminować. Interpretację ujednoznacznienia wpisuję zatem w epistemiczny poziom rozumienia tekstu.

Tekst narracyjny, będący przedmiotem niniejszych rozważań stwarza okazję do śledzenia dynamiki dziejących się w jego obrębie procesów i zdarzeń. Wyznacza tym samym nowe drogi rozumienia siebie, nową zdolność poznania siebie, poszukiwania odpowiedzi na nurtujące badacza i badanego pytania, niedopowiedzenia, wątpliwości.

Odwolując się zatem do własnych doświadczeń, refleksji zdobytych na tej płaszczyźnie, przedstawiam poniżej moje spojrzenie na proces rozumienia i interpretacji tekstu narracyjnego (zob. Krüger, 2005, Ablewicz, 1994). Kolejne fazy (etapy) rozumienia traktuję jako głos w dyskusji, pewną propozycję, a nie gotowy schemat pracy z tekstem.

Fazy rozumienia tekstu narracyjnego:

Faza 1: Przedrozumienie problemu

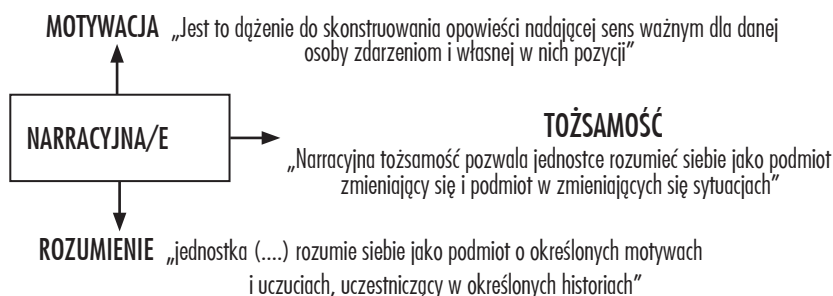
Po dokładnym przeglądzie literatury przedmiotu badacz powinien postawić sobie wstępne pytania dotyczące przedmiotu jego poznania. Pytania te wpisują się w tzw. **przedrozumienie** właściwe dla koła hermeneutycznego. Przedrozumienie stwarza badaczowi okazję do refleksji i namysłu nad istniejącą wiedzą o przedmiocie poznania, a także o jego schematach i stereotypach potocznego myślenia i tym samym możliwościach ich obalenia. Nurtujące badacza pytania, przegląd dotychczasowej literatury, indywidualny stosunek do badań, wreszcie ciekawość badawcza, nadają kierunek twórczej pracy nastawionej na rozumienie poruszanych problemów.

Faza 2: Analiza dwubiegunowej relacji: obiekt badań – badacz

W tej fazie badacz powinien odpowiedzieć sobie na pytanie: Kogo badam? Kim jest obiekt moich badań? Co wiem o jego życiu? Co badany chce mi przekazać? Co mnie interesuje? itp. Tekst narracyjny pokazuje nam wewnątrz człowieka, zmagającego się z rozterkami codziennego życia. Umiejętność mówienia o sobie, swoim życiu, zdarzeniach krytycznych w biografii indywidualnej, daje świadectwo **narracyjnej tożsamości** badanego. W obliczu tekstu badacz ma możliwość prześledzenia biegu

życia człowieka, biorąc pod uwagę orientację czasu: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w myśleniu indywidualnym. Uważny badacz powinien w tekście narracyjnym podkreślać związki między orientacją czasu, która wyznacza bieg życia człowieka. Badacz może w obliczu tekstu narracyjnego zapytać:

A) **Kto do mnie mówi? (obiekt badań).** To pytanie zwraca uwagę badacza na zdolność narratora do refleksji nad własnym życiem, nad tym co się właściwie wydarzyło. Udział w badaniu stwarza jednostce szansę na ponowne poszukiwanie własnej tożsamości, motywacji i rozumienia. Jest to niewątpliwie proces prowadzący do samowiedzy, samoświadomości, autorefleksji, elementów niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania człowieka. Możemy zatem w obliczu tekstu narracyjnego zapytać: jak przedstawia się narracyjna tożsamość badanego? Czy badany wykazuje motywację do aktywnego (czynnego) udziału w badaniach? Czy badany rozumie sens i znaczenie badań dla swojego życia?, swojej indywidualnej historii życia? W taki sposób podmiot narracji może na nowo określać siebie, poszukiwać nowych, alternatywnych dróg rozwiązania problemu, nurtujących pytań.



Oprac. własne, za: J. Trzebiński, 2002, s. 37-42.

Uważne śledzenie historii życia badanego, zmienności jego poglądów, opinii, co do jego udziału w życiu społecznym, rodzinnym, zawodowym, pozwala odkrywać i objaśniać jego relacje, związki między nim a rzeczywistością społeczną, w której funkcjonuje, którą odsłania w narracji. Uważny badacz będzie zatem miał na uwadze wszystkie elementy tworzące obraz badanego w perspektywie czasu.

B) **Kto słucha (badacz).** Rola badacza przy rozumieniu i interpretacji tekstów narracyjnych jest znacząca. Po pierwsze chodzi o wyzbycie się stereotypów⁴ potocznego myślenia o obiekcie badań i badanym

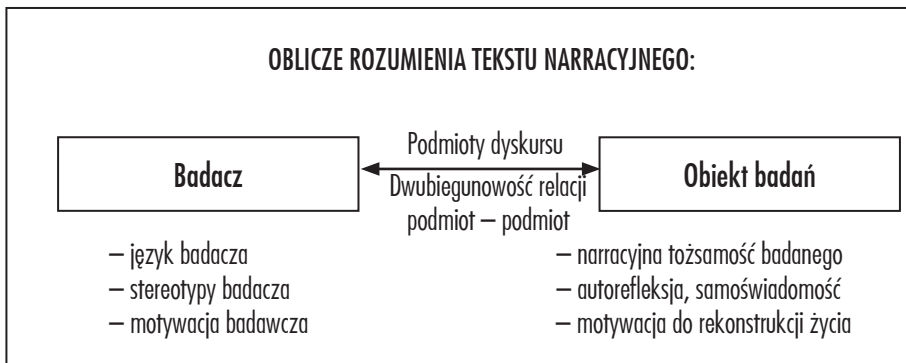
⁴ Problem, przed którym stanęłam w pracy z narracjami dotyczył pokonywania mojej potoczności i subiektywności w poznawaniu interesującego mnie zjawiska. Niebawem pomocą okazała się praca T. Hołównki (1986): *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Przyswajając sobie słowa autorki mówiącej o tym, że „jeśli nawet wszyscy (...) dysponujemy zdolnością rozpoznawania pewnych elementarnych prawd, to w jaki sposób oddzielić je od utrzymujących się przesądów i uprzedzeń? Które z naszych »oczywistych« i »niepowątpiewalnych« przeświadczeń są wrodzonymi pewnikami, które zaś jedynie pochopnymi założeniami lub wygodnymi fałszami?” — zdałam sobie po raz kolejny sprawę z ludzką zdolnością ustawicznego wytwarzania i utrzymywania stereotypów potocznego myślenia o zjawiskach, które ich zdaniem nie wymagają rozumienia i wglądu, a to z powodu przyjętej odgórnie oczywistości i niepodważalnej (dla nich) prawdziwości zjawiska. Sądzę, iż takie podejście do badań spowodowałoby chaos w warstwie poznawczej. Stąd też odsuwając „na bok” stereotypy społeczne nastawiłam się na cierpliwe badanie, na powolne lecz wyczerpujące zgłębianie interesującego mnie zjawiska. Nagrodą takiego a nie innego postępowania

problemie, po drugie o przyjęcie „języka” badanego, po to, aby dyskurs był zrozumiały dla obydwu stron⁵.

Należy pamiętać, iż język badanego stanowi system umownych znaków. Za ich pomocą badany opisuje i interpretuje własne myśli, przeżycia, odczucia, stan wewnętrzny, w którym obecnie się znajduje. Rozumienie języka badanego pozwala podtrzymywać dyskurs podczas prowadzonych badań. Tym samym ta dwubieguna relacja pozwala lepiej rozumieć intencje podmiotów badawczych.

Poza tym należy podkreślić stosunek badacza do prowadzonych badań. Zasada „nic na siłę” nabiera tu szczególnego znaczenia. Badacz, dla którego uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze jest najważniejsze (nawet kosztem samego badanego, jego samopoczucia, trudności w mówieniu o sobie) może liczyć na niski poziom wiarygodności badań. Ricoeur (1989) jest zdania, iż narzucanie tekstowi narracyjnemu jednoznacznego brzmienia, skończonego rozumienia jest zabiegiem błędnym⁶. Badacza prezentującego taką „strategię” interpretacji tekstu możemy nazwać „nieomylnym przewodnikiem po tekście narracyjnym”, zdając sobie sprawę z tego, iż na wszystkich etapach interpretacji dystans i odległość stanowią niezbędny warunek rozumienia (Ricoeur, 1989).

Schemat 1. Oblicze rozumienia tekstu narracyjnego



Źródło: opracowanie własne

badawczego było dla mnie „pożądanie sensu” związane z wysiłkiem rozumienia (Perkowska, 1995), które urzeczywistniło się dzięki współ-przebywaniu, współ-byciu z narratorami podczas przeprowadzania wywiadów narracyjnych. Okazały się one doskonałą okazją do namysłu, refleksji, zawieszania sądu nad tymi zjawiskami, które od dłuższego czasu czekały na weryfikację.

⁵ Traktuję narrację jako „swoistego” rodzaju odmianę dyskursu.

⁶ Taki pogląd podziela również w swojej pracy *Kultura edukacji* J. Bruner (2006) twierdząc, iż żadna opowieść nie ma jednej, niezawodnej interpretacji.

Faza 3: Analiza strukturalna tekstu narracyjnego

Gotowy tekst narracyjny, z zarysowanymi problemami głównymi, wyodrębnionymi częściami (tworzącymi integrację wszystkich poziomów tekstu) poddajemy interpretacji, zwracając przy tym baczniejszą uwagę na myśli poboczne, dopowiedzenia, refleksje, towarzyszące temu wyciszenie badanego itp. Bardzo często te dodatkowe informacje uzupełniają główną część narracji, pozwalają lepiej rozumieć myśli i intencje badanego.

Na tym poziomie interpretacji zwracamy uwagę na analizę strukturalną tekstu, która polega na łączeniu różnych elementów tekstu w jedną zwartą całość. Ricoeur nazywa to paradygmatem akcji, podkreślając wagę zarówno głównych wątków tekstu, z jego pobocznymi elementami wpisującymi się w całość opowiadanej historii. Paradygmat akcji jest dla mnie głównym wątkiem toczącej się narracji, wokół którego tworzy się mapę dodatkowych danych, informacji, niezbędnych dla poprawnego rozumienia wypowiedzi badanego. Buksiński (1988) tę część rozumienia tekstu nazywa zasadą determinacji znaczenia. Polega ona na przechodzeniu od sensu całości tekstu (narracji) do sensu części i na odwrót — od sensu części tekstu (narracji) do sensu całości. Przyjmując tę zasadę badacz musi być pewny, iż tekst jest sensowny, stanowi spójną całość, nie ma w nim sprzeczności i wykluczających się nawzajem danych. J. Bruner (2006, s. 192) podkreśla, iż w takim wypadku „części opowieści i jej całość muszą zostać niejako zmuszone do współistnienia”. Wtedy to mamy pewność, iż oddzielone od siebie fragmenty narracji przyciągają do siebie pozostałe części, a my — badacze, z coraz większym zainteresowaniem śledzimy bieg zdarzeń, poruszając się coraz swobodniej po kole hermeneutycznym.

Na tym etapie pracy z tekstem narracyjnym uwaga badacza koncentruje się wokół głównego problemu badawczego. Opierając się na przyjętej w badaniach technice narracyjnej śledzimy zdarzenia, momenty zwrotne, krytyczne w życiu narratora. Ciekawość poznawcza (badawcza) sytuuje problem i jego rozumienie wokół kontekstowej zasady interpretacji. Zwraca ona uwagę na kontekst zdarzenia, o którym stanowi tekst. Wyodrębniamy zatem z tekstu sensy i znaczenia przez odwołanie się do szerszego kontekstu sytuacyjnego, w którym wystąpiło interesujące nas zdarzenie. W takiej sytuacji podkreślamy relację pomiędzy przedmiotem poznania (zdarzenia, sytuacji), informacjami o badanym (narratorze) i „tłem” społecznym, w którym miało miejsce zdarzenie.

Faza 4: Miejsce teorii naukowych w rozumieniu tekstu narracyjnego

Ten etap pracy z tekstem narracyjnym polega na odwołaniu się do teorii naukowych, pomocnych w rozumieniu poruszanych w problemach. „Zderzamy” zatem poruszane zagadnienia z teoriami, dostarczającymi nam danych — wiedzy — i informacji o przedmiocie naszego poznania. Konfrontacja danych empirycznych z wybraną teorią (teoriami) ukazuje bogactwo (możliwych) interpretacji, umożliwia rozumienie postawionych w pracy problemów badawczych. Wybór teorii podyktowany jest zatem tematyką badawczą.

Faza 5: Faza rozumienia relacji: wiedza potoczna — wiedza naukowa

Nie należy na tym etapie pracy z tekstem narracyjnym zapominać o dwóch obszarach wiedzy: wiedzy potocznej i wiedzy naukowej⁷. Przyjmując za J. Szczepańskim (1987) przekonanie, iż wiedza potoczna

⁷ Szerzej na ten temat piszę w artykule „Mity o narracji. Od subiektywizmu do problemu interpretacji” (materiały pokonferencyjne, w druku).

jest zindywidualizowana, jest własnością każdej jednostki, wyznacznikiem jej indywidualnych zachowań, to w podejściu interpretacyjnym możemy uczynić postulat integracji tych obszarów wiedzy, traktując je jako „równoprawnego partnera” na drodze własnych poszukiwań. Wtedy to, jak zapewne powiedziałby A. Schütz (1984, s. 177) możliwa będzie naukowa interpretacja ludzkiej aktywności, gdy człowiek „w ramach naturalnej postawy codziennego życia, potocznie, może zrozumieć w ogóle innych ludzi”.

Jako badacz jakościowy przyjmuje zatem stanowisko J. Niżnika (1991) podkreślające, iż nauka wcale nie musi być alternatywą dla potoczności. Obie mogą stanowić podstawy do rozumienia człowieka w jego biograficznym punkcie życia. Reasumując: wiedza naukowa widoczna jest w tych obszarach interpretacji, w których odwołujemy się do teorii naukowych (patrz faza 4: analiza teorii naukowych w tekście narracyjnym) pomocnych w zrozumieniu nurtujących nas pytań. Wiedza potoczna widoczna będzie w tych obszarach interpretacji, w których badacz odwołuje się do swojej intuicji interpretatora jako uczestnika świata komunikacji i działań (Bukusiński, 2001).

Faza 6: Faza zamykająca rozumienie narracji (w oparciu o kryteria trafności badań jakościowych)

Badacz w oparciu o kryteria trafności badań jakościowych, autorstwa J. Maxwell’a (Szkudlarek, 1997) może refleksyjnie (krytycznie) podsumować etap prowadzenia badań, jego analizy i interpretacji. I tak **kryterium trafności teoretycznej**, dotyczy kategorii pojęciowych „nakładanych” przez badacza na opis interesującej go sytuacji badawczej. Chodzi zatem o te kategorie pojęciowe, które badacz stosuje do opisu, wyjaśnienia i interpretacji przedmiotu swoich rozważań. Zdaje sobie sprawę, iż dla osoby stojącej u progu „interpretacji” tekstów narracyjnych to niemałe wyzwanie, nastawione na eksperymentowanie, testowanie i poszukiwanie własnego stanowiska teoretyczno-metodologicznego. **Kryterium trafności relacji wyjaśniania** staje się widoczne przy doborze teorii naukowych związanych z poruszaną tematyką badawczą. Odpowiedni dobór teorii pozwala stworzyć już na wstępie dobrą koncepcję pracy i dostarczyć twierdzeń do interpretacji uzyskanych w badaniach danych i informacji. Umiejętność swobodnego korzystania z teorii naukowych oraz ich „dopasowania” do konkretnego przypadku wymaga wielu kompetencji, zdobywanych często w trakcie wielu lat pracy naukowej i badawczej. Stąd też początkujący badacz powinien nastawić się na eksperyment intelektualny z różnymi teoriami, które mogłyby posłużyć do interpretacji zebranego materiału empirycznego. Za T. Bukusińskim (2001, s. 81) podkreślam, iż wybór teorii oparty jest na „intuicyjnej wiedzy interpretatora jako uczestnika kultury i życia społecznego”. Jeśli chodzi o **kryterium trafności uogólnień**, to dotyczy ono doboru próby badawczej do prowadzonych badań. W badaniach jakościowych próba badawcza nie jest reprezentatywna, albowiem to co jednostkowe i niepowtarzalne stanowi o wyjątkowości obiektu naszych badań. Warto jeszcze wspomnieć o **kryterium trafności relacji badawczej**, nazywanej również **trafnością interpretacyjną**. Ocena tego kryterium dotyczy opinii i poglądów nadanych na temat przeprowadzonych badań. Taka konfrontacja stwarza okazję do wyciszenia emocji i uczuć badanego, z drugiej strony pozwala zamknąć etap prowadzenia badań. Takie postępowanie wpisuje się tym samym w metodykę prowadzenia np. wywiadów narracyjnych.

Przyjęte przez badacza sposoby pojmowania trafności badań jakościowych przyczyniają się w moim przekonaniu do pogłębionej, krytycznej refleksji nad postępowaniem badawczym. Pozwalają również uniknąć

jednej z wielu „pułapek” istniejących w metodologii badań jakościowych, a mianowicie nadmiernej swobody analizy danych przez badacza.

Podsumowanie

Zaprezentowane podejście do rozumienia tekstu narracyjnego traktuję jako swoistą „sztukę”. Wiedza badacza, jego wcześniejsze doświadczenia zdobyte na tej płaszczyźnie, sprzyjają twórczej, refleksyjnej pracy z tekstem narracyjnym. Zaskakujące jest jednak unikanie przez młodych (początkujących) badaczy⁸ tego typu badań. Takie stanowisko tłumaczę z jednej strony brakiem dostatecznej wiedzy o narracji (nie rozpoznanej w ramach przedmiotów z zakresu metodologii badań), z drugiej strony stereotypami potocznego myślenia o narracji w kategorii: żmudne, czasochłonne, subiektywne.

Zdaję sobie sprawę, iż zaprezentowane w niniejszym artykule „kroki”, etapy rozumienia tekstu narracyjnego mogą (choć nie muszą) budzić pewne wątpliwości. Mam tutaj na myśli przede wszystkim podejście samych badaczy do narracji, do „swoistych” spotkań z narratorami, własnych emocji, stanów intencjonalnych obecnych w pracy badawczej.

Traktowanie narracji jako dyskursu pozwala odłaniać odziane znową milczenia nie tylko problemy, wątpliwości, ale też nurtujące współczesnego człowieka pytania, dociekania. W moim przekonaniu praca z narracjami dostarcza wielu okazji do konfrontacji życia badanych z własnymi przemyśleniami, refleksjami natury teoretyczno – metodologicznej.

Kończąc niniejsze rozważania raz jeszcze podkreślam, iż zaprezentowane podejście do rozumienia tekstu narracyjnego traktuję jako propozycję. Zainspirowana literaturą przedmiotu, własnymi doświadczeniami i przeżyciami w „osobliwych spotkaniach” z narracją zachęcam do jej stosowania i odkrywania.

Niech słowa J. Brunera (2006, s. 170) twierdzącego, iż:

„Istotą” narracji jest rozwiązanie zagadki, rozwianie wątpliwości słuchaczy lub w pewien sposób przywrócenie lub wyjaśnienie zakłóconej równowagi, które najpierw spowodowało opowiadanie opowieści.

staną się źródłem inspiracji, dla tych, którzy poszukują swojego miejsca w obszarze metodologicznym.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: UJ.
Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
Bukusiński T. (1988). Zasady i metody interpretacji tekstów. *Studia Filozoficzne*, 12, s. 27-34.
Bukusiński T. (2001). Doświadczenie w naukach społecznych. W: T. Bukusiński (red.) *Doświadczenie* (s. 63-97). Poznań: UAM.
Hołówka T. (1986). *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: PIW.

⁸ Mam tu na myśli studentów, którzy uczęszczają na moje seminarium magisterskie.

- Kruk J. (1998). *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Impuls.
- Krüger H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- Niżnik J. (1991). „Potoczność” jako kategoria teoretyczna. W: A. Jawłowska (red.) *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne* (s. 159-165). Warszawa: IK. IFiS PAN.
- Perkowska H. (1995). *Antynomie świadomości. Eseje Filozoficzne*. Kraków: „Nowa Krytyka”.
- Ricoeur P. (1975). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Warszawa: PAX.
- Ricoeur P. (1986). Interpretacja a refleksja: Konflikt hermeneutyczny. *Studia Filozoficzne*, 9, 137-161.
- Ricoeur P. (1989). *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa: PIW.
- Ricoeur P. (1992). *Filozofia osoby*. Kraków: PAT.
- Schutz A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.) *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (s. 137-145). Warszawa: PIW.
- Siemek M. (1982). *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*. Warszawa: PIW.
- Szczepański J. (1987). *Rozmowy z dniem wczorajszym*. Warszawa: „Prasa-Książka- Ruch”.
- Szkudlarek T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki. *Socjologia wychowania*, 12, s. 167-199.
- Trzebiński J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s.17-42). Gdańsk: GWP.

Summary

Epistemological level of understanding narrative test

This article focused on two problems. Firstly — on showing methodological pluralism of socio-humanistic science. They enable the explanation and understanding social reality, which a human being creates and transforms in the course of biographic experiences. Such understood integration of explanation and understanding based on suggestion of Ricoeur records in the process called interpretation of narrative text. Secondly — on showing „the workshop” of work with the narrative text, by riving from the steps of understanding the text based on experiences of the author of the article.

III. Z BADAŃ

Patrycja Wojtkowiak

X Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Metoda *set induction* w nauczaniu

Metoda **aktywnego wprowadzania w temat** — nazywana w literaturze dydaktycznej metodą *set induction*, wydaje się być niedoceniana, a trudno jej przecież odmówić wyjątkowo pozytywnej roli w nauczaniu. Wymaga od nauczyciela raczej inwencji i błysku niż wysiłku i czasu, poświęconych na przygotowanie lekcji.

Zajęcia nauczycieli stosujących tę metodę stają się ciekawsze, bardziej przez uczniów lubiane i oczekiwane. Uczeń czuje, że staje się podmiotem nauczania i jednocześnie partnerem nauczyciela.

Badania dotyczące oceny efektywności i zasadności stosowania metody *set induction* (przeprowadzone wśród uczniów liceum) wskazują, że jej stosowanie wpływa na lepsze zrozumienie treści lekcji, podnosi zainteresowanie i skupienie uczniów, wpływa także pozytywnie na atmosferę w klasie i lepszy kontakt młodzieży z nauczycielem.

W dzisiejszych czasach — dobie internetu i telewizji — nie jest łatwo zaintrygować młodych ludzi, tym bardziej podczas lekcji. Wokół jest tyle porywających i odwracających ich uwagę ciekawych spraw, wydarzeń, imprez. Nauczyciele są więc często zmuszeni podejść do lekcji jak do „towaru na rynku”. Taki produkt musi być z jednej strony atrakcyjny, lecz z drugiej strony nie za „drogi” w pochtanianiu uczniowskiej energii, która i tak często bywa nadmiernie eksploatowana podczas siedmiu, a nawet większej liczbie lekcji w ciągu dnia.

Zadać więc można pytania: Jak sprawić, aby prowadzona przez nas lekcja była atrakcyjna a młodzież skupiona, zainteresowana i zmotywowana do pracy? Jak podnieść efektywność uczenia się?

Każdy doskonale wie, jak ważne w komunikacji interpersonalnej jest pierwsze wrażenie wywarne na drugim człowieku. W dużej mierze to, jak potoczy się nasze spotkanie czy rozmowa z drugą osobą, zależy od kilku pierwszych chwil. Można śmiało rzec, że z prowadzeniem lekcji jest podobnie. To, jak nauczyciel wykorzysta pierwsze minuty zajęć — tj. czy przekona do siebie uczniów, skupi ich uwagę, zaciekawi tematem — wpływa na motywację grupy i przebieg całej lekcji.

To pierwsze wrażenie — próba zaciekawienia i skupienia uwagi ucznia — następuje podczas wprowadzenia w temat lekcji. „Wprowadzenie oznacza po prostu wstęp. Chodzi więc o mówienie lub robienie (albo jedno i drugie) przed nauką konkretnych rzeczy, które nakierują uwagę osoby uczącej się na stojące przed nią zadanie” (Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 228).

Metoda *set induction* „(...) pomaga w nawiązaniu lepszego kontaktu pomiędzy nauczycielem a klasą, a także pobudza fantazję uczniów i zachęca do większej aktywności na lekcji” (Żmudziński, 2001, s. 91). Metodę *set induction* można stosować „(...) nie tylko na początku lekcji ale także w trakcie jej trwania” (Internet 2).

Metodę *set induction* można odnieść do tradycyjnej jezuickiej metody **prelekcji**, zalecanej do wykorzystania wg **Ignacjańskiego modelu pedagogii**, na etapie: **doświadczenia**. „Podczas niej, nauczyciel daje krótki wstęp do tematu, który ma być następnie studiowany, nie zacieśniając bardzo istotnej aktywności samego ucznia. Uczniowie (...) będą mieli motywację, do angażowania się w poruszany temat – w ten sposób prelekcja przyciągnie uwagę i zainteresowanie uczniów” (Duminuco, 1999, s. 15).

„Psychologiczne eksperymenty wykazały niezwykłą efektywność metody *set induction* w procesie uczenia się” (Żmudziński, 2001, s. 91). Skuteczność metody zdają się również potwierdzać wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród młodzieży licealnej.

Istota metody *set induction*

„Niełatwo odciągnąć od telewizora kogoś, kto z zainteresowaniem ogląda audycję. Jeśli nawet wpadną niezapowiedziani goście, wyłączy telewizor z ociąganiem. Nauczyciele rzadko mogą się cieszyć taką magnetyczną siłą przyciągania uwagi uczniów. Uwaga ucznia szybko znajdzie inny cel niż monotonne, nudne słowa nauczyciela. Zapewne nie każda lekcja może poruszyć, tym niemniej zasada jest jasna: uczniowie zainteresowani i pochłonięci lekcją uważają bardziej, mniej psocą, w rezultacie uczą się więcej. (...) Od pierwszej chwili nauczyciel musi pokazać, jak bardzo zależy mu na przekazaniu uczniom wiedzy, demonstrować zarówno zapał, jak zorganizowanie. W przeciwnym razie okaże się szybko, że autorytet opiera się na wątpliej podstawie” (Robertson, 1998, s. 82).

Powyższe myśli J. Robertsona a także słowa Horacego: „Kto dobrze zaczął, ten jest w połowie drogi”, zdają się potwierdzać fakt, iż dobry początek lekcji to połowa sukcesu. Pomysłowe, ciekawe i skupiające uwagę „**wejście**” – „**wprowadzenie w temat**” spowoduje, że zaintrygowani i zmotywowani tym uczniowie, chętnie i aktywnie będą uczestniczyli w lekcji już od samego jej początku.

Set induction jako technika stosowana w nauczaniu, była przedmiotem rozważań w literaturze naukowej w Stanach Zjednoczonych stosunkowo dawno (lata pięćdziesiąte – osiemdziesiąte XX wieku). W.G. Camp uważa¹, że wszystko co wiemy o uczeniu się, pozyskiwaniu uwagi uczniów, jest niezbędnym warunkiem w procesie efektywnego uczenia się, a stosowanie wszelkiego rodzaju technik nauczania mających na celu wzrost uwagi uczniów wydaje się jemu całkowicie uzasadnione. Opracowany przez M. Hunter i popularny w Stanach Zjednoczonych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zeszłego stulecia model lekcji (zob. Internet 1), uwzględniał wprowadzenie w temat (*anticipatory set*²) jako niezbędny element efektywnego nauczania.

¹ Na podstawie: List od prof. W.G. Camp do P.Wojtkowiak (tłum. własne).

² M. Hunter zamiast nazwy *set induction* stosowała określenie *anticipatory set*.

Metodę tę, często nazywa się „hakiem” do „chwytania” uczniowskiej uwagi albo „momentem wow!”. Jest to ten moment, w którym nauczyciel olśniewa uczniów koncepcją, tematem, poprzez dyskusję czy prezentację, może także zaangażować uczniów w grę, przeczytać ustęp tekstu źródłowego, czy opowiedzieć anegdotę związaną z tematem. Nauczyciel może także przypomnieć i nawiązać do poprzedniej lekcji albo spróbować dociec co uczeń już wie na nowy temat (zob. Internet 4).

Według J.S. Flier’a (Internet 5), dobry nauczyciel to dobry motywator. Dobry nauczyciel wie jak planować lekcję. Odnosząc się do modelu lekcji M. Hunter, autor ten zwraca uwagę, że skupianie uwagi i wzbudzanie zainteresowania uczniów oraz pobudzenie ich do działania na początku lekcji, jest zasadniczym kluczem do pomyślnego nauczania. Znajduje to swoje potwierdzenie w tzw. „...efekcie początku” – związanym z fenomenem lepszego zapamiętywania na początku okresu przeznaczonego na uczenie się” (Bernacka, 2001, s. 18). Im lepsza jest ta część lekcji, tym lepszy jest nauczyciel. Jeśli w tej części lekcji nauczyciel „ma potknięcia”, jest nieskładny, jest mniej prawdopodobne, żeby później był w stanie skutecznie przeprowadzić dalszą część lekcji. Metoda *set induction* „pomaga w nawiązaniu lepszego kontaktu pomiędzy nauczycielem i klasą, a także pobudza fantazję uczniów i zachęca do większej aktywności na lekcji” (Żmudziński, 2001, s. 91).

Wskazuje się także na inne cele stosowania i jednocześnie właściwości *set induction*, jak np. wywołanie silniejszej motywacji do nauki, skupienie uwagi uczniów na prezentacji nauczyciela, wiązanie tego co już wiedzą, z nowymi – trudniejszymi treściami, zaangażowanie ucznia w budowanie lekcji, wzmacnianie i rozwijanie zainteresowań (na podstawie: Żmudziński, 2001, s. 92-93 oraz Internet 2). „Trzeba zachęcać ucznia, aby nie ograniczał się jedynie do przyswajania bieżącego materiału. (...) Uczniowie są pociągnięci do działania, gdy odczucia idą w parze z przyswajaną wiedzą intelektualną nauczanych przedmiotów” (Duminuco, 1999, s. 13).

Metoda *set induction* może znaleźć zastosowanie w ramach wszystkich przedmiotów nauczania. Nauczyciele często jednak upraszczają *set induction* albo nawet z niego rezygnują – niestety na niekorzyść procesu nauczania. Prosi się np. uczniów, aby Ci przeczytali rozdział podręcznika na następne zajęcia, żeby skupili się przed dyskusją, lub żeby wysłuchali wykładu nauczyciela. „Czy po tego rodzaju wprowadzeniu można oczekiwać, iż uczniowie będą zainteresowani tematem lekcji?” (Żmudziński, 2001, s. 91). Zdaniem W.G. Camp’a wielu nauczycieli przykładą zbyt małą wagę do przygotowania dobrego, pomyślnego wprowadzenia w temat (zob. Internet 3). Z drugiej strony, zaznacza się jednak, że wprowadzenie w temat nie powinno zdominować ani wręcz zastąpić całego czasu przeznaczonego na uczenie się (Internet 6). Jeśli wprowadzenie nauczyciela jest zbyt długie, uczniowie „wylączają się” i może dojść do nieoczekiwanych reakcji. Jeśli jest zbyt krótkie, uczniowie mogą nie uchwycić sensu tego, o czym mowa, co także grozi nieoczekiwanymi reakcjami (na podstawie: Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 262).

Techniki wykorzystywane w ramach metody *set induction*

Różne źródła (np. Żmudziński, 2001, s. 93-96; Internet 3) podają wiele przykładów technik (działań), będących efektywnym *set induction*. Wśród nich wymienia się następujące:

- stawianie prowokujących pytań i tez, prowokowanie zachowaniem;
- wykorzystanie rekwizytu przyciągającego uwagę uczniów;
- rozpoczynanie lekcji historią z życia, opowieścią, anegdotą związaną z jej tematem;
- przeniesienie w bajkową lub inną rzeczywistość;
- zastosowanie metody dramy, czyli wcielania się nauczyciela lub grupy uczniów w wymyślone na potrzeby wprowadzenia w temat lekcji role;
- metaforyczne przedstawienie zagadnienia;
- zwrócenie szczególnej uwagi na mniej znany aspekt zagadnienia;
- zaangażowanie klasy w realizowane przedsięwzięcie (inscenizacja, symulacja).

S.F. Rief, podaje szczegółowe wskazówki przydatne przy pozyskiwaniu uwagi uczniów (Internet 7):

- użyj dzwonka, budzika, zagraj coś na pianinie lub gitarze;
- różnicuj ton swojego głosu: na przemian mów głośniej, spokojniej, a kiedy trzeba — nawet szeptaj;
- używaj widocznych sygnałów, zapal światło albo podnieś rękę, która będzie sygnałem dla uczniów do podniesienia ich ręki i zaprzestania rozmów;
- stanowczo pytaj: Wszyscy gotowi?;
- stosuj kolorowe znaki, rysunki, schematy, podkreślaj ważne frazy — posługiwanie się intensywnymi kolorami jest niezwykle efektywne przy skupianiu uwagi;
- zarażaj entuzjazmem w związku z nową nadchodzącą lekcją (tematem);
- podtrzymuj kontakt wzrokowy.

W przypadku, gdy uczestnicy zajęć nie znają się „warto zrobić coś, co ułatwi im nawiązanie pierwszego kontaktu, stworzy przyjazną atmosferę i ułatwi rozpoczęcie wspólnych działań” (Silberman, 2004, s. 80). „Nauczyciel musi być świadom, że to co zajdzie na pierwszych kilku spotkaniach z klasą, z dużym prawdopodobieństwem odbije się na charakterze stosunków, jakie połączą go z uczniami do końca ich wzajemnych kontaktów” (Robertson, 1998, s. 67). Nauczyciel winien wykazać się w takiej sytuacji wyjątkową inwencją, stworzyć klimat umożliwiający wzajemne szybkie zapoznanie się („przełamanie lodów”), zarówno w relacjach nauczyciel — uczeń, jak i uczeń — uczeń. Przedsięwzięcia służące temu celowi (ankiety, arkusze integracyjne, gry i zabawy) nazywane są często po prostu „lodołamaczem” (ang. *icebreaker*) (zob. Internet 8).

Przedsięwzięcia te mają trzy zasadnicze cele (zob. Silberman, 2004, s. 80-82):

- integrację uczestników zajęć — zaaranżowanie warunków ułatwiających uczestnikom nawiązanie nieformalnych relacji oraz stworzenie atmosfery współpracy i współzależności;
- ogólną ocenę grupy — przyjrzenie się postawom, wiedzy i doświadczeniu uczestników zajęć;
- pobudzenie aktywnej postawy i zaangażowanie uczestników w zajęcia — jak najszybsze zainteresowanie uczestników przedmiotem zajęć.

„Lodołamacz” jako swoiste *set induction* można zastosować zarówno podczas pierwszych godzin uczniów w nowej szkole, podczas zajęć integrujących grupę, jak i przed realizacją konkretnego zagadnienia w ramach określonego przedmiotu, a nawet podczas godziny wychowawczej.

Miejsce metody *set induction* w kontekście lekcji

Tradycyjna lekcja to 45 minutowe „spotkanie” nauczyciela z uczniami. Według J. Półturzyckiego powinien składać się ze stałych elementów, tj. z (zob. Półturzycki, 1985, s. 77):

1. części przygotowawczej, w której nauczyciel wykonuje czynności organizacyjne – w tej części uczniowie przygotowują się do lekcji, następuje sprawdzenie pracy domowej, powtórzenie materiału i wprowadzenie do nowego tematu lekcji;
2. części podstawowej (głównej), w której nauczyciel podaje nowe treści i tłumaczy je;
3. części końcowej, w której nauczyciel utrwała z uczniami nowy materiał lekcyjny, omawia zadanie domowe.

Podczas tych 45 minut „zawsze istnieje konieczność przedstawienia uczniom nowych faktów, pojęć i zasad, tłumaczenia trudnych myśli, wyjaśnienia pewnych zagadnień czy badania relacji między czynnikami – to wszystko wymaga od nauczyciela ustawicznego prezentowania” (zob. Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 227-229). Aby skutecznie zaprezentować przygotowany na lekcję materiał niezbędnym jest opanowanie pięciu umiejętności:

1. motywowania i zaciekawiania uczniów podczas wprowadzenia w temat;
2. przemyślanego zakończenia lekcji;
3. jasności przekazu i stosowania zrozumiałego dla ucznia języka podczas tłumaczenia;
4. różnicowania bodźców, czy unikania jednostajności sposobu prowadzenia lekcji;
5. posługiwania się konkretnymi przykładami.

Pierwsza z wymienianych umiejętności jest wielce istotna, za względu na wykorzystanie jej już na samym początku lekcji. H. Hetmańska wskazuje, że intuicyjnie „wielu nauczycieli stara się w pierwszych minutach lekcji skupić uwagę uczniów. Nie wszyscy jednak zdają sobie sprawę, że to *set induction*” (Hetmańska, 2000, s. 16).

Moment rozpoczęcia lekcji, czyli „pierwsze wrażenie” jest bardzo ważnym elementem w kontekście całej jednostki lekcyjnej. „To moment przejścia ucznia od nastroju zabawy w czasie przerwy, od swobody i beztroski – do poważnego wysiłku związanego z opanowaniem w ciągu 45 minut pewnej sumy wiadomości, umiejętności i nawyków. Jeśli to przejście trwa zbyt długo, traci na tym wydajność pracy w ciągu lekcji. Ale jak postąpić, by uczniowie szybko przechodzili od atmosfery pauzy do atmosfery lekcji? O powodzeniu nauczyciela w tym zakresie decydują zarówno dotychczasowe doświadczenia uczniów, związane z danym nauczycielem, jak i zachowanie się nauczyciela, a zwłaszcza jego pierwsze zwrócenie się do uczniów” (Okoń, 1958, s. 57).

Według F.C. Lunenburg (Internet 9), koncepcja metody *set induction*, czyli wprowadzenia w temat mówi, że słowa i czynności nauczyciela, które poprzedzają proces uczenia się wpływają na wyniki nauczania. Podobnie, w swoim artykule traktującym o zmianach związanych z reformą i wprowadzeniu do szkół bloku **Przyroda**, U. Grygier pisze, że: „jeżeli uda się wzbudzić na samym początku zajęć zainteresowanie tematem i proponowanymi działaniami, informacje zostaną lepiej i dłużej zapamiętane” (Grygier, 2002, s. 77).

Wielu autorów (m.in. W. Żmudziński, F.C. Lunenburg, W.G. Camp oraz L. Cohen, L. Manion i K. Morrison), omawiając stosowanie metody *set induction* zwraca uwagę, że warto posługiwać się nią nie tylko przy

rozpoczynaniu kolejnej jednostki lekcyjnej, ale również:

- zadając pracę domową;
- przystępując do obejrzenia filmu, prezentacji, wystawy etc.;
- rozpoczynając nowy dział nauczania;
- przygotowując uczniów do ćwiczeń tematycznych czy dyskusji, zarówno na wybranych przedmiotach, jak i na godzinie wychowawczej;
- przygotowując uczniów do odpytywania, czy pisemnej pracy na lekcji;
- po każdej przerwie podczas danych zajęć;
- przedstawiając gościnnie występującego prelegenta;
- przygotowując do wycieczki w plener.

Wyniki badania opinii na temat wpływu metody *set induction* na efektywność uczenia się

Badania prowadzone metodą ankietowania odgrywają znaczącą rolę w naukach społecznych, psychologicznych, w doświadczalnej pedagogice i dydaktyce, a także w wielu innych naukach. W celu uzyskania oceny efektywności i zasadności stosowania metody *set induction* w procesach nauczania i uczenia się, autorka przygotowała ankietę zawierającą 8 pytań.

Poszczególne pytania dotyczyły następujących kwestii:

1. częstotliwości stosowania metody *set induction* przez nauczycieli w szkole;
2. zakresu stosowania przez nauczycieli metod, czy trików w ramach *set induction*;
3. wskazania na przedmioty, podczas których nauczyciele wykorzystują metodę *set induction*;
4. wpływu metody *set induction* na skupienie uwagi uczniów i zainteresowanie tematem lekcji;
5. wpływu metody *set induction* na zrozumienie treści realizowanych podczas lekcji;
6. wpływu metody *set induction* na kontakt między klasą a nauczycielem i na atmosferę na lekcji;
7. wpływu stosowania przez nauczyciela metody *set induction* na nastawienie do lekcji/przedmiotu BIOLOGIA;
8. wskazania przedmiotów, których nauka przychodzi im najłatwiej.

Odpowiedzi uczniów pomogły ustalić, jakie znaczenie dla procesu nauczania ma (ich zdaniem) stosowanie przez nauczycieli metody *set induction*. Opinie uczniów są bardzo miarodajne, gdyż to oni są bezpośrednimi uczestnikami lekcji prowadzonych z wykorzystaniem tej metody, a ich odczucia subiektywne są ważnym wskaźnikiem jej skuteczności. Wyniki ankiety pomogły m.in. wskazać, czy *set induction* wpływa na zainteresowanie uczniów lekcją, czy motywuje ich do nauki, czy też może wywierać nań negatywny wpływ lub jest bez znaczenia dla efektów nauczania.

Badanie ankietowe przeprowadzono w Ogólnokształcącym Liceum Jezuitów w Gdyni, w którym problematyka metody *set induction* znajduje się w programie zajęć z metodologii, przedmiotu prowadzonego tam od wielu lat. Ankietowani uczniowie nie musieli być więc przed badaniem zapoznani w jakiś szczególny sposób z tą metodą. Metoda *set induction*, wykorzystywana jest przez wielu nauczycieli tego liceum, w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów.

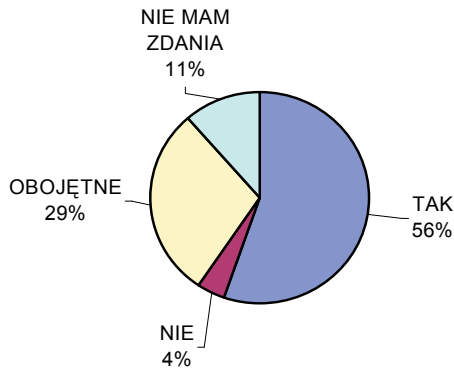
W badaniu wzięło udział **73 ankietowanych** – uczniów klas I i II Ogólnokształcącego Liceum Jezuitów w Gdyni (tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie liczby uczniów poddanych badaniu (Wojtkowiak, 2006, s. 35)

Nr klasy	I b	II a	II b	II c	II d
Liczba uczniów	21	16	11	13	12

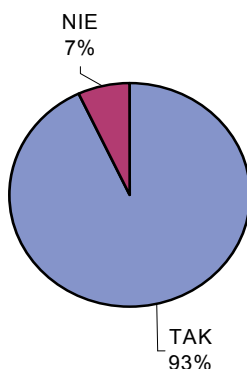
Spośród 8 pytań ankiety, najistotniejszymi, według jej autorki, były **pytania: 4, 5, 6, 7**. Odpowiedzi na te pytania miały pomóc ustalić: jak omawiana metoda wpływa na skupienie uwagi i zainteresowanie tematem lekcji, jak wpływa na zrozumienie treści, jak na atmosferę w klasie, a jak na nastawienie do przedmiotu biologia. Uogólniając, odpowiedzi na to pytanie miały wskazać poziom akceptowalności uczniów dla tej metody.

Wyniki ankiety (Wojtkowiak, 2006, s. 35-42) w zakresie czterech powyższych pytań pokazują, że metoda *set induction* jest pozytywnie oceniana i znajduje uznanie u większości ankietowanych uczniów (Rysunek 1). W ramach odpowiedzi na te pytania **oddano w sumie 290 głosów**, przy czym zdecydowanie na **TAK** – było **160 głosów** (56%), zdecydowanie na **NIE** – było **12 głosów** (4%). Pozostałe głosy rozłożyły się następująco: **OBOJĘTNE** dla przebiegu lekcji – 85 głosów (29%), **NIE MAM ZDANIA** czy metoda wpływa na proces uczenia się – 33 głosy (11%).



Rysunek 1. Wyniki ankiety – pytania 4÷7 (wszystkie głosy)

Gdy porównać tylko głosy o wyłącznie wyrażnie skryształizowanych poglądach (TAK – NIE), opinia dotycząca zasadności stosowania metody zdecydowanie przeważa: **TAK** – 160 głosów (93%), **NIE** – 12 głosów (7%).



Rysunek 2. Wyniki ankiety – pytania 4÷7 (tylko głosy na TAK i NIE)

Podsumowanie

Wśród młodzieży często występuje negatywna motywacja do nauki, a także traktowanie nauki jako zła koniecznego. Funkcjonujący w szkołach system oceniania, odstający od panujących w innych obszarach życia społecznego trendów oraz ponoszone przez uczniów konsekwencje, w wyniku uzyskania negatywnej, czasem niesprawiedliwej oceny, wywołują u nich dodatkowy stres, który jeszcze bardziej pogłębia niechęć do nauki. Uczniowie potrzebują w związku z tym innych, nowych bodźców, które przywrócą im chęć i radość z nauki.

Radykalnym rozwiązaniem poprawiającym ten stan rzeczy byłoby zastąpienie istniejącego systemu oceniania systemem punktowym. W szkołach, gdzie taki system funkcjonuje lub gdzie funkcjonuje ocena opisowa, obserwuje się większe zaangażowanie i aktywność uczniów na zajęciach, a także wzrost motywacji pozytywnej, bez której trudno mówić o efektywnym uczeniu się czy nauczaniu.

Wyrażone, w przywołanej wcześniej ankiecie, opinie uczniów i uzyskane na ich podstawie wyniki, pozwalają na postawienie tezy, że systematyczne i powszechne (na maksymalnie dużej ilości przedmiotów) stosowanie metody *set induction*, może wpłynąć tylko na korzyść procesów nauczania i uczenia się.

Szersze sięganie w warunkach naszego szkolnictwa do metody *set induction* jest jednym z rozwiązań poprawiających efektywność nauczania, gdyż metoda ta wyzwala niewątpliwie aktywność uczniów, a nauczycielowi pozwala, między innymi, na szersze stosowanie technik interaktywnych, umożliwiających traktowanie uczniów na partnerskich zasadach.

Oczywiście stosowanie tej metody to nowe wyzwania dla nauczyciela, gdyż łatwo można stracić kontrolę nad tym co dzieje się w klasie. „Ilekcję pytać uczniów, jakie cechy nauczycieli cenią, niezmiennie – wśród innych, wskazują na umiejętność utrzymywania klasy pod kontrolą. A przecież mogłoby się wydawać, że uczniowie robią wszystko, żeby tylko kontrolę taką uniemożliwić” (Robertson, 1998, s. 69).

„Jeśli nauczyciel nie zdominuje uczniów, łatwo zamienią klasę w cyrk, którym nikt nie rządzi, a on sam po krótkiej chwili poczuje się wyczerpany i zniechęcony” (Robertson, 1998, s. 67). „Uczniowie, którym lekcja wyda się nieinteresująca i bezsensowna są skłonni sprzeciwić się nauczycielowi” (Robertson, 1998, s. 77). Efekty nauczania i ranga nauczyciela wśród uczniów tracą w takim przypadku na wartości.

Umiejętne stosowanie metody *set induction* motywuje uczniów do nauki, czego efektem jest większe zaangażowanie i zainteresowanie lekcją, a to z kolei może przełożyć się na lepsze wyniki nauczania oraz podnieść autorytet nauczyciela w oczach uczniów. „Dlatego też nauczyciel musi znaleźć taki rodzaj wprowadzenia, które będzie najlepiej odpowiadało zarówno celom jakie sobie postawił, jak i specyficznej sytuacji w klasie” (Żmudziński, 2001, s. 91).

Uczniowie podczas lekcji z wykorzystaniem metody *set induction* doznają „...pewnego, wewnętrznego poruszenia natury emocjonalnej...” (Duminuco, 1999, s. 13), co znajduje odzwierciedlenie w **Ignacjańskim modelu pedagogii**. Według tego modelu „... wychowanie nie jest realizowane, dopóki uczeń nie jest pobudzony do działania, (...) uczniowie mają potrzebę emocjonalnego angażowania się w to, czego się uczą” (Duminuco, 1999, s. 13).

Wnioski

1. Zaprezentowane podstawy teoretyczne dotyczące metody *set induction* (na podstawie literatury i internetu), jak i wyniki badań ankietowych, uwidaczniają jej przydatność w procesach: nauczania i uczenia się.
2. Opisane „(...) badania zdają się wskazywać, że działania poprzedzające czynność uczenia się, wywierają wpływ na wyniki nauki, a pewne zachowania nauczyciela są dla uczenia się bardziej korzystne niż inne” (Perrot, 1995, s. 26)
- 3) Na podstawie wyników ankiety można stwierdzić, iż metoda *set induction* jest skuteczna, co znajduje swoje odzwierciedlenie m.in. w:
 - a) większym zrozumieniu przez uczniów treści lekcji;
 - b) wzroście zainteresowania i skupienia uczniów podczas lekcji;
 - c) lepszej atmosferze w klasie;
 - d) lepszym kontakcie z nauczycielem.
- 4) Stosowanie metody *set induction* wpisuje się w **Ignacjański model pedagogii**, gdyż oprócz rozumowego poznania przyswajanych treści, uczeń dzięki tej metodzie doznaje emocjonalnego poruszenia. Ponieważ w **Ignacjańskim modelu pedagogii** „uczucia są siłą motywacyjną, prowadząc człowieka od rozumienia do czynu i zaangażowania, metoda *set induction* pozwoli uczniom „czuć i smakować”, to znaczy pogłębiać osobiste doświadczenie” (na podstawie: Komisja ICAJE, 1994, s. 21).

Bibliografia

- Bernacka D. (2001). *Od słowa do działania*. Warszawa: WA ŻAK.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Duminuco V. J. SJ (1999). *Metody wychowawcze w jezuickich szkołach. Materiały szkoleniowe. Ignacjański model wychowania, Ewaluacja*. Gdynia: CKLiW im. Pedro Arrupe.
- Grygier U. (2002). Kilka słów o przyrodzie. *Biologia w szkole*, 2. Warszawa: WSiP.
- Hełmańska H. (2000). A może by tak wejść? *Biuletyn Metodyczny dla nauczycieli – Być dla innych*. Gdynia: CKLiW im. Pedro Arrupe.
- Komisja ICAJE. *Pedagogia Ignacjańska – podejście praktyczne* (1994). Warszawa: Kuria Prowincji Wielkopolsko-Mazowieckiej Towarzystwa Jezusowego.
- List od prof. W.G. Camp do P.Wojtkowiak z dn. 25.01.2006 r. (tłumaczenie własne).
- Okoń W. (1958). *Proces nauczania*. Warszawa: PZWS.
- Perrot E. (1995). *Efektywne nauczanie*. Warszawa: WSiP.
- Półturzycki J. (1985). *Lekcja w szkole współczesnej*. Warszawa: WSiP.
- Robertson J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Silberman M. (2004). *Metody aktywizujące w szkoleniach*. Kraków: OE.
- Wojtkowiak P. (2006). *Zastosowanie metody set induction dla poprawy efektywności nauczania i uczenia się. Praca końcowa w ramach Studiów Podyplomowych z Metodyki nauczania i etyki pracy pedagogicznej*. WSFP Ignatianum w Krakowie / Centrum Arrupe w Gdyni.
- Żmudziński W. (2001). *Metodologia uczenia się*. Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha.
- Internet 1: <http://www.template.aea267.iowa.pages.org/lessonplan> z dn. 21.09.2005 – Madelyn Hunter's Lesson Plan.
- Internet 2: <http://www.d.umn.edu/~lmiller/TeachingEnglishHomePage/5922/Microtea-ching%20Materials.html> z dn. 14.10.2005 – Materiały autorstwa Bacig T. i Miller Cleary L.
- Internet 3: <http://www.aged.vt.edu/methods/set-indc.htm> z dn. 21.09.2005 – Camp W.G., Improving your teaching with effective set induction.
- Internet 4: <http://www.cyberlearning-world.com/journal/day2.htm> z dn. 24.01.2006 – G. Cassutto, A teachers Journal.
- Internet 5: http://scholar.lib.vt.edu/faculty_archives/principalship/f/229flierl.htm z dn. 25.01.2006 – Interview with Joseph S. Flierl.
- Internet 6: <http://www.rit.edu/~comets/pages/lessonplans/lessondesignhowto.html#antset> z dn. 14.10.2005.
- Internet 7: <http://www.idonline.org/article.php?id=906&loc=102> z dn. 04.01.2006.
- Internet 8 : http://www.education-world.com/a_lesson/lesson/lesson318.shtml z dn. 29.01.2006.
- Internet 9: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_199807/ain8794746 z dn. 22.11.2005 – Lunenburg F.C., Techniques in the supervision of teachers: Preservice and inservice applications, Education, Summer 1998.

Summary

The *set induction* method in the process of teaching

The method of active leading in the subject in the didactic literature is called „SET INDUCTION” and seems to be invaluable. It is hard to deny its particularly encouraging function in the process of teaching.

It demands creativity and invention from the teacher rather than time and effort devoted to the lesson preparation. Lessons of teachers practicing those methods become interesting and what is more, well liked and expected by the students.

The learner feels that he or she turns into the subject of the lesson and simultaneously — the teacher’s partner.

The research on the effectiveness and legitimacy of applying the Set Induction Method (carried out among students of high school indicates that its practicing influences positively the learner in numerous areas. To be exact, it has an enormous impact on better understanding of the lesson’s topic, raises students’ interest and concentration. Moreover, the Set Induction Method influences optimistically the atmosphere in the classroom and considerably improves the relation between the teacher and the students.

Agata Mleczo

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja międzykulturowa w Republice Włoskiej

Problem obecności imigrantów w Republice Włoskiej i ich uczestnictwo w życiu szkolnym przybiera na sile, sytuując Italię w gronie państw europejskich o intensywnej imigracji. W rzeczywistości naznaczonej takimi warunkami powstaje pytanie o jakość edukacji proponowanej przez państwo wszystkim uczniom, również tym o obywatelstwie innym niż włoskie. Badania terenowe we włoskich szkołach oraz krytyczna analiza literatury włoskojęzycznej pozwala zapoznać się z tym zagadnieniem i przyjrzeć się zarówno oficjalnym dokumentom jak i praktyce szkolnej. Artykuł zawiera krótki przegląd literatury przedmiotu, wraz z odniesieniem do literatury polskiej, oraz opis praktycznej implementacji idei międzykulturowości w klasie szkolnej.

Na początku rozważań o międzykulturowości trzeba powiedzieć o trudnościach, które towarzyszą zarówno zbieraniu materiałów, jak i krytycznej analizie literatury włoskiej traktującej niniejszy temat. Przede wszystkim terminologia, jaką posługują się poszczególne opracowania daleka jest od jednoznaczności i ujednolicenia. Począwszy od lat dziewięćdziesiątych, kiedy to można zauważyć zdecydowane ożywienie na gruncie badań nad migracjami i edukacją kulturową, mamy do czynienia z bardzo różnym traktowaniem tego tematu, wielością perspektyw, jak i swobodą w zakresie stosowania określonych terminów.

Z pewnością można powiedzieć, że Italia jest krajem, gdzie wraz z milionami obywateli włoskich koegzystują setki tysięcy obcokrajowców, którzy w ciągu ostatnich dziesięcioleci zmieniają oblicze Włoch, zarówno w sferze społecznej, politycznej, ekonomicznej i wreszcie kulturowej. Jak mówią autorzy zjawisko obecności dzieci-obcokrajowców w szkołach z „incydentalnego stało się systemowym” (Favaro i Lunatti, 2004, s. 13), co podkreśla masowość tego zjawiska i jego ciągłość. Początkowo lekceważony problem przybywających obcokrajowców stał się w pewnym momencie istotnym składnikiem włoskiej rzeczywistości, wymuszając reakcję władz centralnych, lokalnych, samorządu czy poszczególnych instytucji, takich jak szkoły. Włoski system edukacyjny próbuje odpowiedzieć na wyzwania współczesności i spełnić nadzieje w nim pokładane. Mimo podejmowanych inicjatyw główne problemy związane z życiem przedstawicieli różnych kultur w państwie włoskim wciąż czekają na trafne rozwiązania. Zwraca się uwagę przede wszystkim na różnicę między „prawem-obowiązkiem” uczęszczania do szkoły a osiąganiem sukcesu szkolnego. Mimo wysokiego stopnia skolaryzacji wśród dzieci imigrantów ciągle wielu z nich doświadcza porażki szkolnej. Włoscy badacze postulują więc, aby edukacja międzykulturowa kładła większy nacisk na zapewnienie możliwości każdemu uczniowi na osiągnięcie sukcesu szkolnego (Favaro i Lunatti, 2004, s. 13).

Idea edukacji międzykulturowej jest obecna we włoskich szkołach od początku lat dziewięćdziesiątych i znajduje swoje ucieleśnienie w wielu różnych inicjatywach podejmowanych przez władze lokalne i państwowe. Patrząc z perspektywy upływającego czasu początek edukacji międzykulturowej charakteryzował się podejściem do uczniów-obcokrajowców jako do wymagających edukacji „wyrównawczej”, kompensacji swoich słabych zdolności językowych i braków z zakresu kultury i tradycji włoskiej. Dzieci mające trudności w porozumiewaniu się w języku włoskim były traktowane jako swego rodzaju niepełnosprawne, którym należą się specjalne warunki aby mogły „dogonić” swoich włoskich kolegów i koleżanki. Traktowanie imigrantów jako uczniów „niepełnosprawnych”, które spotyka się jeszcze dzisiaj, budzi zastrzeżenia natury etycznej. Powstaje pytanie: dlaczego fakt urodzenia w innym kraju niż Italia i słabsze zdolności językowe mają być przyczyną „niepełnosprawności” i skutkują nierównym traktowaniem? Badacze, którzy byli autorami tego podejścia mówili o pozytywnej dyskryminacji, o wyrównywaniu szans edukacyjnych, o stwarzaniu specjalnych warunków, które umożliwią dzieciom integrację nie tylko ze środowiskiem szkolnym, ale również w przyszłym życiu poza szkołą. Wyjątkowy sposób traktowania dzieci imigrantów w szkole może jednak skutkować izolacją i wykluczeniem społecznym. Pozytywna dyskryminacja budzi niekiedy sprzeciw wśród Włochów a świat poza szkołą trudno nazwać sprzyjający imigrantom. Wywołując sytuację wyjątkowego traktowania dzieci imigrantów podczas nauki szkolnej naraża się je na dodatkowe trudności poza szkołą. Wszystkie te trudności były przyczyną kryzysu edukacji międzykulturowej w Italii na początku nowego millenium.

Obecnie włoscy naukowcy mówią o potrzebie edukacji międzykulturowej jako formie funkcjonowania w szkole wszystkich dzieci, jako skierowaną do uczestników procesu edukacyjnego, jako ubogacającą zarówno obcokrajowców jak i Włochów. Ta linia rozwoju napotyka na poważne trudności, które są związane z brakiem przygotowania do edukacji międzykulturowej nauczycieli i personelu szkolnego, jest jednak dalece doskonalsza w aspekcie etycznym aniżeli edukacji imigrantów jako osób „niepełnosprawnych”.

W szkolnych programach edukacja europejska i międzynarodowa miała i nadal ma charakter bardzo ogólny, powierzchowny i nie do końca sprecyzowany. Główna inicjatywa w rozwoju i pogłębianiu zagadnienia tego problemu pochodzi raczej ze strony poszczególnych szkół, stowarzyszeń i organizacji lokalnych. Inicjatywy indywidualnych stowarzyszeń i szkół bardzo dobrze rozwijały się przez ostatnie 15 lat w Italii. Badacze włoscy oceniają większość z nich jako udane, choć trudne do przeniesienia w większej skali na cały system szkolny. Jest to kolejny problem edukacji międzykulturowej: udane eksperymenty poszczególnych szkół nie mają zastosowania w rozwiązaniu systemowym. Znaczącą rolę w rozwiązaniu tego problemu odegrała autonomia szkolna, która pozwala poszczególnym szkołom za pomocą POF¹ (*Piano dell'offerta formativa*) odpowiedzieć na specyficzne wymagania danego środowiska lokalnego. Sformułowane przez władze centralne wymagania w stosunku do uczniów, nauczycieli i całego procesu edukacyjnego mogą być realizowane w dowolny sposób przez każdą ze szkół.

¹ POF jest dokumentem obowiązującym w szkole podstawowej jak i średniej, gdzie rada szkoły daje wyraz odrębności szkoły i nadaje jej swoisty charakter. Dokument konstytuuje niejako kierunek, w jakim podąża szkoła, jej tożsamość kulturową, projekty, jakie chce zrealizować, powiązania ze środowiskiem lokalnym, planowane zajęcia szkolne i pozaszkolne.

Ministerstwo zachowało jednak prawo do powoływania określonych inicjatyw o charakterze ogólnonarodowym, które mają pomagać szkołom we wprowadzaniu zaleceń. W roku 2004 powołano program, który miał się przyczynić do większej efektywności kształcenia w kierunku ponadnarodowym, ze szczególnym uwzględnieniem Europy: „*L'Europa dell'istruzione. Sviluppo e promozione della dimensione europea dell'educazione*”.

Jednym z bardzo ważnych efektów działania władz centralnych w zakresie edukacji imigrantów było wprowadzenie nauki drugiego języka obcego w szkole średniej drugiego stopnia oraz opcjonalną możliwość w drugiej i trzeciej klasie szkoły średniej pierwszego stopnia, a zgodnie z ustawą z 2003 roku (*Legge nr 53*) rozszerza obowiązek do wszystkich klas szkoły średniej pierwszego stopnia. Edukacja językowa jest również w centrum edukacji europejskiej, mocno wspieraną przez komisje europejskie i programy o charakterze ogólnoeuropejskim, w których Italia bierze udział. Edukacja językowa jest dobrym przykładem na równość wszystkich uczniów wobec wymagań rzeczywistości wielokulturowej. Wyposażenie obywateli w znajomość przynajmniej dwóch języków Wspólnoty jest obowiązkiem każdego z krajów członkowskich.

Edukacja międzykulturowa może być analizowana na trzech różnych płaszczyznach:

- w ustawach i zasadach działania organizacji międzynarodowych takich jak: ONZ, UNESCO, CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*), OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development* – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju);
- w kierunkach wyznaczanych przez Radę Europy, Unię Europejską, prawo różnych krajów członkowskich Unii Europejskiej;
- w ustawodawstwie i dokumentach włoskich: MIUR (*Ministero dell'Università e della Ricerca*), CNPI (*Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione*).

Celem niniejszego artykułu jest omówienie środowiska włoskiego a więc ograniczy się do dokumentów obowiązujących w Italii i rzeczywistości szkolnej.

Międzykulturowość w oficjalnych dokumentach włoskich

Na poziomie ogólnonarodowym edukacja międzykulturowa zagościła we włoskich szkołach poczynając od roku 1990, kiedy to niniejszy termin został oficjalnie wprowadzony w regulacjach prawnych. Dokument wydany przez Ministerstwo (*Circolare ministeriale nr 205*) jako pierwszy podejmuje temat wdrażania uczniów obcokrajowców we włoski system szkolny oraz edukację międzykulturową. Ministerstwo od tego czasu podjęło określone rodzaje działalności w celu upowszechnienia idei edukacji międzykulturowej, a więc: zbieranie i upowszechnianie publikacji i dokumentacji poświęconych eksperymentom prowadzonym w poszczególnych instytucjach, rozpowszechnianie informacji o pomocach audio-wizualnych, organizowanie spotkań osób zaangażowanych w różnorakie projekty poświęcone edukacji imigrantów, zapoznavanie szerszego grona nauczycieli z najnowszymi odkryciami i koncepcjami dotyczącymi imigrantów. Dokument, powołując się na ustawę z 1986 roku, podkreśla znaczącą rolę regionów w: „prowadzeniu kursów językowych i kultury włoskiej skierowanych ku imigrantom i ich rodzinom, przy współpracy z organizacjami lokalnymi; prowadzenie

programów związanych z kulturą dla różnych grup narodowościowych, blisko szkół średnich i wyższych, dla tych, którzy zamieszkują i pracują na terenie Italii” (*Legge nr 943*).

Dokument dopuszcza przyjmowanie do klas niższych aniżeli wiek imigrantów, którzy przejawiają problemy z językiem włoskim. Ministerstwo zaleca aby imigrantów pochodzących z tego samego kraju, a co za tym idzie również grupy językowej, umieszczać w tej samej klasie. Takie rozwiązanie z jednej strony może być wsparciem dla dziecka i osłabia szok kulturowy, jednak z drugiej strony dzieci znające ten sam język i nie znające włoskiego rozmawiają między sobą w języku kraju pochodzenia, opóźniając naukę języka włoskiego. Opinie nauczycieli są podzielone: niektórzy są zwolennikami pełnej immersji, co sprzyja szybkiej nauce języka, są też tacy, którzy argumentują ograniczoną efektywnością pełnej immersji do najmłodszej grupy wiekowej i nie mającej tak dobrych wyników w przypadku dzieci starszych. Edukacja międzykulturowa w rozumieniu ministerstwa jest swoistą mediacją między dwoma różniącymi się kulturami, która nie redukuje żadnej z nich a raczej animuje i przyczynia się do kontinuum między różnymi modelami funkcjonowania. Edukacja międzykulturowa powinna kłaść nacisk nie tylko na dialog i współpracę w życiu codziennym lecz również na pogłębianie znajomości własnej tożsamości kulturowej każdego dziecka. Włoska szkoła, nawet w sytuacji niewielkiej liczby uczniów obcokrajowców, powinna podejmować wysiłki aby obalać stereotypy i zaprzeczać uprzedzeniom a także walczyć z etnocentryzmem. Uczniowie przyjmowani do szkół powinni być różnicowani na tych, którzy mieszkają w Italii od pewnego czasu, na tych przybyłych niedawno oraz na dzieci włoskich emigrantów powracających do kraju. Każda z powyższych grup powinna być objęta innym sposobem wdrażania w rzeczywistość szkolną i podejmowane działania mają być w myśl dokumentu dostosowane do indywidualnych potrzeb.

Wspomniany dokument kieruje szkoły również w kierunku edukacji do demokracji, co jest również składnikiem edukacji europejskiej a w chwili obecnej jest uzupełniany przez edukację obywatelską. Demokracja jako wartość ma nauczyć dzieci szacunku dla różnorodności kulturowej każdej osoby. Głównym celem edukacji międzykulturowej jest harmonijne życie przedstawicieli różnych kultur na tym samym obszarze, co przyczyni się do stworzenia społeczeństwa pluralistycznego pod względem stylu życia, wyznawanych wartości a oparte będzie na wzajemnym szacunku. Co ciekawe, dokument również podejmuje wątek edukacji międzykulturowej uczniów włoskich, jednak, podobnie jak z pozostałymi postulatami, są to w dużej mierze cele, których osiągnięcie jest cały czas odległe. Tak więc dokument, o którym mowa ukształtował w dużej mierze sposób traktowania imigrantów w latach dziewięćdziesiątych i określił późniejszy kształt debaty publicznej na ten temat oraz spowodował określone trudności w integracji imigrantów.

Ogólny kierunek postępowania szkół wobec dzieci o obywatelstwie innym niż włoskie, z biegiem czasu był uzupełniany dodatkowymi ustawami i dokumentami wydawanymi przez władze centralne. W 1994 roku *Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione* wydało dokument zatytułowany „Dialogo interculturale e convivenza democratica: l’impegno progettuale della scuola” (*Legge nr 73*). Główną tezę dokumentu jest zwrot w kierunku walki z rasizmem, antysemityzmem oraz wielokrotnie podkreślane tworzenie „klimatu właściwego do nawiązywania relacji, autentycznych interakcji i wzajemnego dialogu”. W myśl dokumentu edukacja międzykulturowa powinna być zbudowana na świadomości różnic i wartości kultury kraju pochodzenia każdej osoby. Międzykulturowość oznacza zbudowanie struktur, które umożliwią każdemu poznanie własnej

tożsamości w atmosferze dialogu i solidarności. Mimo pewnych zmian w kierunku myślenia o międzykulturowości i dostrzeżenia aspektu wymiany i wzajemności dokument pozostaje w dużej mierze teoretycznym wskaźnikiem dla szkół, bez konkretnych rozwiązań ani jednolitych zasad obowiązujących we wszystkich instytucjach.

Różnorodność kulturowa została pogłębiona w innym dokumencie opublikowanym przez ministerstwo w roczniku z 1995 roku (*Annali della Pubblica Istruzione*), zatytułowanym „*L'educazione interculturale nei programmi scolastici*”. Edukacja międzykulturowa nie jest „ucieczką przed tym co na zewnątrz” lecz zmierza ku pozytywnemu wartościowaniu wszystkich kultur, skąd powinna czerpać świadomość i pogłębianie tożsamości. Edukacja międzykulturowa nie powinna być uważana za jedną z dziedzin edukacji lecz raczej powinna łączyć wiele różnych gałęzi nauki, by w jak najdoskonalszy sposób towarzyszyć wszystkim uczniom w ich drodze edukacyjnej.

Jedną z form realizowania edukacji międzykulturowej są *turismo scolastico* lub *viaggi d'istruzione*, czyli turystyka szkolna lub wycieczki edukacyjne, które w Italii przyjmują postać organizowanych przez szkołę wycieczek do dużych miast i stolic europejskich. W protokole z 2007 roku (*Protocollo*) podpisanym przez ministerstwo i Touring Club jest mowa o nawiązaniu współpracy w celu popularyzacji podróży zagranicznych dzieci ze szkół podstawowych, średnich pierwszego i drugiego stopnia. Ministerstwo przywołując szereg dokumentów międzynarodowych (np. Strategię Lizbońską) i ustaw parlamentu włoskiego podkreśla znaczącą rolę, jaką odgrywają podróże. Autonomia szkolna daje możliwość decydowania o tym gdzie uczniowie pojadą na wycieczkę, co z kolei daje możliwości przygotowania różnorodnej oferty dla konkurujących ze sobą biur podróży. Wycieczki szkolne organizowane wspólnie przez *Ufficio Scolastico Regionale* i *Touring Club* powinny:

- uwrażliwiać uczniów i zapoznawać z bogactwem kulturowym we wszystkich jego przejawach i formach,
- pogłębiać wiedzę o miejscu zamieszkania,
- zaznajamiać z nowymi informacjami dotyczącymi miejsca wycieczki,
- pokazywać walory turystyki szkolnej, szczególnie zapoznawać z dziedzictwem kulturowym, artystycznym i środowiskowym oraz poszerzającym doświadczenie bezpośrednio uczniów, które ubogaca uczniowską osobowość,
- podkreślać wartość międzykulturową wycieczki szkolnej, co powinno wpływać na rozwój kapitału kulturowego ucznia,
- włączyć uczniów we wspólne planowanie wycieczki i zdobywaniu informacji o miejscu zwiedzania,
- przekazywać wartości samego podróżowania jako doświadczenia wychowującego,
- umożliwić tworzenie różnych form artystycznych z materiałów zebranych podczas wyjazdu,
- szkolić nauczycieli z zakresu wiedzy o podróżowaniu i turystyce,
- uwrażliwiać uczniów i zapoznawać z dziedzictwem kulturowym i środowiskiem przyrodniczym w różnorodnych formach.

Warto wspomnieć o dekreście (*Decreto del Presidente della Repubblica nr 394*), który porusza problem włączania uczniów obcokrajowców do nauki szkolnej a także edukacji dorosłych. Przyznaje on prawo i obowiązek

podjęcia nauki dla wszystkich dzieci znajdujących się na terenie Italii, potwierdzając w ten sposób bezpośrednie zalecenia Brukseli. Jest to tym samym zobowiązanie władz do stworzenia możliwie najlepszych warunków i ułatwiania dostępu do edukacji, nie tylko w samej szkole lecz również angażując stowarzyszenia i organizacje lokalne. Dekret nakłada obowiązek zaangażowania nauczycieli w realizowanie projektów międzynarodowych i pracę nad zagadnieniami edukacji międzykulturowej.

Z kolei dekret (*Decreto del Presidente della Repubblica nr 275*) dotyczący autonomii szkolnej podkreśla prawo każdego ucznia do rozwoju i pogłębiania swojej wiedzy w sposób indywidualny i dostosowany do potrzeb i możliwości. Dekret podkreśla prawo do wzrastania w środowisku charakteryzującym się pluralizmem i do poszanowania różnic między poszczególnymi uczniami oraz mówi o wolności szkoły do odpowiadania na wymagania artykułowane przez rodziców i środowisko lokalne. Ustawa nadaje szkołom prawo do prowadzenia eksperymentów i projektów pilotażowych, które będą podejmowały próbę dostosowania programu szkolnego do potrzeb uczniów i możliwości nauczycieli. Model przyjmowania i nauczania uczniów obcokrajowców, w myśl dekretu powinien się charakteryzować: „integraryjnością, międzykulturowością, wrażliwością i pozytywnym wartościowaniem języka i kultury kraju pochodzenia”. Opisana edukacja międzykulturowa jest opisem sytuacji idealnej, która w szkole włoskiej raczej się nie zdarza. Jest to jednak jasno sformułowany kierunek i model, do którego każda szkoła powinna starać się dostosować. Realizacja założeń przedstawia liczne trudności, o których będzie mowa w kolejnym podrozdziale oraz, jeśli źle zrozumiana, może spowodować, że nauka imigrantów we włoskich szkołach przekształci się w „edukację dla obcokrajowców”. Poruszany wcześniej problem pozytywnej dyskryminacji i budowania sztucznego środowiska szkolnego oraz traktowania obcokrajowców jako niepełnosprawnych jest niepokojący.

Omówione dokumenty pozwalają wnioskować o zwróceniu uwagi na problem edukacji imigrantów w ustawodawstwie i pokazują stopniową ewolucję terminu „międzykulturowość”. Podejmowanie kolejnych dekretów i ustaw pokazuje ciągle wysiłki zmierzające ku dostosowaniu włoskiego systemu edukacyjnego do potrzeb rzeczywistości wielokulturowej. Wiele z uchwalonych zasad nie ma jednak zastosowania w praktyce szkolnej. Stosunkowo najlepiej realizowanym zaleceniem są wycieczki szkolne do innych krajów, jednak nie można mówić o sytuacji, gdzie całokształt oddziaływań szkolnych jest harmonijną odpowiedzią na indywidualne potrzeby każdego ucznia. Włoska szkoła przez długi czas nie zauważała uczniów z innych krajów, traktując obywatelstwo inne niż włoskie jako problem, z którym trzeba się zmierzyć i starała się możliwie najszybciej wdrożyć dzieci obcokrajowców w rzeczywistość szkolną. Potwierdzają to wypowiedzi badanych przeze mnie osób, które uczęszczały do szkół w latach dziewięćdziesiątych. Nauczyciele raczej nie zwracali uwagi na fakt urodzenia w innym kraju a różnice kulturowe traktowali redukując je do folkloru i „ciekawostki przyrodniczej”.

Międzykulturowość czy wielokulturowość?

W obliczu zamętu wokół dwóch podstawowych pojęć wiążących się z edukacją imigrantów warto podjąć rozważania na temat różnic w definiowaniu włoskich terminów *interculturale* i *multiculturale*. W tym celu posłużę się tabelą, gdzie znajdują się dosłowne tłumaczenia tych dwóch terminów. Dla jasności wywodu pochodzą one od jednego autora (Internet 1).

Tabela 1. Różnica między wielokulturowością a międzykulturowością

<i>Multiculturale</i> (wielokulturowość)	<i>Interculturale</i> (międzykulturowość)
Termin <i>multiculturale</i> odnosi się do sytuacji społecznych, kulturalnych, szkolnych, gdzie jednostki przynależące do różnych grup egzystują wspólnie w tej samej przestrzeni. Jest to termin często używany w sposób opisowy, o zabarwieniu neutralnym, który wyraża „niejednołitość” osób żyjących wspólnie, który nie wartościuje ani nie staje po jednej ze stron. Kiedy używa się tego określenia ma on znaczenie „projektujące”, mówiące o nadziei na zaistnienie wartościowego sposobu przyszłej koegzystencji grup i kultur, oraz o tolerancji, która sprzyja wspólnemu życiu.	Termin <i>interculturale</i> narzuca użycie przedrostka inter a więc ma na myśli, wymianę, interakcję, otwarcie, wzajemność, solidarność. Jeśli jest użyty wraz ze słowem kultura narzuca swym znaczeniem również uznanie innych wartości, sposobów życia, uznanie inne reprezentacje symboliczne, które odnoszą się do człowieczeństwa i relacji z innymi, jednym słowem narzuca uznanie inności. Edukacja międzykulturowa powinna być prowadzona z uwzględnieniem swojej złożoności i nie może ograniczać się wyłącznie do edukacji imigrantów, jak edukacja wyrównawcza, ani jako ułatwianie życia dzieci-obcokrajowców w szkole ani też nie może być zwykłym uznaniem kultury pochodzenia. Określenie to powinno się znaleźć raczej w sferze autentycznej komunikacji międzykulturowej, rozwijając jednocześnie postawę gotowości spotkania, dialogu, konfrontacji, negocjacji, zarówno w sferze kognitywnej, jak i emocjonalnej.

Źródło: Internet 1, tłum. własne

Różnicowanie tych terminów zwraca szczególną uwagę ponieważ w różnych krajach posiadają one różne znaczenie, a co za tym idzie, różnią się wpływem na opisywaną rzeczywistość. Warto podjąć rozważania nad przyczyną tego zjawiska. W polskiej literaturze wielokulturowość odnoszona jest do krajów Ameryki Północnej, Australii czy Nowej Zelandii, gdzie ustrój państwa pozwala na współistnienie obywateli różnego pochodzenia. Prototypem państwa wielokulturowego są Stany Zjednoczone, gdzie ludzie o różnym pochodzeniu etnicznym mogą czuć się „prawdziwymi Amerykanami”. Niezbędnym czynnikiem, który warunkuje realizację ideału państwa wielokulturowego jest relatywizm kulturowy, który jest: „uznaniem, że każdy element kultury powinien być rozpatrywany wyłącznie jako część kultury dominującej, którą współtworzy” (Grzybowski, 2007, s. 42). Ideał wielokulturowego państwa nie jest jednak pozbawiony problemów w życiu codziennym. Stany Zjednoczone umożliwiają bycie prawdziwym Amerykaninem lecz za cenę zapomnienia o własnej kulturze. Idealny Amerykanin to taki, który jest podobny do wszystkich innych. Słynne amerykańskie *melting pot* to nic innego jak efekt tendencji asymilacyjnych tego kraju, zrównywania wszystkich do jednego modelu, unifikacji i zacierania różnic. Edukacja w kraju o takim modelu traktowania imigrantów jest narzędziem grupy dominującej w procesie upodabniania wszystkich dzieci do ideału „amerykańskości”.

W zasadzie żadnego ze społeczeństw europejskich nie można nazwać wielokulturowym, ponieważ znaczący wpływ na kształt państwa wywierają tendencje narodowościowe (Walzer, 1997; Gambino, 1996).

Historycznie ukształtowane państwa, które różnią się od siebie wytworami kultury, tradycją, językiem i zwyczajami nie mogą być traktowane na równi z państwami o krótkiej historii, gdzie wiele różnych narodów wpływało na ostateczny kształt państwa. W przypadku państw europejskich można zatem mówić o międzykulturowości, która wywodzi się bezpośrednio z problematyki edukacji imigrantów, co wpłynęło na wiele negatywnych konotacji związanych z użyciem tego terminu. W późniejszym czasie jednak, a więc w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, termin ten zyskał nowy kształt i bardziej przychylny odbiór ze strony międzynarodowej społeczności. „Oś aksjologiczną międzykulturowości stanowi filozoficzna koncepcja człowieka jako jednostki wolnej i odpowiedzialnej, wpisanej we wspólnotę podobnych mu istot. Człowiek nie stanowi produktu swej kultury, lecz jest jej twórcą i uczestnikiem, raczej wytworem socjalizacji w zróżnicowanej kulturowo grupie, złożonej z osób, których wartości, zachowań i cech indywidualnych nie może lekceważyć” (Korporowicz, 1997, s. 70-71).

Wobec dominacji modelu państwa narodowego w Europie przytoczony cytat już we wstępnej analizie charakteryzuje znaczącą trudność w rozważaniach o międzykulturowości. Jeśli przyjmujemy założenie o istnieniu państwa w rozumieniu europejskim, gdzie większość decyduje o tym, co się dzieje, trzeba zadać pytanie o miejsce mniejszości w tym systemie i o owo „lekceważenie wartości, zachowań i cech”, które jak się wydaje ma miejsce. Kraj oparty na modelu nacjonalistycznym, który przez wieki kształtował swoją strukturę i sposób działania, nie może z dnia na dzień zacząć działać inaczej. Samo dostrzeganie problemu pojawienia się obywateli innych narodów i ich uczestnictwo w życiu narodu jest osiągnięciem ostatnich 20-30 lat w zachodnich demokracjach. Istnienie problemu i próba zmierzenia się z nim odbywa się jednak w istniejących kategoriach i strukturach społecznych i państwowych. Napływający do Europy imigranci z całego świata są postrzegani przez pryzmat mniejszości, inności, różnicy a najczęściej „problemu”. W sytuacji współdzielenia przestrzeni społecznej w miastach europejskich pomysł zaczerpnięty ze Stanów Zjednoczonych eliminujący różnice jest niemożliwy do wprowadzenia. Narody europejskie są zbyt wyraziste, zbyt mocno się różnią między sobą aby wszyscy przybywający imigranci dostosowywali się do jednego modelu. Autorzy publikujący prace z zakresu filozofii polityki mówią z jednej strony o niejednolitości kultur i tożsamości narodowych a z drugiej o alternatywie w postaci edukacji obywatelskiej. Ideał patrioty silnie związanego z narodem zastępuje się ideałem obywatela, który z jednej strony czuje się Europejczykiem a z drugiej jest mocno związany ze swoim środowiskiem lokalnym i regionem. Teoretycznym rozważaniom o kierunku, w jakim powinna pójść Europa, nie towarzyszą zdecydowane działania ze strony państw członkowskich. Wprawdzie również Włochy biorą znaczący udział w promowane przez Unię Europejską programy wymiany międzynarodowej czy też debacie poświęconej najbardziej aktualnym problemom, jednak narodowy system edukacyjny Italii nie jest w pełni przystosowany do realizacji tych postulatów.

Międzykulturowość w Italii w swoich początkach odnosiła się do programów szkoły średniej jako do „szkoły nie zakotwiczonej w jednej interpretacji rzeczywistości lecz otwartej na inne punkty widzenia” (Eurydice, 2006, s. 209). Programy szkolne w założeniach pochodzących z lat osiemdziesiątych XX wieku powinny umożliwiać uczniowi kontakt z przedstawicielami innych krajów oraz ukształtować uczniów jako obywateli Europy, świadomych pochodzenia lecz otwartych na inne kultury, cywilizacje i inne systemy polityczne. Szkoła jako instytucja powinna stać na straży walki z negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami. Termin edukacji

międzykulturowej pojawił się po raz pierwszy w *Orientamenti educativi per scuola dell'infanzia* w 1991 roku a o ogólnych założeniach z tamtego czasu można powiedzieć jako o zadaniu rozpoznawania i eksploracji istniejących w społeczeństwie różnic. Stwierdzenie to ma charakter ogólny i nie było wówczas uzupełniane przez bardziej konkretne wskazówki dla szkół i nauczycieli w jaki sposób mają prowadzić zajęcia i organizować życie szkoły. Omówiony już wcześniej stopniowy rozwój badań nad wielokulturowością zaowocował zwrotem w kierunku uznania i pozytywnego wartościowania kultury kraju pochodzenia, promując wspólne inicjatywy o charakterze międzykulturowym.

Różnice w rozumieniu terminów wielokulturowość i międzykulturowość w przypadku Italii wydają się zasadzać na interakcyjności tej drugiej. Definicję przywołane wcześniej w niniejszym artykule autorstwa Favaro są niezwykle do siebie podobne, różniąc się aspektem wzajemności i wchodzenia w interakcję. Definicja wielokulturowości przypomina dość mocno polski termin tolerancja, który koncentruje się raczej na neutralnej postawie przyzwolenia na współistnienie przedstawicieli różnych kultur i języków. Postawa ta charakteryzuje się brakiem zaangażowania i odwzajemniania podejmowanego przez jedną ze stron wysiłku. Postawa otwartości i dialogu charakteryzująca międzykulturowość powinna charakteryzować wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, przede wszystkim zaś nauczycieli jako głównych aktorów wprowadzania zmian.

„Podczas gdy teorie dotyczące międzykulturowości mówią o mobilności, łączeniu, mieszanii i przenikaniu w myśl teorii poznania pluralistycznego i złożonego, które wydają się przypisywać wartość wielu różnym punktom widzenia, bezpośrednia praktyka wielokulturowości przyjmuje formę projektów mało rozbudowanych, raczej prostych, które podejmują przede wszystkim zadanie identyfikacji i uporządkowania w sposób racjonalny kultur i tożsamości, jak gdyby były czymś schematycznym i nieskomplikowanym” (Zoletto, 2007, s. 156). Spostrzeżenie tego włoskiego autora w niezwykle trafny sposób opisuje podstawowe trudności obecne w szkole, która podejmuje starania by stać się środowiskiem międzykulturowym. Z jednej strony filozoficzne ujęcie problematyki międzykulturowości zawiera w sobie charakterystyczną wielopłaszczyznowość, z drugiej jednak programy obecne w szkołach traktują problem jednowymiarowo, redukując go w sposób utrudniający osiągnięcie celu. Poruszane już w początku lat dziewięćdziesiątych przedstawianie różnorodnych perspektyw i poglądów oraz odejście od dogmatyzmu nie jest celem łatwym we wprowadzaniu. Obecne w szkole „inne perspektywy” są zawsze przedstawiane przez nauczyciela, który jest zwolennikiem jednej z nich, sprzyjając w ten sposób trywializacji i „spłaszczaniu” problematyki.

„Nie wystarczy stworzyć społeczeństwo, gdzie ludzie koegzystują ze sobą, lecz społeczeństwo to powinno samo siebie nieustannie tworzyć i kształtować” (Zoletto, 2007, s. 159). Ten niezwykle przenikliwy filozof w swoich teoretycznych rozważaniach stawia poprzeczkę jeszcze wyżej aniżeli inni autorzy. Dla Zoletto każde dziecko w szkole powinno czuć się zarówno gościem, jak i gospodarzem, co zaowocuje prawdziwie międzykulturowym dialogiem i autentyczną postawą otwartości. Poczucie „zadomowienia” czy „bycia u siebie” jest wśród dzieci imigrantów dość rzadkie, co jest efektem występowania wszystkich wyżej omówionych problemów. Koncepcja teoretyczna oparta na aktywnym uczestnictwie wszystkich obywateli wydaje się bardziej zrozumiała dla uczestników procesu edukacyjnego, choć znowu bardzo ogólna i pozbawiona konkretnych wskazówek. Uzupełnieniem są liczne prace tego samego autora, wśród których warto powiedzieć o tych, poświęconych grom i zabawom sprzyjającym ukształtowaniu takiej właśnie sytuacji

„zadomowienia”. Doskonała znajomość rzeczywistości klasy szkolnej, do której uczęszczają dzieci z różnych krajów daje autorowi możliwość adekwatnego opracowania tej problematyki i skutecznego oddziaływania na szkolną i pozaszkolną rzeczywistość. Sam pomysł „bycia u siebie” jako podstawy kształtowania pozytywnej tożsamości zawierającej różne elementy kulturowe niesie za sobą wiele problemów praktycznych. Szkoła jako środowisko wielokulturowe ma możliwość stworzenia takich warunków, aby dziecko czuło się jak u siebie, jednak nie wydaje się aby ta idea mogła być realizowana w szerszej skali regionu czy całego kraju. „Bycie w domu” dla wszystkich przyjeżdżających do Italii obcokrajowców wymusiłoby na ustawodawcach konieczność przyznania większych praw, sprawiedliwego reprezentowania w parlamencie i władzy lokalnej, równego podziału środków na budowę miejsc kultu, finansowania organizacji i przedstawicielstw, itd. Realizacja tak daleko idącej zmiany w społeczeństwach europejskich w aktualnej sytuacji dominacji państw narodowych jest mało prawdopodobna.

Międzykulturowość w szkole

Ustawodawstwo włoskie omówione w pierwszej części artykułu jest dobrze dostosowane do kierunku wyznaczonego przez UE, zawierając wiele zapisów dotyczących międzykulturowości, społeczeństwa pluralistycznego kulturowo i kładących nacisk na prawo każdego ucznia do pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i społeczności lokalnej. Na podstawie przywołanych ustaw toczy się w Italii akademicka dyskusja o praktycznych skutkach tych teoretycznych założeń i o możliwościach wprowadzenia w życie idei międzykulturowości.

„Edukacja międzykulturowa nie może zostać zredukowana do edukacji imigrantów i być traktowana jako kompensacyjna, wyrównująca różnice. Edukacja międzykulturowa powinna być oparta na autentycznym porozumieniu, rozwijając postawę spotkania, dialogu i negocjacji, zarówno na poziomie poznawczym jak i emocjonalnym” (Favaro, 2004, s. 21). Warto się zatrzymać nad przywołaną definicję ponieważ zawiera dwa ciekawe elementy: poznawczy i emocjonalny. Według najbardziej znanej autorki z zakresu międzykulturowości edukacja powinna odbywać się na obydwóch poziomach: powinna zapewnić dopływ wiarygodnych informacji ale również powinna kształtować i wychowywać emocje dzieci w duchu dialogu i gotowości podejmowania efektywnej komunikacji. Redukowanie międzykulturowości do jednego aspektu jest według autorki szkodliwe. Samo posiadanie informacji o kraju i kulturze innych jest podstawowym warunkiem prowadzenia edukacji w społeczeństwie pluralistycznym lecz nie jedynym: musi być uzupełnione przez kształtowanie postaw i nauczanie zasad poprawnej komunikacji, empatii i gotowości zrozumienia. Wnioskiem tej samej autorki jest więc stwierdzenie, że edukacja międzykulturowa powinna stać się raczej sposobem przekazywania treści i wychowania, interdyscyplinarną umiejętnością grona nauczycielskiego, sposobem radzenia sobie z rzeczywistością pluralistyczną.

Podstawą i punktem wyjścia w rozważaniach o międzykulturowości w praktyce jest ciekawość poznawcza uczniów, którzy w naturalny sposób są zainteresowani osobami pochodzącymi z najodleglejszych części świata (Peru, Chiny, Albania, Egipt, Wyspy Zielonego Przylądka, Brazylia). Ciekawość przejawiana przez dzieci wobec nowego ucznia powinien nauczyciel wykorzystać w celu rozbudzenia zainteresowania i pogłębienia wiedzy. Proces ten powinien odbywać się w atmosferze wzajemnej życzliwości, ze szczególnym zwróceniem uwagi na zaprzeczanie stereotypom i uprzedzeniom. W literaturze włoskiej można znaleźć

pogląd o początkach edukacji międzykulturowej, która jest uważana za inicjatywę oddolną, pochodzącą od nauczycieli, którzy w swojej pracy spotykali się z nowymi sytuacjami, które wymagały od nich szybkiego reagowania. Ustawodawstwo dotyczące międzykulturowości i wdrażania uczniów w rzeczywistość szkolną jest późniejszym efektem wszystkich oddolnych inicjatyw nauczycieli bezpośrednio zaangażowanych w nauczanie obcokrajowców. Międzykulturowość to także definiowanie na nowo funkcji środowiska, w którym dochodzi do spotkania ludzi pochodzących z różnych kultur.

Przegląd literatury przedmiotu pokazuje bardzo wiele problemów związanych z wdrażaniem ideału międzykulturowości w życiu codziennym szkoły. Podstawowym problemem, z którym nauczyciel i uczeń muszą się zmierzyć to komunikacja. Uczniowie o obywatelstwie innym niż włoskie, którzy rozpoczynają naukę w przedszkolu i kontynuują ją aż do osiągnięcia pełnoletniości mają szansę wraz z upływem czasu zyskać takie umiejętności językowe, które pozwolą na swobodną komunikację z rówieśnikami i nauczycielem. Tak więc w tym przypadku bardzo trudne są początki z uwagi na nieznaną przez ucznia języka włoskiego i ze względu na nauczyciela, który prawdopodobnie nie zna języka kraju pochodzenia. W młodszych wiekach nauczyciele stosują metodę pełnej immersji stąd też nawet jeśli nauczyciel zna język kraju pochodzenia stara się go nie używać w komunikacji. Badane przeze mnie osoby mówiły o poważnych trudnościach językowych we włoskim przedszkolu. Sytuacja pełnej immersji jest dla dzieci wyjątkowo wymagająca emocjonalnie stąd część dzieci niekiedy się zamyka i blokuje na naukę języka. W początkowej fazie obecność innych dzieci z tego samego kraju może być sprzyjającym bodźcem w integrowaniu się z grupą i przede wszystkim w rozwoju emocjonalnym dziecka.

Poważne problemy językowe dotyczą również dzieci starszych, które przyjeżdżają do Włoch już w wieku szkolnym, niekiedy nawet szkoły średniej, nie posiadając wcześniejszej znajomości języka włoskiego. Sytuacja jest wtedy dużo bardziej złożona, gdyż brak znajomości języka mówionego uniemożliwia nawiązywanie interakcji z rówieśnikami a brak znajomości języka pisanego uniemożliwia uczenie się różnych przedmiotów szkolnych, jak chemia czy fizyka. Szybkie uczenie się języka na zasadzie immersji nie jest tak efektywne jak w przypadku bardzo małych dzieci co stawia dziecko w sytuacji przedłużającej się izolacji i rosnących zaległości z innych przedmiotów. W przypadku chińskich dzieci sytuacja jest o tyle trudna, że system językowy jest zupełnie odmienny. Nauka nowych słów nie jest największą trudnością: raczej zrozumienie fleksyjności języka i różnorodnych czasów. Ze strony szkoły w przypadku takich dzieci dużą trudnością jest umieszczenie ich w odpowiedniej klasie oraz uznanie dotychczasowego wykształcenia. Różne systemy oświatowe, poziom nauczania, omówione już treści oraz skala ocen składają się na trudności w jednoznacznym określeniu poziomu dziecka.

Poza trudnościami lingwistycznymi mamy do czynienia z problemami natury emocjonalnej, które wiążą się również z nową kulturą i zasadami zachowania. Zdarzają się sytuacje niezrozumienia wymagań szkoły włoskiej i w reakcji na ten stan dziecko zachowuje się w sposób agresywny, niezrozumiały dla nauczyciela i innych dzieci. Siedzenie w ławce podczas lekcji sprawia problemy niektórym uczniom. Dzieci chińskie są postrzegane jako bardzo grzeczne, rzadko sprawiają trudności związane z dyscypliną, choć szkoła chińska bardzo się różni od włoskiej. Chińska klasa jest zazwyczaj przeludniona, dyscyplina jest surowa a nauczyciel bardzo wymagający, w związku z czym jeśli dziecko najpierw chodziło do szkoły chińskiej nie sprawia to trud-

ności. Z perspektywy dziecka jest to jednak coś na kształt szoku kulturowego. Głośne zazwyczaj i niespokojne dzieci włoskie są trudne do zaakceptowania, budzą zdziwienie a niekiedy niechęć. Emocje to też nastawienie dziecka do procesu integracji, jego samopoczucie we włoskiej szkole oraz miejsce w stratyfikacji klasowej. Wiele z tych obszarów jest podporządkowanych umiejętnościom językowym, choć dużo zależy od klimatu, jaki potrafi stworzyć nauczyciel i postawy dziecka. Nawiazywanie i podtrzymywanie więzi społecznych pozostaje również w ścisłym związku z umiejętnościami językowymi i emocjami dziecka.

Podsumowanie

Nie można zaprzeczyć stwierdzeniu, że Italia jako kraj członkowski Unii Europejskiej respektuje uchwalane na poziomie europejskim dokumenty o kierunku rozwoju edukacji oraz, że stara się dostosować swoje ustawodawstwo w taki sposób aby umożliwić implementację wszystkich idei związanych z międzykulturowością. Trzeba jednak zgodzić się ze stwierdzeniem o wyraźnych trudnościach występujących w codziennym życiu szkolnym i zmianach sprzyjających edukacji międzykulturowej. Jest wiele przyczyn takiego stanu rzeczy, które zostały omówione w artykule. Jednym z bardziej istotnych czynników jest edukacja nauczycieli i ich przygotowanie do wprowadzania zmian, choć nie jest to jedyny czynnik. Można powiedzieć, że jest to problem wielu państw europejskich lecz pozostaje nadzieja iż w obliczu wzmożonych wysiłków legislacyjnych również codzienność szkolna zostanie stopniowo udoskonalona w stopniu zadawalającym i spełniającym wymagania Unii Europejskiej.

Bibliografia

- Annali della Pubblica Istruzione. (1995). *L'educazione interculturale nei programmi scolastici*. Le Monnier: Firenze.
- Circolare ministeriale nr 205 dal 16 luglio 1990.
- Decreto del Presidente della Repubblica nr 394 dal 31 agosto 1999.
- Decreto del Presidente della Repubblica nr 275 dal 8 marzo 1999.
- Eurydice. (2006). *Schede sintetiche nazionali sui sistemi educativi e sulle riforme in corso in Europa: Italia*. Commissione Europea. Edizione.
- Favaro G. i Lunatti L. (red.) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli
- Favaro G. (2004). *L'educazione interculturale in Italia. Una scelta possibile e necessaria*. W: Favaro G. i Lunatti L. (red.) *L'intercultura dalla A alla Z*, s. 21-37. FrancoAngeli: Milano.
- Gambino A. (1996). *Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Grzybowski P. (2007). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzynarodowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Internet 1: <http://www.bdp.it/intercultura/info/glossa1.php>
- Korporowicz L. (1997). *Wielokulturowość a międzykulturowość. Od reakcji do interakcji*. W: Kempny M. i Kapciak A. *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Legge nr 53 del 28 marzo 2003. *L'Europa dell'istruzione. Sviluppo e promozione della dimensione europea dell'educazione*.
- Legge nr 943 del 30 dicembre 1986.

Protocollo di Intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) e il Touring Club Italiano (TCI). (2007), *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. Roma.

Walzer M. (1997). *On toleration*. New Heaven& London: Yale University Press.

Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Cortina editore.

Summary

Multicultural education in Italy

Abstract: The main aim of Italian intercultural education is to prepare pupils to successful living shared with culturally different people. The pupils should, in due course of compulsory education, be able to acquire knowledge about different nations and cultures while school should also give them the opportunity to develop the skills of dialogue, filled with respect to other people. Authors of the general direction for the Italian education and policy makers refer to democracy, human rights and equal opportunities for everybody. Projects developed in the Italian schools prevent racism, anti-Semitism and spread the European dimension of education. The ideals of the united Europe and global world can be found in the vast majority of official discourse, documents and literature.

However, there is always a vague question of the ideals' implementation in everyday life. The research project run in the Italian schools in Milan pose a question how do teachers, pupils and parents meet the demands of the living in the plural society?

IV. RECENZJE

Stephen J. Ball (ed.) (2004). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, London-New York: RoutledgeFalmer, ss. 299

Książka, którą pragnę zarekomendować to bardzo interesująca, niestandardowa, oryginalna próba zebrania w spójną całość różnorodnych prac z socjologii edukacji. Zadanie zredagowania takiej publikacji podjął Stephen J. Ball, znany i ceniony brytyjski socjolog, autor, współautor i redaktor wielu prac w dziedzinie socjologii, socjologii edukacji i socjologii polityki (warto tu wspomnieć takie jego autorskie książki, jak: *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*, Cambridge University Press, Cambridge 1981; *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization*, Routledge, London 1987; *Politics and Policymaking in Education: explorations in policy sociology*, Routledge, London 1990; *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*, Open University Press, Buckingham 1994; *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*, RoutledgeFalmer, London 2003), wieloletni wykładowca w Instytucie Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego, wizytujący profesor uniwersytetów japońskich, amerykańskich, skandynawskich, australijskich, członek naukowych rad wydawniczych uznanych czasopism pedagogicznych i socjologicznych (np. „British Journal of Sociology of Education”, „International Journal of Inclusive Education”, „Discourse”, „Hong Kong Journal of Education”, „Sociology of Education Abstracts”, „Education et Societies”, „Social Psychology of Education”). Jest to postać wybitna i ceniona w naukowym świecie socjologii i pedagogiki.

Notka wydawnicza umieszczona na okładce książki informuje, iż Stephen J. Ball oferuje czytelnikom kolekcję prac, „która jest teoretycznie osadzona, możliwa do wykorzystania w różnych rzeczywistościach społecznych, a w bardzo dobrze napisanym wstępie wprowadza w wybrane konteksty współczesnej edukacji”. Publikacja jest „dedykowana” zwłaszcza studentom socjologii i socjologii edukacji, dla których wypisy mogą stanowić mapę, wskazującą dalsze kierunki doboru lektur i ich studiowania.

Jak już wcześniej stwierdzono recenzowana praca zbiorowa ma charakter niestandardowy. Redagując *Wypisy z socjologii edukacji* Wydawnictwa RoutledgeFalmer, Stephen J. Ball postanowił bowiem zerwać z dotychczasowymi praktykami w tej dziedzinie. Książka ta nie miała być wyłącznie zbiorem tekstów „ojców socjologii edukacji”. Wydało mu się bowiem nierealne i niemożliwe umieszczenie wszystkich fundamentalnych dla tej subdyscypliny prac w jednym tomie. Dostęp do tekstów „klasyków” jest też stosunkowo łatwy (wiele przedruków, wznowień oraz tłumaczeń na różne języki) – byłoby zatem niecelowe publikowanie ich po raz kolejny. Jednocześnie – zdaniem J. S. Balla – nie wszystkie współczesne, wąskie, specjalistyczne pola socjologii edukacji zasługują na zainteresowanie. Wiele spośród nich wyłoniło się niedawno, a prace opublikowane przez badaczy tych nowych problemów nie są dostatecznie „pogłębione”, aby wyselekcjonować je do grupy publikacji składających się na wypisy z socjologii edukacji (Ball, 2004, s. ix).

W jaki zatem sposób J. S. Ball dokonał wyboru prac do publikacji pt. *Wypisy z socjologii edukacji Wydawnictwa RoutledgeFalmer*?

Po pierwsze, wybrany tekst musiał być „wyrzysty”, jasno osadzony w jakiejś tradycji teoretycznej, metodologicznej lub związany z pewnymi ideami; albo – przeciwnie – występować przeciwko jakiejś tradycji, metodologii lub idei. Po drugie, wyselekcjonowana praca powinna wprowadzać czytelnika (studenta, naukowca) w ściśle określony, zdefiniowany przestrzeń badawczą. Po trzecie, publikacja winna spełniać założone przez Redaktora kryterium formy i stylu ekspresji pisarskiej, składające się na efektywne komunikowanie (Ball, 2004, s. x).

Na tom pod redakcją J. S. Balla składa się czternaście tekstów, uporządkowanych w siedem par, tworzących siedem części. Tytuły kolejnych części – *Klasa społeczna; Globalizacja i ekonomia; Rodzaj; Regulacja; Program nauczania; Nauczyciel, Uczeń i klasa szkolna* – budzą skojarzenia czytelnika z przestrzenią badawczą penetrowaną przez autora lub autorów prac oraz tradycją teoretyczną, do której mogą się potencjalnie odwoływać.

Ten sposób strukturyzacji książki stanowi doskonały przykład ukazania różnych sposobów teoretyzowania i badania; prowadzenia analiz na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych metod i narzędzi badawczych. Jakkolwiek, niektóre spośród par składających się na kolejne części książki zostały zestawione „opozycyjnie” – inne z kolei są względem siebie komplementarne.

Kolekcję prac pt. *Wypisy z socjologii edukacji Wydawnictwa RoutledgeFalmer* otwiera tekst Redaktora tomu – *Socjologia edukacji: nierozstrzygnięta kwestia*. Stanowi on próbę zarysowania mapy kierunków teoretycznych, które wyłoniły się w tej subdyscyplinie socjologii oraz trudności wynikających z wytyczenia sobie takiego zadania. Jak stwierdza Autor tekstu z jednej strony „socjologię edukacji definiowano i redefiniowano w ramach teoretycznych i metodologicznych dysput lub »paradygmatycznych wojen«”. Z drugiej jednak strony w tej przestrzeni naukowej powstawały liczne „odłamy” i „odszczepienia”, które następnie rozwijały się jako nowe dyscypliny lub subdyscypliny. Nieco później, wraz z wyłonieniem się postmodernizmu, ścisły podział pól i przestrzeni zaczął zanikać, wyłoniło się podejście interdyscyplinarne. Obecnie trudno jest określić precyzyjnie granice pomiędzy socjologią a filozofią, politologią, psychologią społeczną czy geografiją. Konsekwentnie, niekiedy powstaje trudność z rozstrzygnięciem – kto spośród badaczy jest socjologiem, a kto nim nie jest (Ball, 2004, s.1).

Przygotowana przez J. S. Balla kolekcja prac jest „aktem konstrukcji” wymagającym wyznaczenia granic i podziałów. Redaktor nie czyni tego bynajmniej poprzez odwołanie się do tradycji empiryczno-analitycznej (tak jak ma to miejsce w wielu dotychczasowych pracach zbiorowych z zakresu socjologii edukacji). Swoją konstrukcję buduje w oparciu o tradycję interpretatywną, krytyczną i postmodernistyczną.

Pierwsza część zbioru wypisów z socjologii edukacji została zatytułowana *Klasa społeczna*. Nawiązuje ona do długiej tradycji socjologicznej wyjaśniania relacji pomiędzy indywidualnymi szansami żywotnymi a procesem społecznego „umiejszczawiania”. „Klasa społeczna” jest – również w wielu współczesnych pracach – podstawową kategorią teoretyczną rozważań na ten temat. Rozdział pierwszy, autorstwa znakomitego socjologa francuskiego, Pierre’a Bourdieu, nosi tytuł *Formy kapitału*. Praca ta stanowi jedną z prób wyjaśnienia pojęć klasy społecznej i kapitału oraz procesu kulturowej i społecznej reprodukcji. Ten klasyczny już tekst Bo-

urdiu doskonale porządkuje źródła, determinanty, relacje i konsekwencje, związane z procesem reprodukcji. Rozdział drugi – napisany przez Diane Reay (*Odnajdywanie czy zatracanie siebie? Związki klasy robotniczej z edukacją*) – wydaje się być komplementarny do pracy P. Bourdieu. Autorka wykorzystuje bowiem założenia teoretyczne poprzednika do opisu, analizy i wyjaśnienia relacji klasowych mających miejsce w angielskim systemie edukacyjnym. Zbadanie społecznych wizerunków klasy robotniczej w kontekście edukacyjnego uczestnictwa pozwala Diane Reay na ukazanie – mimo optymistycznego wzrostu wartości wskaźników skolaryzacji w Anglii – rzeczywistych dylematów rozwojowych dzieci i młodzieży pochodzącej z klasy robotniczej. Autorka wykorzystuje tu kategorie „rozdzielenia” i „odejścia” w opozycji do „kontynuacji” i „reprodukcji” kultury i wartości (cenionych w rodzinach badanej młodzieży). Zestawienie prac Bourdieu i Reay wydaje się być udaną, trafną próbą zaprezentowania – zwłaszcza „początkującemu” czytelnikowi – z jednej strony propozycji teoretycznego ujęcia procesu reprodukcji społecznej, a z drugiej – egzemplifikacji badawczej, w ramach której ją zastosowano.

Dwa kolejne teksty – Philipa Browna i Hugh Laudera *Edukacja, globalizacja i rozwój ekonomiczny* oraz Petera Jarvisa *Globalizacja, „społeczeństwo uczące się” i pedagogika porównawcza* – składają się na część zatytułowaną *Globalizacja i ekonomia*. Stanowią one przykład odmiennego wyjaśniania pojęć oraz prowadzenia analiz i dyskusji wokół zjawiska globalizacji. Brown i Lauder konsekwentnie sytuują swój wywód w perspektywie zmian ekonomicznych. Prezentacja nowych zasad konkurencji w dziedzinie ekonomii w kontekście przemian globalizacyjnych pod koniec XX wieku staje się tłem do ukazania konsekwencji globalizacji na płaszczyźnie edukacyjnej oraz znaczącej roli edukacji dla przyszłego rozwoju ekonomicznego społeczeństw i regionów świata. Autorzy dyskutują także neoprawicowe i lewicowe projekty polityczne sformułowane w oparciu o założenia ekonomii neo- i postfordowskiej oraz ich odmienne implikacje dla edukacji. Rozdział Jarvisa to z kolei – w części pierwszej i drugiej – systematyczny wykład na temat globalizacji oraz przegląd różnorodnych interpretacji „społeczeństwa uczącego się”. W części końcowej tekstu autor podejmuje próbę „umieszczenia” pedagogiki porównawczej w kontekście idei i praktyki „społeczeństwa uczącego się”. Prowadzona przez Jarvisa narracja sytuuje w centrum analiz kategorię „kulturowej konwergencji” oraz w mniejszym – niż jego poprzednicy – stopniu nawiązuje do kontekstów ekonomicznych globalizacji i edukacji.

Część trzecia książki, pt. *Rodzaj*, zawiera dwa przykłady zastosowania odmiennego sposobu analizowania danych jakościowych. Mike O'Donnell i Sue Sharp w pracy *Społeczne konstruowanie młodzieńczej męskości: subkultury grupy rówieśniczej* wykorzystują podejście etnograficzne. Przestrzeń badawczą stanowiły tu cztery londyńskie szkoły oraz otaczające je społeczności lokalne. Przeprowadzone wywiady, obserwacje uczestniczące, analizy wytworów uczniowskich pozwoliły na opisanie wpływu grup rówieśniczych, szkoły, pochodzenia społecznego i etnicznego na konstruowanie męskości przez jedenastolatków. Fragment tekstu prezentujący wyniki badania etnograficznego poprzedzony został interesującą meta-analizą prac podejmują-

cych kwestię konstruowania tożsamości oraz badań prowadzonych w przestrzeni klasy szkolnej¹. Natomiast w drugim tekście (tej części wypisów), autorstwa Bronwyn Davies (*Dualizm męski/kobiety i jego dyskursywne wytwarzanie w warunkach szkoły*) zaprezentowane zostało zastosowanie analizy dyskursu. Autorka stwierdza w pracy, iż w toku „konstruowania” lub „rekonstruowania” tożsamości znaczące są dla jednostki różnorodne „procesy dyskursywne”, w których uczestniczy.

Kolejna część recenzowanego zbioru wypisów z socjologii edukacji obejmuje dwie prace: *Ekonomia edukacji a strategie performatywne i fabrykowanie danych: w kierunku społeczeństwa osiągnięć*, Stephena J. Balla oraz *Państwo kapitalistyczne i kształtowanie polityki publicznej. Podstawy dla socjologii politycznej w tworzeniu polityki edukacyjnej*, Carlosa A. Torresa. Pierwszy z tekstów — wykorzystując podejścia teoretyczne poststrukturalistów (Foucault, Lyotarda i Deleuze’a) — podejmuje dość prowokacyjnie problemy związane z fabrykowaniem danych i praktykami manipulacyjnymi wokół statystyk i wskaźników w ramach ekonomii edukacyjnej. Prowadzona przez Balla narracja charakteryzuje się bezstronnością i zdystansowaniem. Z kolei C. A. Torres, analizuje politykę edukacyjną w państwie kapitalistycznym, wykorzystując klasyczną teorię marksistowską. Systematyczny i przemyślany wywód Autora porządkowany jest przez stawiane w tekście, istotne dla prowadzonej analizy pytania: Czy tworzenie polityki publicznej jest głównie reakcją na zagrożenia społeczne, czy też ich antycypacją? Jakie są schematy działalności państwa — czy stanowią one pogoń za interesem systemu, czy też interesem jednej klasy? Jakie są tryby i metody interwencji państwa? Czy „forma” i „treść” polityki to dwa odrębne wymiary? Czy różne ustroje polityczne państw mogą stanowić podstawę rozróżnienia zróżnicowanych form interakcji funkcjonalnej i współzależności? W rozdziale tym Torres z pełnym przekonaniem dowodzi, że krytyczna teoria władzy i państwa oraz teoria polityki stanowią istotny (by nie powiedzieć konieczny) punkt wyjścia badań nad tworzeniem polityki edukacyjnej oraz pozwala na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania.

Piątą część książki — nosząca tytuł *Program nauczania* — nie wymaga dłuższej rekomendacji. Zawiera ona znane teksty dwóch wybitnych badaczy Michaela W. Apple’a (*Polityka kultury i tekst*) i Basila Bernsteina (*Klasa społeczna i pedagogiczna praktyka*). Obaj zaliczani są do strukturalistów lecz o nieco innych orientacjach teoretycznych. Apple — neomarksista zaangażowany w politykę programu nauczania. Bernstein — zwolennik Durkheima, zorientowany raczej teoretycznie.

W części szóstej wypisów z socjologii edukacji (*Nauczyciel*) zawarte zostały teksty: Petera Woodsa i Boba Jeffreya, *Rekonstrukcja tożsamości nauczycieli szkół początkowych* oraz Johna Smitha i Geoffreya Shacklocka, *Nauczyciele czyniący swoją pracę ‘ekonomiczną’*. Pierwszy z nich to analiza wyników badania etnograficznego nauczycieli szkół początkowych. Na płaszczyźnie teoretycznej Autorzy odwołali się tu do poglądów Anthony’ego Giddensa na konstruowanie tożsamości „późnej nowoczesności”. Druga praca to szersze

¹ W meta-analizie wykorzystano m.in. takie prace, jak: D. Hargreaves, *Social Relations in a Secondary School*, London 1967; D. Lacey, *Hightown Grammar*, Manchester 1970; S. Hall, T. Jefferson (red.), *Resistance through rituals: youth subcultures in postwar Britain*, London 1975; P. Willis, *Learning to Labour*, Farnborough 1977; J. S. Ball, *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*, Cambridge University Press, Cambridge 1981; P. Brown, *Schooling Ordinary Kids*, London 1987; M. Mac an Ghaill, *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham 1994; T. Sewell, *Black masculinities and schooling: how black boys survive modern schooling*, Stoke 1997.

spojrzenie na nauczyciela w klasie szkolnej oraz jego reaktywność wobec globalnych zmian ekonomicznych w kontekście dominujących dyskursów politycznych ostatnich trzech dekad w Wielkiej Brytanii.

Część siódma książki nosi tytuł *Uczniowie i klasa szkolna*. S. J. Ball umieścił w niej dwie znacząco różniące się prace. Obie w centrum procesów społecznych stawiają ucznia, jednak wykorzystują odmienne podstawy teoretyczne i techniki badawcze. W rozdziale Sally Power, Geoffa Whitty'ego, Tony'ego Edwardsa, Valerie Wigfall pt. *Szkoły, rodziny i uzdolnieni uczniowie: zróżnicowane sposoby zaangażowania w edukację średnią* do analizy relacji dom – szkoła przyjęta została koncepcja Basila Bernsteina. Retrospekcję 350 młodych ludzi w wieku około 25 lat, którzy we wcześniejszym badaniu w 1989 roku sklasyfikowani zostali jako uzdolnieni uczniowie (pochodzący z 18 szkół – zarówno szkół średnich rozszerzonych, jak i bardziej prestiżowych selektywnych), przeprowadzono w oparciu o ankietę i wywiad. Analiza postrzegania biografii szkolnej pokazała związki pomiędzy edukacyjnym zaangażowaniem, społeczno-klasowym pochodzeniem uczniów i kulturą szkoły. Z kolei Andrew Pollard w pracy pt. *W stronę socjologii uczenia się w szkole początkowej* podejmuje próbę przełamania ograniczeń dyscyplinarnych podziałów w badaniach socjologicznych. Autor, uznając potrzebę zastosowania analizy interdyscyplinarnej, łączy symboliczny interakcjonizm i społeczny konstruktywizm w konceptualizacji relacji dom – szkoła jako ważnej problematyki socjologii uczenia się. Analizie poddane zostały dane zgromadzone w etnograficznym badaniu podłużnym małej grupy uczniów w jednej szkole podstawowej.

*

Krótką charakterystyką prac zawartych w *Wypisach z socjologii edukacji* Wydawnictwa RoutledgeFalmer pozwala na powtórne stwierdzenie, iż jest to publikacja oryginalna, niestandardowa, interesująca poznawczo. Wśród prac zbiorowych wyróżnia ją niekonwencjonalność pomysłu na zebranie kolekcji tekstów, które jako całość okazały się zwarte merytorycznie i konstrukcyjnie. Sądzę, iż Redaktorowi nie zależało na opracowaniu zamkniętego, wyczerpującego problematykę zbioru studiów lecz raczej zachęceniu czytelnika do wielokrotnego powracania do przeczytanych już prac, do inicjowania lektury pogłębionej i problemowej oraz czerpania inspiracji do dalszych poznawczych poszukiwań.

Bibliografia

- Ball S. J. (2004). Preface. W: S. J. Ball (red.) *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (s. ix-x). London – New York: RoutledgeFalmer.
- Ball S. J. (2004). The Sociology of Education: A disputational account. W: S. J. Ball (red.) *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (s. 1-10). London – New York: RoutledgeFalmer.

Mirosława Cylikowska-Nowak
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red. naukowa) (2007). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom 1. *Istota i sens wychowania. Wokół kontekstów i znaczeń*. Gdańsk: GWP, ss. 246

Definiowanie wychowania, zakorzenione w potocznym rozumieniu, często sprowadza się do postrzegania go jako kształtowania, urabiania, wpajania zasad czy norm funkcjonowania społecznego. Nauka natomiast dostarcza wielu alternatywnych spojrzeń czy stanowisk, co do jego istoty oraz wymiarów, czyniąc to jednak na ogół w ramach określonych dyscyplin naukowych, stawiając równocześnie granice między nimi a niekiedy wręcz odcinając jedną od drugiej w odniesieniu do rozważań o wychowaniu. Stan ten jest nieprawidłowy ze względu na interdyscyplinarną naturę wychowania. Sytuacja ta dezorientuje osoby stawiające pierwsze kroki w zakresie naukowego namysłu nad wychowaniem, wywołuje chaos poznawczy i skutkuje ograniczeniem możliwości strukturalizacji przyswajanych informacji. Konsekwencje stają się poważne, czego dowodzą działania eksploracyjne podjęte w ramach rozpoznania stanu wiedzy studentów nauk społecznych, których definiowanie wychowania po skończeniu studiów niewiele różni się swym zakresem od tego reprezentowanego przed ich rozpoczęciem (zob. Hejnicka-Bezwińska, 1995; Leppert, 1997).

Istnieje wiele przyczyn tego stanu rzeczy, jednak rozwarstwienie wiedzy o wychowaniu przekazywanej w ramach odrębnych dyscyplin naukowych bez położenia akcentu na konieczność integracji wiedzy o tym fragmencie rzeczywistości społecznej, nie sprzyja poznaniu jego istoty. Stąd z wielką uwagą należy odnotować pojawienie się pracy, w której został postawiony jeden z pierwszych kroków, zmieniających niekorzystną dla rozumienia wychowania sytuację.

Publikacja *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty* jest spojrzeniem na wychowanie pozwalającym przekroczyć odrębność dyscyplin naukowych, rysując obraz tego zjawiska w szerokiej interdyscyplinarnej perspektywie. Łamie tym samym tradycyjne, stereotypowe konstatacje nad wychowaniem. Pozwala doświadczyć czytelnikowi spotkania z treściami skoncentrowanymi na faktycznym wymiarze wychowania, ukazuje je holistycznie oraz uwzględnia jego współczesne perspektywy. Zbiór wprowadza czytelnika w zagadnienie wychowania ujawniając jego podstawy, zakres i wielowymiarowość. Prezentacja kilku spojrzeń na wychowanie wyrażana przez teoretyków oraz praktyków pozwala zapoznać czytelnika z różnymi sposobami rozumienia wychowania oraz analizy tego zjawiska. Staje się z jednej strony teoretyczną inspiracją dla nowych rozwiązań problemów pedagogicznych, z drugiej zaś uwzględniając spojrzenie praktyków edukacji pozwala wzbogacić *sensu stricto* naukowe spektrum refleksji nad wychowaniem.

Recenzowana publikacja otwiera serię studiów i esejów podejmujących tematykę wychowania oraz jego miejsce we współczesnej rzeczywistości społecznej. Jej celem jest problematyzacja zagadnień związanych z wychowaniem dotychczas często przemilczanych, niesłusznie uznawanych za oczywiste ze względu na

„deproblemujące” skłonności jednostek będące skutkiem ubocznym socjalizacji. We wprowadzeniu do zbioru M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak podkreślają rosnącą złożoność oraz intensyfikację oddziaływań wychowawczych środowiska społecznego, które obejmuje zarówno wychowawców naturalnych, jak i profesjonalnych. Wspomniane podmioty stoją przed trudnym zadaniem, bowiem nie mają (i mieć nie mogą) jednoznacznych wytycznych dla praktyki edukacyjnej, ale za to wielość teorii, koncepcji czy refleksji nad wychowaniem. Autorki słusznie zwracają uwagę na dominującą funkcję dydaktyczną w działaniach edukacyjnych szkoły, która traktuje wychowanie jako aktywność postulowaną a nie faktyczną, często odbieraną jako niechciany obowiązek pedagogów. We wprowadzeniu został omówiony szeroki zakres uwarunkowań i kontekstów wpływających na współczesną kondycję wychowania. Jego autorki zwracają uwagę na aksjologiczne i kulturowe podstawy tego zjawiska, upatrując w nich źródło trudności w odnalezieniu idei czy dążeń wyznaczających działania wychowawców.

Tom pierwszy zbioru składa się z siedmiu rozdziałów, w których wypowiadają się przedstawiciele takich nauk jak: pedagogika, filozofia, etnologia czy socjologia, prezentując wiedzę teoretyczną z zakresu wychowania. Otwiera go studium B. Śliwerskiego, cenionego autorytetu z zakresu pedagogiki, który prowadzi czytelnika po „śladach” wychowania. Odwołuje się do jego genezy, lokuje je w czasach starożytnych, po czym w zajmujący sposób przenosi je w ponowoczesność. Interesująco i kompetentnie ujawnia podstawowe aspekty wychowania. Prezentuje również w jasny i ustrukturalizowany sposób pojęcie wychowania ukazując trzy zasadnicze podejścia do definicji zjawiska. Czyni to posługując się czytelnymi sformułowaniami. Tym samym nie zraża odbiorcy nadmierną „naukowością” zachęcając go do zapoznania się z przedmiotem rozważań. Jest to tekst znakomicie wprowadzający w zagadnienia wychowania. Ponadto autor analizuje omawiany proces w odniesieniu do wielu kategorii tak, by nakreślić czytelnikowi całościowy obraz tego zjawiska, omawia i egzemplifikuje sposób jego definiowania, wyjaśnia jego istotę, ujawnia społeczny kontekst a także związek wychowania z samowychowaniem. Podnosi tym samym kwestię samowychowania tak istotnego dla współczesnych pedagogów jako wymiaru rzeczywistości wychowawczej. B. Śliwski analizuje także wychowanie w kontekście ontogenezy. Pojawia się niezbyt często poruszana we współczesnej literaturze pedagogicznej kwestia granic wychowania. Autor przywołuje kilka stanowisk wobec tego zjawiska oraz konfrontuje czynniki wrodzone i środowiskowe jako determinanty w procesie rozwoju jednostki. Podejmuje również dyskusję z argumentami przedstawionymi przez krytyków wychowania, po czym przechodzi do antynomii wychowania jako ważnego aspektu omawianego zjawiska.

Rozważania przedstawione przez B. Śliwerskiego tworzą pewną ramę poznawczą pozwalającą na zapośredniczenie w niej informacji omawianych w ramach kolejnych studiów i esejów. Istotne wydaje się stwierdzenie, że nie istnieje możliwość stworzenia jednej definicji czy teorii wychowania stanowiącej wyjaśnienie rzeczywistości. Uświadamia tym samym czytelnikowi relatywizm rzeczywistości wychowawczej oraz konieczność dystansu wobec poznawanych treści. Należy podkreślić, że autor obiektywnie prezentuje informacje, nie obligując czytelnika do przyjęcia tylko jednej perspektywy wychowania, lecz wskazuje możliwości, rozwijając tym samym refleksyjne zdolności odbiorcy w zakresie tego procesu.

Kolejny tekst opublikowany w zbiorze jest filozoficznym głosem S. Symotiuka o jednym z kontekstów wychowania, jakim jest jego mitologizacja. Autor omawia w nim m.in. rolę mitu pedagogicznego jako czynnika wzbogacającego oddziaływanie wychowawcze. Takie odniesienie jest nietypowym, rzadko ujawnianym

w literaturze przedmiotu spojrzeniem na wychowanie. Dzięki temu staje się dla czytelnika intrygującą analizą determinantów procesu. Autor przenosi czytelnika do świata magii, mitów i mitologii, z którymi rzeczywistość wychowawcza zwykle nie bywa wiązana. Posługując się szeregiem egzemplifikacji z zakresu m.in. mitów, udowadnia ich duży wpływ na efektywność wychowania. Wyjaśnia czytelnikowi takie pojęcia jak: wychowawcze moce mitu i mit wychowania, mit w architektonice kultury a także warianty mitów pedagogicznych.

Wprowadzenie do eseju nasuwa jednak pewne wątpliwości, bowiem prezentowane przez autora spojrzenia na wychowanie skłania raczej do interpretacji tego zjawiska i procesu jednostronnie, a nie w relacji dwupodmiotowej jak to było akcentowane we wcześniej analizowanym studium.

Niestety, w porównaniu z wcześniejszym tekstem, odbiór treści tego eseju wymaga od czytelnika posiadania wyjściowego poziomu wiedzy na temat kontekstów omawianych zagadnień. W konsekwencji odbiorca, który po raz pierwszy spotyka się z refleksją filozoficzną nad wychowaniem może odczuwać zniechęcenie dla studiowania go, właśnie z takiej perspektywy. Ponadto autor podejmując problematykę wychowania posługuje się językiem filozofii, przenosi, stosuje swoistą dla niego formę, do której odbioru, nie każdy czytelnik jest przygotowany. Posługiwanie się tak wyszukaną formą przeczy, cytowanej przez autorki Wprowadzenia, wypowiedzi Janusza Pelca, przestrzegającego przed „mętnością wykładu zasługującą na miano profesjonalnego belkotu”, który może przyczynić się do „demoralizacji intelektualnej”. Niewątpliwie rozpatrując wychowanie w interdyscyplinarnym spektrum nie można pominąć perspektywy filozofii, która nie zawsze jest łatwa w odbiorze. Jednak zaistniała tu komplikacja świadczy o tym, że interdyscyplinarne spojrzenie na wychowanie może być utrudnione z uwagi na różnice w aparacie pojęciowym właściwym dla konkretnych nauk. Można jednak postawić pytanie w tym kontekście: czy ważniejsza jest dla S. Symotiuka forma przekazu czy jego efektywność? Jeżeli bowiem informacje są kierowane do szerokiego grona odbiorców, (takie jest założenie publikacji), to nadawca jest niejako zobligowany do dostosowania komunikatu do poziomu kompetencji odbiorcy, a niestety analizowany esej nie posiada takiej cechy. Sposób przekazu zniechęca raczej czytelnika, czyniąc poznanie bardziej obowiązkiem niż przyjemnością wypływającą z potrzeby i chęci poszerzania wiedzy.

Ponadto omawiane przez S. Symotiuka kwestie są ilustrowane zbyt licznymi egzemplifikacjami, często opisywanymi jedna po drugiej, co powoduje pewną dezorientację oraz konieczność powracania do wcześniej przeczytanych treści w celu odnalezienia wątku. Autor odnosi się do wielu spojrzeń, poglądów, czy faktów, co z całą pewnością wzbogaca wypowiedź jednak ze względu na osadzenie ich w różnych okresach historycznych skutkuje powstaniem chaosu poznawczego.

W kolejnym rozdziale zbioru T. Buliński wprowadza czytelnika w tajniki antropologicznego namysłu nad wychowaniem oraz kulturowymi determinantami tego procesu. Samo wprowadzenie do studium jest rzeczowe i konkretne. Autor uświadamia w nim odbiorcy cele oraz treści, które będą przedmiotem jego rozważań. Wypowiedź zaczyna od ustalenia interpretacji konstytutywnych dla analizy pojęć, zapewniając tym samym nadawcy i odbiorcy jednoznaczność omawianych treści. Jednocześnie zabieg ten zapewnia prawidłowy odbiór przez osoby, które nie miały wcześniej kontaktu z antropologiczną perspektywą analizy rzeczywistości. Treść jest obrazowana przykładami, czyniąc tekst ciekawym, bliskim oraz zapewniającym jednoznaczność poznawczą. Stosowanie sformułowania: „o tym...”, poprzedzającego tytuł każdego podrozdziału, zaciekawia czytelnika

nie zniechęcając go nadmierną „naukowością” przekazu. Autor w uporządkowany i analityczny sposób wyjaśnia odbiorcy rolę kultury w procesie wychowania. Prezentuje treści w sposób jasny i wyrazisty. Zaspakaja również potrzeby bardziej wymagającego czytelnika, uszczegóławiając problem w przypisach oraz wskazując drogę dalszego poznania. W studium zostały przybliżone informacje o wychowaniu w kontekście: społeczności pierwotnych, religijnych a także nowożytnych. Omawiane informacje są prezentowane w poglądowych tabelach, uwzględniających najistotniejsze kategorie. Sprzyja to niewątpliwie usystematyzowaniu przekazywanej wiedzy. Reasumując należy stwierdzić, że tekst „Kulturowy wymiar wychowania: praktyka i ideologie” jest rzeczową analizą tego procesu w kontekście antropologii kulturowej. W istotny sposób poszerza perspektywę oglądu rzeczywistości wychowawczej czytelnika a także zaciekawia samą antropologią kulturową.

Kolejny rozdział publikacji stanowią rozważania Z. Baumana zatytułowany „*Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*”. Autor przywołuje poglądy M. Mead i G. Batesona, które analizuje w kontekście deuterookucacji podejmując z nimi dyskusję w odniesieniu do funkcjonowania tego zjawiska w ponowoczesności. Rysuje obraz społeczeństwa późnej nowoczesności, w którym ukazuje współczesnego człowieka w odniesieniu do „edukacji trzeciego stopnia”. Wyjaśnia ponadto czytelnikowi przyczyny kryzysu edukacji oraz jego konsekwencje. Dalej zapoznaje odbiorcę z refleksją na temat obecnej sytuacji uniwersytetów uwzględniając szeroki kontekst ich działalności na rzecz sprostania potrzebom dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Wyraża obszernie argumentowaną dezaprobatę dla niedostosowania funkcjonowania uniwersytetów jako instytucji społecznych do potrzeb i oczekiwań współczesnych społeczeństw.

Następny tekst zamieszczony w zbiorze, autorstwa M. Jacyno, proponuje spojrzenie na jeden z wąskich zakresów współczesnego wymiaru wychowania, dotyczący tylko jednego z etapów wychowawczych oddziaływań — dzieciństwa, ujętego w perspektywie medykalizacji. Wyjaśnia społeczno-kulturowy kontekst zmedykalizowanej interpretacji dzieciństwa, uwzględniając determinanty przemian obu kategorii. Rozpatruje szeroko rozumiane relacje rodzinne oraz ujawnia ogólnospołeczne przyczyny nieprawidłowego funkcjonowania rodziny. Wskazuje „grzechy główne” racjonalizacji jako determinanty dysfunkcji. Podkreśla równocześnie paradoksalność tego zjawiska, bowiem warunkuje ono także poprawę patologicznej sytuacji, wyrażoną w „problematyzacji medykalizacji”.

Poglądy autorki są niewątpliwie ważnym głosem w wyjaśnianiu i rozumieniu sytuacji współczesnej rodziny. Jej analityczne podejścia pozwala ujawnić paradoksy determinujące określony stan rzeczy oraz rozpoznać idee i wartości niezbędne dla kompensacji obecnych deficytów. Dzięki ujawnieniu procesu „racjonalizacji i urefleksyjnieniu” życia społecznego pomaga czytelnikowi zrozumieć przyczyny kryzysu rodziny. Odwołuje się ponadto do aksjologicznego wymiaru jej funkcjonowania wskazując konkretne wartości, które powinny być autentycznie urzeczywistniane w relacjach rodzinnych. Autorka konkluduje swoje rozważania zadając ważne pytania, na które próbują znaleźć odpowiedzi teoretycy i praktycy refleksji nad rodziną.

Tekst M. Czerepaniak-Walczak, stanowiący szósty rozdział zbioru, jest — jak sama autorka zauważa — głosem w dyskusji nad wychowawczymi aspektami młodości i młodzieży. Zostało w nim przedstawione nowatorskie spojrzenie na młodzież, w którym podkreślono istnienie stereotypowego i schematycznego, a co za tym idzie nieprawidłowego myślenia o młodzieży — funkcjonującego zarówno w kręgach przedstawicieli

nauki, jak i praktyków. Autorka, jako jedyna wśród autorów tomu, argumentuje prezentowane rozważania teoretyczne wynikami działań eksploracyjnych, pobudzając poznawczo odbiorcę. Przekonuje także czytelnika, co do rangi młodzieży jako grupy społecznej. Sytuuje ją w kategorii kreatorów niektórych sfer życia społecznego.

Autorka stosuje kilka bardzo trafnych zabiegów skłaniających czytelnika do głębokiej refleksji nad poruszonymi problemami. Sprowadzają się one do zaskakiwania odbiorcy nietypowymi określeniami, jak choćby nazywanie młodości „wynalazkiem” współczesnej cywilizacji (oczywiście w dalszej części wyjaśnia użycie tego sformułowania) czy zastosowanie równie niekonwencjonalnego określenia „odczarowanie młodzieży” (wyrażając nim konieczność urealnienia wiedzy o współczesnej młodzieży). Wykorzystuje również pytania, które stawia w trakcie swoich wywodów zmieniając biernego czytelnika w refleksyjnego analityka. Esej będąc aktualnym spojrzeniem na współczesną młodzież stanowi bardzo wartościową podstawę rozważań, głównie dla praktyków edukacji.

Recenzowany zbiór zamyka socjologiczne studium nad wychowaniem w kontekście diaspory polskiej, dwójga autorów J. Leońskiego oraz A. Hess-Leońskiej. Rozważania rozpoczynają się prezentacją poglądów jednego z autorytetów socjologii wychowania – F. Znanieckiego. Dalsza część tekstu została poświęcona omówieniu diaspory jako zjawiska społecznego w tym także występującego w polskim społeczeństwie. Pojęcie kluczowe dla analizowanych treści – diaspore, autorzy wyjaśniają dopiero po obszernym wprowadzeniu, co jak sądzę wydaje się niezbyt fortunny dla odbioru i zrozumienia treści. Taki stan rzeczy zakłóca nieco prawidłowość przekazu a przynajmniej ma to miejsce w odniesieniu do części wstępnej tekstu. W dalszych rozważaniach autorzy dość obszernie omawiają zjawisko diaspory w kontekstach społecznych; odniesienie natomiast do wychowania jest ostatnim fragmentem tych rozważań. Autorzy marginalnie wspominają o diasporze polskiej w krajach takich jak Anglia czy Niemcy, natomiast bardzo obszernie analizują emigrację polską w Rosji w kontekście połowy poprzedniego stulecia.

Sam zamysł rozważań jest niewątpliwie ważny, bowiem kategoria diaspory jest wpisana w historię Polski i Polaków od wielu lat i z całą pewnością wywarła wpływ na wychowanie jako obszar rzeczywistości społecznej. Sądzę jednak, że warto byłoby omówić ją w perspektywie współczesnych problemów, podobnie jak uczynili to autorzy innych tekstów zamieszczonych w zbiorze. Natomiast J. Leoński oraz A. Hess-Leońska uwagę czytelnika skupiają głównie na przeszłości (co jest z pewnością ważne dla analizy zjawiska), ale wydaje się, że warto byłoby też poczynić refleksję nad współczesną diasporą choćby z dwóch powodów: po pierwsze dlatego, że dotyczy ważnej grupy społecznej (jak dowiedzieliśmy się m.in. na podstawie tekstu M. Czerepaniak-Walczak) czyli ludzi młodych; po drugie jest zjawiskiem społecznym budzącym wiele kontrowersji i dyskusji.

Analiza zawartości treściowej tomu pierwszego zbioru *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty* skłania do stwierdzenia, iż pomysł M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak na zbiór tekstów, będących podstawą interdyscyplinarnego namysłu nad wychowaniem jest bardzo trafny i ważny głównie dla tych, którzy odczuwają potrzebę poznawania i zgłębiania tej problematyki. Pomysłu tego można Autorkom pogratulować. Publikacja jest wprawdzie trudna w odbiorze, szczególnie dla odbiorcy mniej „wyrobionego” intelektualnie i wkraczającego dopiero w arkana sztuki problematyzowania rzeczywistości, ale pozwala czytelnikowi poczy-

nić pogłębioną refleksję nad ważnym obszarem rzeczywistości społecznej, jaki jest wychowanie. Polecając ten zbiór uwadze czytelników warto również zaprosić do lektury drugiego i trzeciego tom publikacji pod tym samym tytułem, które wzbogacają i kontynuują interdyscyplinarny namysł nad wychowaniem.

Bibliografia

- Hejnicka-Bezwińska T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*. Kraków: Impuls.
- Leppert R. (1997). *Pedagogika – poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków: Impuls.

Daria Wojtkiewicz
ZSS Bydgoszcz

O AUTORACH

Andrukowicz Wiesław

dr hab., adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej,
Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego

Cylkowska-Nowak Mirosława

dr, adiunkt w Zakładzie Edukacji,
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Jaworska-Witkowska Monika

dr, adiunkt w Katedrze Filozofii Edukacji i Pedagogiki Kultury,
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Krawczyk-Bocian Amelia

dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej,
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Mleczko Agata

mgr, doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sauerland Karol

prof. zw. dr hab.,
Uniwersytet Warszawski i profesura gościnna w Kassel (Niemcy)

Wodziński Cezary

prof. dr hab.,
Instytut Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego

Wojtkiewicz Daria

mgr, pedagog w Zespole Szkół Samochodowych w Bydgoszczy,
doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wojtkowiak Patrycja

mgr, nauczyciel biologii w X Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni

