

Pedagogika dialogu

Emancypacyjny potencjał dialogu

Pod redakcją

Doroty Jankowskiej



Pedagogika dialogu

Emancypacyjny potencjał dialogu

Pod redakcją

Doroty Jankowskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017

Recenzenci

prof. zw. dr hab. Danuta Gielarowska
dr hab., prof. US Anna Murawska

Projekt okładki

Anna Gogolewska

Fotografia na okładce

Image Point Fr / Shutterstock

Redakcja i korekta

Zespół

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017

ISBN 978-83-64953-96-5

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 17,25

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono w listopadzie 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

Spis treści

WPROWADZENIE

Wstęp	
<i>Poprzez dialog ku emancypacji</i>	8
Bogusław Milerski	
<i>Emancypacja dialogiczna i emancypacja wsobna</i>	16

CZĘŚĆ I

DIALOG I JEGO EMANCYPACYJNY POTENCJAŁ

Urszula Ostrowska	
<i>Potencjał dialogu człowieka w świecie wartości</i>	30
Jarosław Gara	
<i>Dialogiczny logos intersubiektywnego doświadczenia tego, co Pomiędzy</i>	42
Małgorzata Przanowska	
<i>Niezdolność do rozmowy a fenomen słuchania. O emancypacyjnej roli hermeneuty wychowania</i>	59
Agnieszka Łagoda	
<i>Wychowanie/spotkanie w dialogu szansą na rozwinięcie kompetencji emancypacyjnych i krytycznych jego uczestników</i>	70
Dorota Jankowska	
<i>Emancypacyjny potencjał dialogu/kształcenia akademickiego współczesnych uczelni</i> .	80
Edyta Zawadzka	
<i>Zakładany i realny potencjał dialogu a teleologiczne aspekty funkcji wychowawczej rodziny</i>	96
Ewa Lubina	
<i>Dialog jako interakcja zobowiązująca. Ucieczka od dialogu ucieczką od relacji</i>	111
Janusz Maj	
<i>Użyteczno-emancypacyjny potencjał dialogu/działania dla dobra innych w pracy społecznej</i>	120

CZĘŚĆ II

EMANCYPACYJNE (NIE)MOCE EDUKACJI – W KONTEKŚCIE PYTAŃ O DIALOG

Bogusław Śliwerski	<i>Toksyczne następstwa wykluczenia dialogu z reform edukacji w Polsce w XXI wieku</i>	132
Renata Nowakowska-Siuta	<i>Niezależny i dialogiczny charakter badań porównawczych a polska polityka edukacyjna. Przykład trzech kolizji</i>	147
Karolina Reinhard	<i>Refleksyjność i dialogiczność w programach indywidualizacji nauczania w szkole</i>	156
Małgorzata Mikołajczak-Woźniak	<i>Opresja zamiast dialogu</i>	167
Joanna Michalak-Dawidziuk	<i>Znaczenie postawy dialogicznej nauczyciela w permanentnej zmianie</i>	177

CZĘŚĆ III

PRAKTYKI EDUKACJI W DIALOGU – KU EMANCYPACJI

Józefa Bałachowicz	<i>Przestrzenie edukacji a przestrzenie dialogu. Dialog w kontekście projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczyciela”</i>	188
Hieronim Chojnacki	<i>Warsztaty przyszłości – skandynawska forma zdyscyplinowanego dialogu</i>	203
Arleta Michalik	<i>Kryzys tożsamości – działania profilaktyczne w oparciu o dialog i czynniki pozytywne</i>	217
Izabella Gorczyca, Joanna Górecka, Łukasz Wróbel	<i>Cztery kąty, uczeń piąty. Rzecz o potencjale dialogu w procesie redefinicji instytucji szkoły</i>	226
Anna Róża Makaruk	<i>Fundacja Centrum Wspierania Zdolności jako wynik dialogu krytyczno-emancypacyjnego</i>	234
Anna Podemska-Kałuża	<i>Uczniowie, klocki Lego i dialog w innowacyjnej szkole. LEGO-LOGOS efektywną metodą kreacji nowych sytuacji dialogu w edukacji humanistycznej</i>	243
Monika Rebizant	<i>Nauczanie hybrydowe jako jedna z form kształcenia w uczelni wyższej w opinii studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej</i>	252
Izabella Kust	<i>Dialog w procesie planowania ścieżki kariery ucznia szkoły ponadgimnazjalnej w kontekście rozwiązań systemowych</i>	266
Wykaz autorek i autorów artykułów		276

WPROWADZENIE

Wstęp. Poprzez dialog ku emancypacji

Rozwijaną w tomie perspektywę namysłu nad człowiekiem i podnoszącą go ku wartościom i ideałom – edukacją (zgodnie z łacińskim *educare* – ruch w górę, z niższego poziomu na wyższy), określaną tu mianem pedagogiki dialogu¹, charakteryzuje właściwe myśli egzystencjalnej otwarcie na codzienne życie człowieka, ukazywane zarówno w jego przestrzennym, jak i czasowym wymiarze. Ludzka egzystencja stanowi pasmo nieustannych wyborów łączących człowieka z *Innymi*, wyborów możliwych i koniecznych zarazem, dzięki którym człowiek rozwija się i dojrzewa, kształtuje własną tożsamość. W bytową strukturę człowieka wpisana jest bowiem relacyjność, a tym samym powołanie do realizacji swego człowieczeństwa w społeczeństwie *pośród innych* i z *innymi*, a w sytuacjach doświadczania osobowego charakteru społecznego współbycia – także w odczuwanej powinności bycia *ku innym* i *dla innych*. Rozwój bytu ludzkiego jest więc warunkowany otwarciem na to co względem niego zewnętrzne, co przekracza granice jego subiektywności. Stąd rzecznicy pedagogiki dialogu inspirowani myślą hermeneutyczną wskażą, że

¹ Przedkładana pozycja jest siódmym tomem serii *Pedagogika dialogu*, wydanym w ciągu ostatniej dekady staraniem pracowników Katedry Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej przy współudziale przedstawicieli wiodących ośrodków naukowych z całej Polski. Pedagogika dialogu jest tu pojmowana jako obecna w pedagogice humanistycznej perspektywa zgłębiająca znaczenia dialogu w życiu jednostkowym i społecznym oraz poszukująca jego miejsca w edukacji. Jako taka realizuje cel porządkowania i kanalizowania pola dyskursu na temat dialogu – jego egzystencjalnego wymiaru i edukacyjnego potencjału. Ukazując kwestie oddziaływań edukacyjnych (w warstwie założeniowej – teorii, jak również realizacyjnej – praktyki) we właściwym sobie nakierowaniu – otwiera przestrzeń dla nowych ujęć problemowych i stanowi impuls dla poszerzenia owego dyskursu. Czerpie nie tylko z humanistycznego dorobku dialogiki i hermeneutyki, lecz także z teorii psychologicznych, przede wszystkim psychologii humanistycznej i nurtów egzystencjalnych, teorii relacji społecznych, teorii komunikacji interpersonalnej oraz komunikowania międzykulturowego.

ludzki wysiłek bycia to wysiłek ciągle ponawianego i pogłębianego w dialogu rozumienia siebie w świecie, w doświadczanej dziejowości².

Z tych powodów pedagogikę dialogu musi naturalnie interesować realny świat (współ)bycia i (współ)życia człowieka – rzeczywistość społeczna. Bywa ona rozpatrywana jako sieć znaczeń, która reguluje ludzkie myśli oraz zachowania i w tym kontekście warunkuje człowieka, choć zarazem tworzy przed nim szanse emancypacyjne – podmiotowego uczestnictwa w kreacji nowych znaczeń. Pedagogika dialogu podziela stanowisko, że rzeczywistość społeczna jest tworzona w językowo zapośredniczonym procesie społecznego komunikowania. Przyjęcie takiego założenia decyduje o percepcji zjawisk pedagogicznych, także tych komplikujących procesy edukacyjne. Troszcząc się o edukację, nie może tracić z pola uwagi zarówno faktu wspólnotowości społecznego życia, jak i sytuacji relatywizmu funkcjonujących systemów wartości; praktyk budowania rzeczywistości (stabilizowania ładu społecznych znaczeń) zgodnej z negocjowanym dobrem wspólnym, jak również niepokojących dowodów siłowego narzucania porządków korzystnych dla interesów grup posiadających władzę; wartości otwartej debaty społecznej, tworzącej szanse zaistnienia w jej obiegu wszystkich stanowisk, jak i sytuacji narastania zagłuszającej kakofonii głosów, która uniemożliwia komunikację, pogłębia dezorientację – finalnie zamykając na społeczny dialog.

W dyskursie pedagogiki dialogu swoistą dominantę stanowi przesłanie, że zdolność do dialogu łączy się z prezentowaniem postawy otwartości, akceptacji i szacunku wobec Innych, które wyraziście wybrzmiało w dotychczasowych publikacjach. Autorzy przedkładanego tomu akcentują tym razem nieco rzadziej ekspozowane cechy dialogowej komunikacji – **dialog wymaga krytyczności**, która skłania do **rozumnego i refleksyjnego** odnoszenia się do świata i ludzi oraz dociekania źródeł koegzystujących, częstokroć sprzecznych, wartości i stanowisk, a wraz z tym **pobudza do zaangażowanych czynów** – odważnego reagowania wszędzie tam, gdzie w społecznym współbyciu zostaje dostrzeżone niebezpieczeństwo, niesprawiedliwość, blokująca rozwój bariera. Owa krytyczność – intelektualnie wyzwalająca i moralnie angażująca – budowana jest w dialogu, stanowiąc zarazem jego warunek. Autorów książki interesuje więc emancypacyjny potencjał dialogu i moc budzenia postaw krytycznych wśród jego uczestników, a w tym kontekście emancypacyjno-krytyczny potencjał współczesnej edukacji i instytucji społecznego wsparcia. Temat to ważki nie tylko dla pedagogów, dla wszystkich bowiem istotnym pozostaje, czy instytucje edukacyjne uzdatniają dziś do społecznego krytycyzmu i rozwijają postawy społecznej partycypacji, czy też utrwalają postawy bierno-adaptacyjne, bezwolnego trwania w myśleniu ekonomiczno-administracyjnym i ulegania naciskom władzy. W prezentowanym tomie poszukuje się więc odpowiedzi na pytania zasadnicze: czy dialog jest w stanie otworzyć przed człowie-

² Wydany w roku 2016 szósty tom cyklu *Pedagogiki dialogu* o wyrazistym podtytule: *Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia* – w całości był poświęcony temu zagadnieniu.

kiem XXI w. horyzonty, które pozwolą mu zrozumieć złożony i dylematyczny świat – zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny – i uzdatnić do podmiotowego i krytycznego budowania własnej tożsamości oraz udziału w kreowaniu życia społecznego? Czy może potencjał dialogu jest niewystarczającym i należy szukać innych dróg prowadzenia człowieka, i społeczeństw, ku emancypacji?

Pytania te pojawiały się w także we wcześniejszych tomach *Pedagogiki dialogu* w kontekście namysłu nad słusnością wyboru edukacyjnej drogi poprzez dialog. To właśnie dostrzeżona potrzeba zebrania rozproszonych przemyśleń na temat związków dialogu z emancypacją zdecydowała o uczynieniu ich osnową prezentowanej publikacji. Na ważność kategorii „emancypacja” dla pedagogiki zainteresowanej dialogiem zwraca uwagę w artykule zamieszczonym we *Wprowadzeniu* Bogusław Milerski. Tym samym wskazuje na sens poszerzenia dialogicznego dyskursu perspektywą pedagogiki krytycznej, warto dodać, że w tym opracowaniu zdecydowanie wyraźniej obecnej niż w dotychczasowych pozycjach serii.

Na monografię składają się trzy części, wyróżnione według porządku: aspekty teoretyczne problematyki (studia nad dialogiem, czynione w kontekście rozważań jego emancypacyjnego potencjału), diagnozy krytyczne edukacji (analizy stanu edukacji w Polsce, wskazujące na potrzebę edukacyjnej zmiany poprzez dialog), próby edukacyjnej zmiany (przykłady praktyk, dokumentujące emancypacyjną moc edukacji w dialogu).

Pierwszą część, zatytułowaną *Dialog i jego emancypacyjny potencjał*, otwiera artykuł Urszuli Ostrowskiej. Autorka postrzega świat życia człowieka w kategoriach wartości, które stanowiąc jego dzieło zarazem same go kształtują. Zwraca uwagę, że w tych egzystencjalnych procesach tworzenia/odnoszenia się do wartości, dialog pełni rolę fundamentalną; jest fenomenem specyficznie ludzkim, a aktywność dialogiczna stanowi naturalną formę kontaktowania się człowieka z innymi, ze światem oraz z samym sobą. Ostrowska ujmuje więc człowieka jako *homo dialogicus*, który wyraża swoje człowieczeństwo w autentycznym zwrocie *ku* innym, do bycia z innymi, bycia *dla* innych, dotarcia *do* różnic wyrażanych poglądów i argumentacji. Potencjał dialogu wyraża się właśnie w sile tego autentycznego zwrotu, wyzwającego w człowieku proces pogłębiania rozumienia siebie w świecie wartości, gotowość poszukiwania sensu, podejmowania trudu przełamywania skostniałych schematów pojęciowych. Dialog, zdaniem autorki, nie tylko umożliwia poznawanie siebie i własnych ograniczeń, ale też z drugiej strony kierunkuje na zmiany, daje energię do doskonalenia siebie. W nim uwyrażniają się mosty między światem idei a rzeczywistością, kroczenie po których staje się wędrówką ku wartościom w przeżywanej tu i teraz rzeczywistości. Być może, więc, potencjał dialogu to siła wzniesienia ognia czynu, który dokonując/spalając się wznosi właśnie ku wartościom?

Skupienie na człowieku jako podmiocie działającym w przestrzeni *pomiędzy*, odnajdziemy w artykule Jarosława Gary, odwołującego się do głównych tez klasyków filozofii dialogu i w ich kontekście autorsko doprecyzowującego koncepcję egzystencjalnej struktury ludzkiego czynu. Człowiek jawi się jako pozostające

w relacji z innymi ognisko czynu. Poprzez czyny pełne wypowiada siebie samego, ukazuje dostępne mu sfery swej osobowości, a także uświadamia sobie powinności, uwyrażniające się w horyzoncie otwarcia na istnienie innych. Poprzez czyny puste – nieautentyczne, niewypełnione osobowo – pozostaje zamknięty na innych, niezdolny do podmiotowego wyrażenia siebie i w istocie samoredukujący się do działań, owładniętych pragmatyką życiowych gier, kalkulacji i mistyfikacji. Jest jasnym, że działanie człowieka, wyrażające się w czynach pełnych (dialogicznej *alethei*), jak również pustych wpływa na otaczającą go rzeczywistość, gdyż – jak zauważa Gara: „Ludzki czyn zawsze staje się jakimś materialnym lub symbolicznym śladem i ma jakieś znaczenie dla innych ludzi, zarówno tych znanych lub obcych, jak i tych w pobliżu lub w oddali” (s. 50). W kontekście problemu emancypacji można postawić pytanie o to, jaką moc emancypacyjną ma *aletheia* czynu pełnego w stosunku do pustego?

Pytania o emancypacyjny potencjał aktów dialogowej komunikacji Małgorzata Przanowska rozpatruje w perspektywie hermeneutycznej, odwołując się do Gadamerowskiej tezy, że człowiek jest podmiotem rozmawiającym, który to w rozmowie kształtuje swoje rozumienie rzeczywistości. Choć zdolność do rozmawiania stanowi naturalną jego dyspozycję, nie mniej rozmowy-dialogi „we wspólnocie języka”, w których panuje zaufanie i otwartość na drugiego, empatia i chęć porozumienia, nie należą do codzienności. W odniesieniu do myśli Hansa-Georga Gadamera, wyrażonych w eseju „Niezdolność do rozmowy”, Przanowska wskazuje, że od strony subiektywnej dialogową komunikację niszczy przede wszystkim nieumiejętność słuchania (zamknięcie na interlokutora i bezkrytyczna wola forsowania swojego stanowiska), od strony obiektywnej zaś niezdolność do rozmowy pogłębiają technologiczne zdobycze cywilizacji oraz współczesny kult indywidualizmu i niezależności, blokujące z kolei rozwój umiejętności mówienia i osłabiające wspólnoty (także języka). A przecież to dialog – wyjście ku drugiemu w rozmowie – wyzwala emancypacyjny ruch przekraczania siebie, uwrażliwia na mowę rzeczywistości, wzmacnia odwagę bycia w rozmowie.

Na emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu w relacjach stricte wychowawczych zwraca uwagę Agnieszka Łagoda. W swym teoretycznym studium wychodzi od ugruntowanych w filozofii egzystencjalno-personalnej koncepcji, wskazujących na wartość dialogu w wychowaniu i dokonuje ich kompilacji z głównymi tezami pedagogiki emancypacyjnej. Kwestie emancypacji i jej związków z dialogiem podejmuje dalej Dorota Jankowska, która emancypacyjną synergię, zachodzącą pomiędzy interferującymi w jej ocenie procesami kształcenia i dialogu (tu akademickiego), rozpatruje w świetle wiodących paradygmatów teoretycznych. Odnosząc się zaś do realności, wskazuje krytycznie na mechanizmy niszczące dialogową kulturę we współczesnych uczelniach i konstatuje niepozorność (w znaczeniu: słabość) emancypacyjnego potencjału dialogu akademickiego, „ale przecież – jak stwierdza autorka – sama taka konstatacja już otwiera możliwości zmiany” (s. 93). Być może więc emancypacyjny potencjał dialogu tkwi w sprzecznie pozo-

rom, w czynnym wyrażeniu „NIE”: pozorności współbycia w instytucjach edukacyjnych, sformalizowaniu relacji społecznych, markowanej pseudoedukacji, zasłaniającej swoją bezsilę uporczywym dowodzeniem osiągnięcia efektów?

Kolejne artykuły dokonują oceny potencjału dialogu w szerokiej perspektywie jego obecności w działalności wychowawczej i pomocowej. Edyta Zawadzka w swoim teoretyczno-empirycznym studium koncentruje się na ocenie potencjału tkwiącego w dialogu w wychowaniu rodzinnym. Siły i możliwości dialogu, ujmowanego dwupłaszczyznowo: jako koncepcja wychowania o osobowym charakterze oraz jako szczególna metoda wychowania, wydobywa i poddaje teoretycznej analizie w odniesieniu do konstruktów trzech racjonalności: prakseologicznej, hermeneutycznej oraz emancypacyjnej, a następnie – co cenne – identyfikuje w badanych empirycznie doświadczeniach wychowania rodzinnego. Z kolei Ewa Lubina stawia pytania o możliwości prowadzenia zrównoważonego (w sensie partnerskiego) dialogu w warunkach pomocy udzielanej instytucjonalnie przez osoby zawodowo i formalnie do niej zobowiązane. Oczekuje się od nich profesjonalnej neutralności i bezstronnego podejścia, kiedy dialog wymaga osobowego zaangażowania. Z tą myślą koresponduje zamykający pierwszą część publikacji artykuł Janusza Maja, który pochyła się nad utylitarnym potencjałem działania dla dobra innych w pracy socjalnej. Choć nie odnosi się on bezpośrednio do kwestii dialogu, niemniej podnosi problem emancypacyjnego potencjału czynu pomocowego, a więc działania człowieka dla dobra innych, zorientowanego na podnoszoną dziś nader często wartość – użyteczności.

Drugą część publikacji, zatytułowaną *Emancypacyjne (nie)moce edukacji – w kontekście pytań o dialog*, inwokuje zaangażowany artykuł Bogusława Śliwerskiego, stanowiący protest przeciwko braku oczekiwanych postępów demokratyzacji i samorządności polskiej oświaty i trwaniu szkół w pozycji poddańczo-adaptatywnej w stosunku do stanowionego przez centralne władze systemu. Wnikliwe i krytyczne analizy zarówno decyzji podejmowanych w ciągu ponad ćwierćwiecza budowania demokracji przez kolejno sprawowane rządy, jak i faktów, które w związku z nimi zaistniały, prowadzą do pesymistycznych wniosków: „Szkoła opętana mechanizmami politycznej gry decydentów staje się instytucją dojmująco nieskuteczną, bez własnego oblicza, dewastującą tradycje oraz przyzwalającą na intelektualny regres” (s. 141). Diagnozując ten stan, Autor dodaje, że zagrożenia dla reform oświatowych nie należy upatrywać wyłącznie w mechanizmach życia społeczno-politycznego, ale wewnątrz samego systemu edukacji. Wyraziście wskazuje na jego upolitycznienie, etatyzm, nie podleganie kontroli społecznej, brak samorządności oraz autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów. Ten stan stanowią – jak określa w tytule swojego artykułu – *toksyczne następstwa wykluczenia dialogu z reform edukacji w Polsce w XXI wieku*, aktywizujące mechanizmy symbolicznej przemocy.

Tę negatywną diagnozę edukacji w naszym kraju oraz kierunku (chaosu) jej reformowania potwierdza Renata Nowakowska-Siuta. Wskazuje na niewykorzystywanie w procedurach planowania i realizacji edukacyjnych przeobrażeń po-

tencjału osiągnięć nauk społecznych, rzetelnych diagnoz niezależnych badaczy, wskazuje na brak odniesień do niezwykle istotnych dla rozumienia edukacji badań porównawczych. W swoich analizach demaskuje brak profesjonalizmu i swoistą prowincjonalność stylu planowania i wdrażania reform, wyrażających się bądź w ignorancji i lekceważeniu badań naukowych, bądź manipulatorskim podpieraniu się nimi tylko dla potwierdzania słuszności politycznie i odgórnie przyjętych tez, jak też w poznawczym zamknięciu na edukacyjne badania i doświadczenia innych krajów. W ocenie autorki prowadzone w Polsce reformy są niemerytoryczne, pozostawały i pozostają projektami w pierwszym rządzie politycznymi.

Kolejne artykuły prezentują badania empiryczne realizowane w polskich szkołach, diagnozujące ich siły i słabości. Nadzieję budzą wyniki terenowych eksploracji Karoliny Reinhard, które jednoznacznie świadczą o wielkim znaczeniu idei samorządności i autonomii dla zmiany pracy szkoły i emancypacyjnej mocy edukacyjnego dialogu. Zasługujące na uwagę badania autorki, skupione na problemie możliwości prowadzenia zindywidualizowanej pracy z uczniem w aktualnych warunkach dowodzą, że podejmowanie działań z własnej inicjatywy (a nie narzucanych zewnętrznie) zmienia sposób realizacji zadań – nauczyciele świadomi posiadanej autonomii przestają być strażnikami, a stają się organizatorami procesu kształcenia, co służy prawdziwej indywidualizacji. Natomiast grozę budzą wyniki badań Małgorzaty Mikołajczak-Woźniak, dokumentujące, że w polskich szkołach kultura dialogu zamiera, wypierana kulturą opresji, agresji i wulgarności. Na alarm biją przytaczane opisy opresyjnych zachowań, jakich nauczyciele doświadczają ze strony uczniów, równie przybijające pozostają relacje uczniów, dowodzące poczucia krzywdy wyrządzanych im przez nauczycieli. W tym kontekście badania Joanny Michalak-Dawidziuk, optymistycznie wskazujące na to, że nauczyciele deklarują postawę współpracy i dialogu wobec swoich uczniów i dostrzegają jej realne korzyści, należy chyba odczytywać jako formalne uznanie i przyjęcie przez nauczycieli programowych zaleceń, nie orzekając o jakości ich realizacji.

Zatem Autorzy pierwszej części publikacji szukają odpowiedzi, *jak być powinno*, by wykorzystywać dialog dla emancypacji, drugiej – *jak jest realnie*, trzeciej – sięgając do dobrych praktyk – pokazują, *jak być może*. Wyraziście w ten klimat dzielenia się doświadczeniem wprowadza piękny artykuł-esej Józefy Bałachowicz, w którym opowiada o spotkaniach i dialogach z norweskimi partnerami podczas realizacji polsko-norweskiego projektu *Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli*. Artykuł dowodzi, że doświadczenia zdobyte w trakcie trwania projektu wzbogaciły dyskurs o edukacji dziecka i pozwoliły go „nasyścić” rozwiązaniami praktycznymi nakierowanymi na dialog z dzieckiem i wzmocnienie sił jego emancypacji. Jak pisze autorka: „Ta «wędrówka mentalna» i zespołowe budowanie racjonalności prowadziło do zakorzenienia w prezentowanym wcześniej modelu edukacji dziecka nieobecnych wcześniej wartości i wzorów praktyk” (s. 190). Otwierała i wyzwalała zdolności do krytycznego namysłu nad poszerzeniem pól wolności w edukacji.

Z artykułem doskonale koresponduje głos Hieronima Chojnackiego, który propaguje interesującą koncepcję „Warsztatów przyszłości”, stanowiących – jak to określa – *skandynawską formę zdyscyplinowanego dialogu* (s. 203). Warsztaty łączą zaangażowanie i chęci tworzenia czegoś wartościowego z dyscypliną organizacyjną i komunikacyjną w przygotowywaniu planu działania i jego realizacji. Te pragnienia i umiejętności są w polskiej rzeczywistości społecznej szczególnie dziś potrzebne, dlatego przedstawiony w artykule praktyczny zestaw porad zapewne okaże się bardzo cennym dla wszystkich zainteresowanych rozwojem społecznej partycypacji. W jakimś zakresie z przywołanym przesłaniem koresponduje kolejny tekst – Arlety Michalik, która zwraca uwagę na konkretne formy socjoterapeutycznego wsparcia, zbudowane na założeniach psychologii pozytywnej, podkreślając zarazem ich dialogowy charakter.

Z entuzjazmem należy odnieść się do kolejnych artykułów, wskazujących *jak być może*, inspirujących i dokumentujących kierunki zmian polskiej edukacji ku dialogowi i emancypacji. Izabella Gorczyca, Joanna Górecka i Łukasz Wróbel dzielą się swoimi przemyśleniami płynącymi z doświadczeń pracy w szkole, wskazując na potrzebę radykalnej redefinicji instytucji szkoły. Kontestują transmisyjny model edukacji i domagają się zastąpienia go interakcyjnym, „sankcjonującym bardziej zbalansowane relacje między nauczycielem i uczniem, otwierającym między nimi przestrzeń dialogu rozumianego m.in. jako dwukierunkowa nauka krytycznego myślenia” (s. 228). Nie tylko wskazują i postulują kierunek zmian, lecz co ważniejsze – realizują go w codziennej pracy, zmieniając realnie oblicze polskiej edukacji. Z kolei Anna Róża Makaruk przedstawia przebytą drogę do innowacji edukacyjnej, która doprowadziła do założenia Fundacji Centrum Wspierania Zdolności i wskazuje, jaką rolę odegrał w tym procesie – jak to określa – dialog krytyczno-emancypacyjny. Autorka podkreśla, że zacznem powstania fundacji był konkretny i wyrastający z edukacyjnych potrzeb projekt, mający na celu z jednej strony pomoc uczniom w identyfikacji swoich zdolności, z drugiej – nauczycielom w pracy z uczniem zdolnym. Natomiast Anna Podemska-Kaluża prezentuje możliwość zmiany dydaktyki z wykorzystaniem klocków Lego i przedstawia innowacyjną metodę analizy i interpretacji tekstów filozoficznych autorstwa Jarosława Marka Spychały LEGO-LOGOS. Dzieli się także swoimi doświadczeniami płynącymi z zastosowań tej metody podczas prowadzenia warsztatów w szkołach oraz zajęć na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ze studentami filologii polskiej na specjalizacji nauczycielskiej. Przekonuje, że zajęcia z LEGO-LOGOS wyzwalają dialog i mobilizują do wymiany refleksji, budują poczucie wspólnoty i czynią z nauczyciela empatycznego i słuchającego mentora.

Pozostałe artykuły pozostają w obszarze zainteresowań modernizacją systemu edukacji, tak by pełniej odpowiadał na potrzeby człowieka żyjącego w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Monika Rebizant wskazuje na znaczenie kształcenia zdalnego dla współczesnej edukacji, prezentując swoje badania empiryczne, dociekające wiedzy, doświadczeń oraz oczekiwań studentów Akademii Pedagogiki

Specjalnej, związanych z kształceniem hybrydowym (*blended learning*), zainteresowana zaś problematyką doradztwa zawodowego Izabella Kust, stawiając pytanie o znaczeniu dialogu w procesie planowania ścieżki kariery uczniów szkół ponadgimnazjalnych, przedstawia aktualne rozwiązania prawno-organizacyjne w funkcjonującym systemie poradnictwa zawodowego.

Zapraszając do lektury zamieszczonych w tym tomie artykułów, wypadałoby wyrazić nadzieję, że okaże się ona doświadczeniem wyzwającym i dodającym energii do działania. To bowiem, co przenika wszystkie części monografii, decydując o jej klimacie i co zdaje się stanowić jej główne przesłanie, to myślenie o dialogu jako o czynie sprawczym, ukazywanym jako realne działanie (bądź w związku z realnym działaniem) oraz demonstracja niezgody na dalsze zachowanie bierności i adaptatywności wobec tego, co dzieje się w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Teksty zawarte w zbiorze wzmagają postawę odpowiedzialności za edukację i wolę partycypacji w czynieniu emancypujących zmian, ze świadomością roli, jaką w tym zakresie odegrał/odgrywa dialog.

Dorota Jankowska

Bogusław Milerski

Emancypacja dialogiczna i emancypacja wsobna

W artykule przeanalizowano ideę emancypacji edukacyjnej w perspektywie pedagogiki krytycznej. Zaprezentowano wyniki badań, które wbrew założeniom teoretycznym wykazują, że racjonalność emancypacyjna dotyczy nie tyle emancypacji w znaczeniu ugruntowania własnej podmiotowości dzięki zdolności do partycypacji w krytycznym dyskursie społecznym i dzięki odpowiedzialności za kształt życia społecznego (emancypacja dialogiczna), ile przede wszystkim samostanowienia jako poczucia niezależności życiowej i ekonomicznej (emancypacja wsobna).

Słowa kluczowe: emancypacja w pedagogice, pedagogika krytyczna

Wprowadzenie

Zagadnienie emancypacji ma charakter wieloaspektowy. Odnosi się nie tylko do kwestii egzystencjalnych i psychologicznych, lecz również społecznych, kulturowych, religijnych, cywilizacyjnych i politycznych. Jest więc elementem różnorodnych dyskursów. Emancypacja jest związana z zasadniczymi pytaniami dotyczącymi wolności, podmiotowości, autonomii i samostanowienia jednostek i grup społecznych. Co więcej, problematyka emancypacyjna łączy różne konteksty, w tym teorię i praktykę wychowania. Przedmiotem tego artykułu jest emancypacja w perspektywie pedagogicznej. Artykuł nie dostarcza pedagogicznej syntezy zagadnienia emancypacji. W tym zakresie istnieje wiele znaczących opracowań (por. Bilińska-Suchanek, 2013; Czerepaniak-Walczak, 2006; Giroux, Witkowski, 2010; Kwaśnica, 2007; McLaren, 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015; Szkudlarek, 1993; Śliwerski, 2013). Co więcej, w mniejszym lub w większym stopniu emancypacyjne tendencje można prześledzić i wykazać na gruncie większości nurtów współczesnej pedagogiki. Identyfikacja tendencji emancypacyjnych wiąże się jednak zawsze z rozumieniem nie tyle samej emancypacji, ile czynników ją warunkujących o charakterze ograniczającym i przemocowym. Wiąże się również z przyjmowaną aksjologią – normatywną perspektywą postrzegania rozwoju człowieka i społeczeństwa. W artykule skoncentruję się wy-

łącznie na jednej kwestii, która będzie analizowana w ramach teoretycznych pedagogiki krytycznej, tj. ukazaniu rozbieżności między zakładanym rozumieniem emancypacji w pedagogice krytycznej a jej faktycznym rozumieniem przez młodzież.

Kontekst historyczny

Emancypacja jest wpisana w historię cywilizacji europejskiej i od starożytności stanowi wyzwanie transformacyjne. Pytania o charakterze emancypacyjnym już u zarania były przedmiotem namysłu filozoficznego, teologicznego, literackiego i politycznego. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym pytania te zaczęły uwzględniać postępujące zróżnicowanie sfer życia, a w refleksji naukowej – zróżnicowanie dyscyplin naukowych.

Pytania o wolność obywateli Aten czy Rzymu, ograniczone w starożytności jedynie do wybranych grup społecznych, powiązały namysł filozoficzny z dyskursem społecznym i politycznym. Ważnych impulsów w tym zakresie dostarczyło rodzące się chrześcijaństwo. Przypomnijmy, że wolność chrześcijańska, wolność człowieka wierzącego stanowiła jedną z zasadniczych kategorii biblijnych. Co więcej, to właśnie fakt, że pierwotne chrześcijaństwo głosiło orędzie o wolności człowieka wierzącego, mogło się ono rozwijać pomimo prześladowań i sankcji, a w ostateczności – dzięki edyktowi mediolańskiemu Konstantyna I Wielkiego – uzyskać status religii uznanej w ówczesnym Cesarstwie Rzymskim.

Zasadniczą rewaloryzację problematyki emancypacyjnej przyniosła rodząca się nowożytność. Rewaloryzacja ta dokonała się na wielu polach. Były to kwestie wolności politycznej i gospodarczej, ale także filozoficzne i teologiczne pytania o wolność człowieka. Stały się one wyznacznikiem renesansu i reformacji. Nie przez przypadek jeden z pierwszych programowych traktatów Lutra był poświęcony wolności chrześcijańskiej, a jedna z najbardziej oryginalnych polemik między Lutrem a Erazmem z Rotterdamu dotyczyła zakresu wolności woli człowieka. Dojrzałość, podmiotowość, jednostkowa odpowiedzialność człowieka stały się również kwestią rozważań pedagogicznych, jak chociażby u Philippa Melanchtona. Symbolem emancypacji tamtego okresu może być inskrypcja na murach ratusza w Bazylei: „Wolność jest cenniejsza aniżeli srebro i złoto”. Symbolizuje ona nową świadomość polityczną, gospodarczą i religijną mieszczaństwa ówczesnej Bazylei. Jej wyznacznikiem jest poszerzenie zakresu wolności jako forma emancypacji.

W uzyskaniu wolności oraz autonomii myślenia i badań naukowych fundamentalną rolę odegrała epoka oświecenia, a w odniesieniu do życia społecznego – mimo „splamionego krwią charakteru” – rewolucja francuska. W 1787 r. zostaje uchwalona konstytucja Stanów Zjednoczonych Ameryki, której preambuła – nawiasem mówiąc niezwykle oszczędna – zawiera stwierdzenie o konieczności zagwarantowania „dobrodziejstwa wolności”. Sformułowanie to pozwala na szerokie rozumienie deklaracji

cji wolności¹. W przypadku nauki zasadniczą rolę odegrało jednak oświecenie, które nie tylko przeorało mentalność społeczeństw ówczesnej Europy, lecz także ugruntowało autonomię rozumu i wolność badań naukowych. Dało ono również impuls do rozwoju wyspecjalizowanych dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki.

Rodząca się naukowa refleksja pedagogiczna w sposób zniuansowany i wieloaspektowy podjęła problematykę podmiotowości, wolności i emancypacji. Jean-Jacques Rousseau, przykładowo, umieścił ją w kontekście napięcia między tym, co wiąże człowieka z naturą, a światem życia społecznie zorganizowanego; Immanuel Kant w swoim traktacie pedagogicznym analizował wolność w kategoriach samostanowienia człowieka; Wilhelm von Humboldt ujmował niepowtarzalność człowieka w kontekście jego umiejętności językowych oraz idei kształcenia jako zindywidualizowanego uwewnętrznienia kultury; Friedrich Daniel Ernst Schliermacher rewirem wolności czynił obszar samokształcenia. W nieco późniejszym okresie pochwałę indywidualności człowieka i jego wolności duchowej zaprezentował Bronisław Trentowski. Emancypacja, samokształcenie, dojrzałość, podmiotowość i wolność stały się podstawowymi wyznacznikami pedagogiki humanistycznej rozwijanej od początku XX w. Następnie zostały one wyeksponowane w nurtach progresywizmu pedagogicznego i nowego wychowania, a w nowszym dyskursie – w pedagogice konstruktywistycznej. W gruncie rzeczy idee emancypacyjne można zidentyfikować w zdecydowanej większości współczesnych nurtów pedagogicznych. Niektóre z nich, jak pedagogika steinerowska, pedagogika egzystencjalna, antypedagogika czy szeroko rozumiana pedagogika krytyczna uczyniły z emancypacji naczelną ideę edukacyjną.

Ogólne kwestie metodologiczne dotyczące emancypacji

Emancypację ujmuję w kategoriach procesualnych. Pojęcie to odnosi się nie tyle do jakiegoś stanu, ile przede wszystkim do procesu. Emancypacja oznacza proces wyzwolenia, uwolnienia się od zależności ograniczających rozwój człowieka bądź rozwój określonej grupy społecznej. W tym sensie emancypacja jest związana z poszerzaniem zakresu wolności, odkrywaniem i przewyżnianiem form zniewolenia, a w konsekwencji dążeniem do dojrzałości, autonomii i samostanowienia jednostek i grup społecznych.

Emancypacja nie jest procesem nieograniczonym, wszak człowiek nie jest całkowicie niezależną monadą. Pytania o granice wolności i samostanowienia stały się zasadniczą kwestią dociekań filozoficznych, teologicznych, ale także pedagogicznych. To samo można powiedzieć o dyskusji dotyczącej rozumienia sposobów

¹ Polska Konstytucja 3 Maja z 1791 r. również zawiera w preambule odwołanie do wolności. Czyni to jednak bardziej w kontekście „ocalenia Ojczyzny”. W dalszych artykułach czytamy o wolnościach gwarantowanych szlachcie czy wolnym miastom. Jest to wolność polityczna jako wolność swobód.

ureczywistniania emancypacji oraz samych czynników traktowanych jako formy ograniczenia czy wręcz zniewolenia człowieka. Dyskusje te dotyczą nie tylko kwestii istotnościowych i funkcjonalnych związanych z procesem emancypacji (treściowa i funkcjonalna definicja emancypacji), lecz również zagadnień normatywnych. Emancypacja jest bowiem nierozzerwalnie związana z przyjmowaną normatywnością w postrzeganiu człowieka, społeczeństwa i kultury. Inaczej będzie rozumiana w lewicowych nurtach zmiany społecznej, a inaczej w konserwatywnej tradycji religijnej. Piszac o emancypacji, musimy więc zerwać z paradygmatem pozytywistycznego obiektywizmu i przyjąć za fakt możliwość jej różnorodnych wykładni. Badania naukowe opisują, wyjaśniają i interpretują procesy emancypacyjne i ich uwarunkowania w kategoriach faktów psychologicznych, społecznych i kulturowych. Nigdy nie są jednak niezależne od pojmowania samego procesu emancypacji z perspektywy przyjmowanej normatywności.

Co więcej, w przypadku emancypacji mamy do czynienia z podwójnym uwikłaniem normatywnym. Pierwsza zależność dotyczy normatywnego charakteru samego przedmiotu badań. Druga zależność jest związana z analizą wyników badań dotyczących procesów emancypacyjnych. Każdy zakładany model teoretyczny emancypacji jest teoretyczną idealizacją. Faktyczność fenomenu emancypacji, rekonstruowana na podstawie wyników badań, na ogół odbiega jednak od modelu teoretycznego. W przypadku rozbieżności między modelem teoretycznym a stanem faktycznym badacz staje przed dwoma dylematami. Oba mają charakter normatywny.

Pierwszy dylemat dotyczy weryfikacji modelu teoretycznego w kontekście rozbieżności między tym modelem a stanem faktycznym. Wyraża się on w pytaniu: Jeżeli faktyczny obraz fenomenu emancypacji odbiega od założonego modelu, czy oznacza to, że ów model jest niepoprawny? Problem polega jednak na tym, że sam model teoretyczny zakłada określoną normatywność. Zatem jego odrzucenie stałoby się zarazem głosem sprzeciwu wobec leżącej u jego podstaw normatywności. Sprzeciw taki sam w sobie jest sprzeciwem o charakterze normatywnym, a więc nie dającym się udowodnić.

Drugi dylemat dotyczy założonej prawdziwości (obowiązywania) modelu teoretycznego w kontekście rozbieżności między tym modelem a stanem faktycznym. Sytuacja, w której stan faktyczny jest odmienny od stanu pożądanego, nie unieważnia samego modelu. Normatywne ujęcie przedmiotu badań sprawia, że w badaniach nie możemy jednoznacznie sfalsyfikować modelu teoretycznego. Przyjmując założoną normatywność, możemy jedynie stwierdzić rozbieżność między faktycznością i idealizacją oraz wyrazić przekonanie o potrzebie ureczywistnienia w przyszłości tego, co zostało założone w idealnym modelu teoretycznym.

Mam świadomość, że taka logika badań przeczy pozytywistycznemu wzorcowi nauki. Należy jednak pamiętać, że wzorec ten zakłada normatywną neutralność. Tymczasem badanie emancypacji z założenia jest aksjologicznie zaangażowane.

Emancypacja w perspektywie pedagogiki krytycznej

Pedagogika krytyczna jest nurtem rozwijanym od drugiej połowy lat 60. XX w. Teoretycznych ram tego nurtu dostarcza teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Genezą szkoły frankfurckiej był Instytut Badań Społecznych założony w 1923 r. we Frankfurcie nad Menem. Instytut ten zrzeszał przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, których łączyły lewicowo-liberalne przekonania społeczne. Za manifest programowy szkoły frankfurckiej uznaje się zbiór esejów filozoficznych Maxa Horkheimera z 1937 r. *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna* (2011).

Horkheimer przedstawił nowatorskie rozumienie teorii w naukach społecznych. Inspiracje czerpał z marksizmu. Były to jednak impulsy, a nie proste powtórzenie marksistowskiej filozofii społecznej. Zgodnie z tytułem pracy, Horkheimer sformułował pojęcia teorii tradycyjnej i teorii krytycznej. Pojęcia te nie tyle odnoszą się do treści teorii, do konceptualizacji rzeczywistości, ile do sposobów interpretowania treści teorii i do sposobu odczytywania jej znaczenia i oddziaływania. W tym sensie koncepcja Horkheimera ma charakter metateoretyczny. Pojęcie teorii tradycyjnej jest dla niego synonimem teorii naiwnej, która jest przekonana, że wiedza naukowa w naukach społecznych ma charakter neutralny i obiektywny. Teoria tradycyjna to synonim nastawienia badawczego, w którym teoria – zgodnie z pozytywistycznym ideałem nauki – odzwierciedla obiektywną faktyczność danego stanu rzeczy. I to właśnie w ocenie Horkheimera jest naukową naiwnością. Teorie w naukach społecznych nigdy nie są bowiem obiektywne i neutralne. Zawsze wyrażają interesy ideologiczne grup społecznych, na gruncie których powstały. Z tej perspektywy pojęcie teorii krytycznej odnosi się do teorii ideologicznie uświadomionej. Oznacza ono świadomość ideologicznego uwikłania teorii w realizację partykularnych interesów danej grupy społecznej. Teoria krytyczna jest więc teorią pogłębianą (Milerski, Karwowski, 2016, s. 17–65; Szahaj, 2008).

Rolą każdej teorii jest odzwierciedlenie faktycznego stanu danej rzeczywistości. Wyniki tych badań mogą być prezentowane w kategoriach obiektywnego opisu, wyjaśnienia i interpretacji określonego fenomenu. Wtedy mamy jednak do czynienia z tradycyjnym rozumieniem zadań teorii naukowej (teoria tradycyjna). Rolą teorii krytycznej jest pogłębienie interpretacji. Zadaje ona pytanie nie tylko o przedmiot badań, ale również o samą siebie – o interesy ideologiczne wpływające na konstruowanie teorii. Innymi słowy, teoria krytyczna zadaje pytanie nie tylko o przedmiot poznania naukowego, ale również o jego ideologiczne uwarunkowania. Wyrażając to metaforycznie, zadaje pytanie nie tylko o „co” poznania (o jego przedmiot), ale także o „cel”, który dzięki finalnej wersji poznania ma zostać urzeczywistniony. Cel ten nie ma na ogół formy deklaratywnej. Bardzo często ma charakter nieświadomiony. Niemniej jednak odzwierciedla on interesy określonej grupy społecznej. Jak to jest możliwe?

Horkheimer był przekonany, że świadomość badacza jest zakorzeniona w szerzej świadomości społecznej, co oznacza, że poznania w naukach społecznych

nie da się całkowicie zneutralizować i zobiektywizować. Co więcej, inspirując się Marksistowską koncepcją świadomości społecznej (teza Marksa: byt społeczny kształtuje świadomość społeczną), powiązał on pojęcie ideologii z rzeczywistością świadomości społecznej jako świadomości klasowej i grupowej. W tym sensie ideologia została uznana za postać świadomości społecznej wyrażającej partykularne interesy danej grupy społecznej dotyczące oczekiwanego porządku i organizacji życia społecznego. W takim ujęciu teorie w naukach społecznych jako wytwory intelektualne przedstawiciele konkretnych grup społecznych odzwierciedlają ideologiczne interesy produkowane przez świadomość społeczną. Zatem teorie w naukach społecznych nie tylko opisują i wyjaśniają świat, lecz także odzwierciedlają interesy ideologiczne.

W toku rozwoju teorii krytycznej wykroczone poza rozumienie świadomości społecznej, a tym samym ideologii, w kategoriach świadomości klasowej. Świadomość społeczna została odniesiona do świadomości różnorodnych grup społecznych o charakterze klasowym, ale także narodowym, etnicznym, religijnym czy ekonomicznym. Rozszerzono również zakres badań nad uwikłaniem ideologicznym, które dotyczyły już nie tylko teorii naukowej, lecz również praktyk edukacyjnych, treści kształcenia, kultury szkoły, a szerzej mediów i życia publicznego. Dostrzeżono, że mechanizmy organizujące różne formy życia społecznego nie są ideologicznie neutralne. Często preferują one bowiem interesy dominujących grup społecznych, a tym samym stanowią formę zniewolenia prowadzącą do marginalizacji społecznej i kulturowej członków grup mniejszościowych.

Na tej podstawie przedstawiciele teorii krytycznej rozwinęli własną teorię społeczeństwa. Jej celem jest z jednej strony demaskowanie ukrytych interesów ideologicznych wyrażanych w teoriach i szeroko rozumianych praktykach społecznych, natomiast z drugiej – opracowanie własnej teorii społeczeństwa. Za teoretyczny model społeczeństwa została uznana idealna wspólnota komunikacyjna. Najbardziej pełny kształt nadał tej teorii Jürgen Habermas (1988).

Dla naszych rozważań ważna jest jeszcze jedna zasadnicza kwestia poruszona przez klasyków teorii krytycznej. Jest nią zasada emancypacji. Podstawowym celem rozwoju jednostkowego i społecznego jest wyzwolenie jednostek i grup społecznych. Emancypacja nie może być jednak zredukowana do specyficznego stanu jednostkowej świadomości, jak w egzystencjalizmie. Emancypacja nie dokonuje się bowiem w oderwaniu od życia społecznego, ale poprzez aktywny udział w życiu społecznym. Ślady myśli marksistowskiej są tutaj bardzo wyraźne. O ile jednak dla Marksa działalnością emancypacyjną była praca, o tyle dla przedstawicieli teorii krytycznej była nią działalność komunikacyjna. I to bardzo specyficzna!

Działalność komunikacyjna o fundamentalnym znaczeniu emancypacyjnym odnosi się przede wszystkim do dyskursu dotyczącego wzorów i norm życia społecznego, które powinny obowiązywać w danym społeczeństwie. Udział w dyskursie społecznym ma emancypacyjną moc. Istnieją jednak mechanizmy, które

wykluczają niektóre jednostki i grupy społeczne z takiego dyskursu. Rolą teorii krytycznej jest identyfikowanie takich mechanizmów i opracowanie teoretycznych podstaw działań włączających, inkluzyjnych. Teoria krytyczna nie kieruje się więc jedynie czystym interesem epistemologicznym, lecz również realizuje zadania społeczno-polityczne. Jest elementem zmiany społecznej w kierunku tworzenia społeczeństwa jako inkluzyjnej wspólnoty komunikacyjnej i dzięki temu wspomaga proces emancypacji poszczególnych jednostek. Pedagogika krytyczna – zgodnie z założeniami teorii krytycznej – podkreśla znaczenie upodmiotowienia i emancypacji jako celu wychowania i rozwoju społecznego. Badania rzeczywistości społecznej prowadzi z perspektywy tzw. interesu emancypacyjnego (Mollenhauer, 1968).

Upodmiotowienie i emancypacja dokonują się nie na bezludnej wyspie, za zamkniętymi murami czy w procesie subiektywnej kontemplacji świata, lecz poprzez uczestnictwo społeczne, którego podstawową postacią jest udział w procesach komunikacji dotyczących najbardziej podstawowych kwestii, a mianowicie norm, zasad i wzorów życia społecznego. Oznacza to, że emancypacja jest związana z określonymi kompetencjami merytorycznymi, komunikacyjnymi oraz etycznymi. Kompetencje merytoryczne odnoszą się do wiedzy o świecie, uświadomienia sobie własnych przekonań i interesów oraz do myślenia krytycznego – do umiejętności demistyfikowania cudzych interesów ideologicznych. Kompetencje komunikacyjne dotyczą umiejętności udziału w dyskursie społecznym. Kompetencje etyczne odnoszą się natomiast do możliwości pozyskania i uświadomienia etycznych podstaw komunikacji, opisanych w kategoriach etyki wzajemnego uznania.

W teorii i pedagogice krytycznej emancypacja jest opisywana nie tylko jako zjawisko samo w sobie, lecz również jako zjawisko determinowane określoną racjonalnością. Racjonalność emancypacyjna dąży do zdemaskowania i przewyciężenia form ograniczenia i zniewolenia człowieka oraz do urzeczywistnienia ideałów jego wolności, upodmiotowienia i samostanowienia. Emancypacja zakłada jednocześnie aktywny udział w procesach komunikacji społecznej w kwestiach etycznych, socjalnych i politycznych. Zakłada tym samym kreowanie odpowiedzialności społecznej jednostki. W świetle pedagogiki krytycznej droga do emancypacji prowadzi poprzez udział w dyskursie społecznym i odpowiedzialne zaangażowanie społeczne. Emancypacja nie powinna więc mieć charakteru wsobnego dotyczącego w pierwszym rzędzie niezależności finansowej czy społecznej, lecz – wręcz przeciwnie – powinna realizować się poprzez zaangażowany udział w życiu społecznym, którego celem jest urzeczywistnienie lewicowo-liberalnych ideałów demokracji, równości, inkluzji i sprawiedliwości społecznej. Podstawowym więc sensem emancypacji jest nie tyle niezależność względem innych osób, ile przede wszystkim niezależność zdobyta poprzez stopniowe przekształcanie struktur społecznych (aspekt transformacyjny). Sukces w innych obszarach życia jest pożądanym, ale jedynie jako efekt towarzyszący procesowi emancypacji. W społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych przekształcanie struktur społecznych doko-

nuje się nie w sposób rewolucyjny, dyktatorski i przemocowy, lecz dyskursywny. Proces emancypacji jest na trwałe związany z udziałem we wspólnocie komunikacyjnej i inkluzyjnej.

W tym punkcie teoria krytyczna łączy się z filozofią dialogu. Mam świadomość, że z perspektywy filozofii dialogu sytuacja dialogiczna to coś więcej niż sytuacja komunikacyjna. Dialog ma bowiem nie tylko charakter dyskursywny i etyczny, lecz również ontologiczny. To specyficzny sposób bycia jednego człowieka w relacji do drugiej osoby. Z drugiej jednak strony można zadać pytanie, czy opis komunikacji w pedagogice krytycznej w kategoriach odpowiedzialności społecznej i etyki wzajemnego uznania nie jest pokrewny z dialogicznym ujęciem relacyjności człowieka. W moim przekonaniu analogie są tutaj czytelne. Stąd też emancypację komunikacyjną (pedagogika krytyczna) ujmuję w kategoriach emancypacji dialogicznej (pedagogika dialogu). Zwiększenie zakresu wolności, uwolnienie się od ograniczeń i przemocy, samostanowienie dokonują się zawsze w relacji z innymi ludźmi. Podstawą emancypacji jest więc nie tylko rozumienie człowieka jako jednostki, lecz również społeczeństwa jako wspólnoty inkluzyjnej i komunikacyjnej.

Prymat emancypacji wsobnej

W kontekście rozważań dotyczących emancypacji, która – zgodnie z założeniami teorii krytycznej – powinna się dokonać poprzez udział jednostek w procesach komunikacji społecznej i ich zaangażowaniu na rzecz transformacji społecznej w kierunku liberalnej, inkluzyjnej, sprawiedliwej i dyskursywnej wspólnoty, pojawia się pytanie o faktyczne znaczenia przypisywane emancypacji. Innymi słowy, przedmiotem zainteresowania staje się relacja między teoretyczną konceptualizacją emancypacji a jej faktycznym obrazem. Uprzedzając dalsze wywody stwierdzam, że w świetle przeprowadzonych badań została wykazana zasadnicza rozbieżność między założoną idealizacją a stanem faktycznym. Ten nowy, zdiagnozowany stan został nazwany emancypacją wsobną.

Obecnie odwołam się do wybranych wniosków i wyników badań zrealizowanych w latach 2011–2015 w ramach programu badawczego NCN Opus „Racjonalność kształcenia szkolnego w perspektywie interesów poznawczych jego uczestników”². Projekt dotyczył racjonalności kształcenia – wewnętrznej logiki przypisywanej kształceniu przez jego uczestników. Tak rozumiana racjonalność jest formą legitymizacji sensu kształcenia. W badaniu była ona identyfikowana z uwzględnieniem perspektywy społecznie usankcjonowanych interesów poznawczych uczniów, nauczycieli i rodziców. Wyróżniliśmy cztery typy racjonalności kształcenia, a mianowicie racjonalność prakseologiczną, hermeneutyczną, emancypacyjną i negacyjną. Racjonalność prakseologiczna ma charakter technologiczny i jest ukierunkowana na praktyczne umiejętności, pozwalające uzyskiwać wymierne efekty.

² Grant: 2011/03/B/HS6/01839.

Racjonalność hermeneutyczna ma charakter egzystencjalno-interpretacyjny i jest ukierunkowana na pozyskiwanie rozumienia siebie i świata. Racjonalność emancypacyjna ma charakter krytyczny i jest ukierunkowana na upodmiotowienie i samostanowienie jednostki w kontekście społecznym (szerzej została zdefiniowana w kontekście naszych rozważań o emancypacji). Racjonalność negacyjna wiąże się z odrzuceniem sensu kształcenia szkolnego. Obecnie skoncentrujemy się wyłącznie na racjonalności emancypacyjnej.

Zrealizowane badania obejmowały uczniów, rodziców i nauczycieli. Tutaj ograniczymy się wyłącznie do środowiska uczniowskiego. Badania jakościowe w formie wywiadów IDI i FGI zostały zrealizowane w 2013 r. (7 IDI i 4 FGI wśród uczniów). Wywiady były zmodularyzowane według logiki biograficzno-rozwojowej. Ich struktura obejmowała moduł przeszłości (wypowiedzi o kształceniu szkolnym w kontekście doświadczeń z przeszłości), moduł terażniejszości (wypowiedzi o kształceniu szkolnym w kontekście doświadczeń z terażniejszości), moduł przyszłości (wypowiedzi o kształceniu szkolnym w kontekście wyobrażanej przyszłości) i moduł abstrakcji (odniesienie do kwestii ogólnych). Uzyskane dane były interpretowane z perspektywy tzw. hermeneutyki subiektywności. Badania ilościowe wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych ($N = 2810$) zostały przeprowadzone w 2014 r. i spełniały warunki ogólnopolskiej reprezentatywności dla tej populacji. Za reprezentatywny dobór grupy badanej odpowiadała firma Millward Brown. Badania ilościowe wykonano za pomocą autorskiego kwestionariusza KRAK. Koncepcja teoretyczna, metodologia oraz wyniki badań zostały szczegółowo omówione w odrębnej monografii (Milerski, Karwowski, 2016).

Analiza badań jakościowych ujawniła zasadniczą dyferencję między modelem teoretycznym a rzeczywistym rozumieniem emancypacji przez młodzież. Część uczniów co prawda starała się wiązać sens kształcenia szkolnego z odpowiedzialnością społeczną i aktywnością pro publico bono. Nie to było jednak dominantą ich wypowiedzi. Emancypacja była przez nich łączona przede wszystkim z kształtowaniem własnej wartości, własnej osobowości i samodzielności życiowej. Ten ostatni wątek wysuwał się na pierwsze miejsce. W postrzeganiu uczniów emancypacja sprowadza się głównie do dążeń zapewniających poczucie własnej wartości, spełnienia siebie oraz niezależności ekonomicznej i społecznej.

Emancypacja jest traktowana przez młodzież w sposób endogeny. Jeżeli nawet pojawiają się wątki społeczne, to w istocie i tak chodzi o rozwój samego siebie, a nie transformację społeczną. Egzemplifikacja:

I po co ludzie w ogóle się uczą? Po co chodzą do szkoły? Może nie o tyle, żeby kształcić siebie stricte w jakiejś konkretnej dziedzinie, ale znaleźć – moim zdaniem – jakieś miejsce w społeczeństwie. Żeby znaleźć to, w czym ktoś jest dobry i czerpać z tego satysfakcję. Być przydatnym, poczucie takiej przydatności, no, nie wiem, niekoniecznie być mrówką w mrowisku. Ale czerpanie satysfakcji z tego, że jestem w czymś dobry, że mogę komuś pomóc, że nie jestem tutaj bez powodu. Żeby znaleźć, nie wiem, jakiś taki sens swojego życia. Żeby znaleźć na przykład pracę, która będzie mi

sprawiała taką satysfakcję, że nie będę miała problemu tam chodzić. I to nie będzie czyste zarabianie pieniędzy, tylko rzeczywiście jakaś taka, no, taka praca marzeń, takie no spełnianie siebie. I myślę, że no to. Takie znalezienie sensu w bezsensie. A tak jak tu powiedziałaś, no to jakbyś miała taką jedną najważniejszą cechę wymienić, co by to było? Kształtowanie siebie! (LOd_U3).

Niewątpliwe, w tej wypowiedzi pojawia się wątek pomocy innym. Pojawia się również krytyka podejścia utylitarnego. Na pierwszy plan wysuwa się „spełnienie siebie” i „kształtowanie siebie”. Spełnienie i kształtowanie siebie stanowią w świetle tej wypowiedzi o jednym z sensów kształcenia szkolnego. Ujęcie takie ma charakter humanistyczny i emancypacyjny, ale w aspekcie endogennym. Nie uwzględnia założonego w teorii krytycznej wymiaru dyskursywnego i etycznego zaangażowania na rzecz transformacji społecznej.

W wypowiedziach innych uczniów kształcenie jako droga do emancypacji było ujmowane nie tylko jako „spełnienie siebie”, lecz także w kategoriach osiągnięcia niezależności życiowej:

Dobrze. Kończysz gimnazjum i o czym myślisz, jaki jest twój tok myślenia? Ogólnie to nie chciałem iść do liceum, bo nie chciałem iść potem na studia. Byłem tego pewny, ogólnie wolalem skończyć jakąś szkołę i mieć jakiś zawód. Dlaczego? Dlaczego nie chciałeś iść do liceum i na studia? Nie chciałem kolejnych trzech czy pięciu lat wytrzymać na studiach. Po drugie chciałem się usamodzielnić. Nie chciałem być dalej u rodziców, bywam pod dachem. Bo wiadomo jakbym poszedł, to bym poszedł, by nie było problemu. Z utrzymaniem czy coś, ale po prostu wolalem się usamodzielnić (ZSZ_U7).

Bo jak nie ogarnę jakiejś pracy, to będę dalej żył u rodziców. A tak mogę tę kawalerkę sobie wynająć i mieszkać sobie samemu. I samemu sobie radzić, albo z dziewczyną, niż żyć dalej z rodzicami. Wie pan wszystko jest fajne, ale do czasu (ZSZ_U7).

Podobne stwierdzenia możemy znaleźć w wypowiedziach licealistów. W przypadku uczniów szkół zawodowych stanowią one dominantę interpretacyjną. W świadomości młodzieży emancypacja ma więc endogeny charakter. Jest wiązana z procesem kształtowania samego siebie i własnej niezależności (tamże, s. 194 i nast.).

Badania ilościowe wykazały m.in. specyficzny charakter racjonalności emancypacyjnej. Po pierwsze, relacje między statusem ekonomiczno-społecznym (SES) a racjonalnością emancypacyjną, zoperacjonalizowaną według przyjętego modelu teoretycznego, były statystycznie istotne, ale negatywne. Kształt tych relacji był więc odwrotny od oczekiwań. Oznacza to, że czym wyższy status społeczno-ekonomiczny uczniów tym niższa była racjonalność emancypacyjna. SES pozostawał za to w pozytywnej korelacji z racjonalnością hermeneutyczną i z racjonalnością prakseologiczną (techniczną, utylitarną). Jak wyjaśnić taki wynik? Być może jest tak, że racjonalność hermeneutyczna odpowiada de facto za humanistyczne postrzeganie sensu kształcenia (tym wyższe, im wyższy SES), natomiast racjonalność emancypacyjna wyraża przede wszystkim dążenia

młodzieży do niezależności. Takie ujęcie tłumaczyłby mocny związek między racjonalnością emancypacyjną i racjonalnością prakseologiczną. Co więcej, im wyższy SES tym nie tylko wyższe poparcie dla racjonalności hermeneutycznej, lecz również prakseologicznej. Innymi słowy, mamy do czynienia z następującymi zależnościami: wyższy SES pozytywnie warunkuje racjonalność hermeneutyczną i prakseologiczną, natomiast negatywnie – racjonalność emancypacyjną. Zarazem odnotowaliśmy istotnościowy związek między racjonalnością emancypacyjną i prakseologiczną. Oznacza to, że statystycznie młodzież zarówno z niższym, jak i wyższym SES swoje praktyczne oczekiwania wobec kształcenia akcentowała w wyborze racjonalności prakseologicznej oraz w tych pozycjach dotyczących racjonalności emancypacyjnej, które odzwierciedlały głównie dążenie do samostanowienia bez komponenty transformacji społecznej, komunikacji i etycznej odpowiedzialności (tamże, s. 232, 238, 240 i nast.).

Wyniki zaprezentowanych badań ukazują rozbieżność między zakładaną przez teorię krytyczną koncepcją emancypacji dialogicznej, komunikacyjnej, związanej z odpowiedzialnością i transformacją społeczną, a faktycznym postrzeganiem przez uczniów racjonalności kształcenia szkolnego. Racjonalność emancypacyjna ma przede wszystkim charakter wsobny, skoncentrowany na samorozwoju i na ekonomicznej i społecznej niezależności. Taki jest faktyczny obraz świadomości młodzieży. Jak starałem się wykazać, wynik taki nie podważa normatywnego modelu emancypacji komunikacyjnej, dialogicznej. Właśnie dlatego, że koncepcja emancypacji ma charakter normatywny, stwierdzenie stanu faktycznego nie może podważać teoretycznej idealizacji. Dla osób aksjologicznie związanych z założeniami teorii krytycznej emancypacja dialogiczna pozostaje wartością i stanem do urzeczywistnienia. Dla przeciwników tej teorii tak rozumiana emancypacja jest utopią. Oba twierdzenia opierają się jednak na przyjmowanej normatywności. Podstawą naukowego badania emancypacji jest więc wiara w określony system aksjologiczny.

Bibliografia

- Bilińska-Suchanek, E. (2013). *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Giroux, H., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Horkheimer, M. (2011). *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.

- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa Verlag.
- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szahaj, A. (2008). *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Dialogue-oriented and inward-oriented emancipation

The paper is devoted to the exposition of the idea of educational emancipation in perspective of critical pedagogy. Against the theoretical expectations, our empirical research is evidence, that the emancipatory rationality did not refer to emancipation in the sense of establishing one's own subjective power through the ability to participate in a critical social discourse and through the responsibility for the shaping of social life (dialogue-oriented emancipation), but rather to self determination in the sense of independent living and economic independence (inward-oriented emancipation).

Keywords: emancipation and pedagogy, critical pedagogy



CZĘŚĆ I

*DIALOG I JEGO EMANCYPACYJNY
POTENCJAŁ*

Urszula Ostrowska

Potencjał dialogu człowieka w świecie wartości

We współczesności rozległa problematyka dialogu urasta do rangi priorytetu. W świecie o narastającej złożoności, w którym ważną rolę przypisuje się negocjacom, dyplomacji, mediacjom, kreowaniu wspólnot w zróżnicowanej rzeczywistości to w dialogu, uznawanym za konstytutywny element bytu ludzkiego i ludzkiej egzystencji, upatruje się wielkiej twórczej siły. Źródła potencjału dialogu człowieka w świecie wartości prowadzą do antycznej Grecji, skąd wywodzi się słowo dialog. Drugim istotnym źródłem dialogu są inspiracje biblijne oraz niektóre nurty teologiczne rozwijane w ramach judaizmu i chrześcijaństwa. Podstawową dynamiką dialogu jest autentyczny zwrot ludzi dialogujących ku sobie. Retoryka frazy „autentyczny zwrot” znacząco kieruje uwagę na potencjał dialogu człowieka w świecie wartości, podejmującego konstruowanie strategii, której można przypisać miano *wyjścia ku-; do-tarcia do-, bycia z- oraz bycia dla-*.

Człowiek, będący wartością, żyje w bogatym i zróżnicowanym *universum* antroposfery aksjologicznej nasyconym wartościami. W toku procesów wartościowania siebie, innych oraz otaczającej rzeczywistości istotną dla niego rolę pełni dialog, podejmowany z innymi (interpersonalny), z samym sobą (intrapersonalny) oraz z otaczającym światem (z dziełami, z wytworami). Wszelka aktywność człowieka sytuuje się w określonym horyzoncie wartości *universum* antroposferycznego. Aktywność dialogiczna – będąc najnaturalniejszą formą różnorodnych sposobów kontaktowania się człowieka z samym sobą, z innymi, ze światem w spotkaniach, rozmowach, sporach, dyskusjach, dyskursach – stanowi podstawę przypisywania człowiekowi miana *homo dialogicus*, ale także grunt rozważań w rozległym horyzoncie idei filozofii dialogu oraz orientacji dialogicznej, pojmowanej jako znaczący sposób bycia, współbycia człowieka w świecie.

Słowa kluczowe: dialog, człowiek, świat wartości, potencjał

*Relacje dialogowe [...] – to zjawisko niemal uniwersalne,
[...] gdzie zaczyna się świadomość, tam zaczyna się dialog.*

Michał Bachtin (1970)

Uwagi wprowadzające

Relacje dialogowe towarzyszą ludzkości od zarania dziejów, znacząco uobecniając się w wielorakich konfiguracjach we wszystkich sferach życia człowieka. W toku dziejów dialog przechodził różne koleje losu, obrastając różnymi interpretacjami. Wzrastające zainteresowanie dialogiem jako zjawiskiem kulturowym i społecznym wykazują różne dyscypliny naukowe, zwłaszcza filozofia, pedagogika, psychologia, socjologia, literaturoznawstwo, językoznawstwo, nauki o komunikacji, ekonomia, polityka społeczna, teoria organizacji i zarządzania, prawo i inne, wzbogacając wiedzę z tego zakresu. W przestrzeni współczesnej kultury problematyka dialogu urasta do rangi priorytetowej. W dialogu, uznawanym za konstytutywny element bytu ludzkiego i ludzkiej egzystencji, upatruje się wielkiej twórczej siły w świecie o narastającej złożoności, w którym ważną rolę przypisuje się negocjacom, dyplomacji, mediacjom, kreowaniu wspólnot w wielce zróżnicowanej rzeczywistości.

W artykule podjęto zagadnienie potencjału dialogu człowieka w świecie wartości, które – jak dotąd – pozostaje poza kręgiem zainteresowań badaczy, zajmujących się bogatą problematyką dialogu. Główną inspiracją dla podjęcia niniejszej problematyki potencjału dialogu okazały się założenia celu i tematyki VII Konferencji Pedagogiki Dialogu organizowanej przez Katedrę Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, która odbyła się 9 grudnia 2016 r., w tym zwłaszcza aspekty odnoszące się do kwestii relacji człowiek–świat–wartości–potencjał.

Po uwagach wprowadzających rozważaniom poddaje zagadnienie źródeł potencjału dialogu człowieka w świecie wartości. Po czym zajmuję się uwarunkowaniami dialogu ze szczególnym uwzględnieniem jego potencjału. Całość zamykają uwagi podsumowujące i bibliografia.

Źródła potencjału *dialogu* człowieka w świecie wartości

*Dialog – wnosząc światło – odsłania prawdę. Innymi słowy:
przywraca rzeczom i sprawom ich właściwy wygląd.*

Józef Tischner (2005)

Źródła potencjału *dialogu* człowieka w świecie wartości prowadzą do antycznej Grecji, skąd wywodzi się słowo dialog¹. Owo myślenie dialogiczne wpisał w historię filozofii Platon, którego dialogi stanowią jeden z najważniejszych historycznych przykładów refleksji osadzonej w perspektywie dialogicznej. Drugim istotnym źródłem dialogu były inspiracje biblijne oraz niektóre nurty teo-

¹ Z gr. *dia* = przez + *logos* = słowo; *dialogos* – rozmowa, *dialektike* – dialektyka (z *dialektos* – sposób mówienia), *dialegein* – rozmawiać, *dialektike techne* – sztuka rozmawiania.

logiczne rozwijane w ramach judaizmu i chrześcijaństwa (por. Milerski, 2008, s. 29–43; Gadamer, 1979, s. 242).

Za prekursora dialogu uznaje się nauczyciela Platona – Sokratesa – któremu przypisuje się miano niedoścignionego wzoru sztuki przełamywania skostniałych schematów pojęciowych w toku podejmowania prób rozumienia samych siebie, innych oraz otaczającej rzeczywistości. Sokrates – jak wiadomo – to twórca metody dochodzenia do sensu rzeczy, do prawdy za sprawą rozumnych wnikliwych pytań i odpowiedzi, tj. dyskusji, w toku której ścierają się przeciwne poglądy. Niemniej owej metodzie (wówczas nazywanej dialektyką: z gr. *dialegomai* – rozmawiać) przewodziła idea antycznego *credo: viva vox docet* – żywe słowo uczy, głosząca pochwałę słowa żywego, mówionego. To żywe słowo postrzegane było jako archetyp, a słowo pisane uznawano tylko za jego kopię zgodnie z przekonaniem, że „[...] myśl poznającego jest mową żywą i ożywianą, a mowę pisaną można by słusznie uważać za rodzaj widma tamtej” (Platon, 1993, s. 96). W istocie Sokrates, zaliczany do wybitnych postaci, które wywarły największy wpływ na rozwój myśli europejskiej, stronił od pisania, jednakże jego cenne idee i przemyślenia ocalały właśnie dzięki przekazowi platońskiemu.

Ów najbardziej tajemniczy grecki myśliciel, któremu przydano także miano największego geniusza pedagogicznego świata klasycznego (Nawroczyński, 1987, s. 18), nie pisał programowo, lecz poszukując solidnego fundamentu prawdziwej wiedzy prowadził rozmowy z ludźmi na placach i ulicach Aten, w toku których bezinteresownie pomagał im zrozumieć samych siebie, innych oraz otaczający ich świat. Zamierzeniem Sokratesa było uzmysławianie rozmówcom pozorności posiadanej przez nich wiedzy i w ślad za tym uświadamianie im niedozowności dochodzenia do wiedzy prawdziwej – w jego przekonaniu – wiedzy stanowiącej podstawę oraz gwarancję osiągnięcia dobra, męstwa, umiarkowania i sprawiedliwości, prawdy. W owych rozmowach Sokrates wcielał się w postać osoby spragnionej prawdziwej wiedzy i oczekującej od rozmówcy pouczenia oraz pomocy w tym zakresie. W tym celu stosował dwie wypracowane przez siebie metody – elenktyczną i majeutyczną. Poszukując w tenże sposób prawdziwej wiedzy, starał się nie tyle przekonać swoich rozmówców, ile wskazywać im błędność ich poglądów, tudzież wydobywać z nich ukrytą, nienależycie uświadomioną wiedzę.

W obu metodach uwyrażnia się znacząco kwestia potencjału dialogu człowieka w świecie wartości. Pierwsza z wymienionych metod – elenktyczna, polegała na sprawdzaniu wartości i kwestionowaniu twierdzeń rozmówcy aż do doprowadzenia go w konsekwencji do tezy absurdalnej lub sprzecznej z jego apriorycznym twierdzeniem pierwotnym. Oparta na negacji metoda eksponowała niepewność oraz brak ugruntowania tego, co rozmówca uważał za wiedzę, a co w istocie swej okazywało się zaledwie mniemaniem, doksą (opinią). Przyjmując postawę „udawanej skromności”, Sokrates pozornie oczekiwał od swojego rozmówcy pouczenia i pomocy w zakresie poszukiwania prawdy. Owa nacechowana ironią rozmowa

była przez niego prowadzona aż do momentu uświadomienia rozmówcy, że on nie wie na temat przedmiotu tejże rozmowy². Za sprawą ironii, wpisanej w artykułowane proste pytania, Sokrates udowadniał słabość przekonań oraz ignorancję rozmówcy, pragnąc w ten sposób nakłonić go do namysłu, do podejmowania trudu weryfikacji i doskonalenia swojej wiedzy.

Druga z metod – metoda majeutyczna („położnicza”) była metodą pozytywną i stosowaną tylko wobec niektórych osób, takich mianowicie, w których drzemała nieuświadomiona wiedza. Starając się pomóc tej wiedzy „przyjść na świat” poprzez dyskusję, Sokrates nie przyjmował roli osoby pouczającej, a jedynie pomagającej, wspierającej w tej mierze rozmówcę i zarazem także uczył się sam – zgodnie z antycznym przekonaniem *docendo discimus* [ucząc, uczymy się].

Za sprawą obu metod Sokrates inspirująco wyeksponował bezkresne pokłady potencjału dialogu toczonego przez człowieka w świecie wartości. Można zatem orzekać, że wynosząc dialog niemal do potęgi zasiał „dialogiczne ziarna”, które do dziś wydają obfity plon o ogromnym potencjale. Tenże ogromny potencjał dialogu ewidentnie zaświadcza wyłaniane bogactwo jego różnych typów i rodzajów, takich mianowicie, jak: dialog domniemany, społeczny, publiczny, dydaktyczny, wychowawczy, edukacyjny, ekumeniczny, terapeutyczny, negocjacyjny, polityczny, interdyskursywny, kulturowy, międzykulturowy, narodowy, międzynarodowy, globalny, egzystencjalny, pokoleniowy, międzypokoleniowy, naukowy, interparadygmataczny, między cywilizacjami, między kontynentami, różnych kultur, wartości powszechnych i trwałych, intrapersonalny, interpersonalny i inne (Ostrowska, 2000, s. 18–21). Owa typologia swoiście zaświadcza o niemal wszechobecności dialogu przenikającego w rozmaitych konfiguracjach na wskroś życie człowieka i jego świat.

Człowiek, uczestnicząc w świecie nasyconym bogactwem dialogicznego zróżnicowania, z natury rzeczy jest istotą dialogiczną, której można przypisać miano *homo dialogicus*, jako że niemal od początku swego rozumnego istnienia aż po sam kres aktywnie nacechowanego życia kontaktuje się z innymi, nawiązując z nimi dialog, a także zwraca się ku sobie samemu, podejmując dialog wewnętrzny oraz skłania się ku dialogowi z dziełami, z wytworami ludzi.

² Ironia (z grec. εἰρωνεία *eironeía*, oznaczająca „przestawienie, pozorowanie”) to sposób wypowiedania się, oparty na zamierzonej niezgodności, najczęściej na przeciwieństwie, dwóch poziomów wypowiedzi: dosłownego i ukrytego. W rozumieniu potocznym ironia zazwyczaj jest utożsamiana z zawołowaną kpinią, złośliwością, wyśmiewaniem, dystansem. Natomiast w klasycznej retoryce ironia stanowi jeden z waloryzowanych tropów, jest także zaliczana do podstawowych kategorii w estetyce. Ironia sokratyczna jest szczególną odmianą ironii bez wszakże zabarwienia pejoratywnego, tudzież dominanty obraźliwego szyderstwa oraz zamysłu prześmiewczego poniżania rozmówcy.

Człowiek w świecie wartości

*Dialog, w którym godność stron jest jednakowo ceniona,
pozwala każdemu wypowiedzieć swoje myśli, uczucia,
marzenia, potrzeby i cele.*

Jesper Juul (2013)

Człowiek będący wartością żyje w bogatym i zróżnicowanym *universum* antroposfery aksjologicznej nasyconym wartościami. Istoty ludzkie są jedynymi podmiotami zdolnymi do świadomego wartościowania, do refleksji nad tym, jak jest, jak być powinno i co należy uczynić, aby istniejący stan rzeczy zmienić w pożądany. Owa wyjątkowość przypisywana człowiekowi z jednej strony jest dla gatunku ludzkiego wyróżnieniem, z drugiej natomiast stanowi nie lada zobowiązanie i wyzwanie dla ludzkości odpowiedzialnej za jakość zaświadczonego człowieczeństwa oraz za losy świata.

Wartościowanie siebie, innych oraz otaczającej rzeczywistości może przyjmować różne formy, stopnie i zakresy w odniesieniu do ludzi, faktów, stanów rzeczy, zjawisk, procesów, sytuując się na kontinuum od wymiaru pozytywnego (aprobata, akceptacja), poprzez neutralne stanowisko (dystansowanie się, niewyrażanie osądu), aż do negatywnego włącznie (dezaprobata, odrzucenie). W toku procesów wartościowania siebie innych oraz otaczającej rzeczywistości istotną rolę w życiu człowieka, będącego z natury rzeczy istotą dialogiczną, pełni podejmowany przez niego dialog z innymi (interpersonalny), z samym sobą (intrapersonalny) oraz z otaczającym światem (z dziełami, z wytworami).

W istocie każdy element *universum* antroposferycznego może być poddawany waloryzacji z różnych perspektyw oraz w rozmaitych aspektach i kontekstach, przenikając niemal na wskroś życie człowieka, z natury rzeczy odczuwającego głęboką potrzebę refleksji nad światem wartości, decydujących o jakości jego życia (Ostrowska, 2016c, s. 1299–1302).

Zanurzony w bogactwie antroposferycznym człowiek najbardziej autentycznie poznaje ów świat wartości, doświadczając obecności jego elementów. Jednakże owo indywidualne przeżywanie wartości – aczkolwiek stanowi *conditio sine qua non* doświadczeń aksjologicznych (Ostrowska, 2016b, s. 280–284) – zazwyczaj okazuje się niewystarczające. Domaga się bowiem wyjścia z niszy subiektywizmu i dopełnienia w postaci zobiektywizowania owych indywidualnych doświadczeń, poszukując dla nich wsparcia na zewnątrz. W tenże sposób dialog intrapersonalny zostaje wzbogacony przez dialog człowieka ze światem, a także o dialog interpersonalny z innymi.

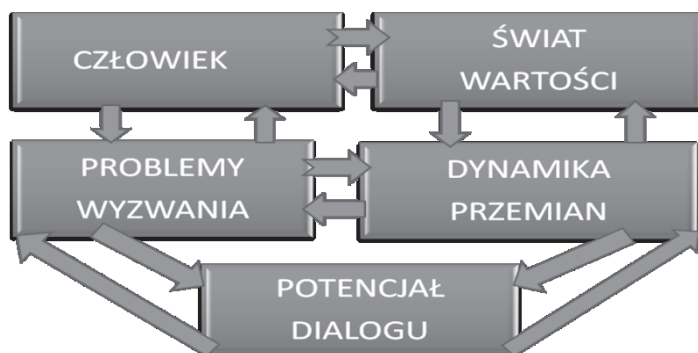
Dla rozważanej problematyki potencjału dialogu człowieka w świecie wartości owa kwestia obiektywizowania indywidualnych doświadczeń aksjologicznych okazuje się kluczowa z tej zwłaszcza racji, że świat człowieka to bezkresna antroposfera wielce zróżnicowana, przepelniana elementami zarówno ważnymi, jak i błahymi, to rzeczywistość piękna i brzydota, zdrowia i choroby, prawdy i fał-

szu, szczęścia i tragedii, *sacrum* i *profanum*. Nic przeto dziwnego, że doświadczających owych skrajności ludzie mają niejednokrotnie sprzeczne pragnienia, aspiracje i potrzeby. Nierzadko można się przekonać, że ludzie są nad podziw wrażliwi i bywają bezwzględni. Częstość zmierną do szczytnych ideałów, ale także zadowolają się rezultatami niewymagającymi wysiłku, a nawet osiągają satysfakcję z osiągnięć zdobytych kosztem innych. Z jednej strony cechują się rozumnością, uczuciowością i kreatywnością, z drugiej natomiast strony nierozważnie popadają w otchłań braku rozsądku i głupoty oraz kierują się bezwzględnością, zadowolają schematycznością. Z natury rzeczy są zdolni do wiary, nadziei i miłości, a przy różnych okazjach zaświadcza swoją małość, mściwość, a nawet okrucieństwo. Bywają skorzy do obdarzania miłością i współczuciem, ale także nie pozostają wolni od zazdrości, nienawiści, zawiści tudzież złej woli. Kierując się szlachetnymi motywami, bezinteresownie niosą pomoc osobom potrzebującym i w różny sposób wspierają je, ale bywa i tak, że z niezrozumiałych względów podejmują się działań, które ewidentnie szkodzą innym i boleśnie ich krzywdzą. Niestrudzenie podejmują trud dociekania istoty i sensu życia, ale również zadowolają się stereotypowymi informacjami i najprostszymi wrażeniami pozbawionymi głębi.

Katalog tego typu wyliczeń zdaje się nie mieć kresu, toteż nic dziwnego, że oprócz faktów, stanów rzeczy i zjawisk oraz procesów wartościowanych pozytywnie, aksjologia zajmuje się tymi, które w różnym stopniu i zakresie nacechowane są negatywnością. Kwestia sprzeczności w świecie wartości jest poniekąd stanem naturalnym z tej zwłaszcza racji, że psychika ludzka jest przepelniona antynomiami. Nic przeto dziwnego, że doświadczając świata wartości, człowiek niemal bezustannie oscyluje pomiędzy różnymi ambicjami i skłonnościami, dryfuje pomiędzy różnymi zamiarami i pokusami, dokonuje wyborów między wykluczającymi się realiami i marzeniami, toczy zmagania pomiędzy postawami mieć i być. Na dodatek dokonując wyborów na kontinuum pomiędzy owymi ekstremami nie ma żadnej pewności, że powzięta decyzja w dynamicznie ewoluującej rzeczywistości jest najlepszą z możliwych i dobrze rokuje na przyszłość.

Podążanie tropem zasygnalizowanych sprzeczności uwyrażnia złożoność życia człowieka w świecie dobra i zła, pomiędzy wzlotem i upadkiem, akceptacją i odrzuceniem, sukcesem i klęską, szczęściem i tragedią, poczuciem bezpieczeństwa i lękiem, doświadczaniem dobrostanu i niewyobrażalnego cierpienia. Właśnie w owych zmiennych kolejach losu człowiek poszukuje sensu życia wartościowego w toku dialogu, kierując się drogowskazem aksjologicznym.

Wszelka aktywność człowieka sytuuje się w określonym horyzoncie wartości *universum* antroposferycznego. Aktywność dialogiczna – stanowiąc najnaturalniejszą formę różnorodnych sposobów kontaktowania się człowieka z samym sobą, z innymi, ze światem jako osoby biorącej udział w spotkaniach, rozmowach, sporach, dyskusjach, dyskursach – stanowi podstawę nie tylko przypisywania człowiekowi miana *homo dialogicus*, ale także rozważań postępowania dialogicznego w rozległym horyzoncie idei filozofii dialogu, orientacji dialogicznej pojmowanej



Rycina 1. Uwarunkowania potencjału dialogu człowieka w świecie wartości

Źródło: koncepcja własna.

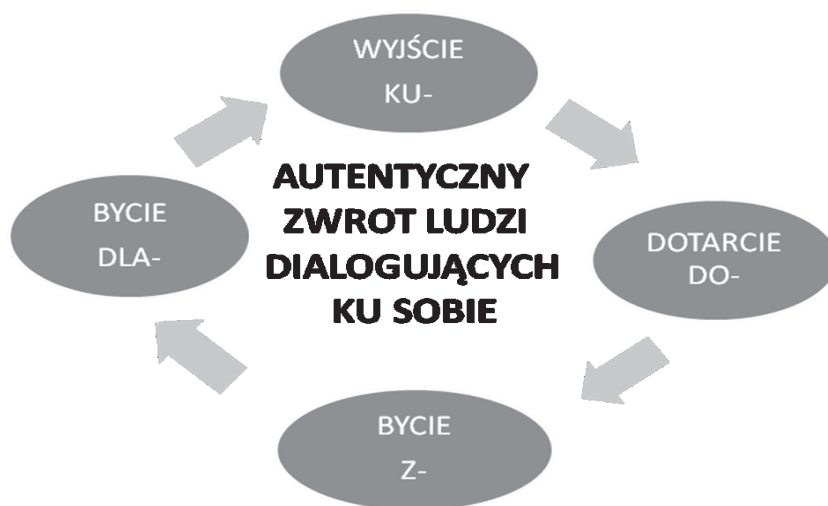
jako znaczący sposób bycia, współbycia człowieka w świecie, w tym zwłaszcza jego *modus cogitandi* oraz *modus operandi* (Ostrowska, 2006, s. 893–903).

Potencjał dialogu człowieka w świecie wartości wyznacza jakość zajmowanego przez uczestnika dialogu miejsca w antroposferze oraz warunkuje relacje pomiędzy takimi elementami, jak człowiek – świat wartości, a także problemy i wyzwania – dynamika przemian w świecie narastającej złożoności, co graficznie ujęto na ryc. 1.

Podstawową dynamiką dialogu jest autentyczny zwrot ludzi dialogujących ku sobie, ich rozumna otwartość na inność. Retoryka frazy «autentyczny zwrot» znacząco kieruje uwagę na potencjał dialogu człowieka w świecie wartości, podejmującego konstruowanie strategii dialogicznej, której można przypisać miano (zob. ryc. 2):

- *wyjścia ku-* innemu uczestnikowi dialogu, ku otaczającej rzeczywistości, ku sobie samemu, ku wydobywaniu tego, co dobre i pożądane itp.;
- *dotarcia do-* źródeł różnic, i poglądów, do istoty podejmowanych problemów, do kwestii szczególnie różniących, do argumentacji wymagającej wnikliwych dociekań itp.;
- *bycia z-* innymi w bogactwie różnorodności, w konsekwentnym dążeniu do rozwiązania nurtujących problemów itp.;
- *bycia dla-* innych w celu doskonalenia otaczającej rzeczywistości i samych siebie oraz podejmowania nowych wspólnych projekcji itp. (por. Ostrowska, 2016a, s. 34–42).

W przeciwieństwie bowiem do nieposiadających świadomości przedmiotów, które istnieją tylko „same w sobie” człowiek jest nie tylko „bytem w sobie”, egzystując „dla samego siebie”, lecz w sposób świadomy może istnieć i istnieje także „dla innych”, jeśli rzecz jasna nie zamyka się szczelnie w sobie samym i nie dystansuje się od innych. Owo bycie dla innych wymaga – jak to zaakcentowano na ryc. 2 – wyjścia ku nim, dotarcia do nich oraz bycia z nimi. Niemniej jednak nie oznacza to, że osiągnięcie takiego stanu rzeczy nakazuje zawsze i w każdej sytuacji



Rycina 2. Konstytywne elementy potencjału dialogu człowieka w świecie wartości

Źródło: koncepcja własna.

pozbawianie się troski o własne dobro w sensie zagubienia dbałości o swój status i dawanie prymarności innym za cenę zatracania siebie. Wyraziście w tej kwestii stanowisko zajął Józef Maria Bocheński (1992, s. 40–41), stwierdzając, że z obowiązków człowieka wobec innych „[...] nie wynika wcale, byśmy nie mieli prawa dbać o siebie”.

Potencjał dialogu

[...] odmienność, uważana przez niektórych za tak wielkie zagrożenie, może się stać – dzięki dialogowi opartemu na wzajemnym szacunku – źródłem głębszego zrozumienia tajemnicy ludzkiego życia.

Jan Paweł II

Przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego ONZ
w dniu 5 października 1995 r.

Najogólniej rzecz ujmując, termin „potencjał” oznacza możliwości i sprawczość oraz moc tkwiącą w kimś, w czymś, w jakiejś dziedzinie. Zatem termin ten kieruje uwagę na pokłady energii oraz możliwości mocy sprawczej tkwiące w człowieku lub w jakimś zjawisku, procesie. Owe pokłady energii i mocy sprawczej zazwyczaj nie są należycie uświadamiane oraz odpowiednio spożytkowane, tudzież wykorzystane w odniesieniu do wielu dziedzin życia, w tym także w przypadku dialogu człowieka w świecie wartości.

Tymczasem uczestnictwo w dialogu umożliwia nie tylko rozwiązywanie problemów czy rozstrzygnięcie sporów, lecz zarazem uczy kreatywnie myśleć, skłania do klarownego prezentowania własnych poglądów, jest „czynnikiem policentryzowania osobowości” (Nowicki, 1991, s. 417) nie w sensie jej „dezintegracji, lecz przechodzenie od niższej monocentrycznej integracji do wyższego typu integracji policentrycznej” (tamże). Najogólniej rzecz ujmując, z jednej strony dialog umożliwia poznawanie własnych ograniczeń, z drugiej ukierunkowuje na zmiany, ubogacająco otwierając drogę do doskonalenia siebie innych oraz otaczającej rzeczywistości – co dokładniej ujęto graficznie w postaci 10 aspektów (zob. ryc. 3).



Rycina 3. Potencjał dialogu

Źródło: koncepcja własna.

W dialogu komunikując się (*communicare* z łac. oznacza dzielić się, brać udział, z *communis*, oznaczający wspólny, powszechny, ogólny) uczestnicy dzielą się swoimi myślami, wiedzą, uczuciami, samymi sobą „otwierając się dialogicznie” (Tischner, 2005, s. 149). Owo otwarcie wyzwala swoisty rodzaj zobowiązania wobec drugiego człowieka, któremu trzeba udzielić odpowiedzi, ustosunkować się do jego argumentów, bez przyjmowania roli nieomylnego profesjonalisty „wszystkowiedzącego” i bez narzucania czegokolwiek. Akceptacja uczestnika dialogu, jego empatyczne rozumienie zorientowane na szacunek i życzliwość nie tylko konstru-

uje prawdziwe interpersonalne związki, ale także przyczynia się do rozwoju wewnętrznego uczestników dialogu.

Każda komunikacja ludzka ma wymiar etyczny i konstruuje pytanie o jakość zajmowanego miejsca przez uczestników dialogu w *universum* antroposferycznym. W istocie w procesie porozumiewania się tudzież przywoływania argumentacji, czy też po prostu rozmowy, uczestnicy dialogu dyskutując, wymieniając swoje poglądy odwołują się do stanowiących drogowskaz aksjologiczny trwale zakorzenionych w kulturze norm i wartości, a zwłaszcza do triady powszechnie obowiązujących wartości ponadczasowych.

Uwagi końcowe

Rozumienie jest sposobem poznania a zarazem sposobem istnienia człowieka w świecie otaczającym.

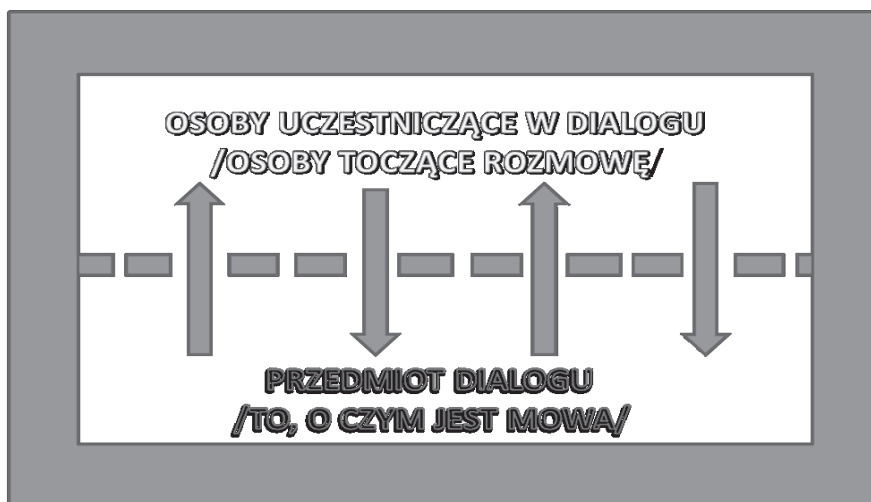
Józef Tischner (1989)

Dialog jest fenomenem specyficznie ludzkim. Podstawowym założeniem dialogu jest poszukiwanie tego, co prawdziwe, dobre i piękne oraz godne i sprawiedliwe dla każdego człowieka, a także dla każdej zbiorowości społecznej, dla świata. Człowiek – zaświadczać swoje człowieczeństwo – działa z natury rzeczy zorientowany na dobro, podążając w dialogu drogą od potrzeby zwykłego komunikowania się, wymiany doświadczeń, poglądów i projekcji do konstruowania zrozumienia drugiego człowieka i samego siebie oraz otaczającej rzeczywistości w celu jej doskonalenia ku pożytkowi wspólnemu, aż do zgłębienia ogólnoludzkich prawd życia.

Rozważanie zagadnienia potencjału dialogu człowieka w świecie wartości kieruje uwagę na konstytutywne kategorie konstruujące ów złożony wielorako obszar problemowy, obejmujący swym zakresem kilka wymiarów:

- wymiar ontologiczny – „bycie” (struktura, istota bytu, jego sposobów istnienia);
- wymiar epistemologiczny (relacje między poznawaniem, poznaniem a rzeczywistością);
- wymiar hermeneutyczno-fenomenologiczny (rozumienie i interpretacja);
- wymiar aksjologiczny (człowiek w świecie wartości);
- wymiar filozofii dialogu (współbycie, współdziałanie, wychodzenie poza jednostkowość, życie i działanie wspólne, wychodzenie poza jednostkowe rozumienie, dochodzenie do rozumienia siebie, innych, otaczającej rzeczywistości, rozwijanie siebie, swoich pasji i zainteresowań, pokonywanie schematów, łamanie stereotypów).

Oprócz wymiarów można wyłonić także dwie główne płaszczyzny dialogu wzajemnie warunkujące się, uzupełniające i weryfikujące – jedną konstruują uczestnicy dialogu, drugą zaś przedmiot dialogu. W istocie głównym bohaterem dialogu są ludzie rozmawiający ze sobą. Uczestnicy dialogu ich kompetencje, predyspozycje intelektualne, wiedza i mądrość, a także jakość miejsca zajmowanego przez nich w *uni-*



Rycina 4. Preferowane płaszczyzny dialogu człowieka w świecie wartości

Źródło: koncepcja własna.

versum antroposfery aksjologicznej determinują rezultaty dialogu. Z drugiej strony to, co jest przedmiotem rozmowy, nie sposób oddzielić od osób je toczących. Stąd te dwie płaszczyzny są nie do rozdzielenia *en bloc*, aczkolwiek mogą być waloryzowane – w zależności od przyjętych kryteriów i założonych celów – odmiennie.

Kwestia potencjału dialogu człowieka w świecie wartości wskazuje z jednej strony na możliwości oraz moc tkwiącą w dialogu jako metodzie, procesie, postawach oraz orientacji dialogicznej, z drugiej strony kieruje uwagę na pokłady energii oraz możliwości mocy sprawczej tkwiące w człowieku w świecie wartości. Można postrzegać rozważaną kwestię w szeroko ujętej formule między ideą a realnością. Niemniej uświadamianie owego potencjału z założenia inspiruje do działań ukierunkowanych na podejmowanie prób wdrażania owych idei, czyli na kształtowanie człowieka podejmującego dialog w świecie wartości zgodnie z owymi ideałami. Ponadto uwyrażnia zarazem dystans dzielący realność od owej idei, motywuując do czynienia starań o ich urzeczywistnienie.

Bibliografia

- Bachtin, M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Tłum. N. Modzelewska. Warszawa: PIW.
- Bocheński, J.M. (1992). *Współczesne metody myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo „W drodze”.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: PIW.
- Juul, J. (2013). *Życie w rodzinie. Wartości w rodzicielstwie i partnerstwie*. Tłum. D. Syska. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MIND.
- Milerski, B. (2008). Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy. *Pedagogia Christiana*, 1/21, 29–42.

- Nawroczyński, B. (1987). *Dzieła wybrane*. T. II. Warszawa: WSiP.
- Nowicki, A. (1991). *Spotkania w rzeczach*. Warszawa: WN PWN.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowska, U. (2006). Społeczeństwo dialogu. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom V (s. 893–903). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ostrowska, U. (2016a). Fenomen rozumienia świata, siebie i innych w dialogu. W: D. Jankowska, M. Grzelak-Klus (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia* (s. 34–42). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ostrowska, U. (2016b). Doświadczenie wartości oraz Doświadczenie aksjologiczne. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 280–284). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Ostrowska, U. (2016c). Wartościowanie (perspektywa pedagogiczno-socjologiczna). W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 1299–1302). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Platon (1993). *Faidros*. Tłum. L. Regner. Warszawa: WN PWN.
- Tischner, J. (red.). (1989). *Filozofia współczesna*. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Tischner, J. (2005). *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

The potential of human dialogue in the world of values

In the present time, the extensive issues of dialogue have become a priority. In the world of increasing complexity, in which an important role is attributed to negotiations, diplomacy, mediation, and the creation of communities in a diverse reality, it is in dialogue where we must seek great creative power. A man lives in a rich and varied universe full of values. In the process of valuing oneself, others and the surrounding reality, the dialogue with other people (interpersonal), with oneself (intrapersonal), and with the surrounding world (with works and products) plays a vital role. The dialogue activity, being the most natural form of various ways of contacting people with themselves, with others, and with the world, is the reason why the man is called “homo dialogicus”.

Keywords: dialogue, man, world of values, potential

Jarosław Gara

Dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*

Dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* wyraża się w osobowym uobecnianiu siebie w *czynnie*. Taki czyn jako *pełny* czyn wypływa z głębi wewnętrznej struktury życia podmiotu czynu i w ten sposób jest przychodzeniem w sukurs przejawianiem się/odzwierciedlaniem się podmiotu czynu w samym czynnie. Punktem wyjścia rozważań uczyniono dialogiczną ideę „*logosu* relacji Ja i Ty, „słowa żywego” i „słowa pustego” oraz kategorie „tego, co pomiędzy”, „działania całą istotą”, czy „systemu kryjówek i schowków”. W tym kontekście autorsko: 1) doprecyzowano egzystencjalną strukturę czynu jako gestu, słowa, działania oraz wyróżniono modusy *pełni* i *pustki* czynu; 2) rozróżniono modusy mistyfikacji czynów w postaci maskowania i retuszowania *pustki* oraz upozorowania i inscenizowania *pełni*, 3) wskazano na specyficzną relację pomiędzy egzystencjalną kategorią czynu a socjologiczną kategorią roli społecznej w analizie tytułowego zagadnienia.

Słowa kluczowe: dialogiczny *logos*, egzystencjalny czyn, mistyfikacja czynu, *aletheia* czynu

Nawet najgenialniejszej świadomości nie udaje się całkowita obiektywizacja problemu życia, ponieważ problematyczność życia leży w jego subiektywności. Gdyby subiektywność całkowicie znikła, znikłaby nie tylko problematyczność życia, lecz również samo życie

Ferdynand Ebner (2006, s. 86)

Był, który wzywamy, wezwany jest do mówienia, a jego mowa polega na «przychodzeniu w sukurs» jego słowom – na byciu obecnym. To obecność nie składa się z chwil tajemniczo unieruchomionych w trwaniu, lecz polega na nieustannym podejmowaniu chwil, które upływają, przez byt idący im w sukurs i za nie odpowiedzialny. Właśnie ta nieustanność tworzy obecność, jest uobecnianiem się – życiem – obecności

Emmanuel Lévinas (2002, s. 66–67)

Odczarowanie (Entzauberung), które nie zdejmuje czaru, lecz próbuje go przechytrzyć innym czarem, tworzy nowych szamanów

Jürgen Habermas (1983, s. 400)

Dialogiczne impulsy i egzystencjalnie sensotwórcze idee

Tytułowe zagadnienie, nawiązując się do ogólnych przesłanek filozofii dialogu, zostanie rozpatrzone na drodze autorskiej problematykacji i analizy w kontekście tychże przesłanek oraz właściwych im dialogicznych kierunków rozumowania¹.

Na wstępie warto podkreślić, że kategoria dialogu, z którą mamy do czynienia w filozofii dialogu jest niesprowadzalna ani do modelu tzw. dialogu Sokratejskiego, ani do Platońskich dialogów jako gatunku literackiego, ani do dialogu duszy z sobą samą w *Wyznaniach* św. Augustyna, ani do dialogu zapośredniczonego przez tekst w dyskursie hermeneutycznym, ani też do dialogu jako formy komunikacji/porozumienia we współczesnej teorii krytycznej. Co więcej, sama kategoria dialogu nie jest zbyt często używana wśród klasycznych filozofów dialogu. Owi dialogicy, bo termin ten odnosi się w ścisłym tego słowa znaczeniu właśnie do przedstawicieli filozofii dialogu, częściej posługują się takimi kategoriami jak spotkanie, relacja, zdarzanie się, wydarzanie się, zagadywanie-odpowiadanie, przeżywanie czy obejmowanie, by oddać dialogiczny sens samej kategorii dialogu i odróżnić ją od innych potocznych, kulturowych lub filozoficznych konotacji. Filozofia dialogu jako taka odnosi się w swym dyskursie zarówno do przedmiotu zainteresowania filozofii, jak i przedmiotu zainteresowania teologii, stanowiąc zarazem krytykę i sprzeciw wobec utrwalonych i dominujących tendencji: w filozofii wobec idealizmu i transcendentalizmu, a w teologii – dogmatyzmu, konfesyjności i legalizmu.

Zasadniczy kierunek problematykacji, którą podejmuję w tytułowym zagadnieniu, będzie określany generalną ideą dialogicznego czynu jako czynu istotowego. Ów czyn wyraża się w „wypowiadaniu siebie” – uobecnianiu w czynie i poprzez czyn własnej osobowej struktury istnienia, siebie samego w obliczu i w relacji do swojego *Naprzeciw*. W tym też znaczeniu przyjmuję, że dialogiczny *logos*² intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* wyraża się w osobowym uobecnianiu siebie samego w czynie. Taki czyn jako *pełny czyn* wypływa z głębi wewnętrznej struktury życia osobowego podmiotu czynu i w ten sposób jest

¹ Podręcznikową propozycję zarysu filozofii dialogu z uwzględnieniem jej najważniejszych przedstawicieli można znaleźć w omówieniu Tadeusza Gadacza (2009, zob. także Gara, 2010).

² Na potrzeby niniejszej problematykacji pojęcie *logosu* (gr. λόγος) stosuję w znaczeniu uniwersalnej i ogólnej prawidłowości, powszechnej zasady, na oznaczenie wewnętrznej racjonalności i uporządkowania koncipowanego zamysłu intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*, wyrażonego w osobowym czynie (geście, słowie, działaniu). W tym znaczeniu dialogicznym *logosem* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* jest wydarzający się czyn, a prawdą dialogicznie ukonstytuowanego czynu jest jego *pełnia* – *czyn pełny*, w przeciwieństwie do *czynu pustego*. Pojęcie *logosu* stosuję zatem w innym znaczeniu niż czyni to przywoływany w tym opracowaniu Ebner, dla którego *logos* to „słowo pierwotne” (por. Ebner, 2006, s. 71, 72).

przychodzeniem w sukurs³ – przejawianiem się/odzwierciedlaniem się podmiotu czynu w samym czynie tak, że między podmiotem, a jego czynem nie zachodzi żadna postać egzystencjalnej nieadekwatności, tzn. sprzeczności lub niezgodności, upozorowania lub fikcyjności.

Punktem wyjścia swych rozważań czynię sensotwórcze impulsy i inspiracje myśli klasycznych przedstawicieli filozofii dialogu: Ferdynanda Ebnera i jego ideę „słowa pierwotnego”, „logosu relacji Ja i Ty”, „słowa żywego” i „słowa pustego” oraz Martina Bubera i jego kategorie „tego, co pomiędzy”, „działania całą istotą” czy „systemu kryjówek i schowków”. Są to jednak tylko impulsy określające kierunek odautorskiego dialogicznego rozumowania, a nie wpisywanie się w ściśle przywoływane i rekonstruowane treści tychże konceptualizacji. Zatem tytułowy dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* dookreślany i ujmowany będzie w autorskim porządku ustrukturyzowania i problematyzacji.

Ebnerowska kategoria *pełni* jako pneumatologiczne Ja i „żywe słowo”

W myśli Ebnera „żywe słowo” jako *logos* relacji Ja i Ty jest przeciwstawione „pustemu słowu”, słowu bez ducha, bez znaczenia, słowa wyzutego z tego, co niesie ze sobą życie, co ma moc ustanawiania (Ebner, 2006, s. 75, 72, 76). W ten sposób, odwołując się do kategorii ducha, Ebner w sposób jednoznaczny i ścisły nawiązuje do tradycji biblijnej, wyrażonej w Nowym Testamencie w pojęciu *pneuma* (gr. πνεῦμα), a w Starym Testamencie w pojęciu *ruach* (hebr. רֹּחַ). W tym źródłowym znaczeniu duch to dech, tchnienie, wiatr; tchnienie ludzkiego oddechu, dowód życia. W tym znaczeniu duch i to, co duchowe są tu synonimem istnienia, które poruszone jest tchnieniem czegoś, czego do tej pory samo z siebie jeszcze nie posiadało – ożywczego tchnienia, życia, siły życiowej. Owo tchnienie, zanim zostanie uwewnętrznione, jest bowiem czymś, co nadchodzi z zewnątrz, od jakiegoś *Naprzeciw*, który jest nieredukowalną zewnętrżnością. Ebner mówi więc o duchu i o tym, co duchowe w znaczeniu pneumatologicznym – to, co duchowe jest autentycznym poruszeniem, tchnieniem życia, które się dzieje i wydarza, wyrażając się poprzez sposób bycia konkretnego człowieka. Obce jest mu zatem rozumienie ducha i duchowości zarówno w kategoriach filozofii idealistycznej (duch jako coś ogólnego i bezosobowego), jak i w kategoriach legalistycznej dogmatyki teologicznej (duchowość jako przejaw zrytualizowanego kultu religijnego i praktyki symbolicznej).

Podmiotem „żywego słowa” jest dla Ebnera Ja pneumatologiczne, które przeżywa osobowe Ty jako zewnętrżność i odnosi się do niego w swoim zobowiązania-

³ Uobecnianie się bytu – stwierdzał Emmanuel Lévinas (2002, s. 356), opisując dialogiczny fenomen mowy – sprowadza się do tego, „że mówię: «To ja» – i nic więcej, nic, z czym można by chcieć mnie utożsamić. Takie uobecnienie się zewnętrżnego bytu, nie znajduje w naszym świecie żadnego odniesienia”.

niu odpowiadania. Podmiotem „pustego słowa” zdaniem Ebnera jest natomiast Ja psychologiczne, które przeżywa otaczający świat i odnosi się do niego w sposób estetyczny (Ebner, 2006, s. 87–88). Mowa jako pierwotna forma osobowego odniesienia jest zatem aktem duchowym i wydarza się między Ja i Ty – jest wydarzeniem pneumatologicznym. W mowie Ja daje bowiem wyraz swego „otwierania-się-przed-Ty” (tamże, s. 90). Z tego też względu „Ja i Ty są duchowymi realnościami życia” (tamże, s. 10), ponieważ słowo, ujmując rzecz gramatycznie, rozgrywa się między pierwszą i drugą osobą. W ten sposób same zaimki osobowe Ja i Ty są zobiektywizowaną w mowie formą bezpośredniego zastępowania realności konkretnej i nieredukowalnej osoby. Takie słowo ze swej istoty nie może więc być puste, przeciwnie, „w konkretności i aktualności swego bycia wypowiedzanym, w sytuacji wytworzonej przez mówienie” musi reduplikować własną „treść i zawartą w nim realność” (tamże, s. 7). W tym znaczeniu słowo, zdaniem Ebnera, jest fenomenem bytu specyficznym ludzkiego. Duchowa realność Ja i Ty jest też określana istnieniem tylko i wyłącznie w relacji do siebie nawzajem: „Słowo jest tym, przez co obiektywnie ukonstytuowana – «ustanowiona» – zostaje nie tylko egzystencja, lecz przede wszystkim relacja Ja i Ty” (tamże, s. 13).

Tak rozumiane słowo jest tym, co określa przestrzeń dialogu lub monologu. Słowo stanowi zatem swoistą matrycę otwartości lub izolacji, upodmiotowienia lub uprzecmiotowienia. Słowo prawdziwe/autentyczne spełnia się w braku sprzeczności/rozbieżności z specyficzną strukturą nastawień podmiotu słowa (tamże, s. 92) oraz w tym, co w warstwie swych egzystencjalnych racji uwidacznia się w postawach i nastawieniach Ja w relacji do swojego *Naprzeciw*. W tym znaczeniu dialog to nie tylko wypowiedzane słowa, które umożliwiają nawiązywanie komunikacji (rozmowy), ale i „mówiące milczenie”, w którym uwidaczniają się afirmatywne nastawienia względem podmiotowego bytu Ty. Monolog zaś to nie tylko bezgłośnie myślenie absolutnego i samowystarczającego Ja, które jest jak „bańka mydlana spekulatywnego rozumu” (tamże, s. 11), skrytego w swej samotności za „murem chińskim” indywidualnej egzystencji (tamże, s. 75), lecz także mówienie, które pozbawione jest autentyczności i bezpośredniego odniesienia do podmiotowej realności bytu Ty. Owo Ty, które staje się wyabstrahowane jako coś ogólnego, bezosobowego, ma charakter „fikcyjnego Ty” (tamże, s. 41–42; zob. także: Skorulski, 2013, 2015). Świat ludzki jest bowiem konstytuowany w przestrzeni *Pomiędzy* realnym Ja a realnym Ty. „W każdym życiu ludzkim – jak ujmował to austriacki filozof samouk i wiejski nauczyciel – jest niewątpliwie pewna ciemność, ciemność cierpienia w ułomności życia, ta jednak nie jest jedyna i nie jest najciemniejsza. Jej wnętrzu rozjaśnia swym światłem wola poznania, która niesie pytanie: «Dlaczego?»”. Na próżno jednak Ja, w samotności poznawania, uderza w «mur chiński» swojej egzystencji, o który rozbija się życie – pochodnia gaśnie i ciemność jest większa niż kiedykolwiek” (Ebner, 2006, s. 73).

Buberowska kategoria *pełni* jako „wybór świata w działaniu” i „działanie całą istotą”

„Działanie całą istotą” według Bubera to „wybór świata w działaniu za pośrednictwem osoby i w niej samej” (Buber, 1992, s. 39)⁴. To osobowe zwrócenie się do swojego *Naprzeciw*, ponieważ relacja Ja–Ty może być wypowiedziana tylko z głębi istoty i tylko całą istotą osobowo ukonstytuowanego bytu. Fundamentalne słowo konstytuujące relację Ja–Ty wypowiada się tylko konkretnie i sytuacyjnie całą istotą poprzez „włączenie siebie samego”. Osobowe zwrócenie się do drugiego człowieka w swym dialogicznym wymiarze musi więc angażować całego człowieka jako człowieka–Ty musi też być zgodne „z niepowtarzalnością każdej sytuacji” (Buber, 1968a, s. 923), w której człowiek przejawia gotowość, by odpowiedzieć całym sobą (Buber, 1968b, s. 459–460) w obliczu swojego *Naprzeciw*. W tym kontekście autor *Opowieści chasydów* pisząc też o „idei wielkiego charakteru” nie koncentruje się na legalistycznych skryptach instruktywnego i formalnie poprawnego działania. Te bowiem są traktowane jako swoiste fetysze samozachowawczości i wyraz ekonomii własnego bezpieczeństwa działania. Zgodnie z tym sposobem rozumowania „człowiek wielkiego charakteru” nigdy nie jest ucieleśnieniem systemu arbitralnych zasad i bezwiednych nawyków. Zasady i nawyki nigdy nie urastają w jego życiu do rangi *deus ex machina*, tak by zabezpieczyć własne *status quo* pod postacią systemu nienaruszalnych i samozachowawczych „kryjówek i schowków”. „Pomimo wszystkich podobieństw – dowodzi filozof – każda sytuacja życiowa ma, jak każdy noworodek, inną twarz, twarz, która dotąd nie istniała i więcej się nie powtórzy. Wymaga ona reakcji, na którą nie można się z góry przygotować. Pomijając przeszłość, żąda obecności, odpowiedzialności – żąda ciebie. Wielki charakter, to według mnie ten, który przez swe czyny i postawę zaspokaja wymagania sytuacji ze szczerą gotowością, by odpowiedzieć całym swym życiem. W tym pragnieniu przyjęcia odpowiedzialności wyraża się, poprzez czyny i postawę, jedność jego istoty” (Buber, 1968a, nr 7–8, s. 923; zob. także: Glinkowski, 2016; Cohen, 1983; Guilherme, Morgan, 2009).

Relacja jako obecność Ja i Ty wydarza się w rzeczywistości tego, co rozgrywa się pomiędzy członami tej relacji – „priorytet relacji jest zakotwiczony w priorytecie «tego, co pomiędzy»” (Żak, 1991, s. 123). Sfera *Pomiędzy* wytycza przestrzeń, dzięki której Ja zawsze posiada swoje *Naprzeciw* (swoje Ty), z którym może współtworzyć więź. W owym pomiędzy (*Zwischen*) wydarza się też mowa i czyn, które wytyczają swoistą postać więzi człowieka z człowiekiem. Sfera *Pomiędzy* wytycza więc prze-

⁴ W innym miejscu Buber posługuje się również formułą „procesu”, w którym uczestniczy „całość mojego bycia”. I choć pojawia się ona w kontekście innego przedmiotu rozważań, to jednak wyraża tę samą logikę rozumowania (zob. Buber, 1995, s. 17). Uwidoczniony jest tu również fakt znamieny, ten mianowicie, że archetypem „sytuacji dialogicznej” jest dla Bubera chasydzka idea dialogu z Bogiem jako „sytuacji mistycznej” (tamże, s. 51).

strzeń łączności i wydarzeniowości – dziania się tego, co rozgrywa się pomiędzy Ja i Ty. Świat relacji Ja–Ty to świat „relacyjnej siły człowieka” (Buber, 1992, s. 62), w przeciwieństwie do świata Ja–To, który „odrzczywistnia” rzeczywistość, stając się jego martwym cieniem, karykaturą i upiorem (tamże, s. 67) wyzutym z osobowej obecności. Rzeczywistość pozbawiona obecności staje się bowiem mistyfikacją, cieniem tego, co jest rzeczywiste. W ten sposób człowiek, który „ukrywa się” i nie „włącza samego siebie” w relację, „zmienia swoje życie w system kryjówek” i „schowków” (Buber, 2014, s. 13). W odróżnieniu od tego dialogiczna rzeczywistość autentycznego pytania i autentycznej odpowiedzi zakłada ontologiczne przebudzenie się człowieka i odrzucenie/„zburzenie” dotychczasowego „systemu kryjówek i schowków”, fasadowości i mistyfikacji. Najszlachetniejsza nawet fikcja – stwierdza Buber (1992, s. 46) – zawsze jest tylko i wyłącznie fetyszem, a zatem artefaktem prawdziwego wydarzania się. Głos wzywający człowieka do przebudzenia z upozorowania i fikcyjności nie rozbrzmiewa jednak wraz z grzmotami burzy, która w swym żywiole zagraża życiu człowieka i przeraża go. Jest to głos subtelny i cichy, który rozbrzmiewa we wnętrzu człowieka, wzywając go do autentyczności i odrzucenia „systemu swych kryjówek i schowków”. Jest to głos, który wzywa do autokrytyki i autorefleksyjności, ponieważ „poszukiwanie we własnym sercu to początek drogi w życiu człowieka” (tamże, s. 14). Ów „system schowków i kryjówek” zawsze bowiem jest sposobem ufortyfikowania się w miejscu, które jest synonimem utajenia i skrytości, „miejsca”, w którym nie jesteśmy wystawieni na bezpośrednią zagadnięcie, pytania, wezwania Ty; „miejsca”, z którego nie trzeba odpowiadać na zagadnięcie, pytanie, wezwanie Ty.

Dialogiczne dookreślenie struktury czynu jako czynu *pełnego* lub *pustego*

Dialogiczna relacja nie jest dana jako coś naturalnego i oczywistego, niczym fakt przyrodniczy, którego istnienie zawsze poprzedza nasze własne odniesienia względem zewnętrznej rzeczywistości. Nie jest też dana w faktyczności swego egzystencjalnego wydarzania się jako coś nadprzyrodzonego. Dialogiczna relacja ani nie jest „instynktownie” zakodowana w naturalistycznej ekonomii istnienia, ani też nie stanowi nieuniknionego supranaturalistycznego, na wzór predestynacji, przeznaczenia człowieka pośród innych ludzi. Dlatego też ani naturalistyczne, ani też supranaturalistyczne sposoby dookreślenia genezy, struktury i dynamiki dialogicznej relacji nie konstytuują dialogicznego *logosu* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*. To bowiem człowiek w faktyczności przejawów własnego bycia jako podmiot czynu ma pełnię władzy, która wyraża się w wyborze, aktualizacji lub reorientacji własnej podmiotowej władzy czynu. Dialogiczna relacja urzeczywistnia się zatem w aktach sprawczego ustanawiania podmiotowych odniesień Ja i Ty. Dialogiczna relacja może być rozpatrywana tylko w kategoriach wyzwania i zadania oraz wezwania i zobowiązania. O ile też perspektywa wy-

zwania i zadania powinna być rozpatrywana w swej warstwie behawioralnej faktyczności, o tyle też warstwa wezwania i zobowiązania może, choć nie musi, być rozpatrywana w swej supranaturalistycznej symbolice archetypowych wzorców, jak to też czynili czołowi dialogicy.

Pod pojęciem dialogicznego *logosu* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* będą rozumiał zatem to, poprzez co urzeczywistnia się w aktach sprawczego ustanawiania ideał dialogicznie ukonstytuowanej relacji Ja i Ty. Ów *logos* wyraża się zaś w tym, co można określić mianem *pełnego czynu* – pełni uobecniającego wypełnienia czynu przez osobowy podmiot czynu. *Pełny czyn* urzeczywistniany jest zaś w aktach ustanawiania uobecniającego wypełnienia/nasycenia czynu i w tym znaczeniu będzie on antynomią *pustego czynu* – czynu pozbawionego uobecniającego wypełnienia zgodnością/tożsamością z samym podmiotem czynu.

Z tego też względu dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* w sposób ścisły należy łączyć z kwestią autentyczności uobecniania się podmiotu czynu w relacji ze swoim *Naprzeciw*. Przyjąć bowiem należy, że dialogiczna kategoria autentyczności w najszerszym tego słowa znaczeniu wyraża się w wypowiedaniu poprzez czyn siebie samego, tzn. wewnętrznej struktury i nastawień własnego życia osobowego. W odróżnieniu od tego nieautentyczność wyraża się tu w nieprzychodzeniu w sukurs własnemu czynowi, a zatem w alienującym niezawieraniu siebie samego w czynie, i w tym znaczeniu w mistyfikacji rzeczywistego, *pełnego czynu*. Taki czyn nie jest bowiem wypowiedaniem siebie samego, nie jest też zawierającym uobecnianiem siebie w czynie, który wydarza się w intersubiektywnej przestrzeni *Pomiędzy*. I dlatego, z punktu widzenia osobowego uobecniania się w relacji Ja i Ty należy uznać go za *pusty czyn* – niewypełniony osobowo, nie wpływający istotowo z wewnętrznej struktury bytu ludzkiego jako bytu autentycznego.

Jednym z podstawowych założeń, które przyjmują na drodze uwyrażnienia dialogicznie rozumianych sensów intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* jest to, że ludzki czyn wydarza się/wyraża się w okazywanym geście, wypowiedanym słowie czy podejmowanym działaniu. Człowiek uobecnia się w relacji z innym człowiekiem poprzez tak rozumiany czyn. Można zatem powiedzieć, że człowiek jest czynem, bo w nim w sposób autentyczny uobecnia się lub też nie. Człowiek jest gestem. Człowiek jest słowem. Człowiek jest działaniem. Człowiek nie może być też zredukowany w swym uobecnianiu się do jednego z aspektów przejawiania się w czynie, tzn. do samego tylko gestu, słowa lub działania. Człowiek bowiem w faktyczności przejawów swego istnienia to w tej samej mierze gesty, słowa, działania. Człowiek to gesty-słowa-działania. Wydarzające się gesty, słowa, działania są zatem sposobem samodania się/samoodślaniania się człowieka jako podmiotu czynu percepcji i poznania innego człowieka. Sam czyn jako *pełny* lub *pusty* może być tym samym znaczący i ożywczy lub nieznaczący i jałowy. Czyn znaczący i ożywczy służy czemuś więcej niż to, co tu i teraz, służy bowiem czemuś co wybiega w przyszłość, otwierając horyzont przyszłości i znacząc sensotwórcze ślady dla innych ludzi i ich przyszłości. Z tego punktu widzenia *czyn pełny* z swej

istoty ma charakter deontologiczny i w spełnianiu takich intencji urzeczywistnia się i dopełnia. Czyn nieznaczący i jałowy jest zaś powodowany doraźną ekonomią istnienia, bieżącymi kalkulacjami i rozgrywkami, które dzięki zabiegom psychotechnicznym, antropotechnicznym, socjotechnicznym czy kulturotechnicznym mają osiągać swój funkcjonalny lub wizerunkowy (związany z pożądanym, dobrym wyglądem) efekt. W tym znaczeniu *czyn pusty* ma charakter pragmatyczny lub populistyczny i w spełnieniu intencji pragmatycznych lub populistycznych wydarza się, urzeczywistnia i dopełnia.

***Aletheia* dialogicznego czynu i mistyfikacja czynu**

Czyn pełny to ten, w którym człowiek uobecnia się w swym autentyczności bycia, tak iż ów czyn jest tożsamy z samym podmiotem i jego sposobem bycia. Autentyczne uobecnianie się w czynie traktuję więc jako osobotwórczy – sensotwórczy i kulturotwórczy wkład podmiotu czynu w sam czyn, który nigdy nie jest czynnem samym w sobie i dla siebie, ponieważ zawsze jest on albo skierowany ku innym, albo też rozgrywa się w horyzoncie istnienia innych. Z kolei *czyn pusty* to ten, w którym człowiek nie uobecnia się w swym autentyczności bycia, a zatem czyn nie jest tu odzwierciedleniem podmiotowego sposobu bycia. Bycie i czyn nie są połączone związkiem tożsamości. Czyn jest tylko jakimś rozgrywaniem, kalkulowaniem, jakąś grą, strategią, formą, techniką pozbawioną autentycznego uobecniania się osobowej struktury i tego, czym kieruje się w warstwie swych najgłębszych egzystencjalnych intencji i nastawień sam podmiot czynu.

Czyn pełny wyraża się więc w tym, że człowiek samookreśla się w nieskrytości i autentyczności form bycia, które nie tylko jest „przychodzeniem w sukurs” własnym gestem, słowem i działaniem, ale również pozostaje w całkowitej opozycji do symboliki skrytości „grzechu Empedoklesa”⁵. W tym znaczeniu w ogólności struktura tak rozumianego *czynu pełnego* wbrew pozorom nie oznacza czynu, który jest metafizyczną hipostazą doskonałości, perfekcyjności czy nieskazytelności, ale przede wszystkim stanowi hipostazę egzystencjalnego autentyczności. Ten zaś wyraża się

⁵ Starogrecka figura „grzechu Empedoklesa” jest odnoszona do dwóch rodzajów czynu: krzywoprzysięstwa oraz przelania ludzkiej krwi (zabójstwa i krwawej ofiary) (Kolakowska, 2012, s. 95–97). Można przyjąć, że w warstwie symbolicznej ów „grzech Empedoklesa” jest wyrazem ciemnej strony aktywnego i radykalnego zwrócenia się przeciwko innemu człowiekowi – próby „publicznej” lub biologicznej neutralizacji Innego, który „staje na drodze”. Krzywoprzysięstwo pełni bowiem rolę społecznej dyskredytacji Innego, a „przelanie krwi” – biologicznej eliminacji Innego. W takim znaczeniu, jak się wydaje, „grzech Empedoklesa” w swej symbolice może być traktowany jako naturalistyczny rytuał interakcyjny, związany z „ciemną stroną” świata ludzkich spraw. Jest to rytuał z „zza kulis” samych kulis lub rytuał z tej „ciemniejszej strony” kulis, rytuał na granicy lub spoza granicy praworządności i legalizmu form życia społecznego. Jest to również rytuał, który służy maskowaniu i retuszowaniu *pułki* lub upozorowaniu i inscenizowaniu *pełni*. Z każdą z domniemyanych postaci figury retorycznej, wyrażonej w pojęciu „grzechu Empedoklesa”, siłą rzeczy mamy do czynienia z jakąś postacią konieczności konstruowania mistyfikacji.

w powadze gestów, słów i działań. *Czyn pełny* w swym realizmie i autentyzmie jest czynem *nagim*, ponieważ jest on niewykłany w mistyfikacyjną teatralizację przedstawień, które wyrażają się w zaprzeczaniu (retuszowaniu) istnienia *puszki* oraz zasugerowaniu (inscenizowaniu) istnienia *pełni*. *Czyn pełny* jako czyn *nagi* wpisuje się w bezpruderyjność konstatacji Sørensa Kierkegaarda (1969, s. 215): „Żadna pochodna osobowość nie może przez to, że na siebie spogląda, dać sobie samej więcej, niż jest”. Co więcej, dopełniając tę myśl refleksją Jana Szczepańskiego (1984, s. 31), należy również stwierdzić: „Nie można wnieść pełnego wkładu w życie zewnętrzne projektując w nie swoją wewnętrzną pustkę”. Egzystencjalna powaga nie wkracza ani na drogę cyników, ani sofistów, ani demagogów i populistów. Zasadniczo nie chodzi w niej również o nostalgiczno-neurotyczne poszukiwanie/prześciganie siebie samego lub innych w „doskonałości” Sokratejskiej niepodatności na pobudki i wzruszenia świata zmysłów, Platońskiego zjednoczenia z wiecznym światem idei i rzeczywistym źródłem doczesnych cieni rzeczy samych czy kontemplacyjnych dróg Augustyna, które prowadzą duszę wprost do niepowątpiewalnego *Źródła* źródeł jako kresu ludzkich dążeń.

W ten sposób należy odróżnić od siebie *pełne* i *puste* w wymiarze swojego autentyzmu i osobotwórczości gesty, słowa i działania, ponieważ człowiek jakoś przejawiając się/uobecniając się w swych czynach staje się niejako samym gestem, słowem i działaniem. I to poprzez gesty, słowa i działania człowiek wyraża i samobiektywizuje siebie w intersubiektywnej przestrzeni doświadczenia tego, co *Pomiędzy*. Dialogiczna struktura ludzkiego czynu wyraża się więc w tym, że wydarza się i jest on urzeczywistniany w intersubiektywnej przestrzeni *Pomiędzy*. Ludzki czyn zawsze bowiem wydarza się w horyzoncie istnienia innego człowieka; zawsze rozgrywa się w intersubiektywnej przestrzeni *Pomiędzy*. I nawet jeśli nie jest bezpośrednio skierowany ku komuś innemu lub też nie jest ze względu na niego podejmowany, to i tak ma znaczenie dla innych, ponieważ jest czytelny dla innych i niesie ze sobą jakieś zobiektywizowane ślady w intersubiektywnej przestrzeni *Pomiędzy*. Ludzki czyn zawsze staje się jakimś materialnym lub symbolicznym śladem i ma jakieś znaczenie dla innych ludzi, zarówno tych znanych lub obcych, jak i tych w pobliżu lub w oddali.

Dialogiczny czyn jest zawsze czynem sytuacyjnym i istotowym zarazem, tzn. czynem, w którym człowiek w pełni wyraża całego siebie w odpowiedzi na egzystencjalną strukturę sytuacyjną samego czynu. Jest to czyn, w którym człowiek uobecnia się jako tożsamy z czynem – i wypowiada siebie samego w czynie i przez czyn. Dlatego też dialogiczna *aletheia*⁶ intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* to pełnia autentycznego wypełnienia samym sobą osobowego czynu. *Aletheia* dialogicznego *logosu* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy* wydarza się więc jako *pełnia* pokrywania się podmiotu czynu z samym czynem, tak iż

⁶ Pojęcie *aletheia* (gr. ἀλήθεια) stosuję w znaczeniu tego, co jawne, nieskryte, a zatem prawdy jako nie skrytości/odkrytości (por. Heidegger, 2007, s. 221).

podmiot czynu autentycznie odzwierciedla się/uobecnia się w geście, słowie i działaniu. Z tego punktu widzenia *czynny puste* zawsze są pewną formą mistyfikacji *pełni czynu*. *Aletheia* czynu, czynu istotowego, który wyraża się we włączaniu całego siebie w pełnię gestu, słowa i działania w sposób nieredukowalny opiera się więc na jednoznacznym odróżnieniu od siebie modusów *pustki i pełni* oraz na uznaniu nieredukowalności rang przynależnych statusowi samego gestu, słowa i działania jako egzystencjalnego *medium* dialogicznego lub niedialogicznego czynu.

Postacie mistyfikacji czynu i „ludzie zza kulis”

Podobnie jak zdanie fałszywe nie jest odzwierciedleniem realnego świata (por. Bocheński, 1993, s. 15), tak mistyfikacja jest próbą aranżowania ukrycia przed innymi określonych stanów rzeczy lub też próbą zaaranżowania wywołania u innych wrażenia, że określone stany rzeczy są rzeczywiste. Mistyfikacja przybiera bowiem, jak się wydaje, dwojaką postać: 1) aktywnego ukazywania tego, co zachodzi i ma miejsce jako tego, co nie zachodzi i nie ma miejsca oraz 2) aktywnego ukazywania tego, co nie zachodzi i nie ma miejsca jako tego, co zachodzi i ma miejsce. W ten sposób można wskazać na dwie zasadnicze postacie mistyfikacji czynu, w znaczeniu, o jakim tu mowa. Po pierwsze, jest to maskowanie i retuszowanie *pustki*, a po drugie, jest to upozorowanie i inscenizowanie *pełni*. Przy czym pierwsza postać zasadniczo i w swoistym tego słowa znaczeniu ma charakter *via negativa*, a druga *via positiva* konstruowania mistyfikacji czynu.

Mistyfikacja czynu jako maskowanie i retuszowanie *pustki* polega na próbie zakrycia tego, co wyraża się w nieuobecnianiu się podmiotu czynu w samym czynie. I w ten sposób mówimy o aktach dementowania i zaprzeczania tego, co jest dane w doświadczeniu innych jako rzeczywiste. Przede wszystkim chodzi tu więc o próby zasłaniania, związane z wysiłkami, by inni w swej percepcji mieli dostęp tylko do tego, co nie stanowi zagrożenia dla zdemaskowania czynów *pustych*. Poprzez zakrycie i zasłonięcie tego, co jest faktycznością podtrzymywane jest zatem wyobrażenie, że zachowane są naturalna i samooczywista tożsamość podmiotu i czynu. To, do czego inni mają dostęp w zewnątrznie zawężonym lub intencjonalnie wyreżyserowanym polu percepcji, przybiera więc postać negatywnej drogi/strategii utajania, skrywania, zaprzeczania istnienia określonych stanów rzeczy w tej postaci, w jakiej faktycznie zachodzą i wydarzają się. Mistyfikator *pustki* zawsze podejmuje zabiegi, by neutralizować wyrazistość i znaczenie tego, co i jak jest dane w intersubiektywnej przestrzeni doświadczenia tego, co *Pomiędzy*. Literacką ilustracją mistyfikacji jako maskowania i retuszowania *pustki* jest „system” zorganizowanych, opartych na zмовie i inscenizacji intryg opisanych przez Williama Shakespeare’a w *Hamlecie*. Oto bowiem nowy król, skrytobójca starego króla Hamleta, nie tylko chce ukryć prawdę o drodze wejścia w posiadanie korony królewskiej, ale również podejmuje się wszelkich sposobów, by inni widzieli określone rzeczy przez pryzmat aranżowanych i inscenizowanych przez niego sytuacji. A za-

tem, ujmując rzecz kolokwialnie, by inni postrzegali to, co czarne jako białe, a to, co białe jako czarne. A ten, kto odkrywa prawdę, młody Hamlet, staje się największym zagrożeniem bratobójcy, nowego króla Klaudiusza. Konstruowanie i podtrzymywanie maskowania i retuszowania prowadzi zatem Klaudiusza do prób neutralizacji powagi świadomości młodego Hamleta – prób zdyskredytowania i pozbycia się go z dworu królewskiego.

Z kolei mistyfikacja czynu jako upozorowanie i inscenizowanie *pełni* wyraża się w aktach przedstawiania i sugerowania istnienia tego, co jest pozbawione bytu, tzn. co nie ma swojego odpowiednika w bycie – co w ogóle nie istnieje lub nie istnieje w takiej postaci, jak jest to suponowane w intersubiektywnej przestrzeni doświadczenia tego, co *Pomiędzy*. Upozorowanie i inscenizowanie *pełni* jest zatem jakąś formą intencjonalnego wywoływania złudnych wyobrażeń i koloryzowania rzeczywistości, która jest przedmiotem zabiegów mistyfikacyjnych. Mistyfikator *pełni* zawsze chce, by inni ulegli złudzeniu i sugestii, że to, z czym się stykają, jest czymś więcej niż to, czym określone rzeczy lub stany rzeczy rzeczywiście jawią się w doświadczeniu. W ten sposób mistyfikator *pełni* koncentruje się na wymyślnych technikach racjonalizacji, sugestii i manipulacji, w wyniku których inni mają uwierzyć w istnienie tego, czego nie ma, i w ten sposób uznać za oczywiste to, co pozbawione jest oczywistości. W tym znaczeniu zwiedzione zawierzenie i wiara innych jest podstawowym depozytem racji istnienia mistyfikatora *pełni*. Mówimy tu zatem o tym, co w swym kulturowym kodzie zostało wyrażone przez Hansa Christiana Andersena w wielce pouczającej baśni *Nowe szaty króla*. W ten sposób znów powracamy do kulturowego motywu dworu jako miejsca podatnego na konstruowanie i podtrzymywanie mistyfikacji oraz związanych z tym rytuałów interakcyjnych. Z baśni tej dowiadujemy się, że choć wszyscy na dworze królewskim widzieli, że król jest nagi, to jednak wszyscy wraz z samym królem woleli deklorować, że widzą to, czego nie było, czyli okazałe i drogie szaty królewskie. Nikt nie próbował nawet podnieść głosu, by odnieść do nieskrytości intersubiektywnego doświadczenia i wypowiedzieć to, co powinno być wypowiedziane. Zarówno więc w obliczu podstępny domniemanych krawców z odległego kraju, jak i zaborczo-narcystycznych oczekiwań samego króla nikt nie chciał zdobyć się na ryzyko autentycznego odniesienia się do faktyczności doświadczenia. Interakcyjny rytuał upozorowania i inscenizacji zostaje więc zdemaskowany w sposób niezamierzony przez głośno wypowiedziane zdziwienie dziecka. W ten sposób zdziwienie dziecka, które nie zostało jeszcze naznaczone, uformowane moralnością dworskiej wiedzy milczącej, staje się w swej symbolice zdroworozsądkowym zewem do wyłamania się ze świata fikcji i ułudy – ze świata jako dworu.

Nie podlega najmniejszej wątpliwości, że każdy ma prawo, by być tym lub tamtym oraz, by czynić coś tak, a nie inaczej. Mistyfikator zawsze jednak chce, by postrzegano jego samego i jego czyny inaczej, niż to wynika z rzeczywistego *hic et nunc*, a zatem z intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*. Społeczny byt mistyfikatora i jego pozycja wśród innych są zatem zagwarantowane na mocy tak

rozumianych, sprzyjających jego inscenizacjom i aranżacjom sytuacji. Mistyfikator w warstwie swych postaw i czynów nigdy więc nie chce prezentować się percepcji innych w swej „egzystencjalnej nagości”. Dlatego przede wszystkim koncentruje się on na kreowaniu – inscenizowaniu i aranżowaniu – swego, udostępnianego i przedkładanego, socjotechnicznie wypreparowanego na potrzeby spojrzenia Innego wizerunku. Mistyfikator *puszki* koncentruje swoje inscenizacje i aranżacje na tym, by przesłonić/zakryć to, co jest faktycznością. Z kolei mistyfikator *pełni* koncentruje się w swoich inscenizacjach i aranżacjach na tym, by przekonać innych i zasugerować im, że to czego deficytowość jest doświadczana, wcale nie jest deficytem czy brakiem. Konstruowanie lub podtrzymywanie uprawomocnień aktów mistyfikacji zawsze przybiera zatem postać rytuałów interakcyjnych i ma charakter zjawisk społecznych. Racją istnienia mistyfikacji jest więc samo istnienie i sama obecność innych ludzi i ich spojrzenie, właśnie to, że zawsze są oni ową realnością tego, co *Naprzeciw*. Mistyfikacje są zatem nie tylko kreowane ze względu na spojrzenie Innego, ale również przy mniejszym lub większym, przeoczonym lub przemilczanym współudziale tych innych. Przywołane literackie motywy interakcyjnych rytuałów europejskiego życia dworskiego są zaś tylko wymowną tego egzemplifikacją.

Filozofia czynu i socjologicznie dookreślana rola społeczna

Znamienne w tym kontekście są próby rozjaśniania przez Jean-Paula Sartre’a egzystencji autentycznej. Między innymi temu celowi służyło paradoksalne odróżnienie figur „ludzi porządných”, którzy są ludźmi „złej wiary” oraz „złoczyńców”, którzy są „kozłami ofiarnymi”. O egzystencjalnym statusie zarówno „porządných ludzi”, jak i „złoczyńców” decyduje tu ich specyficzny stosunek względem samych siebie, swej wolności i świata wartości (Puszko, 1993, s. 220–221). Owi „porządni ludzie” w trosce „o własny spokój i stabilizację, usiłują zamaskować przed sobą negatywną stronę własnych działań, nie chcą widzieć destrukcji i przyjąć do wiadomości, że sami bezustannie jej dokonują” (tamże, s. 222). „Porządni ludzie” czynią się „ludźmi Dobra” rozgrywają swą wolność tak, by zataić jej aspekt negatywny. „Człowiek Dobra – stwierdza Sartre – zamyka się w dobrowolnym więzieniu i zamyka drzwi na klucz, lecz jego uparta wolność zmusza go, by wyszedł oknem” (Sartre, 2010, s. 30; zob. także Gara, 2014a, s. 31–35). Niemożność zdławienia tej „szkodliwej” skłonności sprawia, że „człowiek porządny” – jak ujmuje to Sartre – dokonuje „samokastracji: wyrывa ze swej wolności moment negatywny i poza siebie wyrzuca to krwawe zawiniątko” (Sartre, 2010, s. 29). Co więcej owi „porządni ludzie” dla własnego dobrego o sobie mniemania potrzebują, by istniał sam „złoczyńca”, tak, by w tym zestawieniu podtrzymać iluzję własnej „prawości” (tamże, s. 28; Puszko, 1993, s. 222). W ten sposób w owym labiryncie aporii i antynomii (Sartre, 2010, s. 31) w „człowieku porządnym” można dostrzec złoczyńcę, a w „złoczyńcy” człowieka porządnego. Ów „człowiek porządny” jako człowiek „złej wiary” myśli tej nigdy jednak nie dopuszcza do siebie i ją wypiera.

Egzystencjalna optyka kreowania mistyfikacji, maskowania i retuszowania *pustki* oraz upozorowania i inscenizowania *pełni*, która zdominuje intersubiektywną przestrzeń tego, co *Pomiędzy*, w sposób niepostrzeżony staje się podstawowym rytuałem interakcyjnym, na mocy wiedzy milczącej utrwalonym jako element zakładanej gry społecznej. Co więcej, tak rozumiany rytuał interakcyjny⁷ zawsze opiera się, by posłużyć się formułami Irvinga Goffmana, na swoistym przesunięciu/przemieszczeniu rangi miejsc „sceny” i „kulis”. Mistyfikacyjne rytuały interakcyjne zawsze też potrzebują rozbudowanej strefy kulis. Co więcej to, co rzeczywiste jako nieupozorowane rozgrywa się tylko w owych kulisach. I o ile sama scena w logice teatralizacji form życia społecznego zasadniczo jest oparta na uznaniu konieczności istnienia jasnych reguł i zasad związanych z odgrywanymi rolami, o tyle kulisy stają się miejscem nie tylko zatarcia takiej konieczności, lecz także wzmacniania cichych uprawomocnień, że uznanie takich konieczności jest tylko elementem gry, która rozgrywa się na otwartej i dla wszystkich widocznej scenie między aktorami a widownią. W kulisach dochodzą do głosu i stają się widoczne fakty skrywane. „Tutaj pracowicie można fabrykować te fragmenty przedstawienia, które pozwalają mi wyrażać coś poza samym sobą, tutaj jawnie produkuje się złudzenia i pozory. Tutaj rekwizyty i fragmenty osobowej fasady układane są w taki sposób, by ze scenicznych zachowań i ról powstała zgrabna całość” (Goffman, 2008, s. 141). Zgodnie z tą logiką, to czego respektowanie na scenie jest wizerunkowo konieczne, w kulisach przestaje obowiązywać nawet w swej czysto socjotechniczno-pragmatycznej funkcji teatralizacji form życia społecznego oraz podtrzymywania dramaturgii zakładanych znaczeń. Kulisy stają się tu regresywną kryjówką (tamże, s. 152, 156), w której mistyfikador może „złapać oddech” przed kolejnymi aktami konstruowania „egzystencjalnych projektów” maskowania i retuszowania *pustki* oraz upozorowania i inscenizowania *pełni*.

⁷ Pojęciem rytuału interakcyjnego posługuję się w znaczeniu ogólnym, a nie w ścisłym nawiązaniu do Irvinga Goffmana koncepcyjnego ustrukturyzowania zakresu jego stosowności i związanych z tym rozróżnień oraz podziałów. Wyróżnione formy mistyfikacji czynu, pod postacią maskowania i retuszowania *pustki* oraz upozorowania i inscenizowania *pełni*, w kontekście tytułowego *logosu* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*, traktuję więc jako swoiste rytuały interakcyjne, choć nie w kategoriach neutralnego instrumentarium socjologicznego opisu rzeczywistości społecznej. Oczywiście, to o czym tu mowa, równie dobrze można analizować w sposób ścisły z zastosowaniem koncepcyjnych formuł i rozróżnień, którymi posługuję się Goffman, w szczególności zaś socjologicznych konotacji analizy „zachowania/ochrony/utruty twarzy” jako sposobu analizy problemu ról społecznych (Goffman, 2012, s. 7). I w takim ujęciu, podobnie jak w podjętym tu problemie dialogicznego *logosu* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*, za „podstawowy materiał behawioralny” zostają uznane zarówno komunikaty pozawerbalne, jak i werbalne (perspektywa analizy psychologii społecznej), tzn. „spojrzenia, gesty, ułożenie ciała, wypowiedzi” (tamże, s. 1). Choć taka perspektywa oraz interpretacja tak rozumianego materiału behawioralnego w sposób ścisły zawsze będzie powiązana z kategorią społecznie dookreślonej roli. A to, w jakim stopniu określona osoba powinna zachowywać lub ratować twarz, będzie tu traktowane jako „część kodu każdego kręgu społecznego” (tamże, s. 9).

Choć problem mistyfikacji odgrywanych społecznie ról oraz problem mistyfikacji samego czynu w oczywisty sposób są ze sobą powiązane, to jednak sama kwestia mistyfikacji czynu, z egzystencjalnego punktu widzenia jest prymarna i ma, by tak rzec, status fenomenu ontologicznie bazowego. Koniec końców są to więc inne perspektywy analizy, choć powiązane ze sobą i dopełniające się. W optyce roli kategorię rytuału interakcyjnego należy więc wiązać z społecznie zobiektywizowanymi, tzn. utrwalonymi i uznanymi sposobami postrzegania określonych skryptów „wchodzenia w rolę” i „pozostawania w roli”. Rola jest powtarzalna, podlega skryptom rutynizacji, formalizacji i normalizacji. W optyce czynu kategorię rytuału interakcyjnego należy zaś postrzegać przez pryzmat zindywidualizowanej egzystencji, która rozgrywa się „przed”, „w”, „poza”. Czyn jako egzystencjalny epifenomen, z jednej strony, poprzedza więc społecznie dookreślane ramy ról, z drugiej zaś, wyraża się poprzez sposoby wypełniania społecznie dookreślanych ról, a po trzecie, może wykraczać poza społecznie antycypowaną powszechność, stanowiąc tym samym swoistą nadwyżkę w stosunku do zobowiązań i oczekiwań przypisanych społecznym sposobom dookreślenia człowieka w społecznie zrutynizowanej i zobiektywizowanej roli. Czyn rozpatrywany egzystencjalnie jest jednorazowy, ma własną niepowtarzalną strukturę wydarzenia się, zaczyna się i kończy w tym, co rozgrywa się tu i teraz. Każdy czyn jest rodzeniem się czynu od początku i na nowo. W ten sposób gest aprobaty wobec jednego człowieka za chwilę może zostać zastąpiony gestem dezaprobaty wobec innego człowieka. Oba gesty mogą być w tej samej mierze uprawomocnione egzystencjalnie, oba gesty również w tej samej mierze mogą być pozbawione swych uprawomocnień egzystencjalnych ze względu na specyficzne sytuacyjne uwarunkowania słuszności lub niesłuszności czynu. Socjologiczna struktura roli jest zatem wtórna względem egzystencjalnej struktury czynu. Społeczne role są ufundowane na egzystencjalnym czynie. Tak rozumiany czyn składa się na strukturę społecznej roli, ale również role te może rozsądzać od środka, zarówno znaczeniu „dewiacji negatywnej” (*in minus*), jak i „dewiacji pozytywnej” (*in plus*) (zob. Kwaśniewski, 1976).

Realizm „jaskini platońskiej” ... idealizm „Ikara” ... i „Feniks” ...

Dialogiczna *aletheia* gestów, słów, działań urzeczywistnia się sytuacyjnie, ponieważ ludzka egzystencja w swym dookreśleniu i uwarunkowaniu czasem oraz miejscem rozgrywa się/wydarza się *hic et nunc*. Bieg ludzkiego życia oraz w ogóle świata ludzkich spraw jest ustrukturyzowany bowiem nieredukowalnymi ramami określonego czasu i miejsca. Dialogiczny *logos* uwidacznia się tylko w czynie i jego śladzie, ponieważ tylko w taki sposób człowiek realnie uobecnia się w intersubiektywnej przestrzeni doświadczenia tego, co *Pomiędzy*. W tym znaczeniu dialogiczna *aletheia* jest antycypowaną hipotezą świata ludzkich spraw, która urzeczywistnia się tylko poprzez uobecnianą *pełnię czynu* w geście, słowie czy działaniu. Dialogiczna *aletheia* wciela się w gest, słowo i działanie, dlatego też medium

gestu, słowa, działania jest jedynym miejscem jej narodzin i śmierci. W tym znaczeniu dialogiczna *aletheia* nie uwidacznia się inaczej jak tylko w podmiotowych formach ekspresji w postaci czynu, ponieważ nie bytuje ona ani jako tajemna siła rozproszona w przestworzach lub zaświatach, ani też nie jest ona ideą skrywaną i przechowywaną w uczonych księgach. Dialogiczna *aletheia* wydarza się bowiem w intersubiektywnej przestrzeni doświadczenia tego, co *Pomiędzy* – rozgrywa się między Ja i Ty, między osobą i osobą.

Ludzkie życie urzeczywistnia się w wydarzaniu się ludzkich czynów. Czyny mogą być kontynuacją wcześniejszych czynów lub być czynami zupełnie niezależnymi, mogą też być uwarunkowane innymi czynami lub inne czyny warunkować. Nie zmienia to jednak faktu, że każdy czyn jest nowym, aktualnym wydarzeniem się tu i teraz. Człowiek jest historią każdego dnia nową, każdego dnia bowiem aktualizuje lub reorientuje własne nastawienia wyrażane w czynie. W tym znaczeniu idea dialogiczności dzieli los Platońskich idei, które doświadczane mogą być albo jako cienie, albo wprost jako one same. Co więcej, doświadczenie ich samych nigdy nie daje gwarancji, że ponownie nie znajdziemy się – na wzór Platońskiej alegorii o jaskini i więźniach przykutych do skały – w półmroku, będąc skazanymi na obcowanie li tylko z cieniami idei. Cienie, które padają na ścianę w półmroku jaskini, zawsze są bowiem tym co nierzeczywiste, bo nie rozgrywające się faktycznie tu i teraz w przestrzeni *Pomiędzy*. Człowiek zaś to czyn wydarzający się tu i teraz w intersubiektywnej przestrzeni doświadczenia tego, co *Pomiędzy*.

Konkludując, można jednak powiedzieć, że w pewnym sensie dialogiczna *aletheia* jest swoistą utopią (zob.: Gara, 2016, 2017) – sennym marzeniem idealisty, który nie przystaje do realiów ekonomii istnienia świata ludzkich spraw oraz teatralizacji świata życia codziennego. Jest płomienną nadzieją i prostodusznym zapalem Ikara, który niesiony jest na skrzydłach, które wcześniej, czy później nie wytrzymują próby mierzenia się z realiami i prozą intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*. Życie bowiem nie zawsze i nie we wszystkich swych obszarach oraz wymiarach może się rozgrywać dialogicznie. Z tego punktu widzenia życie wypelnione czynami w pełni dialogicznymi jest niczym innym jak samospalaniem się mitycznego Feniksa – każdy *pełny czyn* jest egzystencjalnym całopaleniem człowieka jako *homo dialogicus* (zob. Gara, 2014b). I podobnie jak owo samospalanie się Feniksa nie odbywało się raz na zawsze, ale było aktem w swej zindywidualizowanej dramaturgii ponawianym, tak *czyn pełny* oraz w ogóle czyn jako taki nie są dane raz na zawsze. *Czyn pełny* jako „punkt źródłowy”⁸ egzystencji autentycznej

⁸ W warstwie ogólnego sensu odwołuję się tu do określenia Edmunda Husserla (1989, s. 44), niezależnie od tego, że on sam zasadniczo stosował je w innym otoczeniu problemowym. W innym miejscu twórca fenomenologii pisze również o „punktowej terażniejszości”, wewnątrz której byt jako coś powstającego ciągle się uobecnia. Nadto stwierdza: „Wszystko, co jest, jest, jeśli staje się *in infinitum* [...] «Trwanie» konstituuje się w rzece ciągle nowego powstawania, powstawania ciągle nowego bytu, przebiega wśród nieustannych narodzin i śmierci [...] w relacji z punktem źródłowości «teraz»” (Husserl, 2013, s. 363).

nigdy nie zastyga w sformalizowanym skrypcie zrutynizowanego i powtarzalnego odgrywania społecznych ról, ponieważ jego egzystencjalna struktura wyraża się w jednorazowości. Jednorazowość ta zawsze jednak wydarza się w egzystencjalnym cieniu retrospektywnych doświadczeni dokonanej już przeszłości oraz prospektywnych doświadczeń projektowanej i antycypowanej przyszłości. Tak czy inaczej – konstatując tę rzecz za filozofem dialogu – bycie „jako obecność wyklucza niebycie, które naznacza przeszłość i przyszłość, ale gromadzi ich pozostałości i ich załączki, współczesne w strukturze. Bycie jest ukazywaniem się, do którego cumują niepewna pamięć i zmienne przewidywanie, bycie jest obecnością w spojrzeniu i w dyskursie, jawieniem się, fenomenem” (Lévinas, 2008, s. 215).

Bibliografia

- Bocheński, J.M. (1993). *Współczesne metody myślenia*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Buber, M. (1968a). Kształcenie charakteru. *Znak*, 7–8, 915–926.
- Buber, M. (1968b). Wychowanie. *Znak*, 4, 442–461.
- Buber, M. (1992). Ja i Ty. W: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych* (s. 5–38). Tłum. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Buber, M. (1995). *Dwa typy wiary*. Tłum. J. Zychowicz. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Buber, M. (2014). *Droga człowieka według nauczania chasydów*. Tłum. G. Zlatkes. Warszawa: Cyklady.
- Cohen, A. (1983). *The Educational Philosophy of Martin Buber*. Rutherford: Fairleigh Dickinson Press.
- Ebner, F. (2006). *Słowo i realności duchowe. Fragmenty pneumatologiczne*. Tłum. K. Skorulski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Gadacz, T. (2009). *Historia filozofii XX wieku*, tom 2. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Gara, J. (2010). Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne. *Pedagogia Christiana*, 1/25, 137–148.
- Gara, J. (2014a). Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka. *Kultura i Wychowanie*, 7, 22–41.
- Gara, J. (2014b). Sfinks i Feniks – modele/wzorce uobecnienia się w doświadczeniu Innego. W: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka* (s. 34–45). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gara, J. (2016, w druku). Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego. W: J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, tom I. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gara, J. (2017, w druku). Aporetyczna natura doświadczenia egzystencjalnego jako przesłanka konstruowania/dekonstruowania myślenia utopijnego. W: J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, tom II. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Glinkowski, W.P. (2016). Codzienność i niecodzienność spotkania – dialogika Martina Bubera wobec relacji między wychowawcą i wychowankiem. Intuicje pedagogiczne. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1(2), 37–50.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Goffman, E. (2012). *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN.
- Guilherme, A., Morgan, W.J. (2009). Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult non formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 565–581.
- Habermas, J. (1983). Dogmatyzm, rozum i decyzja – teoria i praktyka w cywilizacji naukowej. Tłum. Z. Krasnodębski. W: tenże, *Teoria i praktyka. Wybór pism* (s. 370–401). Warszawa: PIW.

- Heidegger, M. (2007). Droga do języka. W: tenże, *W drodze do języka* (s. 217–245). Tłum. J. Mizera. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Husserl, E. (1989). *Wykłady z fenomenologii wewnętrznej świadomości czasu*. Tłum. J. Sidorek. Warszawa: PWN.
- Husserl, E. (2013). *Doświadczenie i sąd. Badania nad genealogią logiki*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kierkegaard, S. (1969). Choroba na śmierć. W: tenże, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć* (s. 141–292). Tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: PWN.
- Kołąkowska, K. (2012). *Mit u Empedoklesa*. Kraków: Scriptum.
- Kwaśniewski, J. (1976). Pozytywna dewiacja społeczna. *Studia Socjologiczne*, 3, 215–233.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność, Esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: WN PWN.
- Lévinas, E. (2008). Tajemnica i fenomen. W: tenże, *Odkrywając egzystencję z Husserlem i Heideggerem* (s. 215–230). Tłum. E. Sowa. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Puszko, H. (1993). *Sartre: filozofia jako psychoanaliza egzystencjalna*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Filozofii.
- Sartre, J.P. (2010). *Święty Genet*. Tłum. K. Jarosz. Gdańsk: Słowo/ Obraz Terytoria.
- Skorulski, K. (2013). Słowo i pustosłowie. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 105–118.
- Skorulski, K. (2015). W poszukiwaniu ostatecznej pewności – Kartezjańskie cogito i Ebnerowskie słowo. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(236), 92–114.
- Szczyptański, J. (1984). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik.
- Żak, A. (1991). Marcin Buber o możliwości objawienia. *Analecta Cracoviensia*, XXIII, 119–125.

Dialogical *logos* of intersubjective experience of the what is *Between*

I accept, that dialogical *logos* of intersubjective experience of the what is *Between* expressed in the personal making presence of itself by *act*. Such an act, as a *full* action, springs from the depths of inner structure of life entity action, and it is coming to defense, it is a manifestation / reflection of the act subject in the act itself. The starting point of my considerations is the dialogical idea of „*logos* relations of Me and You, „living word” and „empty word” and the category of „this, what is present between”, „acting by whole being” or „system of hideouts and storages”. In this context, in an authorial manner, 1. I clarify the structure of the existential act as a gesture, word, action and I distinguish modes of *fullness* and *emptiness* of action, 2. I distinguish modes of acts mystification as masking and retouching of the *void* and disguising and staging *fullness*. 3. I am pointing to the specific relationship between the existential category of act and sociological category of social role in the analysis of title issues.

Keywords: dialogical *logos*, existential act, mystification of act, *aletheia* of act

Małgorzata Przanowska

Niezdolność do rozmowy a fenomen słuchania. O emancypacyjnej roli hermeneuty wychowania

Hans-Georg Gadamer w tekście *Niezdolność do rozmowy* wskazał przyczyny niepowodzenia w prowadzeniu *dialogu/rozmowy*. Zasadniczo sprowadzają się one do braku słuchania lub „zdeformowanych” jego postaci. Tymczasem *sluchanie* jest immanentnie związane z doświadczeniem *rozumienia* – to zaś jest podstawowym dla hermeneutyki filozoficznej sposobem ludzkiego (i dlatego dialogicznego) przebywania w świecie. W hermeneutyce zawarta jest *implicite* swoiście rozumiana *rola* kogoś, kogo można – a być może nawet: trzeba – określić „hermeneutą wychowania”. W artykule zostaną odsłonięte emancypacyjne aspekty jego sposobu bycia.

Słowa kluczowe: dialog, hermeneutyka, Gadamer, rozmowa, rozumienie, słuchanie, wyzwolenie, wolność, pytanie, wspólnota

Rozmowa i jej potencjał

Pytanie postawione przez Hansa-Georga Gadamera na początku tekstu *Niezdolność do rozmowy* brzmi szczególnie wymownie w naszych czasach: Czy jesteśmy świadkami zanikania sztuki rozmawiania, sztuki prowadzenia dialogu skoro relacje międzyludzkie podlegają zjawiskom, które można określić mianem „messengeryzacja”? Wydaje się jednak równie ważne, o ile nie najważniejsze, aby postawić samemu sobie to właśnie pytanie: Czy my sami, „my”, którzy jesteśmy zatroskani o losy dialogu (i naszej ludzkiej kondycji), potrafimy rozmawiać? Czy dostrzegamy jeszcze w rozmawianiu (jako działaniu, nie zaś grze pustosłowa, moralizatorstwa, czy gadulstwa) naturalną przestrzeń pobudzania potencjału emancypacyjnego?

Gadamer twierdzi, że zdolność do rozmawiania to naturalna dyspozycja człowieka, ponieważ człowiek – jak twierdził Arystoteles – posiada mowę, mowa zaś istnieje tylko w rozmowie. Rozmowę należy tu rozumieć w szerszym sensie, aniżeli w znaczeniu zawężonym do określonego – bardziej lub mniej „gadatliwego” – typu relacji. Naszą zdolność lub niezdolność do rozmowy określa to, w jakim stopniu – i czy w ogóle – jesteśmy otwarci wzajemnie na to, co mówi (w wypowiedzi, w gestach, w zachowaniu, w milczeniu itp.) interlokutor. Otwartość ta polega na gotowości do *sluchania* – wsłuchania się w to, co inny ma (całym sobą) do po-

wiedzenia. W rozmowie rozpoznaje się gotowość do zaangażowania w pogłębioną relację wspólnoty rozmawiających ze sobą ludzi właśnie poprzez jakość słuchania. Jesteśmy bowiem istotami słuchającymi, nie zawsze jednak siebie nawzajem. Pewne techniczne formy komunikacji (np. rozmowa telefoniczna) nie mogą zastąpić tej „wspólnoty porozumienia w rozmowie”, ponieważ sama „techniczna” wymiana zdań bez wspomnianej otwartości po prostu nie wystarcza. Dlatego Gadamer porównuje rozmowę telefoniczną do negatywu fotograficznego. Dla współczesnych staje się ona również metaforą nowoczesnych technik komunikacji. Wspomniane porównanie pozwala dostrzec to, że poszukiwanie (wspólnego języka w rozmowie) oraz „zamiana w słuch” (słuchający sposób bycia) – które dokonują się w rzeczywistej rozmowie, budującej wzajemne zbliżenie się do siebie ludzi – zostają w takiej „rozmowie telefonicznej” zniesione.

Podobny wniosek można wysunąć z obserwacji nowych technologii komunikacyjnych. Jesteśmy w sieci połączeń, jednak w wielu przypadkach (nie we wszystkich zapewne), sieć ta oznacza schwytywanie w pułapkę określonego typu relacji, który z rzeczywistą rozmową i pogłębieniem wspólnoty ludzkiej może nie mieć wiele wspólnego. To prawda, że możliwość anonimowego wypowiedzania się w Internecie miewa skutki terapeutyczne, jednak ktoś kto poszukuje bezpieczeństwa gwarantowanego w anonimowej komunikacji poszukuje nie tyle wzrostu własnego psychologicznego komfortu, ile czeka na odpowiedź od kogoś, kto w taki czy inny sposób zrozumie jego głos, ukryty w takiej czy innej formie wypowiedzi. Rzeczywista charyzma rozmowy, charyzma, która zmienia świat, jest obecna – jak głosi Gadamer – tylko w spontaniczności pytania i odpowiadania, mówienia i pozwalania-sobie-aby-inny-coś-mi-powiedział (Gadamer, 1980, 1995). Owa spontaniczność rozmowy wydarza się w rzeczywistym spotkaniu interlokutorów, które nazywamy dialogiem. Rozmowa pozwala wykroczyć poza partykularyzm punktu widzenia oraz otwiera rzeczywistość wspólnoty rozumienia (nawet wówczas gdy nie rozumiemy do końca, mylnie rozumiemy, przyznajemy rację lub nie). Do owej wspólnoty zaprasza nas rozum, który jest z jednej strony wspólny wszystkim ludziom, z drugiej zaś przejawia się w konkretnej partykularności osobowej i w jej – z istoty enigmatycznym – doświadczeniu (widzeniu, słyszeniu, odczuwaniu, smakowaniu) świata. Tak rozumiany rozum jest antagonistyczny wobec abstrakcyjnej ogólności pojęcia, którego dzieje prowadzą aż do krytykowanego przez José Ortegę y Gassetę szaleństwa intelektualistycznego (a w konsekwencji do bigoterii kulturalnej), przygotowanego przez dziewiętnastowieczny scjentyzm i idealizm niemiecki (któremu wojnę jako pierwszy wypowiedział Kierkegaard). Gadamer odwołuje się do *zwrotu* przeciw owej abstrakcyjności pojęcia dokonanego w pracach filozofów dialogu (Franz Rosenzweig, Martin Buber, Friedrich Gogarten i Ferdinand Ebner) oraz w dwudziestowiecznych nurtach w psychiatrii (Viktor von Weizsäcker; można tutaj również wymienić prace Viktora E. Frankla czy Harry’ego Stacka Sullivana). Autorzy ci – jak to wyraził Gadamer – połączyli się w przekonaniu, że *drogą do prawdy jest rozmowa*.

Rozmowa to nie tylko akt wymiany zdań. Rozmowa urzeczywistnia się wówczas, gdy doświadczamy, że dokonała się w nas przemiana, pozostało w nas coś, co do tej pory nie było w naszym doświadczeniu świata i owo coś, pozostając w nas, zmieniło nas; innymi słowy, rozmowa zmienia, ma moc przemiany (metamorfozy, transformacji, kształtowania) dzięki temu co zostało w interlokutorze z drugiego. Dlatego prawdziwa rozmowa pozostaje w szczególnej bliskości z przyjaźnią. W przyjaźni pozostaje się sobą dla drugiego, zmienia się siebie przez i dzięki drugiemu, odnajduje się siebie w innym. Na tym polega również doświadczenie Ty i doświadczenie (roz-)mowy, która to w ujęciu filozofów dialogu łączy Ja i Ty¹.

Oto pogłębione hermeneutyczne rozumienie rozmowy. Na jego tle bardziej widoczne stają się te postaci dialogowania, którym szczególnie grozi *niezdolność do rozmowy*. Do prymitywnych doświadczeń rozmowy zalicza Gadamer *rozmowę pedagogiczną*. Charakteryzuje ją przede wszystkim przypisanie określonych ról/pozycji: jedna osoba to nauczyciel, druga – uczeń/uczniowie. W sytuacji nauczania osoba nauczająca sądzi, że musi i może mówić; dlatego opracowuje swój pedagogiczny/belferski warsztat do perfekcji, troszcząc się o jak najlepszy (spójny, klarowny, przemyślany itd.) przekaz. Pojawia się tutaj „niebezpieczeństwo katedry”. Polega ono na niezdolności do rozmowy leżącej po stronie nauczyciela oraz – o ile ten jest przedstawicielem nauki – „monologicznej struktury nauki współczesnej i współczesnego tworzenia teorii” (Gadamer, 1995, s. 172). Takiej formie monologiczno-podającej (wykładowej) zostają przeciwstawione rozmowy zindywidualizowane: rozmowa negocjacyjna, rozmowa terapeutyczna i rozmowa „od serca”, przyjacielska (tamże).

W rozmowie negocjacyjnej Gadamer akcentuje wzajemność, partnerstwo i dążenie do wypracowania kompromisu. Jednak w negocjacjach nie liczą się osoby, ale interesy lub ugrupowania reprezentowane przez negocjujących. Możliwość negocjacji zakłada umiejętność słuchania drugiej strony, co dla Gadamera jest dowodem na to, że nawet w tej formie rozmowy – w dialogu negocjacyjnym – ogólną dyspozycją do rozmowy jest zdolność do wzajemnego słuchania.

Rozmowa terapeutyczna charakteryzuje się tym, że pojawia się w rezultacie utraty zdolności do komunikacji ze światem i drugim człowiekiem; dlatego jej punktem wyjścia jest rozpoznanie niezdolności do rozmowy, natomiast głównym procesem – uczenie się rozmowy, aby zyskać zdolność do porozumiewania się z innymi na drodze (auto)interpretacji. Jednak, w odróżnieniu od wcześniejszej formy dialogu, w rozmowie terapeutycznej brakuje partnerskiej relacji między interlokutorami – jeden z nich jest pacjentem, a zatem jest rozumiany już jako osoba potrzebująca leczenia (pozycja zależności petenta, klienta), natomiast terapeuta/

¹ Nic dziwnego zatem, że Bogusław Milerski (2011, s. 251–273), omawiając hermeneutyczne podstawy relacyjności kształcenia, nawiązuje obficie do filozofii dialogu i poświęca jej sporo uwagi. Warto jeszcze przywołać tekst Gadamera (2008) o roli przyjaźni w greckiej etyce, w którym autor pokazuje znaczenie rozumienia siebie w relacji z innym.

lekarz to interlokutor, który „wie lepiej” (pozycja nadrzędności eksperckiej, profesjonalnej). Trzeba tutaj dodać, że nawet w terapiach niedyrektywnych, w których minimalizuje się „(wszech)wiedzące oko terapeuty”, nie udaje się uniknąć owych pozycji wyjściowych terapeutycznego spotkania. W terapii nie szuka się przyjaźni, ale poprawy własnego zdrowia i nadziei na likwidację (w taki czy inny sposób) niezdolności do rozmowy – właśnie dlatego „chory” udaje się do „lekarza”, który zajmuje się świadczeniem pomocy².

Ostatni rodzaj rozmowy to rozmowa we „wspólnocie wspólnego języka” lub w poszukiwaniu wspólnego języka – rozmowa, w której panuje otwartość na drugiego, cierpliwość, wrażliwość, przychylność, sympatia i chęć zrozumienia. Tutaj przyjaźń nie jest środkiem do celu, ale stanowi naturalny świat, naturalną przestrzeń powiązanych ze sobą osób. Gadamer określa tutaj dialog rozmową od serca lub przyjacielską rozmową. Zakłada ona – poza przyjęciem drugiego – całkowite zaufanie do rozumu (do ludzkiego rozsądku, zdolności poznawania, rozumienia angażującego również emocje), w którym wszyscy mamy udział. Z tego założenia płynie przeświadczenie, że rozmowa jest możliwa nie tylko między osobami podobnie myślącymi, ale przede wszystkim to, że jest możliwa między ludźmi różniącymi się poglądami, temperamentami, środowiskami, rodzajem wspólnot, do których przynależą itd. Pojawia się zatem pytanie, dlaczego doświadczamy na co dzień braku porozumienia, dominacji dyskursu przemocy (również tej „miękkiej” i dlatego bardziej ukrytej, a przez to niebezpiecznej)? Skąd wiedzieć, że „inność”, „różnica” nie są atrakcyjnymi przykrywkami dla dominacji i zniewolenia, wykorzystujących naiwność drugiego?

Gadamer podpowiada nam, że zarzut dotyczący niezdolności do rozmowy pojawia się u tych osób, które *nie są zdolne do słuchania*, które pragną, aby podążać za ich własnymi koncepcjami, myślami, zapatrywaniami, a jeśli tego nie otrzymują – obwiniają interlokutorów o to, że nie potrafią prowadzić rozmowy lub że nie dają się z nimi w ogóle rozmawiać. Niezdolność do rozmowy to zatem zarzut stawiany drugiemu, kiedy brakuje nam cierpliwości wobec jego sposobu rozumienia, kiedy przestajemy – lub nie potrafimy – słuchać tego, co (rzeczywiście) do nas mówi. Wówczas, przypisując mu „niezdolność do rozmowy”, odsłaniamy (nieuświadomiany sobie przez nas) własny brak dostatecznego zaangażowania się w rozmowę lub to, że po prostu nie udało się nam wejść w rozmowę z drugim; a ponieważ – jak pisze Gadamer (1995, s. 175) – niezdolność jednego jest zarazem również niezdolnością drugiego, prowadzi to do zamilknięcia, wycofania lub rozczarowania, rezygnacji. Tutaj rozmówca (lub rozmówcy) nie uświadamiają sobie, że „przystąpili do dialogu” z nastawieniem, że to, co myślą, to, co mają do powiedzenia zosta-

² Sam fakt, że współczesna psychologia (i psychiatria) dostrzega terapeutyczne/leczące znaczenie przyjaźni nie zmienia opisanego stanu rzeczy. Korzystanie z leczniczych mocy przyjaźni należy do porządku techniczno-instrumentalnego, lokującego przyjaźń w perspektywie dobrze dobranych środków wiodących do celu (w tym przypadku do zdrowia pacjenta).

nie przez drugiego przyjęte (zrozumiane), jednak brakuje otwartości/gotowości na to, aby przyjąć głos interlokutora, aby pozwolić prowadzić się „rzeczy”, której rozmowa dotyczy. Kryje się za tym brak zaufania lub strategia przekonywania do własnych racji, poglądów. Czym innym jest wyrażanie własnego zdania, własnego sposobu rozumienia, wyjawienia „za czym się stoi”, kiedy rzeczywiście jesteśmy zainteresowani co i jak drugi rozumie, jak widzi i odczuwa swoje życie; czymś jednak odmiennym jest przystępowanie do rozmowy jako efektywnego (i efektownego) środka do pokonania drugiego.

Gadamer, w rekapitulowanym eseju, rozważa niezdolność do rozmowy zarówno od strony subiektywnej, jak i obiektywnej. Zadziwiające jest to, w jaki sposób brak słuchania ujawnia się w obu tych wymiarach. Od strony subiektywnej niezdolność do rozmowy to *niezdolność do słuchania*. Przybiera ona dwie postaci: doświadczenie, powiedzmy, *głuchego ucha* (słyszac drugiego, nie słucham go) lub doświadczenie *przesłyszania się* (słyszac drugiego, słucham opacznie). Gadamer podaje genialną diagnozę tego stanu rzeczy: ten nie słyszy lub się przesłyszysz, kto ciągle słucha... samego siebie. Innymi słowy, można tu mówić o syndromie ucha skierowanego nieustannie na własną mowę lub też ucha wyczulonego na „dobre słowo”, które odnosi zawsze do siebie. Ujawnia się tutaj taki oto paradoks: *wewnętrzne ucho interpretatora* (o którym pozytywnie wyrażał się Gadamer) kieruje się ku innemu, na zewnątrz słuchającego „podmiotu”, aby rzeczywiście uchwycić subtelność, istotny niuans z przekazu innego; tymczasem *głuche ucho* lub *ucho opaczne*, przeinaczające wypowiedź drugiego, mimo pozornego skierowania ku przekazowi/drugiemu, zwraca się nieustająco ku sobie, tworząc monadyczną, zamkniętą przestrzeń monologicznej koncentracji na sobie. Tymczasem – wracając do Gadamera – prawdziwe (rzeczywiste) wzniesienie człowieka do humanizmu, kształtowanie jego człowieczeństwa (por. Reboul, 2011), urzeczywistnia się w gotowości do podjęcia rozmowy na temat tego, co domaga się rozumienia. Owa zdolność do rozmowy to nic innego jak zdolność do słuchania innego. W *Prawdzie i metodzie* Gadamer (1993, s. 44, 48–49), analizując pojęcie kształcenia jako fundamentalnego dla nauk humanistycznych doświadczenia, stwierdza, że owo wzniesienie do humanizmu oznacza zyskanie dystansu do własnej partykularności dzięki rozszerzeniu horyzontu rozumienia. Okazuje się, że ów dystans jest możliwy tylko wówczas, gdy potrafimy usłyszeć inny niż własny głos, *usłyszeć drugiego*, to znaczy, gdy potrafimy *rozmawiać*. Z tego względu – jeśli wziąć pod uwagę to, że rozmowa to podstawowy model doświadczenia hermeneutycznego (*The Conflict...*, 1991) – warto zauważyć, że hermeneutyka filozoficzna otwiera *akroamatyczną przestrzeń* i dlatego można mówić o hermeneutyce słuchania. Słuchanie jest tu rozumiane nie tyle jako jedno z możliwych zachowań człowieka, ile jako podstawowy sposób bycia człowieka w świecie (zob. Przanowska, 2015a).

Od strony obiektywnej niezdolność do rozmowy wynika (lub jest wzmacniana) przez okoliczności społeczne, przez które *oduczamy się mówić*. Mówienie to mówienie do kogoś i odpowiadanie komuś, a zatem: mówić to rozmawiać. Współcze-

sna cywilizacja i postęp technologiczny w imię komfortu i emancypacji jednostki, sprzyjają wytwarzaniu poczucia anonimowości i „pojedynczości” (rozumianej jako niezależność), które z jednej strony rodzą potrzebę samorealizacji³ (wzmacniając w ten sposób rynek konsumpcji), z drugiej strony – prowadzą do utraty wspólnoty rozumienia, to znaczy prowadzą do zanikania wspólnego języka. Język wspólny to nie rezultat unifikacji, proceduralnej standaryzacji jednego „kanonu porozumienia”. Wspólny język to wspólnota (dążąca do) porozumienia – wspólnota języka pojawia się w procesie rozmawiania, w dialogu z drugim, w *rozmowie, którą jesteśmy*, jak to określał Gadamer.

Rola hermeneuty wychowania

Pojęcie „rola” może być w rozmaity sposób odczytane. Przede wszystkim nazywa się skojarzenie z rolą jako znaczeniem, wagą/ważnością, funkcją do spełnienia. W matematyce funkcja z kolei oznacza odwzorowanie, przekształcenie, jakiś rodzaj transformacji wyjściowego „materiału”. Mówi się również o roli w znaczeniu odgrywania postaci przez aktora. Aktor wcielający się w odgrywaną postać nie tyle udaje, ile wypowiada samym sobą ukryte w postaci sensy, odkrywa ich smak i znaczenie. W tym przypadku rola wskazuje na akt tworzenia, kreacji, ale również przekładu/lektury oraz urzeczywistniania, wcielenia, „upostaciowienia” tego, co przekazywane w roli – postaci do odegrania. „Rola” nasuwa jeszcze skojarzenia z Cycerońskim *cultura animi*; rola bowiem to grunt do uprawy, do kultywowania; to również uprawianie określonej gleby – troszczenie się (łac. *cura*) o to, aby stała się dobrym gruntem umożliwiającym wzrost złożonych w niej nasion. Jak prezentuje się hermeneuta w takich odmianach rozumienia pojęcia „rola”? Jak rozumieć jego emancypującą rolę, skoro ta zakłada zaangażowanie w coś i bynajmniej nie polega w swoim „odgrywaniu” na całkowitej niezależności?

Pierwszą sprawą, którą trzeba tutaj poruszyć jest to, że hermeneuta nie lokuje siebie w pozycji, mędrca, proroka czy lepiej wiedzącego (Gadamer, 1993). Nie oznacza to bynajmniej, że nie posiada własnego zdania. Posiadając je, pozostaje otwarty na to, co domaga się rozumienia. Stąd na przykład jedna z formuł hermeneutycznych Paula Ricoeura brzmi: Rozumiem, choć nie usprawiedliwiam. Otwartość hermeneutyczna jest – jak to określa James Risser (1997) – gotowością i wrażliwością na rzecz, o której rozmawiamy, na głos innego. Otwartość ta wyraża się w gościnności językowej, w której drugi człowiek, inny, to – przynajmniej potencjalnie –

³ Oczywiście postulat samorealizacji (zaczepnięty z psychologii humanistycznej) oznacza urzeczywistnienie swoich najbardziej własnych możliwości. Problem jednak polega na tym, że współczesna cywilizacja technologiczna promuje przekonanie, że *sami* (w pojedynkę) możemy urzeczywistnić swoje marzenia, potrzeby, pragnienia itp. Czymś innym jest dążenie do urzeczywistnienia siebie w dialogu ze światem, z innymi (zakładając, że jest to dialog akuocentryczny i akuodynamiczny), czymś innym zaś monologiczne realizowanie zamierzonych celów samorozwojowych.

mój przyjaciel (Gadamer, 2008). Oscyluje więc między zaufaniem a krytycznością, której nie wolno pomylić z krytykanctwem lub – jeśli można tak powiedzieć – krytycyzmem dogmatycznym.

Hermeneuta przekształca w rozumieniu świat, swoje samorozumienie, w spotkaniu z określonym przekazem. Dokonuje w ten sposób transformacji siebie w nieustającej rozmowie z innymi. Jego samorozumienie nie jest celem zewnętrznym, ale przebiega w dynamice rozumienia innego (tekstu, dzieła sztuki, poglądu, zaskakującego zdarzenia, zastanawiającej go rzeczywistości itp.). Hermeneuta w procesie rozumienia urzeczywistnia, ucieleśnia rozumianą „rzecz”, wypowiadając ją na swój sposób, nadając jej określony kształt w dokonywanym przekładaniu jej (wydobywanego w interpretacji) sensu. Przekładnie i lektura to inne imiona dokonującego się rozumienia, które – o ile jest rozumieniem – urzeczywistnia się w odegraniu, w przedstawieniu, w przemianie w „wytwór” tego, co się rozumie. Hermeneuta czyni siebie gotowym na przyjęcie nowych impulsów, innych sposobów rozumienia, które jako zrozumiane w określony sposób, wzrastają, przekształcają się – i kształtują rozmawiających – w różne postaci, współtworząc horyzont rozumienia i klimat rozmowy. W taki sposób można wyrazić kulturę hermeneutyczną, która – jak stwierdził Jean Grondin (2015, s. 26) – rozpoznaje, że przyczyną międzykulturowych waśni nie jest różnorodność kultur, ale *brak kultury*, brak kształtowania siebie, można powiedzieć: brak pracy nad sobą. Reasumując, hermeneuta traktuje siebie zarówno jako rolę, glebę do uprawy, jak i doświadcza w sobie czynności uprawiania owej gleby. Innymi słowy, hermeneuta zmienia świat nie dlatego, że postanowił poprawiać innych, ale – nie traktując świata jako celu zmiany – kształtuje ów świat w procesie rozumienia, transformacji (która ze względu na fenomen słuchania jest również transfonizacją) siebie w dialogu z innym. W rozmowie – słuchając innego – otwiera przestrzeń *spotkania* z innym oraz uprawia glebę *pracy nad sobą*.

Hermeneuta wychowania staje się tłumaczem kultury unikającym pozycji *ex cathedra*. Unik ten nie jest rezultatem obranej strategii kreowania własnego wizerunku, ale wynika z tego, że rozmowa jest dla hermeneuty sposobem bycia, nie zaś atrakcyjną metodą „dowodzenia” własnych racji czy określonych z góry zamierzeń. Zatem dialog/rozmowa hermeneutyczna jest drogą rozumienia siebie, świata i innych. Rozumienie z kolei to nie zewnętrzny wobec rozmowy cel, do którego dialog jako środek prowadzi, ale rozumienie wydarza się, urzeczywistnia się, w rozmowie, rozjaśniając sytuację lub otwierając na to, co zakryte w określonym wydarzeniu, doświadczeniu.

W hermeneutyce filozoficznej związek między rozumieniem a rozmową jest bardzo ścisły, a dokładniej rzecz ujmując – nie ma rozumienia poza rozmową, nie ma rozmowy bez rozumienia. Jeśli rozmawiamy, zakładamy już wspólnotę podstawowego porozumienia. Nie polega ona na identyczności, ale na różnicy w jedności porozumienia. Relacja między rozumieniem a rozmową (językiem, który żyje w rozmowie) okazuje się integralnym powiązaniem nie tyle dwóch niezależnych elemen-

tów/członów relacji, ile jednością, która przejawia się w doświadczeniu określanym jako rozumienie lub rozmowa. Rozumienie w takim ujęciu jest tym samym co interpretacja i zastosowanie, dlatego rozumienie (gr. *sinesis*) Gadamer lokuje w bezpośredniej bliskości z podejmowaniem słusznej decyzji (gr. *phronesis*). Nie trudno jednak zauważyć, że podjęcie słusznej decyzji domaga się dialogicznego sposobu bycia, które deformuje się do pozoru lub niezdolności do rozmowy wówczas, gdy brakuje otwartości na innego. Otwartość ta, gotowość przyjęcia drugiego, jest możliwa wtedy, gdy *pozwalamy sobie coś powiedzieć*, jak mawiał Gadamer. Rewersem owego pozwolenia sobie na to, aby głos innego wybrzmiał w naszym życiu, jest *zamiana w słuch* – świętowanie słowa/mowy, które żyje w rozmowie, to znaczy w nasłuchiowaniu tego, co domaga się rozumienia. Bliskość rozumienia i słuchania jest tak znacząca, że w hermeneutyce filozoficznej podkreśla się ją w sposób szczególny: kto słucha już rozumie, nie ma rozumienia bez słuchania. To zaś, co domaga się rozumienia, przekazuje *pytanie*, na które owo coś-do-rozumienia odpowiada swoim przekazem – i ta odpowiedź wynika lub jest rezultatem słuchania. Znana formuła dialektyki pytania i odpowiedzi, którą zaproponował Gadamer, staje się dla nas nie tylko rozpoznaniem dialogicznej/relacyjnej „struktury” rzeczywistości, ale również kieruje uwagę na konieczność rozpoznawania prawdy, a tym samym odróżniania jej od pozoru lub jej przejawu. *Prawda hermeneutyczna* to odpowiedź na rozpoznane pytanie. Hermeneuta to zatem ktoś, kto jest wrażliwy na mowę rzeczywistości i nie ucieka przed wyzwaniem, które mu ona stawia. Andrzej Wierciński określa owego „kogoś” mianem egzystencji fronetycznej, która wezwana jest do radykalnej odpowiedzialności, ta zaś jest ściśle powiązana z wolnością, natomiast wolność nie jest tutaj rozumiana ani jako ucieczka od świata, ani jako lokowanie siebie w perspektywie całkowitej arbitralności lub absolutnej konieczności (por. Wierciński, 2015, s. 205–206).

We współczesnym świecie rola hermeneuty wychowania polega na odwadze bycia w rozmowie, a to znaczy nie tylko na *odwadze pytania*, ale również *odwadze bycia w pytaniu*. Ta odwaga nie jest możliwa bez bardziej podstawowego sposobu otwarcia się na rzeczywistość, jaką jest doświadczenie zamiany w słuch. Przy czym należy podkreślić, że owa zamiana w słuch nie oznacza żądania, oczekiwania stawianego innym – jest ona otwartością na własny, słuchający sposób bycia. Dialogiczny sposób bycia jest zatem z istoty *psachnologiczny* (poszukujący) i *akuologiczny* (akroamatyczny – z gr. *akouo* – słuchać, *akroatis* – słuchacz). Dzięki otwartości, dzięki słuchaniu można tworzyć *wspólnotę* rozumienia, która jest zawsze *wspólnotą* wyzwalającej, a zarazem w sensowny sposób zakorzeniającej *przyjaźni*. Nie wini się drugiego, że ów nie potrafi, nie chce lub po prostu nie jest naszym przyjacielem; przede wszystkim natomiast sami stajemy się przyjaciółmi innych. Myślenie, które wydarza się w rozmowie, rozmowa, w której żyje język, domaga się *akuologicznej relacji* z drugim – jakby powiedział Manfred Riedel (za: Szulakiewicz, 2004, s. 56): akroamatycznego obszaru, akroamatycznej przestrzeni. W owej przestrzeni – stającej się czasem rozmowy – poszukujemy słowa własnego rozumienia. Dokonują się więc lektura i przekład (rozumienie) tego, co domaga się rozumienia („rzeczy”

rozmowy). Jednakże w tym procesie czytania i tłumaczenia (por. Przanowska 2015b) doświadczają się przede wszystkim tego, że *inny może mieć rację*. Dobro, które urzeczywistnia się w przestrzeni akroamatycznej, to ruch przekraczania siebie, ruch samotranscendencji (por. Grondin, 2003, s. 142) dokonujący się w rozmowie, w wyjściu ku drugiemu. W tym ruchu można rozpoznać doświadczenie emancypujące: uwalniam się od czegoś, aby otworzyć się na coś innego i inny sposób, aby coś współtworzyć. To doświadczenie zakłada *wolność* (nie ma wszakże *tworzenia*, twórczego działania bez wolności), ale z drugiej strony prowadzi do wolności, zawsze bowiem będą warunki ograniczające, które – jako przeszkoda, bariera, opór – mogą wyzwalać potencjał twórczy. Dialektyka określoności (pewnego ograniczenia) i swobody (wyzwalania) towarzyszy nieustannie doświadczeniu rozumienia urzeczywistniająca się w akroamatycznej przestrzeni ludzkiego współbycia.

Na koniec warto podkreślić, że hermeneutyka kształtującego wychowania (którą można w kontekście literatury anglosaskiej określić hermeneutyką edukacji) to nie kolejna koncepcja wychowania/kształcenia. Nie chodzi tutaj o zewnętrzne wobec hermeneutyki filozoficznej „zastosowanie” tej ostatniej do pedagogiki. W kontekście współczesnych kierunków pedagogicznych odczytać można – a nawet trzeba – hermeneutykę wychowania jako znaczącą i twórczą kontynuację idei pedagogiki kultury⁴. Chodzi raczej o rozpoznanie w samej hermeneutyce filozoficznej znaczenia – szczególnej roli – kształcenia człowieka. Innymi słowy, hermeneutyka wychowania to konceptualizacja fronetycznie-dialogicznego sposobu bycia. Dialog/rozmowa nie jest tutaj niezależnym od rozumienia środkiem do jego uzyskania, ale rozumienie dokonuje się w rozmowie – rozmowa jest żywiołem rozumienia. Kiedy rozmawiamy, już w jakiś podstawowy sposób tworzymy wspólnotę (po-)rozumienia. Dialog rozumiany jako środek do osiągnięcia porozumienia może ulec instrumentalizacji, to znaczy stać się narzędziem do uzyskania zamierzonego celu. Problem polega jednak na tym, że jeśli założymy rozumienie i porozumienie jako cel, zawsze – bardziej lub mniej świadomie – nałożymy na rozmowę (zanim do bezpośredniego dialogu dojdzie) swoje własne oczekiwanie odnośnie do jej rezultatu. Wówczas grozi nam to, że rozmawiając, pozostaniemy zamknięci w świecie własnych presupozycji i oczekiwań. W rozmowie uświadamiamy sobie nasze przedsądy, dotychczasowe sposoby rozumienia świata. Jednakże owo kształtujące nas „uświadomienie” może się urzeczywistnić tylko wówczas, gdy zachowana jest gotowość do wysłuchania rozmówcy; innymi słowy, gdy pozwalamy się zaskoczyć tym, co odkrywa się przed nami i co my odkrywamy w trakcie rozmowy. Forsowanie swojego stanowiska jest tak zaabsorbowane sobą, że zagłusza głos

⁴ Krytyczne omówienie tego wątku zostało przedstawione na konferencji poświęconej dziełu Bogdana Nawroczyńskiego (*Wokół życia duchowego. Myśl pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego i jej współczesne implikacje*. Seminarium Naukowe. Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Łódź, 5 listopada 2014 r.). Krótkie zestawienie wybranych wątków pedagogiki kultury oraz hermeneutyki filozoficznej przedstawiam w pokonferencyjnej publikacji (Przanowska, 2016).

interlokutorów. Nie tylko bowiem nie daje dojść do głosu drugiemu (nawet jeśli kurtuazyjnie daje mu czas na wypowiedzenie paru słów), lecz także zagłusza wewnętrzny głos forsującego własne zdanie.

Hermeneuta z wdzięcznością (która również posiada znaczenie wyzwalające) przyjmuje zdanie drugiego i sam myśli w dynamice poszukiwania wyrazu dla własnego *verbum interius, verbum cordis*. Hermeneuty zatem nie przeraża to, że ktoś rozumie świat inaczej, choćby sytuacja wyglądała tak dramatycznie jak na początku eseju Gadamera. Dla hermeneuty uświadomienie sobie tego, że świat się zmienia nie jest wiadomością tragiczną. Każdy, kto czuje, że jego znany, swojski świat nie jest już wspólnym gruntem do uprawiania, że jego świat odchodzi w niepamięć lub że rzeczywistość, w której czuje się „jak u siebie w domu” traci na ważności albo też zostaje odrzucona jako niezrozumiała, nie musi zamykać się w monadzie własnego świata. Hermeneutyka zaprasza tutaj do uczynienia z niezrozumienia punktu archimedesowego własnego życia. Hermeneuta zostaje zaproszony do tego, by stać się tłumaczem własnego doświadczenia w rozpoznawaniu tego, co znane i nieznanie w doświadczeniu innego. W ten sposób jego *sluchajaco-pytajacy sposob bycia* staje się kształtującym w rozmowie *doświadczeniem spotkania*. Wydaje się, że szczególnie w wychowaniu dużo zależy od tego, czy spotkamy w swoim życiu owego „pierwszego tłumacza”, który pozostając wciąż *uczącym się*, wyzwala nas do życia pełnego *smaku i sensu* (zob. Grondin, 2003; Przanowska, 2015c). Tych, którzy wciąż pouczają, jest bardzo wielu, tych, którzy wciąż się uczą współtworząc wspólnotę rozumienia – niewielu. Hermeneuta to ktoś, kto potrafi być *obecny w ukryciu*, to znaczy w pełni własnego temperamentu, smakując aktualność danego doświadczenia, odczytując wyzwania dnia codziennego odważnie pytać i odpowiadać, wsłuchując się w „głos innego”. Rozpoznał bowiem to, że kształtowanie siebie w przyjaźni z innym to największa *przygoda* (i dopiero w tym sensie – *wyzwalająca droga*) życia.

Bibliografia

- Gadamer, H.-G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Kraków: Inter Esse.
- Gadamer, H.-G. (1995). *L'inaptitude au dialogue*. Tłum. J.-C. Gens. W: tenże, *Langage et vérité* (s. 165–175). Paris: Édition Gallimard.
- Gadamer, H.-G. (2008). Przyjaźń i poznanie siebie. O roli przyjaźni w greckiej etyce. Tłum. A. Mergler. W: Gadamer, H.-G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane* (s. 143–156). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grondin, J. (2003). *Du sens de la vie. Essai philosophique*. Montréal: Bellarmin.
- Grondin, J. (2015). Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację. Tłum. M. Przanowska. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(235), 11–29.
- Kłós, J. (2012). Kiedy rzeczy zamieniają się w słowa. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 33–49.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.

- Przanowska, M. (2012). Język a podmiot. Dwie hermeneutyki, dwie dialektyki. W: B. Choińska (red.), *W(okół) współczesnej filozofii francuskiej. Komentarze i krytyka* (s. 113–143). Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej.
- Przanowska, M. (2015a). Hermeneutic Conversation and the Piercing Dialectics of Listening. W: A. Wierciński (red.), *Hermeneutics-Ethics-Education-Media. International Studies in Hermeneutics and Phenomenology* (s. 387–414). Münster: LIT Verlag.
- Przanowska, M. (2015b). Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(235), 27–50.
- Przanowska, M. (2016). Sens życia duchowego. Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna. W: A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski (red.), *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje* (s. 73–86). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Reboul, O. (2011). *La philosophie de l'éducation* (wyd. 10). Paris: PUF.
- Risser, J. (1997). *Hermeneutics and the Voice of the Other. Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. New York: SUNY Press.
- Szulakiewicz, M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- The Conflict of Interpretation: Debate with Hans-Georg Gadamer* (1991). W: M.J. Valdes (red.), *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination* (s. 216–241). New York–London–Toronto–Sydney–Tokyo–Singapore: Harvester Wheatsheaf.
- Wierciński, A. (2015). Egzystencja hermeneutyczna jako egzystencja fronetyczna: Radykalizm ludzkiej odpowiedzialności. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(235), 204–228.

The incapacity for conversation and listening. On a liberating role of the hermeneutist of education

Hans-Georg Gadamer states that an incapacity for conversation arises from a lack of listening to the other. However, listening is crucial for understanding which is a way of human (and therefore conversational) being in the world. Philosophical hermeneutics *implicite* includes a peculiar role of the hermeneutist of education. The very thread of the paper is at the same time an example of a difference between (i) a dialogue concerned as a way of understanding of the world, the self and the others, and (ii) hermeneutically concerned conversational way of life which emancipates interlocutors.

Keywords: conversation, dialogue, hermeneutics, Gadamer, listening, understanding, emancipation, freedom, question, community

Agnieszka Łagoda

Wychowanie/spotkanie w dialogu szansą na rozwinięcie kompetencji emancypacyjnych i krytycznych jego uczestników

Podstawowym zadaniem wychowania w dialogu jest organizowanie takich doświadczeń wychowanków, które będą źródłem samodzielności i odpowiedzialności w osiągnięciu praw i pól wolności. Tylko rzetelny i otwarty dialog promuje zmianę i postęp, umożliwia wykraczanie poza dotychczasowe standardy i wyobrażenia o tym, co jest uznane i dopuszczalne w danym kontekście. Pozwala także uwalniać się od wiedzy, w której podmiot czuje się zadomowiony, odrzucać sądy potoczne i stereotypy, które ograniczają i zniewalają jednostkę. Kluczowym przejawem tego typu działań jest zdolność uczestników dialogu do uwalniania się od więzi, które sami sobie narzucają, oraz od wpływu sił i instytucji społecznych stosownie do kontekstu historycznego. Ponadto jest to zdolność do konstruowania sądów i wniosków z wykorzystaniem krytycznego myślenia i swobodnej wymiany poglądów. Dialog stanowi więc podstawę rozwinięcia kompetencji krytycznych i emancypacyjnych jego uczestników.

Słowa kluczowe: kompetencje krytyczne, kompetencje emancypacyjne, postawa krytyczna, rozwój kompetencji, dialog

Wprowadzenie

Stosunek wychowawczy jest stosunkiem czysto dialogowym [...] Wychowanie ludzi przez ludzi oznacza wybór świata w działaniu za pośrednictwem osoby i w niej samej

Martin Buber

Nauczanie i wychowanie jest traktowane w naukach społecznych jako stymulacja rozwoju, czyli jako oddziaływanie wspomagające rozwój, prowokujące jednostkę do jak najpełniejszego wykorzystania jej możliwości. Stymulacja ta polega na wywoływaniu, wspieraniu i utrwalaniu zmian rozwojowych; jest możliwa i dokonuje się w ramach różnorodnych oddziaływań pochodzących z zewnątrz (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy), jak i podejmowanych przez podmiot wychowania w stosunku do samego siebie (Hankała, Włodarski, 2004, s. 22). Umiejętna stymulacja pedagogiczna (wychowawcza) to pomoc w jak najpełniejszej realizacji możliwości

zadań rozwojowych, której szczególnym ogniwem/warunkiem jest podejmowanie dialogu z wychowankiem.

Podstawowym zadaniem podejmowania dialogu w wychowaniu jest organizowanie takich doświadczeń wychowanków, które będą źródłem samodzielności i odpowiedzialności w osiągnięciu praw i pól wolności. Tylko rzetelny i otwarty dialog promuje zmianę i postęp, umożliwia wykraczanie poza dotychczasowe standardy i wyobrażenia o tym, co jest uznane i dopuszczalne w danym kontekście. Pozwala także uwalniać się od wiedzy, w której podmiot czuje się zdomowiony, odrzucać sądy potoczne i stereotypy, które ograniczają i zniewalają jednostkę. Kluczowym przejawem tego typu działań jest zdolność uczestników dialogu do uwalniania się od więzi, które sami sobie narzucają, oraz od wpływu sił i instytucji społecznych stosownie do kontekstu historycznego. Ponadto jest to zdolność do konstruowania sądów i wniosków poprzez krytyczne myślenie i swobodną wymianę poglądów. Ludzie znajdując się w sytuacjach społecznych nieustannie na siebie oddziałują, podstawowym narzędziem tych interakcji jest język, używany w postaci mowy. Dzięki językowi możliwe jest precyzyjne formułowanie własnych przekonań, odczuć czy pragnień. Warunkiem skutecznej komunikacji – zwłaszcza w oddziaływaniach edukacyjnych – jest prawidłowa relacja. Dialog stanowi więc podstawę i warunek rozwinięcia kompetencji krytycznych i emancypacyjnych jego uczestników.

Celem artykułu jest przybliżenie bogactwa i tej istoty dialogu, która w szczególny sposób warunkuje konstituowanie nowych kompetencji uczestników dialogu w rzeczywistości wychowawczej. I chociaż o dialogu i jego obecności w wychowaniu możemy mówić już od czasów starożytności, to dialog, zwłaszcza współcześnie, w nawiązaniu do postulatów wszechstronnego rozwoju, nabiera osobliwego znaczenia i ma w tych oddziaływaniach wyjątkowe miejsce.

Dialog jako narzędzie nawigacji wychowawczej – ku sukcesom w wychowaniu

Rozmowa ma moc przeobrażania.

Tam, gdzie rozmowa się powiodła, coś nam pozostało, coś nas odmieniło.

Hans-Georg Gadamer (1980, s. 372)

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele znaczeń dialogu wychowawczego, a do najczęściej wymienianych cech należą: chęć zbliżenia się, próba zrozumienia innego człowieka, wzajemna więź uczuciowa, przekazanie informacji. Zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania podkreślają znaczenie i rolę dialogu w oddziaływaniach wychowawczych, akcentując zależność sukcesów i powodzeń wychowawczych od prawidłowej relacji dialogowej między uczestnikami tych

oddziaływać. Akcentowanie pozytywnych konsekwencji uczestnictwa w dialogu w wychowaniu sprzyja postrzeganiu go jako skutecznego narzędzia pracy pedagogicznej z jednostką, grupą, społeczeństwem.

Na grunt pedagogiki problematykę dialogu wprowadził i przyczynił się do jej umocnienia Martin Buber. To nade wszystko w związku z jego osobą należy łączyć szczególne pogłębienie problematyki dialogu w początkach XX w., wywierające duży wpływ także na pedagogikę i dydaktykę, wzbogacające problematykę metodyczną i przyczyniające się do rozwoju technologii i strategii wychowania i nauczania (Nowak, 2010, s. 86). Buber, zwany filozofem dialogu, pisze o nim w powiązaniu z pedagogiką (cyt. za: Tarnowski, 1999, s. 24): „Człowiek jest istotą dialogową, relacja Ja–Ty są osobo twórcze”. Buber jest więc jest zwolennikiem dialogu pojętego symetrycznie, opartego na równości partnerów.

W tym kontekście, jako swoistą kontynuację tej problematyki na polskim gruncie, możemy dostrzegać rozwój oryginalnej, a jednocześnie związanej z filozoficznym myśleniem personalno-egzystencjalnym, pedagogiki dialogu ks. Janusza Tarnowskiego. Na czym polega autentyczny dialog i czym on się różni od właściwego *kulturze przypadkowości* dialogu pozornego? Tarnowski przez dialog rozumie taki sposób komunikowania się, którego efektem ma być lepsze wzajemne zrozumienie, zbliżenie i współdziałanie. Według niego dialog może być ujmowany jako metoda, jako proces i jako postawa. Metoda dialogu to sposób komunikowania się, także poprzez wymianę sygnałów niewerbalnych, który zmierza do lepszego porozumienia się, również do zbliżenia i do współpracy. Proces dialogu to komunikowanie się, które daje lepsze wzajemne zrozumienie, zbliżenie i współdziałanie. Natomiast stałą gotowość do zrozumienia innych, zbliżania się do nich i nawiązywania współpracy Tarnowski nazywa postawą dialogową i uważa za jedno z głównych zadań wychowania w rodzinie i w szkole (Tarnowski, 1992, s. 125).

Według Stanisława Michałowskiego (1993, s. 87) „dialog stał się ważnym problemem współczesnej kultury intelektualnej, dziś cały świat negocjuje. Z powrotem uczymy się sztuki wzajemnego bycia naprzeciw siebie w relacji człowiek–człowiek, a nie rola–rola”. Zdaniem Mariana Śnieżyńskiego (za: Śliwerski, 1999, s. 120) „dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w której dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób”. Dialog należy do najstarszych metod werbalnych i nie traci na znaczeniu nawet w procesie dydaktyczno-wychowawczym, którego celem jest przede wszystkim: rozwijanie dziecka od wewnątrz, a nie tylko formowanie go od zewnątrz; zaspokajanie jego potrzeb zainteresowań dla obecnego życia, a nie tylko przygotowanie go do życia dorosłych w przyszłości; umożliwianie spontanicznego wyrażania siebie jako osoby, a nie tylko przekazywanie mu dorobku kulturowego jego rodziny czy regionu.

Wejście w stan dialogu jest dla uczestników interakcji wychowawczych czasami zadaniem niełatwym: trzeba bowiem umieć wysłuchać partnera cierpliwie i bez przerywania mu. Następnie należy wyjść ze swojego zamknięcia i przyjąć postawę otwartą, stąd cena takiego dialogu jest duża, bo to jest właśnie ofiarowanie jakby części własnego *ja*. I gdy po obydwu stronach dochodzi do rezonansu obaj partnerzy dialogu zaczynają bogacić się wzajemnie, a więc poszerzać swoją osobowość o nowy wymiar. Stąd mówi się wtedy, że stają się oni, dzięki dialogowemu połączeniu, głębsi i mocniejsi (Tarnowski, 1983, s. 120). Śnieżyński (1999, s. 125) pisze: „często rozmawiając ze sobą, wzajemnie się nie słyszymy, nie rozumiejąc sensu docierających do nas słów, albo ukrywamy własny pogląd. Sens dialogu polega na odkrywaniu prawdy. W dialogu najcenniejsze jest to, co najbardziej subiektywne. Jego istotą jest wolny udział i tolerancja innego, obcego, a także konieczność uważnego słuchania nie tyle słów, co ich sensu”.

Janusz Tarnowski (1983, s. 111) wymienia trzy elementy zaistnienia dialogu: dążenie do wzajemnego rozumienia partnerów, ich wzajemne zbliżenie się oraz współdziałanie. W ten sposób ujawniają się zgodnie z naukami psychologicznymi zasadnicze składniki postawy: poznawczy, emocjonalny i prakseologiczny. Należy jednak, jego zdaniem, rozróżnić trzy formy dialogu: metodę, proces i postawę¹. Dialog więc w ścisłym znaczeniu ma charakter interpersonalny, stając się główną osią interakcji wychowawczych.

Istnieje wiele warunków niezbędnych do tego, aby stosunki między ludźmi miały charakter dialogowy. Zdaniem Tarnowskiego warunkiem szczególnie ważnym, a nawet niezbędnym – zwłaszcza dla procesu pedagogicznego, często zagrożonego użyciem jednostronnej przemocy – jest autentyczność. Dlatego też Tarnowski (1992, s. 124) wprowadza trzy warunki zaistnienia dialogu i jego powodzenia: *obustronną autentyczność*, rozumianą jako uwalnianie się od maski, jako działanie z własnym „ja”, bycie szczerym, wiernym samemu sobie, którą w sensie egzystencjalnym warunkuje głębia wewnętrzna jednostki, intensywny trening duchowy i życiowa konsekwencja; *personalne spotkanie*, czyli zaistnienie zdarzenia, zetknięcie się z jakąś rzeczywistością, z konkretną lub transcendentną osobą (Bóg), w trakcie którego dochodzi do zetknięcia „rdzenia egzystencji”, najgłębszego „ja” oraz do gruntownej przemiany wewnętrznej; *zaangażowanie* rozumiane jako pochodzące z wolnego wyboru oddanie się pewnej sprawie lub osobie; w toku którego jednostka nie przestaje być sobą, nie zatracą siebie na rzecz innych, ale wzbogaca własną osobowość, rozwija wyższą uczuciowość i bezinteresowną życzliwość. Następuje

¹ Przypomnijmy, że zdaniem Tarnowskiego metoda dialogu jest to sposób komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia i współdziałania; proces dialogu zachodzi natomiast wtedy, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został urzeczywistniony; natomiast postawa dialogu to gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia.

przekroczenie siebie, przełamanie własnego egocentryzmu, przeobrażenie wewnętrzne i zewnętrzne.

Specyficzną formą dialogu, relacji między osobami, zwłaszcza w procesie wychowawczym, jest spotkanie. Specyficzność tej relacji polega na jej aksjologicznym wymiarze oraz na ogromnej sile uderzeniowej pozostawiającej ślad w osobowości spotykających się osób. Dla Stefana Kunowskiego (cyt. za: Reut, 1995, s. 24) „spotkanie jest głównie zdarzeniem losowym i dotyczy przede wszystkim kontaktu z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie za sobą, ukaże sens pracy nad osobą”. Stanisław Michałowski (1993, s. 25) wskazuje, że „spotkanie to fundamentalna kategoria filozofii dialogicznej. Warunkiem otwartości wobec innego człowieka jest jego akceptacja, gotowość jego przyjęcia, zaufanie i zawierzenie – niezależnie od okoliczności. Mówiąc o spotkaniu mamy na myśli wyjście do innego człowieka połączone z odczuciem jego istoty, z oceną jego wartości. Spotkanie staje się pełne, jeżeli *ten drugi* również mnie spotyka; wtedy nawzajem docieramy do siebie i zaczynamy się określać”.

Józef Tischner (2002, s. 45) podkreślał istotę dialogu jako „spotkanie człowieka z człowiekiem, które niesie za sobą taką siłę perswazji, która zdolna jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego co jest. Moc jego uderzenia pociąga za sobą silne, głębokie przeżycie, wyzwala gotowość do zmiany, przeobrażeń i rozwoju. Efektem spotkania będzie zatem pragnienie, by przewyższyć samego siebie, by zmienić strategię życia, by podjąć trud samowychowania nie tylko w sferze aspiracji perfekcjonistycznych i decyzji samorealizujących, ale również w sferze przyjętej i realizowanej strategii działania”. Należy więc pamiętać, że: „nie wolno nam utożsamiać dialogu ze zwykłą rozmową, gdyż jest on czymś znacznie więcej – jest szansą na odnalezienie zagubionego języka prawdy, umożliwiającego zrozumienie i porozumienie, jest poszukiwaniem dobra w atmosferze spokoju, ciszy, kultury i taktu” (tamże, s. 20).

Jakość dialogu między wychowawcą a wychowankiem polega na woli i zdolności do obrony swojego punktu widzenia oraz do wysłuchania głosu drugiej strony (Juul, 2011, s. 34). Jeśli natomiast punkt widzenia i wzajemne życzenia będą tylko krytykowane i sprowadzane do zera, to z dialogu zrobi się walka, a z niej nie wyniknie na pewno nic konstruktywnego. I to niezależnie od tego, czy będzie prowadzona w sposób cywilizowany, czy nie. Zarówno ten, kto ją wygra, jak i ten, kto przegra, będą na końcu tak samo samotni – i to jest jedyny możliwy do przewidzenia jej rezultat.

Elementy i warunki dialogu jako podstawa rozwijania kompetencji emancypacyjnych i krytycznych

Dialog oznacza, że ludzie wyszli z kryjówek, zbliżyli się do siebie, rozpoczęli wymianę zdań. [...] strony wznoszą się jakby ponad siebie, dążąc ku wspólnocie jednego i tego samego punktu widzenia na sprawy i rzeczy [...] Dialog to budowanie wzajemności.

Józef Tischner (2000, s. 9)

Dialog wychowawczy to powolny proces pozwalający na zrozumienie odrębności osób i nawiązanie kontaktu emocjonalnego, pobudzający do refleksji nad własnym postępowaniem – a idąc dalej – nad sensem istnienia. Proces ten zatem nie znosi narzucania oficjalnego programu, w którym ustala się wszystkie cele, środki, metody, a nawet rezultaty. Warunkiem prowadzenia dialogu są otwartość, szczerłość, autentyczność i optymizm. Postawa wychowawcy, ton jego głosu, mimika twarzy i poniekąd cała mowa ciała są wyrazem jego otwartości i gotowości na nawiązanie kontaktu. Nie bez znaczenia jest również miejsce, otoczenie i okoliczności prowadzenia dialogu, zwłaszcza jeżeli dotyczy on spraw trudnych. Dialog wychowawczy powinien być zawsze oparty na podstawowych zasadach dialogu, zgodnie z którymi słuchanie ma pierwszeństwo przed mówieniem, rozumienie – przed osądzaniem, dzielenie się doświadczeniem – przed pouczaniem (Tarnowski, 2009, s. 33).

Dialog wychowawczy jest rozmową (oczywiście nie jednorazową) mającą na celu współdziałanie w poszukiwaniu prawdy. W odróżnieniu od monologu zakłada uznanie godności i wolności każdego człowieka oraz jego prawo do wyrażania własnych poglądów. Do poznania tej prawdy są zobowiązane obie strony, tzn. wychowawca i wychowanek, rodzic i dziecko (zwłaszcza dorastające), nauczyciel i uczeń. Wychowawca musi zadać sobie trud zrozumienia sytuacji i przygotowania takich argumentów i działań, aby wychowanek przy jego pomocy odkrył prawdę tkwiącą w nim samym. Pomagają mu w tym cztery zasady wynikające z dialogicznego charakteru wychowania: akceptacja, wymiana myśli i poglądów, poznanie prawdy oraz wspólne działanie (Tarnowski, 1996, s. 13). Dotyczą one zarówno rodziny, szkoły, jak i każdego środowiska wychowawczego. U podstaw tak rozumianego dialogu znajduje się zawsze akceptacja. Nie można bowiem prowadzić dialogu z kimś, kogo się nie akceptuje – chodzi tu o akceptację człowieka, a niekoniecznie jego poglądów. Istotna jest również znajomość zachowań i problemów wychowanka, która daje wychowawcy możliwość zauważenia zmian w nim zachodzących. To zbliżenie się oraz akceptacja jego samego i świata, w którym żyje, wprowadza atmosferę otwartości i w konsekwencji umożliwia przemianę.

Praktykowanie tak rozumianego dialogu wychowawczego prowadzi z jednej strony do budowania autentycznego autorytetu wychowawcy, a z drugiej – do wzrastania wychowanka jako osoby, która uczy się być sobą, żyć świadomie, stopniowo, samodzielnie i odpowiedzialnie, decyduje o swoich czynach, nie pozwala na uprzedmiotowienie siebie, lecz żyje aktywnie w rodzinie, szkole i społeczeństwie (Tarnowski, 1983, s. 42).

Prawidłowy dialog w wychowaniu, realizujący wymienione wcześniej warunki, staje się źródłem/podstawą do rozwijania kompetencji krytycznych i emancypacyjnych jego uczestników. Postawa otwarta na dialog oraz autentyczne w niego zaangażowanie stanowi budulec poczucia podmiotowości, dając możliwość odczuwania/realizacji poszczególnych warunków poczucia podmiotowości oraz tworzenia potencjału emancypacyjnego jednostek.

Potencjał emancypacyjny, rozumiany jako siła, możliwa sprawność podmiotu do krytycznego rozpoznawania własnych ograniczeń i świadomego ich przekraczania (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 99), formułuje się głównie podczas interakcji opartych o dialog, w których możliwe staje się rozwijanie takich dyspozycji osobowościowych, jak: godność, odwaga, otwartość, kreatywność, asertywność. Dialog gwarantuje również realizację *funkcji emancypacyjnych* – podejmowanie określonych czynności i zadań prowadzących do przekraczania przez podmiot narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu siebie i otoczenia zgodnie z podmiotowym systemem wartości (tamże, s. 101). Udział w dyskursie prowadzi do kształtowania i rozwoju *sprawności emancypacyjnych*, które znajdują swój obraz w sprawnościach komunikacyjnych (instrumentalnych), stanowiących podstawę szeroko rozumianych *kompetencji emancypacyjnych*.

Podczas rozmowy podmiot w niej uczestniczący ma szansę wskazać cel lub wartość, którą chce osiągnąć, uargumentować znaczenia jej posiadania oraz wskazać drogę do niej, ma więc okazję na wzrost swej inicjatywy i innowacyjności ukierunkowanych na osiągnięcie praw i korzystanie z nich. Ta szczególna właściwość podmiotowa cechuje się znaczną odpornością na nacisk i gotowością obrony swego stanowiska, co pozwala jednostce na odkrywanie nowych przestrzeni i działań. Atmosfera otwartego dialogu sprzyja budowaniu *poczucia podmiotowości* jako szczególnego stanu świadomości jednostek, któremu towarzyszy przeświadczenie, że jest się twórcą, sprawcą zdarzeń wynikających z własnych dążeń, preferencji (tamże, s. 105). Towarzyszy temu niemal jednocześnie gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory i czyny, jak i poczucie tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Spotkanie w dialogu rozwija w jednostkach gotowość do: otwartości, twórczości, innowacyjności, zaczeplności wobec świata, odwagi w podejmowaniu ryzyka, gotowości do ponoszenia skutków swych decyzji, operatywności w działaniu, wyobraźni. Dialog pozostawiający swym uczestnikom przestrzeń do samodzielnych decyzji, wolny od dominacji i konkurencyjności, sprzyja odczuwaniu poczucia bezpieczeństwa; możliwości poznania i uświadomienia ograniczeń, zachęca do projektowania zmian koniecznych z punktu widzenia dialogujących.

W tym kontekście rozmowa, jako wymiana poglądów i myśli, realizowana w procesach wychowawczych stanowi niezbędny warunek kształtowania wcześniejszej wymienionej *kompetencji emancypacyjnej*, rozumianej za Czerepaniak-Walczak (1995, s. 138) jako „wyuczalne i dynamiczne sprawności podmiotu, wyrażające się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg do ich pokonania i osiągnięciu nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i swego otoczenia”. Podstawowymi komponentami tych kompetencji są: aktywne odpowiadanie na warunki otoczenia, rozumienie ich, kontrolowanie oraz odważne i godne ponoszenie konsekwencji własnej aktywności. Ich strukturę stanowią zaś: innowacyjność (umiejętność alternatywnego zachowania się), racjonalność emancypacyjna (świadomość potrzeby i skutków zachowania) oraz odwaga (przyjęcie odpowiedzialności) (tamże, s. 139–140). Te czynniki mają szansę pojawić się/zaistnieć głównie w warunkach dobrej komunikacji, która zezwala na szczere, odważne i swobodne wyrażanie własnych opinii, krytyczne ustosunkowanie się do otrzymywanych informacji. Kompetencje dialogowe przejawiające się w umiejętności przedstawienia własnych poglądów i argumentów, słuchaniu i rozumieniu oraz adekwatnym reagowaniu na informacje pochodzące od innych uczestników interakcji, stanowić powinny zatem istotne zadanie edukacyjne, warunkujące osiągnięcie kolejnych kompetencji emancypacyjnych i krytycznych.

Gotowość do bycia w dialogu wychowawczym wymaga bowiem także krytyczności, która skłania do dociekania źródeł czasami sprzecznych stanowisk i która decyduje o emancypacyjnym potencjale dialogu. Postawa krytyczna polegająca na rozumnym i refleksyjnym odnoszeniu się do świata i ludzi oraz odważnym reagowaniu wszędzie tam, gdzie są dostrzegane niebezpieczeństwo, niesprawiedliwość, pozwala na dostrzeżenie faktycznego obrazu otaczającego świata i na jego naprawę. Myślenie krytyczne wymaga podjęcia próby poznania przyczyny rozmaitych procesów społecznych, ich podstawę i sens; zakłada wielotorowość interpretacji obserwowanych zjawisk, zastanowienie się nad analizą zjawisk politycznych, kulturowych, społecznych na różnych płaszczyznach.

Taką szansę stwarzają sytuacje dialogowe, które uczą dostrzegać i akceptować różnice społeczne, dopuszczają różnorodność wypowiedzi, uczą aktywnego zabierania głosu we własnych sprawach, jak i doskonałą w aktywnym działaniu na rzecz zmiany społecznej. Kompetencje emancypacyjne i krytyczne są budowane w dialogu i zarazem dialog je podtrzymuje.

Zakończenie

Dialogu nie można dać ani zadać, to pożądana, osobista postawa, to dojrzałość i wielka potrzeba refleksji nad obiema stronami w nim uczestniczącymi. To też odwaga do mówienia o osobistych sukcesach i porażkach, która daje nam szansę na rozwijanie różnorodnych kompetencji.

Marzena Bogus (2011, s. 123)

Kryzys wychowania, dość często wskazywany we współczesnej literaturze zarówno naukowej, jak i popularnej, polega głównie na tym, że gwałtownie utracił swe znaczenie najbardziej elementarny układ społeczny – starsi, dorośli i dzieci w naszym społeczeństwie sprawiają takie wrażenie, że nie tylko nie potrzebują się wzajemnie, ale mają wręcz sprzeczne interesy. Dziś młodzież i dzieci dorastają w społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym ciągle doskonalone produkty nie zaspokajają wszystkich potrzeb, lecz przede wszystkim powodują ich powstawanie. To produkty kupują potrzeby. Niezaprzeczalnie autodestrukcyjny wpływ na styl życia dzieci i młodzieży ma wzrastanie w kulturze multimedialnej – telewizor, komputer, telefon komórkowy znacznie ograniczyły czas, a wręcz zminimalizowały szansę na rozmawianie z dorosłymi, możliwość podtrzymywania kontaktów z wychowawcami, wejście z nimi w dialog o tym, co się zobaczyło, przeżyło, doświadczyło. Dziś większość rodziców odrzuca autorytarne postępowanie, oparte na władzy i podporządkowaniu; mimo to wielu z nich ma trudności w prezentowaniu postawy partnerstwa wobec swych dzieci i nie pozostawiania im w codziennych relacjach wiele miejsca na samodzielne rozwijanie własnych potencjałów. Wychowanie istotnie nie stało się łatwiejsze ani ze względu na to, co dzieci mogą otrzymać od rodziców, ani ze względu na to, co rodzice mogą im dać. Wykorzystanie opisanego w prezentowanym artykule potencjału dialogu jako nawigatora ku efektywnemu wychowaniu, dającemu jego podmiotom poczucie spełnienia i realizacji własnych dążeń, zdaje się skuteczną receptą na taką sytuację.

Uczestnictwo w dialogu pozwala na osiągnięcie wielu istotnych celów dla jednostek: dowartościowuje, motywuje do działania, jest impulsem do zmiany, szczególnie zaś wspiera: aktywność społeczną i indywidualną, umiejętność rozmowy i życia w grupie, demokratyczną samorządność, twórczość i kreatywność. Uczestnicy dialogu w wychowaniu mają szansę na rozwijanie wielu umiejętności, tj. postawa krytyczna, oraz nabywania/poszerzania kompetencji społecznych – emancypacyjnych, komunikacyjnych, sprawczych.

Powodzenie spotkania w dialogu wymaga pewnej *odwagi do wychowywania*, to jest odwagi jego uczestników do stawiania czoła konfliktom i związanych z nimi problemom, odwagi do wspierania innych w ich samodzielnych zmaganiach, odwagi do relacji wychowawczych opartych na wzajemnym respekcie i szacunku, odwagi dla wyrażania swych krytycznych ocen/stanowisk, odwagi bycia sobą.

Bibliografia

- Bogus, M. (2011). Istota dialogu. W: A. Murzyn, W. Korzeniowska, H. Lukášová-Kantorková (red.), *Nauczyciel – wartości – świat. Dialog bez granic* (s. 111–135). T. 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gadamer, H.-G. (1980). Niezdolność do rozmowy. *Znak*, 3(309), 369–376.
- Gara, J. (2006). Pedagogiczne konteksty tezy filozofii dialogu. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. 1, 11–31.
- Hankała, A., Włodarski, Z. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Juul, J. (2011). *Nie z miłości. Mądrzy rodzice – silne dzieci*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MIND.
- Michałowski, S. (1993). *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo DEBIT.
- Michałowski, S. (1994). Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych. W: W. Kojs (red.), *Szkice o wychowaniu* (s. 45–59). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowak, M. (2010). Dialog w wychowaniu. *Paedagogia Christiana*, 1/25, 85–103.
- Reut, M. (1995). Nauka, pytanie i dialog. *Prace pedagogiczne* (s. 29–45), CVIII. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Śliwerski, B. (1999). Od monologu do dialogu edukacyjnego. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania* (s. 119–131). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śnieżyński, M. (1999). Od monologu do dialogu edukacyjnego. *Wychowawca*, 1, 8–10.
- Tarnowski, J. (1983). *Jak wychowywać*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (1992). Pedagogika dialogu. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki* (s. 119–129). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (1996). *Poznać siebie, zrozumieć innych*. Wrocław: Wydawnictwo Oficyna Współczesna.
- Tarnowski, J. (2009). *Jak wychowywać? Barykada czy dialog?* Warszawa: Oficyna Wydawnicza ADAM.
- Tischner, J. (2000). *Etyka solidarności*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner, J. (2002). *Polski kształt dialogu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Raise/meeting in the dialogue – with chance of developing emancipation competence and critical of its participants

Organising such experience of foster children which will be the source of the self-reliance and liabilities are a basic task of bringing up in the dialogue in achieving of laws and fields of the freedom. The solid and opened dialogue is only promoting the change and progress, enables to go beyond existing standards and ideas of what is recognised and acceptable in the given context. He lets also free himself of the knowledge, in which the entity is feeling domesticated, to reject colloquial judgements and stereotypes which they are limiting and are enslaving the individual. An ability of participants in the dialogue to free itself from bonds which they are imposing upon themselves, and from the influence of powers and social institutions pursuant to the historical context is a crucial sign of action of this type. Moreover it is based on the critical thinking and the free interchange of views so the ability to formulate courts and conclusions constitutes the dialogue base developing of critical and emancipation competence his participants.

Keywords: critical competence, emancipation competence, critical attitude, conditions for the development of competence, dialogue

Dorota Jankowska

Emancypacyjny potencjał dialogu/kształcenia akademickiego współczesnych uczelni

Celem artykułu jest krytyczny namysł nad mocą emancypacyjną procesów kształcenia akademickiego i dialogu, dokonujących się w murach współczesnych uczelni. Autorka wskazuje na swoistą dialektykę zachodzącą pomiędzy pojmowanymi nietechnicznie kształceniem a dialogiem, ukazując ją w świetle wiodących paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej. Mimo istnienia oczywistych różnic pomiędzy prezentowanymi stanowiskami, ostatecznie uznają one dialog za doświadczenie kształcące, a kształcenie za proces, który dla realizacji swych celów musi opierać się na dialogu.

Artykuł krytycznie odnosi się do stanu edukacji akademickiej i poddaje w wątpliwość czy w aktualnej sytuacji zachowuje ona moc wyzwalań uczestników rzeczywistości akademickiej (nauczycieli akademickich i studentów) od ograniczających blokad wewnętrznych, jak i hamulcowych nacisków zewnętrznych. Pośrednio stawia pytania szersze: o siły i możliwości transformatywnego oddziaływania środowisk akademickich na kulturowe trendy i życie społeczne.

Słowa kluczowe: emancypacja, dialog, kształcenie akademickie, szkolnictwo wyższe

Kształcenie w dialogu akademickim – dialog w kształceniu akademickim

Tytuł artykułu, który jasno wskazuje jego cel i wyraziście kreśli perspektywę ujmowania problematyki, bez wątpienia pomaga w zrozumieniu intencji autora. W przypadku prezentowanego tekstu także poszukiwano wyrażenia, które oddawałoby przyjęty, a odnoszący się do różnych paradygmatów, kierunek myślenia. Ostatecznie zdecydowano, by w tytułowej frazie zastosować specyficzne zagęszczenie znaczeń. Choć przez niektórych w pierwszym odruchu może być ono odbierane jako niepotrzebne i niejasne, jednak – jak się wydaje – tworzy szanse wyzwalań skojarzeń, które pozwalają odczuć problematyczność i wielowątkowość dociekań transformatywnych mocy procesów społecznych zachodzących w polskich uczelniach. A właśnie główną intencją artykułu jest postawienie pytań o potencjał podstawowych, można rzec tożsamościowych dla instytucji, jakimi są uczelnie, procesów: dialogu i kształcenia. Zastosowana forma zapisu nie sugeruje traktowania ich jako wyrażen synonimicznych, ale w pewien sposób równoważ-

nych, to znaczy mogących zostać uznanymi za podobnie znaczące dla egzystencji i rozwoju jednostki ludzkiej oraz społeczeństwa¹.

Swoisty synkretyzm postrzegania dialogu i kształcenia jest możliwy przy przyjęciu szerokiej, humanistycznej perspektywy, mającej swoje odniesienia w różnych sposobach myślenia, wszak zawsze odrzucających behawioralne, pozytywistyczne traktowanie człowieka jako istoty kształtowanej zewnętrznie wskutek społecznego urabiania. Wydaje się, że perspektywa ta ogarnia wielu: profiluje myślenie dialogików (zakładające, że pierwotnym, budującym samoświadomość i tożsamość doświadczeniem człowieka, jest relacja osobowa Ja–Ty i dialog personalny), jak i koncepcje paradygmatu hermeneutycznego (dostrzegające w człowieku historyczne, rozumiejące indywidualium, dążące do samoaktualizacji, kształtujące i przekraczające siebie w doświadczeniu dialogu hermeneutycznego), jak też podejścia konstruktywistyczne (wskazujące, że człowiek jest istotą partycypującą w intersubiektywnym świecie znaczeń, a jego rozwój – rozpatrywany w kategoriach rozwoju świadomości/umysłu – dokonuje się w symbolicznych interakcjach, w angażującym dialogu z docierającymi doń systemami znaków, prowadzącym w konsekwencji do ich wzajemnego odczytywania i waloryzowania). Dostrzeganie szczególnego związku między dialogiem a kształceniem jest właściwe także koncepcjom nurtu krytyczno-emancypacyjnego, na co właśnie tym artykułem pragnie się zwrócić uwagę.

Dokonując zestawienia przywołanych szkół myślenia w kontekście pytań o znaczenie, jakie dla rozwoju człowieka według nich mają dialog i kształcenie, bez trudu daje się zauważyć wspólny, humanistyczny mianownik. To bowiem co w prezentowanym tu przekonaniu (przy oczywistych różnicach) je łączy, to właśnie założenie, że rozwój osobowości człowieka dokonuje się poprzez dialog, różnie rozumiany, wszak każdorazowo będący doświadczeniem znaczącym i kształcącym. Stanowiska te przyjmują, że człowiek egzystując (*ex* – na zewnątrz, *sistere* – stać, znajdować się) we wspólnym i współtworzonym świecie, pozostaje przez całe swoje życie w związku z innymi. Jeśli zdoła nawiązać dialogowe więzi, to będzie miał szanse na poszerzanie sfer swojego poznania i rozwój tożsamości, czy ujmując rzecz nieco górnolotnie: na zbliżania się do prawdy o sobie i świecie.

Autorce bliska jest teza, że człowiek jest zdolny do dialogu zarówno z osobami, które spotyka bezpośrednio na swej drodze i z którymi dokonuje personalnej wymiany w otwartej komunikacji, jak i do dialogu z kulturą, a więc ze śladami obecności tych, z którymi choć nigdy nie zetknie się twarzą w twarz, emanacją swoich myśli i uczuć pozostawioną w dziele kultury „mówią do niego”, wyzwalając

¹ Autorka artykułu o wspólnych polach zachodzących między pojęciami dialogu i kształcenia pisała wielokrotnie, także we wcześniejszych tomach *Pedagogiki dialogu*. Artykuł problem związków kształcenia i dialogu poszerza o perspektywę krytyczno-emancypacyjną, rzadziej prezentowaną choć ważną, a w sytuacji negatywnej diagnozy stanu kształcenia akademickiego w Polsce nabierającą jeszcze większego znaczenia.

swoistą potrzebę „odpowiedzi” (Hessen, 1997; Gadamer, 1993). W prezentowanym przekonaniu cecha dialogiczności przynależy więc nie tylko człowiekowi, ale całemu stanowiącemu jego codzienność i współtworzonemu przez niego humanistycznemu światu kultury.

Przyjęcie takiej perspektywy projektuje humanistyczne rozumienie procesu kształcenia. Jeśli uznać za autorami słowników i podręczników pedagogiki, że proces kształcenia to „system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie do zmieniania świata i ukształtowania własnej osobowości” (Rubacha, 2003, s. 26) w zarysowanym kontekście jawi się on jako proces wspierania człowieka w jego zdolności do nawiązywania i poszerzania poznawczych relacji z innymi i ich przekazem, tak by mogli lepiej rozumieć świat i kierować sobą². Tu więc proponuje się spojrzenie na kształcenie w kategoriach nietechnologicznych, choć z takimi konotacjami w pedagogice nadal można się spotkać (por. Zaczyński, 1993, s. 626).

Kształcenie – czyniąc swą podstawą proces uczenia się – nie ogranicza się do kwestii zdobywania wiedzy i nie dotyczy wyłącznie dyspozycji poznawczych człowieka, ale odnosi się do człowieka jako autonomicznego podmiotu poznającego i do zdolności jego społecznego działania. Poznanie ma charakter społeczny, dokonuje się w komunikacji, angażującej emocjonalnie i moralnie. Czołowi dydaktycy wskazują, że kształcenie jest procesem, który obok rozwoju określonego zasobu wiadomości i umiejętności uczącej się jednostki, zmierza do jej optymalnego rozwoju umysłowego, emocjonalnego i wolicjonalnego (Kupisiewicz, 2005, s. 24; Okoń, 1987, s. 55–56), podkreślają konieczność dostrzegania aksjologicznego wymiaru procesu kształcenia (Pólturzycki, 2002, s. 117). W tym znaczeniu jest bliskie edukacji (por. Śliwerski, Milerski, 2000, s. 54). Kształcenie więc to kształtowanie otwartości, ciekawości poznawczej i refleksyjności, a zarazem postawy szacunku wobec innych i siebie, szczerości oraz gotowości do współdziałania. Może rozpatrywane być jako proces intensyfikowania dialogu ze światem, innymi i sobą samym, dzięki któremu rzeczywistość (przyrodnicza i społeczna) staje się bardziej zrozumiała, a człowiek bardziej świadomym i zdolnym do odpowiedzialnego kierowania sobą.

Warto zwrócić uwagę, że w temacie artykułu terminy „dialog” i „kształcenie” zestawiane są z dopełniającym przymiotnikiem „akademicki”. Tym samym wskazuje się nie tylko na symboliczną bliskość dialogu i kształcenia jako takiego, lecz także eksponuje szczególny związek dialogu akademickiego i kształcenia akademickiego oraz przyjmuje zasadność łącznego rozpatrywania ich emancypacyjnych, wyzwalających mocy. Przy czym należy uznać, że dialog powinien być

² Nawiązuje się tu bezpośrednio do symbolicznego już hasła Bogdana Suchodolskiego „Rozumieć świat – kierować sobą”, które wyznaczyło nowy kierunek myślenia o celach edukacji (Program światowego wychowania dla cywilizacji przyszłości, w rozdziale V. Problematyka celów wychowania w skali świata, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, wyd. pol. 1987).

pojmowany jako proces szczególnej komunikacji, (po)ważnej rozmowy na (po) ważne tematy, w trakcie której dochodzi do wzajemnego ścierania się, inspirowania, wymiany i pogłębiania idei, teorii i poglądów, do pogłębiania rozumienia świata, innych ludzi i siebie samych, która ostatecznie orientuje ku wartościom, wywodzonym z humanistycznej triady prawdy, dobra i piękna, budujących człowieka i kształtujących jego kondycję³.

Akademicki dialog, spełniając te warunki, pozostaje nakierowany na wartość prawdy – pomnażanie wiedzy naukowej, a zarazem jej przechowywanie i transmitowanie. Stąd z jednej strony zachodzi pomiędzy pracownikami nauki, podejmującymi trud jej tworzenia i systematyzowania oraz upubliczniania wypracowanego porządku myśli, po to by poddać go krytyce i w konfrontacji z nią dochodzić do coraz pełniejszych ustaleń, z drugiej zaś pomiędzy występującymi w roli nauczycieli akademickich, skoncentrowanych na objaśnianiu i przekazywaniu tejże wiedzy pracownikami nauki, a przyjmującymi ją studentami. Ten drugi rodzaj akademickiego dialogu wyzwalany spotkaniem się przy pracy nauczyciela akademickiego i studenta stanowi w prezentowanym tu przekonaniu wzorcowy przykład kształcenia akademickiego⁴. Dialog akademicki (prowadzony w związku z nauką) nauczycieli akademickich i studentów jest jednocześnie kształceniem.

Synergia kształcenia i dialogu akademickiego w świetle paradygmatów dydaktyki szkolnictwa wyższego

Kształcenie akademickie w zależności od przyjmowanego paradygmatu pedagogicznego pojmowane jest różnie, choć wspólnym mianownikiem pozostaje uznanie faktu wspierania uczącej się jednostki w osiągnięciu samorealizacji, wyrażającej się w dojrzałości osobowej oraz zawodowym profesjonalizmie, wraz z uzdatnieniem do kulturowej i społecznej partycypacji⁵. Warto zwrócić uwagę, że wspólnym jest także przyznanie dialogowi fundamentalnej roli w tym procesie.

³ Pomija się tu szeroko opisywanych w literaturze (także w wielu artykułach dotychczasowych tomów *Pedagogiki dialogu*) cech dialogu jako szczególnej rozmowy, opartej na zaufaniu, szacunku, prowadzącej do współdziałania itd., by uniknąć ciągłego powtarzania rzeczy ustalonych.

⁴ Jest jasnym, że proces kształcenia akademickiego pozostaje w bezpośrednim związku z prowadzonym dyskursem naukowym. Idee kształcenia akademickiego, zakładające jedność procesu naukowego poznania i nauczania, sprowadzało go do włączania studentów w proces badawczy i praktyczne „terminowanie” (uczestnictwo w badaniach) pod opieką Mistrza. Realizacji procesu kształcenia akademickiego upatrywano więc w sytuacjach, w których: „wdrożeni w proces badawczy studenci zdobywali tajniki kreatywnego myślenia i kształcili dociekliwość badawczą. Z kolei pracownicy naukowo-dydaktyczni uczyli podstaw i podejść, nie oferując gotowych odpowiedzi” (Denek, 2011, s. 46–47). Nauczyciele i studenci muszą współuczestniczyć w procesie badawczym, współdziałać i nawiązywać dialogowe więzi.

⁵ Jest oczywistym, że poszczególne paradygmaty z różnym natężeniem koncentrują swoją uwagę na tych elementach.

Podjęcie humanistyczne⁶, skoncentrowanie na osobie postrzeganej jako indywiduum dążące do samorealizacji, opowiada się za edukacją zindywidualizowaną i ukierunkowaną na rozwój osobisty. W nawiązaniu do myśli Carla Rogersa czy Abrahama Masłowa wskazuje na konieczność zachowania w środowisku uczelni takich rozwiązań, które nie deprywują indywidualnych potrzeb zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich i zapewniają im poczucie własnej godności, szacunku i bezpieczeństwa. Kształcenie akademickie ma prowadzić do pogłębiania przez studentów samowiedzy, służyć rozwojowi kompetencji porozumiewania się z innymi ludźmi, w tym szczególnie nawiązywania z nimi dialogu, po to, by osiągać ową dojrzałość i poczucie szczęścia płynące z samorealizacji. Celem kształcenia jest bowiem odkrywanie i wspieranie potencjału rozwojowego studenta, a naczelną zasadą – indywidualizacja.

Stąd podejście humanistyczne bywa utożsamiane ze spersonalizowaną dydaktyką akademicką (Harden, Laidlaw, 2013; Karpińska-Musiał, 2016), co jest pewnym zawężeniem, wynikającym prawdopodobnie z wyraźnego ostatnimi czasy zainteresowania metodyką kształtowania tzw. kompetencji miękkich. Te szczególnie dziś cenione umiejętności interpersonalne i społeczne są kształtowane w specyficznych doświadczeniach pracy zespołowej, treningowej, tutorskiej, wartość których podnoszą (ponownie odkrywają) właśnie dydaktycy orientacji humanistycznej.

Postulują włączanie studenta w proces kształcenia, także na etapie tworzenia jego koncepcji, tak by miał świadomość czego i w jaki sposób może się nauczyć (por. Żłobicki, 2006, s. 193). Student ma więc być partnerem dialogu zarówno z nauczycielami akademickimi, jak i organizatorami edukacji. Wskazując na walor relacji opartych na autentyczności, zaufaniu i akceptacji dla osiągnięcia harmonii z samym sobą i innymi i osiągnięcia poczucia spełnienia, podejście humanistyczne eksponuje znaczenie i potencjał dialogu, rozumianego w kategoriach osobowej komunikacji zwróconych ku sobie podmiotów.

Z kolei podejście konstruktywistyczne, postrzegające człowieka jako istotę poznającą i interpretującą (czy inaczej – jako niepowtarzalny umysł, ogniskujący indywidualne systemy reprezentacji poznawczych), swoje tezy epistemologiczne wywodzi od Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, także Jarome Brunera i późniejszych

⁶ Samo określenie podejście humanistyczne/paradygmat humanistyczny w pedagogice jest bardzo różnie rozumiane. Niektórzy określają nim koncepcje przyjmujące antynaturalistyczne założenia ontologiczne i epistemologiczne i przeciwstawiające się paradygmatowi pozytywistycznemu, a więc – parafrazując tytuł publikacji otwierającej cykl prac Seminariów Metodologii Pedagogiki PTP – wskazując na kierunki i nurty pedagogiki „zorientowanej humanistycznie” (por. Kubinowski, Nowak, 2006), co jest ujęciem bardzo szerokim. W takim ujęciu orientacja humanistyczna obejmuje właściwie wszystkie z prezentowanych dalej stanowisk. W artykule przyjmuje się, że podejście humanistyczne wyrasta z idei, które L. Kohlberg i R. Mayer określają terminem romantycznych i nawiązuje do psychologii humanistycznej, a założeniami epistemicznymi (tzn. przyjęciem, że wiedzą jest to, co stanowi wewnętrzne doświadczenie jednostki), także fenomenologii i dialogiki.

kognitywistów, jak i hermeneutyki, podkreślającej jeszcze wyraziściej kulturowe konteksty tworzonych znaczeń. W jego perspektywie kształcenie nie jest procesem dostarczania i porządkowania wiedzy gotowej, ale „przekazywaniem naukowej refleksji i badań”⁷ (Kohlberg, Mayer, 2000, s. 44), czyli przeżywaniem okazji edukacyjnych, w których rozwiązując problemy badawcze pojawia się rozumowanie właściwe postępowaniu naukowemu. Konstruktivistyczne podejście do dydaktyki akademickiej Anna Sajdak (2013, s. 405–406) postrzega już w myśli Sergiusza Hessena (1997, s. 405), który „w procesie akademickiego kształcenia upatrywał okazji do podejmowania wspólnych (zarówno przez profesora, jak i studenta) procesów konstruowania, rekonstruowania oraz dekonstruowania wiedzy”. Kształcenie akademickie dokonuje się we współpracy społeczności uczelni, we wspólnym, choć nie wolnym od sporów, poszukiwaniu nowych strategii rozwiązywania problemów, a także indywidualnym zaangażowaniu, „wypróbowywaniu siebie” w praktykowaniu tych strategii (Hessen, 1997, s. 303–339). Szczególnie płodne poznawczo okazują się sytuacje stawiania otwartych problemów, zakładające mnogość rozwiązań, a także – jak określał to Janusz Tarnowski (2000, 2008) – nierozwiązywalnych dylematów, prowokujących do samodzielnego myślenia. W tak rozumianym kształceniu chodzi więc o inspirowanie do własnych poszukiwań, pobudzanie aktywności i rozwoju krytyczności myślenia i działania. Dotyczy to też nauczycieli akademickich, którzy w dialogu ze studentami i innymi nauczycielami konstruują, rekonstruują i dekonstruują wiedzę na temat procesu kształcenia i swojej w nim roli. Celem kształcenia jest uruchomienie aktywnego uczenia się (studenta, nauczyciela akademickiego), poprzez stymulację reorganizacji struktur poznawczych i osiągnięcie wyższego szczebla rozumienia. Zasadą jest respektowanie prawidłowości uczenia się i właściwości indywidualnego umysłu (por. Sajdak, 2013, s. 413–415). W tym podejściu, eksponującym walor otwartej komunikacji i współpracy, dialog okazuje się więc niezbędnym zarówno dla poznania sposobu myślenia rozmówców i zbliżenia się do ich umysłów, jak i podzielenia się posiadaną wiedzą i wypowiedzenia tego, co dialogujący/kształcący się podmiot uważa za ważne. W dialogu woli wypowiedzenia się i poruszenia umysłu rozmówcy (nauczyciela akademickiego czy studenta) towarzyszy zarazem gotowość wysłuchania i zmiany pod wpływem głosu adwersarza własnych sposobów myślenia.

Inne spojrzenie na związki kształcenia akademickiego z dialogiem można odnaleźć w koncepcjach krytyczno-emancypacyjnych, szczególnie istotnych dla tytułowej tematyki, które to traktują człowieka w pierwszym rzędzie jako istotę wolną. Niezbywalna wolność wewnętrzna człowieka znajduje wyraz w wolności jego myśli, natomiast uwarunkowana warunkami społecznymi (tradycją i obyczajami, funkcjonującym prawem czy też zakresem posiadanych dóbr) wolność zewnętrzna – ujawnia się w granicach wolności działania. Wolność – jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak (2007, s. 18) – w ujęciu pedagogiki krytyczno-eman-

⁷ Nie mylić z transmitowaniem gotowej wiedzy w celu jej przyjęcia przez jednostkę uczącą się.

cypacyjnej jest postacią intersubiektywności: „jest wartością dzieloną pomiędzy uczestników interakcji edukacyjnych. To dzielenie (a raczej dzielenie się) jest procesem podmiotowego współdziałania, odbywa się w negocjacjach [...]. Jest konstruowana w procesie wymiany, co wymaga wzajemnego uznania uczestników interakcji”. Proces kształcenia, który pojmowany jest jako wspieranie osoby w kierunku jej wzrastającej samoświadomości i autonomii, dokonuje się w dialogowej komunikacji (Sajdak, 2013, s. 447; Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 161). Prowadzić ma do rozwoju refleksyjności i krytyczności studentów, do uwalniania się przez nich z ograniczeń nie tylko tych zewnętrznych (podporządkowania władzy opartej na uległości i słabości), lecz także wewnętrznych (zamkniętych schematów i stereotypów), w rezultacie – czynić zdolnymi do krytycznej analizy społecznego życia i swojego własnego w nim funkcjonowania. Podejście emancypacyjno-krytyczne uwrażliwia na symptomy ukrytych mechanizmów władzy (Habermas, 1999), jednocześnie wskazując na potrzebę dialogu jako komunikacji niezniekształconej naciskami systemu władzy. Upomina się więc o dialog w przestrzeni społecznej, skutkujący podmiotową społeczną partycypacją. Przyjmuje on postać wolnej wymiany argumentów i podejmowania decyzji, w której uczestnicy mają równe szanse wypowiedzenia swoich sądów i prawo do przyjmowania tych, które w otwartej dyskusji zostają ostatecznie uznane za racjonalnie uzasadnione. Kształcenie akademickie w dialogu zakłada więc, że pomiędzy członkami społeczności uczelni dochodzi do wolnego uzgadniania wartości; szczerego i odważnego wyrażania przekonań, stanowiących wyraz równych praw zarówno do artykułowania oczekiwań swoich i prezentowanej przez siebie grupy i uzyskiwania dla nich zrozumienia, jak i prawa do ich rzeczowej krytyki przez innych uczestników; wyzwala krytyczne myślenie, formułowania i odpierania argumentacji. Tak jak celem kształcenia akademickiego jest osiągnięciem emancypacji, tak drogą do tejsze staje się więc dialog, prowadzony dla rozumienia życia społecznego oraz rozwoju własnej tożsamości.

Krytyczno-emancypacyjna perspektywa myślenia o dialogu w edukacji przyjmowana bywa rzadziej, a szkoda, bo w sytuacji negatywnej diagnozy kształcenia akademickiego (szczególnie w Polsce), nabiera jeszcze większego znaczenia. I choć problem emancypacyjnej siły kształcenia akademickiego w/i dialogu występuje w określonej postaci w każdym z przytoczonych sposobów myślenia, tytułowe zwrócenie uwagi na *emancypacyjny potencjał kształcenia/dialogu akademickiego* wydaje się bezpośrednio nawiązywać właśnie do tego nurtu. Stąd propozycja pozostania przez chwilę w jego obszarze.

Emancypacja poprzez dialog/kształcenie

Łacińskie *emancipatio* – wypuszczenie z rąk, zdjęcie rąk z kogoś – pierwotnie oznaczało akt wyzwolenia z dominującej i kontrolującej siły (ojca, przełożonego) i uczynienia strony do tej pory podległej i kierowanej – wolnym podmiotem. Łączy

się więc z nadaniem nowych praw jednostce czy grupom (poszerzanie wolności), ale zarazem wyjęciem spod opieki zwierzchniej (wzrost odpowiedzialności).

Współczesne rozumienie emancypacji, sięgające korzeniami filozofii oświecenia, eksponuje jej podmiotowy wymiar, co łączy się z Kartezjańskim odkrywaniem specyfiki istnienia człowieka jako świadomego podmiotu, który – jak dodał Kant – posiada niezależny rozum i moralną autonomię. Emancypacja człowieka łączyła się z uznaniem jego godności i wyzwoleniem go od lęku przed siłami świata stojącego poza nim oraz z uświadamianiem mu posiadania prawa do decydowania o swoim postępowaniu, do kierowania się wewnętrznym prawem moralnym. Osiąganie emancypacji wyrażało się w suwerennym wyzwaniu się z uświadamianych ograniczeń czy to płynących z naturalnych uwarunkowań, czy też społecznego osadzenia i wynikających z nich konsekwencji dla autorozwoju.

Dziś nadaje się więc emancypacji status procesu pozytywnego⁸, wyrażającego się w autorskim kształtowaniu życia, podejmowaniu celowych działań wyzwalających z blokujących rozwój ograniczeń. Emancypujący się podmiot (jednostka czy grupa) rozwija swą zdolność do wyrażania własnych sądów i opinii, podejmowania suwerennych decyzji i intencjonalnego zmieniania świata i siebie w kierunku poszerzania sfer wolności. Nie ulega wątpliwości, że emancypacja jest związana z odkrywaniem istnienia dialektycznych powiązań pomiędzy osiągniętą podmiotową wolnością a determinującymi ograniczeniami, a więc bezpośrednio łączy się z wiedzą osiąganą w komunikacji, dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu wynika w prostej linii z jego oczywistego związku z wiedzą: z jej obszarem treściowym (współ)wybrany przez dialogujących (tematyką dialogu) oraz angażującym charakterem, wyzwalającym emocje i pobudzającym do czynu.

Pole emancypacji wyznaczają obszary osiągniętej wolności, płynącej z dysponowania wiedzą, która uzdatnia do partnerskiej partycypacji i która czyni zdolnym do krytycznego oglądu rzeczywistości. Taką wiedzę uczący się podmiot zdobywa w relacji z władzą przywódczą, która wynika z posiadanej wiedzy, a nie władzą zniewalającą i wymagającą posłusznego przyjęcia ustalonego jako właściwy (tzn. uznanego za taki przez władzę) informacyjnego standardu i odtwórczego sprawozdania z jego przyswojenia. W tym drugim przypadku wiedza służy *de facto* władzy, utrwała górowanie nad podmiotem poznającym i ogranicza jego prawa do poszukiwania własnych pytań i odpowiedzi. Natomiast zdobywanie wiedzy w dialogu wyzwala, wiedza uzyskuje w nim bowiem właściwości wiedzy emancypacyjnej, która – używając słów Czerepaniak-Walczak (2007, s. 24) jest „ustawicznie aktualizowana”, „umożliwia podmiotową transgresję i krytyczną zmianę rzeczywistości”, „jest konstruowana przez tych, którzy są jej użytkownikami”, „jest źródłem celów

⁸ Warto wszak zauważyć, że w środowisku polskiej pedagogiki paradygmat krytyczno-emancypacyjny jest analizowany z ostrożnością większą niż inne bądź też odrzucany jako ideologia nawołująca do rewolucji, mogąca prowadzić do anarchii, przeciwstawienia się wszelkiej władzy, także autorytetom.

kształcenia zorientowanego na kształcenie krytycznej świadomości racjonalności emancypacyjnej, a chęć jej pozyskiwania wywodzi się z osobistego doświadczenia uczących się”.

Paulo Freire, uznawany za przedstawiciela nurtu krytyczno-emancypacyjnego, w swoim sztandarowym dziele *Pedagogika uciśnionych*, pisząc o rozumieniu, czym jest dialog, w nawiązaniu do Martina Bubera wskazuje, że dialog jest egzystencjalną koniecznością jednostek i wspólnot. Akcentuje znaczenia bycia w relacji dla dookreślenia swej tożsamości, wskazując, że dialogiczne ‘ja’ wie, że to właśnie ‘Ty’ przywołuje jego własne istnienie (Freire, 1972, s. 135). Dialog dokonuje się dzięki mowie, w wolnych aktach nazywania, a przez to konstruowania rzeczywistość. Jego podstawę stanowi miłość, którą autor odróżnia od płytkiego sentymentalizmu, ale widzi w niej akt odwagi i wolności, de facto inicjujący proces emancypacji (tamże, s. 61–62). W romantycznej wręcz wierze w dobro człowieka oraz jego zdolności tworzenia i przekształcania świata wyraża się humanizm Freirego, któremu towarzyszy właściwa dialogującym postawa pokory, woli słuchania, rezygnacji z dominacji i podporządkowywania sobie słabszych. Odnosząc się do rozumienia dialogu przez Freirego, Hanna Kostełło (2011, s. 14) pisze, że w jego koncepcji: „Miłość, pokora i wiara czynią z dialogu relację horyzontalną, w której rodzi się zaufanie”.

Można sądzić, że przytoczone refleksje Freirego odwołują się do podnoszonych przez klasycystów dla pedagogiki dialogu stanowiska. Natomiast tym, co je wyróżnia i co decyduje o identyfikowaniu Freirego jako przedstawiciela nurtu krytyczno-emancypacyjnego, to warunkowanie możliwości prowadzenia dialogu zdolnościami do krytycznego myślenia. Owo krytyczne myślenie „dostrzega niepodzielną solidarność między światem i ludźmi, uznając, że nie ma między nimi żadnej dychotomii [...], postrzega rzeczywistość raczej jako proces przekształceń, niż jako statyczny byt [...], nie oddziela siebie od działania” (tamże, s. 64); myślenie krytyczne warunkujące dialog jest zarazem w nim ćwiczone. Dialog nie jest więc wzajemnym potakiwaniem, bez prezentacji mocy własnego stanowiska, nie jest też skromnym ustępowaniem dominującej narracji, wypływającym z niepoddawanej wątpliwości nadziei, że stoją za nią jakieś niedostępne naszemu intelektowi racje. Jest wyrazem poczucia wolności i płynącej z niego odwagi i krytyczności, by nie poddawać się manipulacji (i nie stawać narzędziem w jej ręku), by bez lęku i gier, będących skutkiem braku zaufania, nazywać dostrzegane w swej perspektywie stany rzeczy. Dialog angażuje i wzmacnia zaangażowanie. Dialogowe spotkanie z innymi ludźmi jest doświadczeniem energetyzującym i wyzwalającym działania nakierowane na urzeczywistnianie dookreślanych w jego praktyce idei. Indywidualnie angażuje do zajmowania stanowiska wobec uzgadnianych z innymi stanów rzeczy, a więc łączy indywidualność ze wspólnotowością.

Na wagę tego dialogowego dookreślenia wspólnych podstaw dla precyzowania indywidualnych strategii działania wskazuje Jürgen Habermas (1999, s. 473), dodając, że zachodzi ono wtedy, gdy „uczestnicy koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację (szans) sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do

porozumienia. W działaniu komunikacyjnym uczestnicy stawiają własny sukces na drugim planie; zmagają się do osiągnięcia własnych celów pod warunkiem, że mogą swe plany działania wzajemnie zestroić na gruncie wspólnych definicji sytuacji". Stawianie własnego sukcesu na drugim planie nie należy rozumieć jako rezygnacji z własnych wartości czy potrzeb, ale jako osiągnięcie szerszej perspektywy rozumienia rzeczywistości społecznej i swojego w niej usytuowania, które pozwala na bardziej racjonalne, wyzwolone z egoistycznego partykularyzmu działanie, wszak wolne zawsze realizujące własne wartości. Stąd krok do dostrzeżenia w dialogu czynnika rozwoju osobowego i kulturowej zmiany oraz szansy na emancypację ze zniewalających ograniczeń do pełnej wolności jednostkowej i społecznej.

Edukacja akademicka szansą na indywidualne i zbiorowe emancypacje

Analizując pojęcie emancypacji Czerepaniak-Walczak (2007, s. 32) wskazuje właśnie na dwa – jak podkreśla – rozłączne jej wymiary: indywidualny „ja” i zbiorowy „my”: „Emancypacja indywidualna, osobowa nie prowadzi do wyzwolenia innych osób, nawet o podobnych właściwościach. Każda osoba, podejmująca wysiłek uwolnienia się od osobiście odczuwanych ograniczeń i sięgania po osobiście ważne wartości, czyni to w celu emancypowania siebie. Emancypacja zbiorowa prowadzi do uwolnienia się całych grup, doświadczających poczucia wspólnoty ze względu na doświadczaną opresję”.

Jest faktem, że osiągnięcie jednostkowych emancypacji (indywidualne wyzwolenie się z odczuwanych ograniczeń, narzucanych ról czy schematów myślenia i działania, przy osiąganiu rosnącej zdolności do dookreślenia własnych wartości, celów i strategii) nie skutkuje automatycznie zbiorową emancypacją reprezentowanej grupy czy całego środowiska (i odwrotnie). Niemniej twierdzenie o pełnej rozłączności emancypacji indywidualnych i zbiorowych – teoretycznie słuszne i dla opisów określonych procesów przydatne – poddaje w wątpliwość praktyka społecznego życia, komplikująca przejrzystość teoretycznych modeli. Obecność emancypującej się jednostki w tkance społecznej czyni w niej promieniującą zmianę, nawet jeśli sama jednostka nie stawia sobie takiego celu, i odwrotnie: procesy emancypacji grupowej nie pozostają obojętne dla dążących do osiągnięcia wolności własnej indywiduów, nie żyjących przecież w społecznej próżni. Z drugiej strony dla działających na rzecz emancypacji zbiorowej myślenie w kategoriach racji grupowych, skupianie uwagi na mechanizmach społecznych, które utrudniają położenie pewnych grup, blokując ich rozwój, jak też podejmowanie działań na rzecz urzeczywistniania wartości wolności i sprawiedliwości społecznej oraz przeciwstawiania się różnym formom (jawnej i ukrytej) przemocy – stanowi drogę wzmacniania indywidualnej emancypacji i konsolidacji własnej tożsamości.

Sprzężenie dwóch wymiarów emancypacji (indywidualnej i zbiorowej) uwiadacza się wyraziście w obszarze edukacji akademickiej. Od swego zarania,

kształtowanego grecką i rzymską tradycją intelektualną, edukacja ta służyła emancypacji. To w warunkach mikroklimatu tworzonego przez uczelnie nauczyciele akademicki i studenci, dążący do poznania i autorozwoju w poczuciu wolności, doskonalili jakość swego myślenia i przekraczali granice rozumienia, a tym samym także wzmacniali siły dla włączania się w podnoszenie jakości społecznego świata. Zgodnie z ideami Wilhelma von Humbolta (zob. 1989) i Johna Henry'ego Newmanna (1990) kształcenie akademickie miało prowadzić do indywidualnego i zindywidualizowanego rozwoju jednostek, strażników kultury, zainteresowanych sferą publiczną, biorących za nią odpowiedzialność i kierujących się ideami dobra wspólnego, ale jednocześnie – jak dopowiadają współcześni rzecznicy stanowisk krytycznych – będący transformatywnymi intelektualistami zaangażowanymi społecznie (Giroux, 1988) i stanowiącymi zarazem modernę swej grupy zawodowej.

Emancypacyjny potencjał dokonującego się w murach uczelni procesu kształcenia poprzez zaangażowane uczestnictwo w kumulowaniu i rozwijaniu wiedzy wzmagał duch wolności, gwarantujący wolność myśli i badań oraz kształcenia. To właśnie sprzężenie tych trzech czynników: 1) nakierowania na **wartość wiedzy**, decydujące o podmiotowym zaangażowaniu uczestników w jej zdobywanie; 2) specyfika środowiska, w którym **władza pozostając w służbie wiedzy jest sprawowana przez posiadających wiedzę** (przede wszystkim profesurę), a wyraża się w angażowaniu innych w pomnażanie wiedzy (nie jest więc władzą skupioną na sobie, utrzymywaną dla zachowywania swej uprzywilejowanej pozycji i szukającą sposobów dominacji nad niżej lokowanymi); 3) **wolność**, w której wyraża się podmiotowa aktywność uczestników procesu kształcenia oraz autonomia działania instytucji, jakimi są uczelnie – stanowiło pole emancypacji (indywidualnej i zbiorowej). Warto zauważyć też, że właśnie te czynniki decydują o możliwościach prowadzenia dialogu indywidualnego i społecznego. Nikt nie kwestionuje faktu, że środowiska akademickie dzięki posiadanej autonomii i nakierowaniu na wartości pełniły szczególne kulturotwórcze funkcje i pozostawały wzorcotwórczymi przez dziesięciolecia i wieki. Stanowiska emancypacyjno-krytyczne dodają, że nie powinno się przy tym zapominać o ich roli w obszarze wyzwalań działań dla rozwoju idei demokratycznych, społecznej emancypacji i pogłębiania świadomości obywatelskiej oraz budzenia rozumienia wagi tworzenia szans rozwojowych dla wszystkich, także słabszych czy marginalizowanych.

Dziś jednak widoczny jest upadek tradycyjnego postrzegania uczelni jako skarbnicy mądrości i wspólnoty uczonych i studentów. Urynkowanie kultury, a także komercjalizacja wiedzy, waloryzowanej według kryterium jej użyteczności i możliwości natychmiastowego, praktycznego zastosowania, tworzą perspektywę, w której uczelnie zaczynają jawić się jako instytucje korporacyjne, produkujące wiedzę potrzebną dla gospodarki, wiedzę, która utraciła wewnętrzną autonomię opartą na poszukiwaniu prawdy, zostając wprzęgniętą w mechanizmy polityki

i gospodarki (dyspozycyjność hipotez, warunkowy charakter ekspertyz, podejmowanie narzuconych zewnętrznie problemów przy tabuizacji niewygodnych dla dysponującej środkami władzy itd.). W takich warunkach wskazana wcześniej akademicka współzależność władzy w związku z wiedzą traci swój emancypacyjny charakter.

Odwołując się do koncepcji „paradygmatu pastoralnego” Michela Foucaulta – Zbyszko Melosik (2002, s. 73–75) dostrzega fundamentalnie normatywny charakter władzy w uniwersytecie, zmuszającej do podległości instytucji (a nie służby prawdzie) i podejmowania działań utrwalających istniejące mechanizmy władzy instytucjonalnej. Aleksander Kobylarek (2016, s. 112) wskazuje, że celem pracowników uczelni jest dziś nie tyle służba nauce, ile kariera zawodowa i uzyskiwanie awansu, stąd „lepiej być pokornym i poddać się tej władzy pastoralnej niż z nią walczyć i narazić się na ostracyzm”. Zniwalające a nie wyzwalające relacje środowiska akademickiego, określane częstokroć feudalizmem uczelnianym, krytykowane wszak od lat (por. Prokop, 1998; Grabski, 2009) pogłębiają rozpad środowiska i jego podział na „wyzwolonych” i „niewyzwolonych”, utrwalając profesorski monopol (także finansowy) i paraliżując rozwój młodych, ich samodzielność i ucząc służalczości (Kobylarek, 2016, s. 85).

We współczesnych uczelniach procesom produkcji towaru-wiedzy towarzyszy świadczenie usług edukacyjnych-kształcenie studentów, które także jest realizowane w coraz większym zakresie pod presją interesów polityki, gospodarki i rynku. To zewnętrzne naciski zadecydowały o obniżającym jakością umasowieniu kształcenia akademickiego i jego uzawodowieniu. To one też ograniczają pole jego wolności.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012, s. 116) w kontekście namysłu nad celami współczesnej edukacji akademickiej dopowiada, że wyrastają z idei „liberalizmu politycznego (odmiennego od liberalizmu ekonomicznego), który akcentuje ideę obywatelstwa, sprawiedliwości społecznej, wspólnotę dążeń i wartości ludzi funkcjonujących w różnych kulturach, odmiennych warunkach, stylach życia i orientacjach życiowych”. Taka edukacja ma zdaniem autorki, po pierwsze, umożliwić studiującym osiągnięcie zdolności do krytycznego badania samego siebie oraz swojego życia, a co za tym idzie „uwolnienie się od autorytarnych przekonań, samodzielne, twórcze ustosunkowanie się do tradycji i zwyczajów w miejsce bezrefleksyjnego podporządkowania, pozwala na samodzielne myślenie” (tamże); po drugie, wyzwolić gotowość działania na rzecz grup i kultur odległych sobie, wypływającą z akceptacji różnicy, połączonej ze świadomością podobieństw, niezwykle istotną w dobie wielokulturowości; po trzecie, rozwinąć zdolność do empatii i własnej emocjonalności „w celu zdobycia możliwości rozumienia, wyobrażenia sobie (narracyjna wyobraźnia) siebie samego w położeniu, jakie staje się udziałem innych ludzi, w nieznanym nam, obcych i odległych kulturach i odmiennych od naszej sytuacjach społecznych” (tamże). Te cele – posiadające wydźwięk emancypacyjny – zostały teoretycznie przyjęte i uwzględnione

w trakcie opracowywania opisów efektów kompetencji społecznych dla wszystkich obszarów kształcenia. Niemniej ich interpretacja w warunkach dyktatu ideologii rynku i myślenia zekonomizowanego pozostawała odległą od wyjściowych idei, a realizacja prowadziła do biurokratyzacji i działań pozorowanych. Rynek i wartość rynkowa zaczęły rządzić bowiem życiem także uczelni i „nie jest to konsekwencją naszego świadomego wyboru, ale raczej czymś, co nas spotkało” (Sandel, 2012, s. 18).

Jak pisze Jan Saran (2014, s. 109) dominację orientacji rynkowej w edukacji akademickiej uwidoczniają programy kształcenia, ukierunkowują bowiem organizację procesu edukacyjnego „prawie wyłącznie na nabywanie kompetencji zawodowych, marginalnie odnosząc się do kwestii wartości i cech osobowych”. Zdiagnozowane zjawisko wyraźnego odchodzenia od kształcenia ogólnego, szeroko profilowego w obszarze studiowanej profesji ku wąsko uzawodowionemu, wręcz instruktarzowemu – nie służy emancypacji ani indywidualnej, ani społecznej.

Odrębny zakres zagadnień wiąże się ze zmianami w relacjach interpersonalnych zachodzących pomiędzy uczestnikami akademickiego życia. Na ich temat napisano już bardzo wiele, zazwyczaj krytycznie, wskazując rozpad akademickich wspólnot, postępującą depersonalizację i oddalenie podmiotów. W tych warunkach zanika dialog akademicki, a kształcenie osobowości studenta pod wpływem Mistrza zostaje wyparte przez obiektywne procedury i wymierne kryteria ocen. Sens kształcenia akademickiego sprowadzany do wykonywania zadań i zaprezentowania (czasami pozorowanego) osiągnięcia zakładanych efektów, stanowiącego formalny warunek zdobycia dyplomu, jawi się jako problematyczny. Tym bardziej jeśli zmiany, jakie czyni w osobowości studentów, sprowadzają się do oczekiwań, że uzyskanie środka, jakim jest dyplom, umożliwi w przyszłości należną, wysoką konsumpcję dóbr, którymi dysponuje społeczeństwo.

Wobec zmian w kulturze życia uczelni ulega redukcji jej potencjał w obszarze angażowania się życie społeczne poza jej murami. Uczelnie pozostają zachęcane do nawiązywania współpracy z tzw. interesariuszami zewnętrznymi, wszak warto zwrócić uwagę, że ten rodzaj współpracy jest również narzucany i kontrolowany przez siły polityki i rynku. Przymus i kontrola niszczą dialog społeczny, nie służą procesom emancypacyjnym.

Tytułem zakończenia

Niepozorność emancypacyjnego potencjału – emancypacyjny potencjał w NIE pozorom

Zarówno indywidualny jak i społeczny wymiar emancypacji decydują o dwi-istości podejścia do emancypacyjnego potencjału dialogu i interferującego z nim kształcenia akademickiego. Można stawiać pytanie o poziom zaangażowania indywidualnych uczestników kształcenia akademickiego we własny rozwój, mierzony osiągniętymi przez nich kompetencjami, różnie definiowanymi, choć ostatecznie

uzdatniającymi do odgrywania ról uczestnika i moderatora życia kulturalnego oraz przywództwa w obszarze wybranej profesji. Ale można też zapytywać o tkwiące w środowisku akademickim siły społeczne nakierowane na zbiorowe poszerzanie pól wolności, dochodzące do głosu w trakcie kształcenia/dialogu i we współpracy wyzwalającej synergię, a w tym kontekście – o potencjał transformatywnego oddziaływania środowisk akademickich na życie społeczne i kulturowe trendy.

Szukając odpowiedzi o emancypacyjny potencjał dialogu/kształcenia akademickiego, w obydwu tych perspektywach pojawiają się wątpliwości, zarówno dotyczące poziomu intelektualnej i moralnej autonomii członków wspólnoty akademickiej, władzy płynącej z autorytetu budowanego na podstawie wartości wiedzy, siły i otwartości nawiązywanych, jak i autonomii funkcjonowania uczelni jako instytucji (nadal podnoszonej jako jej *definiens*). I można by pesymistycznie skonstatować niepozorność (w znaczeniu – słabość) emancypacyjnego potencjału, jaki posiadają dziś uczelnie, ale przecież sama taka konstatacja już otwiera możliwości zmiany. A może emancypacyjny potencjał tkwi po prostu w sprzecznie pozorom, w czynnym wyrażeniu: „NIE” pozorności współbycia i kształcenia w uczelniach?

Drogą zwalczania fikcji i pozorów jest karmiący się niezafalszowaniem i szczerością dialog. Dlatego w nim można upatrywać szans na emancypację (w) edukacji akademickiej.

Bibliografia

- Andrzejewski, B. (1989). *Wilhelm von Humboldt*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bliście i dalekie cele wychowania* (1987). Tłum. I. Wojnar. Warszawa: PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Denek, K. (2011). Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Tłum. M. Ramos. London: Penguin Books.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Aktualność piękna: Sztuka jako gra, symbol i święto*. Tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garvey Publishers.
- Grabski, M. (2009). Uczciwość i wiarygodność nauki. *Praktyka. Nauka*, 2, 37–59.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hessen, S. (1997). Podstawy pedagogiki. Tłum. A. Zieleńczyk. W: S. Hessen, *Dzieła Wybrane*. T. 1 [Wybór i oprac. W. Okoń] (s. 303–339). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Humboldt, von W. (1989). Wniosek o powołanie uniwersytetu w Berlinie. W: B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt* (s. 234–236). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Karpińska-Musiał, B. (2016). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologie-instytucje – dydaktyka – tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Kobylarek, A. (2016). *Uniwersytet wobec konieczności paradygmatycznej zmiany*. Wrocław: Agencja Wydawnicza ARGi.

- Kohlberg L., Mayer, R. (2000). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 21–66). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kostyło, H. (2011). Przesłanie „pedagogii uciśnionych” Paula Freire. *Forum Oświatowe*, 2(45), 7–27.
- Kubinowski, D., Nowak, M. (red.). (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Melosik, Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Newman, J.H. (1990). *Idea uniwersytetu*. Tłum. P. Mroczkowski. Warszawa: PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). Przystosowanie czy rozwój?: pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1(57), 113–128.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pólturzycki, J. (2002). Przemiany dydaktyki w okresie transformacji – potrzeby i kierunki. W: W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Wydawnictwo Menos.
- Prokop, J. (1998). Czy uniwersytet „baronów”? W: H. Samsonowicz, J. Sławiński, L. Szczucki (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rubacha, K. (2003). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 21–33). Warszawa: WN PWN.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Saran, J. (2013). Źródła zagrożeń podmiotowego bezpieczeństwa jednostki w opinii młodzieży akademickiej. W: Z. Trejnis (red.), *Uwarunkowania bezpieczeństwa narodowego Polski* (s. 185–215). Warszawa: Wydawnictwo WAT.
- Saran, J. (2014). Niepokoje współczesnej andragogiki wobec urynkowania edukacji. *Rocznik Andragogiczny*, t. 21, 101–112.
- Sandel, M. (2012). *Czego nie można kupić za pieniądze. Moralne granice rynku*. Tłum. A. Chomik, T. Sikora. Warszawa: Kurhaus Publishing.
- Śliwowski, B., Milerski, B. (2000). *Leksykon Pedagogika*. Warszawa: WN PWN.
- Tarnowski, J. (2000). *Tele-Salomon radzi: szukającym prawdy*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.
- Tarnowski, J. (2008). Dylemat – nowa twarz dialogu. W: E. Dąbrowska, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego* (s. 11–17). Warszawa–Radom: Wydawnictwo Naukowe: ITE PIB.
- Zaczyński, W. (1993). Proces kształcenia. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Żłobicki, W. (2006). Podmiotowość człowieka jako podstawa edukacji akademickiej. W: A. Szeląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Źródła internetowe

- Marinko, I., Marinko, J., Baužienė, Z., Kairienė, V., Knyviene, I., Perkumienė, D., Gołębiowski, A., Maj, G., Marcinkiewicz-Marszałek, K., Daniels, N., Hughes, J., Rees, A. WSPIERANIE NAUCZYCIELI W KSZTAŁCENIU SKONCENTROWANYM NA STUDENCIE. <http://wsh.pl/wp-content/uploads/2015/05/wspieranie-nauczycieli-w-ksztalceniu-skoncentrowanym-na-studencie.-analiza-badan.pdf>.
- Harden, R.M., Laidlaw, J.M. (2013). Be fair to students: four principles that lead to more effective learnin. *Medical Teacher*, 35, 27–31.

The emancipatory potential of academic dialogue/education of contemporary universities

The article is a critical reflection on the emancipatory power of academic education and dialogue which takes place in modern universities. The article points to the specific dialectical nature of education and dialogue, which is reflected in the perspectives of the leading paradigms of didactics in higher education. In spite of the obvious differences between the presented approaches, they ultimately recognise dialogue as a formative experience and education as a process that must be based on dialogue in order to fulfill its goals. The article takes a critical view of the state of academic education and questions whether in the current situation it frees the participants in the academic community (academic teachers and students) from restricting internal and external pressures. Indirectly it asks more general questions about the strengths and possibilities of the transformative impact of academic circles on cultural trends and social life.

Keywords: emancipation, dialogue, academic education, higher education

Edyta Zawadzka

Zakładany i realny potencjał dialogu a teleologiczne aspekty funkcji wychowawczej rodziny

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Podjęto w nim namysł nad potencjami tkwiącymi w dialogu oraz ich powiązaniach z celami wychowania rodzinnego. W pierwszej części tekstu scharakteryzowano kategorię dialogu, wyróżniając dwa główne sposoby jego rozumienia w naukach społecznych. W kolejnej dokonano wyróżnienia trzech rodzajów potencjałów: prakseologicznego, hermeneutycznego oraz emancypacyjno-krytycznego i zastanawiano się, czy mogą one urzeczywistniać się w dialogu, utożsamianym z metodą wychowania oraz koncepcją tego procesu. Trzecia część, oparta na wynikach własnych badań, odnosi się do realnego potencjału dialogu w wychowaniu.

Słowa kluczowe: dialog, dialog jako metoda wychowania, dialog jako koncepcja wychowania, potencjał dialogu, teleologia wychowania, cele wychowania rodzinnego

Wprowadzenie

Na gruncie pedagogicznym dialog bywa ujmowany w kategoriach metody wychowania, „jako rodzaj paratechnicznego działania pedagoga, działania, którego zastosowanie sprzyja osiągnięciu zaplanowanych zamierzeń edukacyjnych” (Rutkowiak, 1992, s. 13). Takie jego rozumienie nadaje mu walor uniwersalnej użyteczności i możliwości, choćby fragmentarycznego, występowania w procesie wychowania niezależnie od przyjętej jego koncepcji. Nie jest to jednak jedyne podejście wobec tego pojęcia – możliwe jest bowiem jego ujmowanie jako „idei przewodniej określającej sposób myślenia o wychowaniu w całości” (tamże, s. 14), czego konsekwencją jest określona wizja tego procesu, w perspektywie której opisać można go jako „dialog uwarunkowany autentycznością, prowadzący do spotkania, którego wynikiem jest życiowe zaangażowanie” (Milerski, 2008, s. 35). W niniejszym artykule znajdują zastosowanie oba przedstawione sposoby rozumienia dialogu, stając się jednocześnie źródłem refleksji m.in. nad jego potencjałem ujawniającym się w treści celów wychowania.

Cel niniejszego artykułu można określić jako podjęcie namysłu nad potencjami tkwiącymi w dialogu jako metodzie wychowania oraz koncepcji wychowania zarówno w perspektywie teoretycznej, jak i praktycznej. Jego realizacja możliwa

jest poprzez podjęcie trzech głównych zagadnień. Pierwsze z nich, stanowiące tło dalszych rozważań, związane jest ze scharakteryzowaniem kategorii dialogu. Kolejne odnosić się będzie do zakładanego potencjału dialogu ujmowanego w kategoriach metody i koncepcji wychowania oraz celów wychowania, w których takie podejścia znajdują odzwierciedlenie. Trzecie, oparte na wynikach badań własnych, dotyczy realnego potencjału dialogu w wychowaniu.

Kategoria dialogu

Dialog jest pojęciem nie tylko obecnym, lecz także często dyskutowanym zarówno w dyskursie naukowym, jak i społecznym. Jako słowo może występować w różnych kolokacjach, możliwe jest zatem wyróżnienie przykładowo dialogu biznesowego, edukacyjnego, ekumenicznego, międzykulturowego, międzykoleniowego, motywacyjnego, obywatelskiego, publicznego, społecznego, technicznego, terapeutycznego, wychowawczego i wielu jeszcze innych (por. Koć-Seniuch, 2003). Refleksja nad znaczeniem przedstawionych sformułowań doprowadza do konstatacji, że jest to pojęcie wielowymiarowe, któremu przypisuje się różnorodne znaczenia.

Janusz Tarnowski (2003) zwraca uwagę, że w rozważaniach o dialogu możliwe jest rozumienie go jako metody, procesu oraz postawy. Metoda dialogu utożsamiana jest ze „sposobem komunikacji, w których podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia oraz współdziałania” (tamże, s. 258). Proces dialogu można dostrzec wtedy, gdy występuje co najmniej jeden z elementów stanowiących o istocie metody. Postawa dialogu natomiast jest utożsamiana z „gotowością otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia” (tamże, s. 258).

Zasygnalizowane we wprowadzeniu przyjęte dwa sposoby ujmowania dialogu (jako metody wychowawczej oraz koncepcji wychowania), choć pozostają w związkach z przywołaną wcześniej typologią dialogu, nie są z nią ani tożsame, ani nie wpisują się w pełni w nią. Ujmowane są raczej jako konstrukty, w których rozumienie, zbliżenie i współdziałanie w różnych wymiarach i natężeniach znajdują odzwierciedlenie.

Bazując na wcześniej przywołanej definicji dialogu jako metody wychowawczej (Rutkowiak, 1992, s. 13), został on utożsamiony z rozmową jako pewną formą codziennego doświadczenia, dzięki któremu są realizowane cele wychowania, a także dokonuje się proces socjalizacji. Precyzja językowa wymaga w tym miejscu przywołania pojawiających się w literaturze przedmiotu poglądów wskazujących na różnice pomiędzy dialogiem a rozmową. Katarzyna Rosner (2011) uważa, że dialog to pojęcie odnoszące się do określonej formy komunikacji pomiędzy dwiema osobami, cechującej się pewnym poziomem intymności i stwarzającej partnerom szansę na urzeczywistnienie swojej indywidualności, w której ważniejsze znaczenie ma wspólna obecność niż przedmiot owej wymiany słownej.

W rozmowie, zdaniem wspomnianej autorki, bierze udział więcej osób i na pierwszy plan wysuwa się jej temat. Wydaje się jednak, że w codzienności wychowania rodzinnego poczynione rozróżnienie nie znajduje odzwierciedlenia. Co więcej, należy zauważyć, że pojęcia te bywają traktowane synonimicznie lub rozmowę traktuje się jako odmianę dialogu albo jego źródło (por. Bochno, 2014; Piotrowski, 2014). Ważne wydaje się również przekonanie, że uwzględnienie poczynionego rozróżnienia i wyłączenie z rozważań tematyki rozmowy przyczyniłoby się do ich zubożenia.

Dialog utożsamiany z rozmową jest powszechnie obecną metodą wychowawczą, istniejącą niezależnie od przyjętej koncepcji wychowania. Konstatacja ta nie okaże się zapewne prawdziwa w przypadku skrajnie dyrektywnych nurtów wychowania, gdzie zastąpiony zostaje monologiem, perswazją lub moralizowaniem. Jednakże wielowymiarowość i złożoność konstruktów, jakim jest wychowanie rodzinne, pozwala na skonstatowanie, że jest ono mozaiką zróżnicowanych założeniowo typów działań, co sprawia, że przyjmować może ono różne formy i ukierunkowania, bazować na różnych wartościach oraz być realizowane poprzez zastosowanie zróżnicowanych metod.

Dialog jest nie tylko metodą wychowawczą, lecz także naturalnie występującym elementem życia codziennego. W tym sensie pełni zarówno funkcję komunikacyjną związaną z wymianą informacji, jak i może być sposobem na wyrażenie siebie, zrozumienie innych osób, otrzymanie lub udzielenie wsparcia, budowanie relacji oraz poszerzenie horyzontów spostrzegania rzeczywistości społecznej w perspektywie indywidualnej oraz mezo- i makrostrukturalnej. Naturalność i wszechobecność dialogu w wychowaniu rodzinnym sprawiają, że nie zawsze jest on idealny, właściwie pewna niedoskonałość jest w niego wpisana i świadczy o jego istocie. Niezależnie od tego jego znaczenie wychowawcze wydaje się nie do przecenienia. Jednak obok tych drobnych niedostatków występują poważne błędy stanowiące podstawę do określenia wymiany słownej pomiędzy wychowawcą a wychowankiem mianem pseudodialogu. Według Pawła Piotrowskiego (2014) możliwe jest wyróżnienie następujących jego form: dialog teatralny, wymuszony, niekonsekwentny, instrumentalny, nieufny, ironiczny, typu pułapka oraz niezbieżny.

Scharakteryzowane rozumienie dialogu jako uniwersalnej metody wychowawczej bazuje na przesłankach bliskich doświadczeniu każdego człowieka i potencjalnie mogących być wynikiem podejmowanej przez niego refleksji nad wychowaniem i sposobami realizacji jego celów. Inaczej jest z ujmowaniem dialogu jako koncepcji wychowania. Jest ona głęboko zakorzeniona w dyskursie naukowym nie tylko pedagogiki, ale przede wszystkim filozofii oraz antropologii. Dla jej zrozumienia ważne jest przywołanie najważniejszych założeń filozofii dialogu Martina Bubera. Rozpocząć należy od samego pojęcia dialogu. I tak, jak zauważa Witold P. Glinkowski (2011), Martin Buber wyróżnia trzy jego rodzaje. Pierwszy to dialog autentyczny, którego cechą wyróżniającą jest rzeczywiste nastawienie na

drugiego człowieka oraz uznanie jego odrębności. U podstaw dialogu rzeczowego sytuuje się intencja rzeczowego porozumienia się. Trzeci jest zamaskowanym monologiem, w którym każdy z uczestników jest skoncentrowany na sobie i własnej podmiotowości.

Inne założenia mające znaczenie w kontekście wychowania odnoszą się do określonej koncepcji człowieka stanowiącej podstawę tak rozumianego wychowania. Nie jest on postrzegany jako „wyabstrahowane indywiduum, lecz istota pozostająca w relacjach do świata rzeczy i ludzi” (Milerski, 2008, s. 33). Jak zauważają Jarosław Gara (2007b) oraz Witold Glinkowski (2011) na gruncie rozważań Martina Bubera człowiek jawi się jako ktoś nie tylko posiadający zdolność do dialogu, ale – co równie ważne – jest przez niego konstytuowany. W życiu człowieka wpisany jest permanentny wybór jednej z dwóch postaw – dialogicznej (wyrażającej się w relacji Ja–Ty) lub uprzedmiotawiającej (relacja Ja–Ono), ale to właśnie w tej pierwszej poszukiwać należy istoty człowieczeństwa. Relacja Ja–To wiąże się z napotykiem. Natomiast relacja Ja–Ty ze spotkaniem, zakłada ona „aktywność i pasywność swych uczestników. Ja jest bierne jako spotykane przez wychodzące mu naprzeciw Ty. Ale jest ono również czynne jako świadomie wchodzące w relację z Ty” (Glinkowski, 2011, s. 179). Relacja dialogiczna zakłada zatem jednoczesność podejmowanych w niej ról.

Dialog w przestrzeni pedagogicznej jest utożsamiany z relacją lub spotkaniem (por. Jagiełło, 2012; Śliwerski, 2012). Możliwe jest wyróżnienie dwóch podejść wobec niego. Pierwsze, traktujące je wysoce interdeterministycznie, utożsamia je z losowym, przypadkowym spotkaniem. Definiowane jest ono więc jako „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji pomiędzy dwiema osobami, a pomagających im urzeczywistnić i rozwijać swoje człowieczeństwo” (Śliwerski, 2012, s. 199). Tak rozumiany dialog powoduje, że wychowanie staje się samowychowaniem, wychowawca i wychowanek zastąpieni zostają bowiem spotykającymi się osobami, stosunek wychowawczy przekształca się natomiast w przyjaźń i wspólne doświadczenie. Jednakże tak rozumiana symetryczność relacji, choć istotna, nie jest niezbędnym elementem konstytuującym dialogiczny stosunek wychowawczy. Analizując bowiem poglądy Stefana Kunowskiego (1993) wyróżniającego cztery dynamizmy wychowania – bios, etos, agos, los – możliwe jest sformułowanie wniosku dotyczącego postrzegania jednej z osób (dorosłej) jako tej posiadającej wyższy poziom wspomnianego już potencjału. Spotkanie określane jest bowiem następująco: „spotkanie jest głównie zdarzeniem losowym i dotyczy przede wszystkim spotkania z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie za sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukáže sens pracy nad sobą, ale także obejmuje spotkania z dziełami mówiącymi o człowieku spośród, których można wybierać” (tamże, s. 171). Podobne konstatacje wynikają z analizy poglądów Tadeusza Gadacza (2008, s. 76–77). Opisując wychowanie jako spotkanie, utożsamia je z wychowaniem osobowym i przeciwstawia wychowaniu do działań funkcjonalnych: „wychowanie w optyce bycia osobowego stanowi wspólną wędrówkę ku

prawdzie, dobru i pięknu poprzez kolejne stopnie wartości. Wychowawca jest tu mistrzem, który odsłania te wartości i apeluje. Sama jego osoba stanowi wezwanie, na które wychowanek odpowiada wolną i osobową odpowiedzią i postępuje za swym mistrzem na drodze ku wartościom najwyższym" (tamże, s. 76). Interakcja ta, choć niewątpliwie wzajemna i uwzględniająca szeroko rozumianą wolność oraz zdolność do samostanowienia, ma więc wymiar relacji mentorskiej.

Glinkowski (2011), podejmując refleksję nad relacją dialogiczną w przestrzeni pedagogicznej, zwraca uwagę, że nie tylko niekoniecznie cechuje się ona symetrycznością, ale również nigdy nie osiągnie pełnej wzajemności. Jej pełne urzeczywistnienie pozbawiłoby bowiem wychowawcy funkcji polegającej na stymulowaniu procesu wychowawczego. Wspomniany autor zdaje sobie sprawę z problematycznego wymiaru tej tezy, toteż uzasadnia ją poprzez wyróżnienie dwóch poziomów interakcji. W pierwszym z nich, mającym wymiar dialogiczno-podmiotowy, odnoszący się do ogólnych celów i założeń, w pełni urzeczywistnia się relacja Ja–Ty. Drugi, dotyczący technik i procedur ważnych w perspektywie realizacji celu, ma wymiar monologiczno-utylitarny, co sprawia że stosunek Ja–To jest uzasadniony, jednak nie sam w sobie, ale jako podporządkowany relacji.

W świetle tych rozważań konieczne jest wskazanie innych elementów, które pozwalają ujmować określony stosunek wychowawczy jako dialogiczny. W tym kontekście, po pierwsze, należy wskazać interpersonalną przestrzeń, w której dzieją się i są uzasadniane akty wychowawcze – sferę „pomiędzy” (por. Gara, 2007a). Za kolejne można uznać postrzeganie obecności partnera jako znaczącej, a samego wychowawcy jako bytu „zagadniętego” przez wychowanaka i „pozostającego w sytuacji odpowiadania na i odpowiadania za... i ku...” (Walczak, 2011, s. 10). Niezależnie od tego, że niekiedy dopuszczana jest asymetria spotkania, a także sprawczość wychowawcy w zakresie nadawania mu jakości, to dopiero obecność wychowanaka sprawia, że spotkanie to może być w ogóle wartościowane (tamże), co wydaje się jednym z najważniejszych warunków konstytuujących relację Ja–Ty oraz dialogiczny stosunek wychowawczy. Nie sposób zapomnieć o wzajemnym uznaniu podmiotowości partnera, dzięki któremu możliwe jest postrzeganie relacji jako spotkania dwóch „równorzędnych w godności podmiotów” (Brzozowski, 2011, s. 37). Wreszcie, by relacja mogła mieć wymiar autentycznego dialogu, konieczne jest zaakceptowanie inności drugiego w sensie „bytu naprzeciw mnie”, wczucie się w doświadczenia partnera, a także szczerłość obu partnerów (por. Rosner, 2011).

Wydaje się więc, że dialog jako metoda wychowawcza oraz koncepcja wychowania ze względu na bogactwo zawartych w nich znaczeń i dylematów w nie wpisanych stanowi użyteczną perspektywę do podjęcia refleksji nad zakładanym i realnym jego potencjałem w kontekście celów wychowania rodzinnego.

Zakładany potencjał dialogu a teleologiczne aspekty funkcji wychowawczej rodziny

Na gruncie nauk społecznych na ogół nie neguje się zasadności podejmowania działań wychowawczych i ich znaczenia dla szeroko rozumianego rozwoju człowieka¹. Przedmiotem dyskusji czyni się raczej efekty/skutki wychowania i ich różnorodne uwarunkowania zarówno o charakterze indywidualnym, jak i ponadindywidualnym. Bezsprzecznie w toczonych dysputach pojawia się wątek celów jako mniej lub bardziej świadomego wyobrażenia „postulowanych stanów rzeczy, które osiąga się w procesie wychowania” (Śliwerski, 2012, s. 70). Zgodnie z poczynionym we wprowadzeniu założeniem, w niniejszym artykule przyjmuje się, że celowość i intencjonalność wychowania są jego fundamentalnymi cechami, obecnymi niezależnie od przyjętej jego koncepcji. Ta ich doniosłość jest uwarunkowana związanymi z nimi funkcjami – sensotwórczą, wyodrębniającą, modelującą, kontrolną, dookreślającą istotę wychowania, motywującą, inspirującą oraz aksjologiczną (Furmanek, 2003; Gurycka, 1979; Kubiak-Szyborska, 2002; Śliwerski, 2012)².

Odnosząc teleologiczne aspekty wychowania do dwóch konstruktów dialogu – jako metody wychowania oraz jego koncepcji – należy wskazać na relacje między nimi. Metoda wychowania ma bezsprzecznie podrzędną rolę wobec jego celów. Kwestia ta wydaje się bardziej złożona w przypadku związków koncepcji wychowania oraz jego celów. Mogłoby się bowiem wydawać, że koncepcja wychowania jest nadrzędna wobec jego celów. Jednakże w świetle założeń poczynionych we wprowadzeniu byłoby to uproszczenie. Bardziej zasadne wydaje się postrzeganie ich jako równorzędnych aspektów procesu wychowania pozostających w związkach dialektycznych.

Rola dialogu zarówno jako metody wychowawczej, jak i koncepcji wychowania wydaje się mieć niebagatelne znaczenie dla jakości tego procesu, a także wieloaspektowo ujmowanego rozwoju człowieka. Ważniejsze jednak wydaje się podjęcie refleksji nad różnymi rodzajami potencjałów w nich tkwiących i ich powiązaniach z teleologicznymi aspektami wychowania. W tej części postanowiono podjąć namysł nad trzema rodzajami potencjałów³, które przypuszczalnie mogą

¹ Podejmowane próby (por. Schoenebeck, 2007) udowodnienia braku konieczności czy wręcz szkodliwości wychowania wydają się odnosić do określonej jego koncepcji – jako dyrektywnego działania akcentującego rolę i aktywność podmiotu wychowującego, przy pasywności wychowanka.

² Przedstawione funkcje wydają się uzasadniać istotność posiadania celów dla jakości procesu wychowania. Jednakże idea obiektywizmu wymaga przywołania poglądów M. Nowaka (2012) dotyczących uzasadnień obecności na gruncie pedagogiki poglądów negujących je. Związane są one z kontestacją pedagogiki socjalistycznej i ideologicznego naznaczenia jej teleologicznej warstwy przekonaniem, że wychowanie ukierunkowane na cele cechuje się odtwórczością, biernością, fragmentarycznością i odpodmiotowieniem człowieka oraz obawą o stosowanie myślenia przyczynowego zamiast finalnego w procesie uzyskiwania naukowej ścisłości.

³ Istotną inspirację dla wyróżnienia rodzajów owych potencjałów stanowiła tetragonalna koncepcja racjonalności kształcenia skonstruowana przez Bogusława Milerskiego oraz Macieja

urzeczywistniać się w procesie wychowania, będącym dialogiem lub traktującym go jako metodę używaną dla realizacji celów. Rozważania te mogą zarówno pełnić funkcję postulatyno-normatywną, jak i stanowić punkt odniesienia dla analiz dotyczących realnego potencjału dialogu.

Pierwszy potencjał, który może tkwić w dialogu, nosi miano prakseologicznego. Jego ideę w wychowaniu można rozpatrywać w dwóch wariantach. Pierwszy z nich odnosi się do wychowanka i jest określany przez cele wychowania ukierunkowane na wyposażenie go w te wszystkie doświadczenia oraz kompetencje (wiedzę, umiejętności, postawy), które pozwolą mu efektywnie funkcjonować na każdym etapie życia, a zatem zarówno w teraźniejszości, jak i przyszłości. Wydaje się, że doświadczenia te i kompetencje nie mają charakteru uniwersalnego, ich zakres i treść zależy bowiem od osoby wychowawcy i jego przemyśleń nad tym co niezbędne i użyteczne. Drugi wariant odnosi się do osoby wychowawcy i jest definiowany przez cele samowychowania, ukierunkowane na nabycie tych doświadczeń i kompetencji, które pozwalają mu prawidłowo pełnić rolę wychowawcy i podejmować działania pozwalające na skuteczne osiągnięcie celów wychowania. Ponownie mają one wymiar subiektywny, a z naukowego punktu widzenia mogą być różnie wartościowane.

Zastanówmy się, czy ten zakładany potencjał może urzeczywistniać się w obu formach dialogu przyjętych w niniejszym artykule. Dialog jako metoda wychowania wydaje się stwarzać sprzyjającą, choć jednocześnie niewystarczającą, płaszczyznę do realizacji celów wychowania, w których tkwi jego potencjał prakseologiczny. W zakresie, zwłaszcza doświadczeń, umiejętności oraz postaw, powinien zostać uzupełniony przez szereg innych metod. Odnosząc się do drugiego wariantu potencjału prakseologicznego sytuującego w centrum zainteresowania wychowawcę, można stwierdzić, że rozmowa z wychowankiem może stanowić istotne źródło refleksji i inspiracji dla wychowawcy, co w znacznym stopniu pozwala na realizację założonych celów samowychowania.

Analizując założenia dialogu jako koncepcji wychowania, konieczne jest skonstatowanie, że potencjał prakseologiczny nie znajduje w niej odzwierciedlenia w żadnym z dwóch wariantów. Uzasadniając tę tezę, należy zwrócić uwagę zarówno na formę, jak i treść celów. Skrajnie relacyjny i oparty na akceptacji partnera oraz zanurzony w tu i teraz stosunek wychowawczy (a właściwie wspólne bycie) wykluczają bowiem podejmowanie za drugą osobę decyzji, dotyczącej kierunku jej rozwoju.

Kolejny rodzaj potencjału nosi miano hermeneutycznego. Jest on określany przez cele wychowania zbudowane wokół pojęć (z)rozumienia, interpretowania,

Karwowskiego (2016). Koncepcja zakłada istnienie czterech racjonalności – prakseologicznej, hermeneutycznej, emancypacyjnej oraz negacyjnej. Trzy pierwsze z nich stanowiły źródło inspiracji dla wyróżnienia potencjałów. Ostatnia – negacyjna takiego znaczenia nie miała, co uwarunkowane jest poczynionym wcześniej założeniami.

poszukiwania sensu, wartościowania. Odmiennie do potencjału prakseologicznego nie mają one wymiaru praktycznego, ich realizacja nie wiąże się ani dla wychowanka, ani dla wychowawcy z żadnymi konkretnymi korzyściami w perspektywie indywidualnej, grupowej czy społecznej. Mają one raczej wymiar autoteliczny. Cele konstytuujące charakteryzowany potencjał nie są jednak zupełnie abstrakcyjne czy nieważne – dotyczą bowiem fundamentalnych dla człowieczeństwa konstruktywów – (z)rozumienia, interpretowania, poszukiwania sensu, wartościowania siebie, własnej egzystencji, wyborów, relacji z innymi, projektu życia, kultury, społeczeństwa czy będącej kontekstem ludzkiej egzystencji otaczającej rzeczywistości.

Zastanawiając się nad możliwością urzeczywistnienia się tego potencjału w dialogu utożsamianym z metodą wychowania, wydaje się, że pogłębiona, autentyczna, zakładająca zaangażowanie i otwartość obu podmiotów rozmowa jest znaczącym czynnikiem, dzięki któremu może dochodzić do realizacji wskazanych wcześniej celów, a także wzbudzania podejmowania przez człowieka (tak dorosłego, jak dziecko) wysiłku samowychowawczego niezbędnego dla pełnej ich realizacji.

Wychowanie ujmowane w kategoriach relacji dialogicznej można uznać za takie podejście wobec tego procesu, w którym potencjał hermeneutyczny i wynikające z niego cele są realizowane, jeśli nie w pełni, to w znacznym zakresie. To właśnie w opartej na pełnej akceptacji relacji możliwe jest poprzez zrozumienie siebie budowanie własnej tożsamości, kreowanie planów życiowych, poznanie sensu odrębności i różnorodności, podejmowanie się wartościowania czy odważne podejmowanie decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności. Ponadto przywołane wcześniej poglądy Glinkowskiego (2011) dotyczące instrumentalnego podporządkowania monologiczno-utylitarnego aspektu relacji dialogiczno-podmiotowej, legitymizują prawo nie tylko wychowawcy, ale również wychowanka do inicjowania spotkań wspomagających rodzinę w realizacji celów, dzięki którym urzeczywistnia się potencjał hermeneutyczny dialogu. Wreszcie nie sposób nie wspomnieć o ciągłym wyborze dokonywanym przez człowieka pomiędzy byciem istotą dialogiczną i monologiczną, w którym to z natury wydaje się tkwić potencjał hermeneutyczny.

Ostatni rodzaj potencjału określa się mianem emancypacyjno-krytycznego. Znajduje on odzwierciedlenie w celach wychowania ukierunkowanych na budowanie kompetencji komunikacyjnych rozumianych za Marią Czerepaniak-Walczak (2006, s. 130) jako „wyuczalna i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu zgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia”. Najprościej mówiąc „są one integracją krytycznego myślenia, odważnego mówienia i działania oraz odpowiedzialnego ponoszenia konsekwencji” (tamże, s. 131). Krytyczny komponent tego potencjału może być związany z uświadomieniem wychowankowi istniejących w społeczeństwie nierówności, budowaniem postaw krytycznych wobec zastanej rzeczywistości, a także motywowaniem do podejmowania działań związanych ze zmianą społeczną.

Według Czerepaniak Walczak (2006) dialog wraz ze stawianiem problemów oraz synektyką są podstawowymi metodami kształtowania kompetencji emancypacyjnych, a przez to zaistnienia również samej emancypacji. Sam dialog nazywany jest „źródłem i przejawem nowych zjawisk wypełniających świat podmiotowego życia (tamże, s. 173), dzięki niemu możliwe jest kształtowanie samorefleksji, a także „odkrywanie i przemiana osobowości i wspólnotowej świadomości, przekraczanie dylematu interesu osobistego i interesu wspólnego” (tamże, s. 173). Uznać zatem można, że w dialogu jako metodzie wychowania potencjał emancypacyjno-krytyczny znajduje odzwierciedlenie.

Cele charakteryzujące potencjał emancypacyjno-krytyczny nie wydają się głównymi w koncepcji wychowania jako dialogu. Jednocześnie jednak należy zauważyć, że relacja Ja-Ty, na której oparty jest stosunek wychowawczy, stanowi doskonałą płaszczyznę do upostaciowienia podmiotowości wychowanka, a zatem pośrednio również do nabywania kompetencji emancypacyjnych. Ponadto wydaje się, że niemożliwe jest osiągnięcie najważniejszego celu tak rozumianego wychowania (pełni człowieczeństwa) w sytuacji zniewolenia, bezkrytycznej postawy wobec rzeczywistości, braku intencji ponoszenia odpowiedzialności, a także zaniechaniu podejmowania działań ukierunkowanych na zmianę. To wszystko sprawia, że w koncepcji dialogu jako wychowania potencjał emancypacyjno-krytyczny również się urzeczywistnia.

Podsumowując, dialog jako metoda wychowania wydaje się stwarzać wartościową płaszczyznę dla ujawniania się wszystkich potencjałów. Odmienne, dialog jako koncepcja wychowania, choć ze wszech miar korzystna dla rozwoju wychowanka, nie stanowi sprzyjającej perspektywy dla urzeczywistniania się wszystkich rodzajów potencjałów. W tym kontekście można się zastanawiać nad wartościowaniem tego braku uniwersalności, jednakże nie jest to cel niniejszego artykułu.

Realny potencjał dialogu a teleologiczne aspekty funkcji wychowawczej rodziny

Przedstawione tu refleksje na temat potencjałów (prakseologicznego, hermeneutycznego oraz emancypacyjno-krytycznego), zgodnie z poczynionym założeniem, mają stanowić punkt wyjścia do analizy ukierunkowanej na ich identyfikowanie w opartych na potocznej wiedzy rodziców i ich doświadczeniach działaniach wychowawczych. Niniejsza część dotyczy zatem realnych potencjałów, które tkwią w wychowaniu odbywającym się w rodzinie i jest oparta na wynikach badań prowadzonych w ramach pracy doktorskiej na temat celów wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców (Zawadzka, 2015)⁴.

⁴ W rozprawie doktorskiej dane z badań nie były analizowane ani w kontekście dialogu, ani tkwiących w nim potencjałów. Zatem niniejsza część jest efektem reproblematykacji zarówno badań, jak i ich wyników.

Badania były prowadzone zgodnie z założeniami jakościowej strategii badawczej z zastosowaniem jakościowego studium indywidualnych przypadków o charakterze zbiorowym jako metody badawczej (por. Stake, 2010). Jako główną metodę badawczą zastosowano wywiad z obojgiem rodziców. Zdecydowano się na jego częściową standaryzację, co było uwarunkowane zarówno wnioskami z badań pilotażowych, jak i sygnalizowanymi w literaturze przedmiotu trudnościami rodziców w zakresie podjęcia pogłębionej refleksji nad celami wychowania i ich uwarunkowaniami (por. Suchodolski, 1985). W toku prowadzonych eksploracji starano się odpowiedzieć na pytania badawcze związane z: kontekstem stanowienia i realizacji celów wychowania, postrzeganiem funkcji wychowawczej rodziny, treścią i formą celów wychowania oraz ich źródłami, a także różnicami w zakresie tych zagadnień ujawniającymi się w zależności od poziomu wykształcenia rodziców. W badaniach wzięły udział łącznie 92 rodziny podzielone na pięć grup ze względu na poziom wykształcenia rodziców (podstawowe/gimnazjalne, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe, zróżnicowane na poziomie rodziny).

Podejmowanie namysłu nad potencjałami tkwiącymi w dialogu jako metodzie wychowawczej oraz koncepcji wychowania jest niemożliwe bez zastanowienia się, czy te dwa konstrukty pojawiają się w ogóle w ramach potocznej wiedzy lub doświadczeń badanych. W badanej populacji rozmowa jako metoda wychowawcza jest nie tylko powszechnie stosowana, ale również doceniona przez rodziców, niezależnie od posiadanego przez nich poziomu wykształcenia. Rozmowa bywała również traktowana jako codzienna sytuacja życia rodzinnego, dzięki której w naturalny sposób są realizowane cele wychowania, a także sposób podejmowania rodzinnej refleksji nad teleologicznymi aspektami działalności wychowawczej. Na tej podstawie możliwe jest skonstatowanie, że zgromadzone dane stwarzają odpowiednią i poprawną merytorycznie płaszczyznę do podjęcia próby identyfikowania potencjałów tkwiących w dialogu jako metodzie wychowania.

Analizując definicje wychowania formułowane przez respondentów i ujmując je w kontekście całości treści wywiadu, konieczne jest skonstatowanie, że koncepcja wychowania jako dialogu w żadnej z badanych rodzin nie jest obecna. Prawdą jest, że występują pewne jej elementy, jednak pojawiające się wewnętrzne sprzeczności w wizji wychowania nie pozwalają uznać przyjętego przez rodziców podejścia jako dialogicznego. Oczywiście jest, że wyniki badań jakościowych nie uprawniają badacza do generalizacji, co pozwala sądzić, ale również mieć nadzieję, że koncepcja ta nie jest wyłącznie konstruktem teoretycznym nieistniejącym w praktyce wychowawczej.

Potencjał prakseologiczny dialogu jako metody wychowawczej jest tym najczęściej ujawniającym w wychowaniu w badanych rodzinach. Cele wychowania, w których jest on urzeczywistniany, dotyczą wszystkich sfer funkcjonowania człowieka – biologicznej, społecznej, kulturowej i umysłowo-psychicznej. Drobiazgowo odnośnienie się do ich treści stanowiących o kompetencjach niezbędnych dziecku w przyszłości nie wydaje się racjonalne poznawczo, chociażby ze względu na brak

ich uniwersalności. Ważniejsze jest zauważanie, że treść tych celów odnoszona jest zarówno do ogólnie rozumianego „radzenia sobie w życiu”, jak i konkretnych ról społecznych (mężczyzn/kobiety, członka rodziny, pracownika, obywatela, Polaka, porządnego człowieka itp.) oraz, że większość z nich potencjalnie może być realizowana poprzez dialog rodzica z dzieckiem. W wypowiedziach respondentów możliwe jest odnalezienie wielu sformułowań poszerzających zakres treściowy potencjału prakseologicznego. Zaprezentowanie ich wszystkich wykracza poza cele niniejszego artykułu, stąd dalej przedstawiono jedynie kilka przykładów: „po to się wychowuje, żeby wychować człowieka, co będzie zdolny do życia potem”, „tak, chcielibyśmy wychować na ludzi, co będą sobie umiały radzić”, „wychować ją w taki sposób, żeby jej się życiu wiodło”, „też uważam, że jako przyszła kobieta powinna umieć gotować, ładnie stół zastawić”, „no jeszcze można dodać, że chcemy ich wychować tak, żeby nie mieli problemów”, „będziemy namawiali na taki (zawód – przyp. E.Z.), który jest teraz potrzebny”, „nie, trzeba myśleć o tym, co teraz i co nas czeka. Historia to przeszłość, czcze gadanie”, „przyzwyczajając do zdrowego życia, bo jak jest zdrowie, to do każdej pracy można iść”, „ma być kulturalnym człowiekiem, bo potem to mu się przyda jak będzie wykształcony”.

Analiza celów wychowania ukierunkowana na poszukiwanie tkwiącego w nich potencjału hermeneutycznego wskazuje, że w wychowaniu rodzinnym realizowanym metodą dialogu ujawnia się on w bardzo znikomym zakresie. Jedynie w pojedynczych rodzinach można odnaleźć fragmentaryczne jego urzeczywistnienie w postaci pomocy dziecku w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek, budowania systemu wartości i działania zgodnie z nim, a także „wyrabiania sobie poglądów na różne tematy i ich bronienie”. W pozostałych rodzinach pomimo występowania w wypowiedziach respondentów słów wskazujących na zaistnienie potencjału hermeneutycznego formułowane cele nie mają tego wymiaru. Ich realizacja nie ma bowiem charakteru autotelicznego, a służy konkretnym interesom wychowanka, wychowawcy, rodziny czy społeczeństwa. Nawet mądrość czy uzyskiwanie określonego poziomu wykształcenia są zanurzone w kontekst znalezienia zatrudnienia w przeszłości, sukces finansowy lub życiowy czy unikanie problemów. Przedstawione wnioski skłaniają do zastanowienia się, dlaczego w rodzinie jako jednym z najbardziej sprzyjających realizacji celów stanowiących o potencjale hermeneutycznym środowisku, takie dążenia mają marginalne znaczenie. Poszukując odpowiedzi na pytanie, na pewno warto odnieść się do cech współczesnego społeczeństwa, które to wydaje się skrajnie pragmatyczne i nastawione bardziej na rzeczywiste korzyści niż na mającą abstrakcyjną naturę samoświadomość. Obraz społeczeństwa i istniejące w nim wartości są natomiast ważnym czynnikiem kształtującym potoczne teorie wychowania rodziców. Ponadto brak obecności wątków hermeneutycznych w refleksji respondentów może być zafałszowany przez brak umiejętności ich werbalizacji. Jednak i tu powstaje wątpliwość, czy możliwe jest podejmowanie jakichkolwiek działań bez świadomości ich istotności.

Trzeci etap analizy był ukierunkowany na poszukiwanie przejawów potencjału emancypacyjno-krytycznego dialogu jako metody wychowawczej. Odnosząc się do treści celów wychowania, ponownie należy skonstatować, że ten rodzaj potencjału, choć nie jest powszechny, ujawnia się w przypadku kilku rodzin, zwłaszcza tych składających się rodziców legitymujących się podstawowym/gimnazjalnym lub zasadniczym zawodowym poziomem wykształcenia. Przyjmuje on dwa wymiary, których punkt centralny stanowi uświadomienie wychowankowi i umożliwienie mu zrozumienia podmiotowych ograniczeń i deprywacji. We wspomnianych rodzinach rodzice sądzą, że niski poziom wykształcenia oraz związany z nim status społeczny (wyrażający się w braku pracy, środków finansowych) jest czynnikiem wpływającym na terażniejsze funkcjonowanie, przyszłość i dalsze losy życiowe (w tym edukacyjne i zawodowe) dziecka. Tym, co ich różni, jest podejście wobec takiej sytuacji. Zatem pierwszy wariant potencjału emancypacyjno-krytycznego, który w rzeczywistości powinien nosić miano antyemancypacyjno-krytycznego, ujawnia się w braku formułowania celów dotyczących edukacji czy kultury jako tych dziedzin życia, które nie są „przydatne” dla osób pochodzących z niższych warstw społecznych. Rodzice ci wolą wyposażać swoje dzieci w te kompetencje, które w ich opinii są adekwatne dla „takich jak oni”, a więc te związane z praktycznymi umiejętnościami, wyborem szkoły umożliwiającej zdobycie zawodu czy umożliwiających emigrację zarobkową. Drugi wariant ma wymiar potencjału emancypacyjno-krytycznego, ale, posługując się sformułowaniem ukutym przez Milerskiego i Karwowskiego (2016), o charakterze wsobnym. Charakteryzują go te cele, których idea wyraża się w podjęciu różnych działań, w tym edukacyjnych, zmierzających do przewyciężenia istniejących ograniczeń i awansu społecznego. Ów awans bywa różnie rozumiany – zarówno w kategoriach dobrze płatnej pracy, jak i związanego z tym sukcesu finansowego, „zawarcia dobrego małżeństwa” (takiego z osobą o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym) czy „posiadaniu lepszego życia niż rodzice”. Bywa jednak również utożsamiany z nabyciem tych wszystkich kompetencji, które w opinii rodziców przynależą wyższym klasom. W rzeczywistości zatem jest to przewyciężenie pewnych mechanizmów reprodukcyjnych poprzez nabycie kapitału kulturowego. Wsobność potencjału emancypacyjno-krytycznego jest zatem związana z jego silnym zanurzeniem w indywidualności, pokonaniu przeciwności i zmianie swojego losu, a przez to pewnie osiągnięcie poczucia decydowania o swoim losie.

Innym wątkiem, który mógłby świadczyć o potencjale emancypacyjno-krytycznym, są cele związane z budowaniem krytycznego myślenia. Jednakże w refleksji badanych rodziców mają raczej marginalne znaczenie i nie towarzyszy im intencja działania prowadzącego do doskonalenia siebie oraz społeczeństwa.

Reasumując, należy powrócić do poczynionego wcześniej założenia dotyczącego podrzędności metody wychowania względem celów, a także dialektycznych związków pomiędzy koncepcją wychowania a jego celami, które to wydaje się w pełni znajdować odzwierciedlenie w zaprezentowanych analizach. Niezależnie

bowiem od tego, że w dialogu jako metodzie wychowania na poziomie teoretycznym wydają się immanentnie tkwić wszystkie trzy potencjały, w praktyce wychowawczej samo stosowanie tej metody nie zapewnia ujawniania się ich wszystkich. Ważniejsza jest posiadana przez rodziców wielorako uwarunkowana koncepcja wychowania oraz jego celów.

Wnioski końcowe

Podejmując rozważania nad potencjałami tkwiącymi w dialogu ujmowanym w kategoriach koncepcji wychowania lub jego metody, pojawia się pytanie o zasadność ich wartościowania. Odpowiadając na nie, wydaje się, że formułowanie postulatów, który z nich jest „najlepszy”, który (prakseologiczny, hermeneutyczny, emancypacyjno-krytyczny) powinien być urzeczywistniany w największym stopniu jest niewłaściwe. Wychowanie bowiem jako proces, którego naczelnym celem jest holistyczny rozwój człowieka (zarówno wychowawcy, jak i wychowanka) powinno uwzględniać wszystkie dyspozycje człowieka.

Inny wniosek wynikający z prowadzonych rozważań odnosi się do pewnej rozbieżności pomiędzy teoretycznym namysłem nad potencjałami tkwiącymi w dialogu jako metodzie wychowawczej a ich odzwierciedleniem w celach realnego wychowania rodzinnego realizowanego za jej pomocą. W praktyce wychowania rodzinnego, na skutek podporządkowania jego metody/metod koncepcji następuje zatracanie wpisanych w dialog potencjałów. Ze względu na brak urzeczywistniania w badanych rodzinach wychowania rozumianego w kategoriach dialogu niemożliwe jest dokonanie podobnego zestawienia w odniesieniu do zakładanego i potencjalnego potencjału tkwiącego w analizowanej koncepcji wychowania.

Kolejny wniosek odnosi się do samej koncepcji wychowania oraz jego celów. Namysł nad zakładanym potencjałem dialogu rozumianego jako pewien wariant ujmowania wychowania pokazał, że nie ma on wymiaru uniwersalnego, nie tkwią w nim wszystkie rodzaje potencjałów, pewne cele wychowania z założenia są wykluczane. Na tej podstawie należało sformułować postulat, że wychowanie powinno być z założenia procesem eklektycznym, łączącym różne podejścia i opartym na wielu przesłankach. Wyodrębnianie pojedynczych koncepcji ma raczej wymiar wyłącznie teoretyczny czy porządkujący. W praktyce wychowania, co pokazały wyniki badań empirycznych, mamy do czynienia raczej z konglomeratem różnych perspektyw. Podobnie holistyczny rozwój człowieka jako naczelnym celem wychowania wymaga uzupełnienia nasyconego potencjałami dialogu innymi metodami wychowania.

Wreszcie ostatni wniosek ma charakter postulatu skierowanego do innych środowisk wychowawczych, zwłaszcza szkoły. W kontekście ograniczonego urzeczywistniania się w rodzinie potencjałów hermeneutycznego oraz emancypacyjno-krytycznego, szkoła i pracujący w niej nauczyciele powinni podejmować działania uzupełniające i wspierające rodzinę w przygotowaniu dziecka do świadomego

i krytycznego bycia w świecie, rozumienia siebie i otoczenia, przekraczania ograniczeń oraz podejmowanie działań na rzecz zmiany, a nie tylko orientować się na kompetencje związane z konkretnymi profitami.

Bibliografia

- Bochno, E. (2014). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brzozowski, T.T. (2011). Problem uznania na poziomie dialogu: Perspektywa ontologiczna. W: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu* (s. 37–54). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna: Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Furmanek, W. (2003). Cele pedagogiczne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 459–468). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gadacz, T. (2008). Wychowanie jako spotkanie osób. W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zając (wybór i opracowanie). *O wychowaniu i jego antynomiach* (s. 70–77). Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: PWN.
- Gara, J. (2007a). Filozoficzne przesłanki intersubiektywności dialogiki aktów wychowania. *Horyzonty Wychowania*, 5, 162–174.
- Gara, J. (2007b). Pedagogiczny model dialogicznych aktów wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 53–82.
- Glinkowski, W.P. (2011). *Człowiek – istota spoza kultury: Dialogika Martina Bubera jako podstawa antropologii filozoficznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jagiello, M. (2012). *Spotkania, które zmieniają: O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Koć-Seniuch, G. (2003). Dialog. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 688–693). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kubiak-Szyborska, E. (2002). Cele wychowania – o istocie, źródłach stanowienia i potrzebie formułowania. W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zając (red.), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania* (s. 97–110). Bydgoszcz: Wers.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Milerski, B. (2008). Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy. W: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu: Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego* (s. 27–39). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia: Teoria i badanie. Tom 2*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak, M. (2012). Od pedagogiki celów do pedagogiki zadań i kompetencji. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 1 (s. 409–431). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piotrowski, P. (2014). Pseudodialog jako (pseudo)komunikacja w pseudowychowaniu. W: J. Górniewicz, E. Borys, M. Stańczak (red.), *Sytuacje i przestrzenie edukacyjne – nowe propozycje odczytania* (s. 29–42). Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Rosner, K. (2011). Dialog jako temat filozofii współczesnej: Buber, Gadamer, Habermas. W: S. Krużyńska, K. Bembenek, I. Krupecka (red.), *Dialog: Idea i doświadczenie* (s. 15–32). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rubacha, K. (2003). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika: Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 18–33). Warszawa: WN PWN.

- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriałne. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie dialog wychowanie* (s. 13–52). Warszawa: WN PWN.
- Schoenebeck von, H. (2007). *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa: Jacek Santorski i CO Agencja Wydawnicza.
- Stake, R.E. (2010). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1 (s. 623–654). Warszawa: WN PWN.
- Suchodolski, B. (1985). Zagadnienia podstawowe. W: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. T. 1 (s. 9–190). Warszawa: PWN.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna: Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (2003). Pedagogika egzystencjalna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 248–260). Warszawa: WN PWN.
- Walczak, A. (2011). *Spotkanie z wychowankiem: Ku tożsamości ipse pedagoga*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zawadzka, E. (2015). *Cele wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców*. Niepublikowana praca doktorska. Promotor D. Gielarowska-Sznajder, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Estimated and actual potential for dialogue as related to teleological aspects of the educational function of the family

The paper is theoretical and empirical in character. It aims to consider the potentials inherent in dialogue and their relationship with the objectives of family education. In the first part of the article the category of dialogue has been characterized, highlighting two main ways of its understanding in the social sciences. In the next part, three types of potentials – praxeological, hermeneutical and emancipatory-critical are differentiated and examined with respect to whether they can be realized in dialogue identified with the method of education and the concept of this process. The third part, based on the results of own research, is related to the actual potential of dialogue in education.

Keywords: dialogue, dialogue as a method of education, dialogue as a concept of education, potential for dialogue, teleology of education, objective of family education.

Ewa Lubina

Dialog jako interakcja zobowiązująca. Ucieczka od dialogu ucieczką od relacji

Środowisko zaangażowane w udzielanie pomocy psychopedagogicznej istnienie dialogiczne człowieka postrzega fundamentalnie. Teoretycy analizują potencjał i istotę mechanizmów dialogicznych, praktycy na ich podstawie budują metodykę działań pomocowych. Z upływem lat mechanizmy te ulegają przemianom. Dostosowują się do konwencji obyczajowych, a także do zmian w technologii komunikacyjnej. W zaprezentowanym opracowaniu podjęto próbę refleksji na temat zjawisk obserwowanych w ostatnim czasie – spływania interakcyjności dialogu oraz więzi, którym dialog służy.

Słowa kluczowe: mechanizmy dialogu, interakcja dialogowa, relacje

Wprowadzenie

Człowiek swoje istnienie realizuje w dialogu z innym człowiekiem. W rozwijającej się interakcji wypracowuje swoją wizję siebie i świata. Nie jest to nigdy wizja pełna i skończona. Ma charakter dynamiczny i podlega nieustannym zmianom przez całe życie osoby. Zrozumiałe staje się zatem to, że szeroko pojęty dialog jest narzędziem konstruowania samego siebie. Jak stwierdza Alicja Kargulowa (2016b, s. 135–151) człowiek „coraz częściej buduje swoje sensy nie wokół tego, co robi, lecz wokół tego, kim jest lub wierzy, że jest. To on dzisiaj jest interesariuszem edukacji, opieki, poradnictwa. To do niego odnosi się zwrot *homo consultans*”.

W swojej autokreacyjnej aktywności człowiek przez całe swoje życie posługuje się dialogiem i choć nie przypisuje mu w sposób świadomy konkretnego znaczenia, jednak intuicyjnie wykorzystuje jego możliwości. Spotkanie dialogowe ma zasadnicze znaczenie w procesie wychowania, pomocy psychospołecznej czy poradnictwie (Witkowska, 2003; Lewicka, 2009).

Uczestnictwo w dialogu z innym człowiekiem nie jest czynnością neutralną – zawsze wprowadza element emocjonalny i wciąga w relację. W tym sensie można mówić o zobowiązaniu. Perspektywa zobowiązania prowadzi do refleksji: jak traktować owo zobowiązanie, jakie niesie konotacje... i na jaki rodzaj zobowiązania człowiek dialogujący jest gotowy. Przyjmując pedagogiczny kontekst rozważań podjęto próbę pogłębienia tego zagadnienia.

Afektywna struktura dialogu

Dialog jest pojęciem wieloznacznym. Może być rozumiany jako zasada komunikacji lub zderzenie kontekstów i negocjowanie znaczeń. Bywa, że kompetencja komunikacyjna jest utożsamiana z kompetencją interakcyjną (Skudrzykowa, Warchala, 2001). Aneta Załazińska (2006) opisuje dialog jako nawarstwiające się płaszczyzny, gdzie na płaszczyznę ideacyjną nakładają się płaszczyzny interakcyjna i interpersonalna. Natomiast Edyta Pałuszyńska (2013b) w swych badaniach nad językiem dialogu eksponuje raczej dynamiczną strukturę wątkową, wskazując, że działania interakcyjne są ukierunkowane na usytuowanie wątków w strukturze dialogu, działania zaś interpersonalne eksponują usytuowanie rozmówcy w relacji z drugą osobą. Wobec dużej dynamiki wynikającej z aktywności aktorów dialogujących, skupienie się na wątkowej strukturze dialogu zdaje się zapewniać większą elastyczność opisu.

Jerzy Mikułowski-Pomorski (2006) wyróżnia trzy poziomy komunikacji, które można zauważyć w rozwijającym się dialogu: poziom przekazu, poziom interakcji i poziom wspólnoty. Poziom przekazu łączy się z monologiem, przygotowującym grunt do przyszłej interakcji. Poziom drugi wnosi element reakcji na przekaz i poprzez modyfikowanie treści konstruowanie interakcji. Trzeci poziom zaś nosi cechy interakcji zaawansowanej, której uczestnicy oferują sobie nawzajem zaangażowanie. Te trzy poziomy w sposób zauważalny pojawiają się równolegle z czasem pozostawania w dialogu. Im dłużej trwa przeżywanie sytuacji dialogicznej, tym mocniej zaznacza się przemiana przekazu w interakcję, a interakcji we wspólnotę.

Dialog, jak dowodzą tego także badania psychologiczne (Kalecińska-Adamczyk, 2010, s. 63–69), jest niezwykle istotnym czynnikiem regulującym funkcjonowanie człowieka w codzienności. Człowiek osadzony w dialogu z jednej strony pozyskuje, z drugiej zaś daje wartości niezbędne do pozytywnej oceny siebie i otaczającej go rzeczywistości. Uwikłanie w monolog wewnętrzny bez weryfikacji osobistej refleksji skutkuje znaczącym spadkiem nastroju. Może prowadzić do deformacji subiektywnego obrazu otaczającego świata, a w konsekwencji podejmowania działań nieadekwatnych, a więc nieskutecznie realizujących potrzeby osobiste człowieka. Działając w zgodzie z potrzebą samoregulacji nastrojów, w dialogu uczestnik reguluje własny nastrój poprzez optymalizację energii i napięcia. Regulacja taka powoduje poprawę nastroju i znaczący wzrost samopoczucia.

Dzięki takim właściwościom dialog stał się podstawowym narzędziem udzielania pomocy psychopedagogicznej. Jest podstawą poznania i pomocy (Tokarz, 2010). Może przybrać różną postać: od powierzchownej, lekkiej wymiany zdań na niezobowiązujące tematy, wymiany informacji małej wagi, wymiany informacji o innych ludziach (plotki), poprzez prezentowanie refleksji własnej i weryfikowanie jej w oczach innych ludzi, aż do poważnego dyskursu ukierunkowanego na analizę zjawisk subiektywnie lub obiektywnie ważnych. Niezależnie od tego, jaki jest tematyczny obszar dialogu, powstaje specyficzna wartość dodana – jest nią in-

terakcja pomiędzy osobami uczestniczącymi w wymianie, skutkująca znaczącym wzrostem nastroju i przyływem energii u uczestników dialogu.

Dialogowi i interakcji towarzyszy wymiana emocjonalna, którą postrzegamy w życiu codziennym jako korzystną i przyjemną (gdy jest ona życzliwa) lub przykrą i bolesną (gdy jest ona wroga). Zawsze jednak jest to wymiana, której uczestnicy odczuwają przymus czynnego uczestnictwa w wymianie. Najprostsze zaangażowanie to wymiana emocji decydująca o dynamice nastroju. Zaangażowanie złożone to także wymiana aktywności, podejmowanie działań zwiększających dynamikę nastroju, energii życiowej i codziennego funkcjonowania.

Poprawa nastroju to dobro, o które wszyscy zabiegają, stosując rozmaite sposoby i środki. Wystarczy zaobserwować poczynania przemysłu farmaceutycznego, który wykorzystuje komercyjnie ludzką potrzebę regulacji nastroju. Dialog w wielu wypadkach zastępuje farmakoterapię i stanowi dobrze wykorzystywany potencjał. Powszechnie znane i intuicyjnie stosowane frazy „muszę do kogoś zadzwonić”, „porozmawiać (lub pobyć) z kimś” są skutecznie stosowane w okolicznościach obniżonego nastroju. Takie sformułowania sygnalizują potrzebę interakcyjnego dialogu, opartą na przekonaniu o wspierającej funkcji dialogu i rozwijającej się w nim interakcji. Pojawiające się w tych warunkach czynniki stymulujące nastrój powodują obniżenie napięcia i podwyższenie energii, a więc optymalizację ich wartości do poziomu subiektywnie korzystnego (Kalecińska-Adamczyk, 2010). Nawet proste werbalne komunikaty życzliwości, mimo swej powierzchowności, skutkują wzrostem zaufania i przychylności rozmówcy (Doliński, 2005, s. 78). Warto zauważyć, że jeśli nawet zaufanie jest powierzchowne, krótkotrwałe i ulotne (wrażliwe na drobne czynniki zakłócające), niemniej jednak potencjalnie może stanowić podstawę do skonstruowania z czasem głębszej relacji o charakterze terapeutycznym. Na zaufaniu tym buduje się interakcja pomocy psychopedagogicznej.

Istotnym czynnikiem wspomagającym proces budowy relacji terapeutycznej jest obok potrzeby podniesienia nastroju także potrzeba tworzenia interakcji pogłębianych, tworzenia więzi. Afektywne podłoże tworzenia więzi – wyzwalanie przyjemnych emocji – jest immanentną cechą dialogu. Taka charakterystyka powoduje, że dialog interakcyjny jest narzędziem powszechnie akceptowanym i pożądanym, stąd jego czołowe miejsce w panelu narzędziowym poradnictwa, pomocy psychopedagogicznej i terapii.

Relacje, zaangażowanie, więzi i zobowiązania w dialogu pomagającym

Dialog interakcyjny o dowolnym stopniu pogłębienia służy tworzeniu relacji i więzi. Interakcja stwarza napięcie, sprzyja dynamicznym zmianom kontekstu i negocjowania sensu. Za jakość relacji nigdy nie jest odpowiedzialna jedna osoba, ponieważ sens interakcyjny rodzi się w toku wymiany pomiędzy aktywnymi podmiotami (Pałuszyńska, 2013a). Elementami tej wymiany są: inicjacja (działania

werbalne otwierające stan asymetrii) i reakcja zwrotna (bez której dialog nie zaistnieje) (Warchala, 1991).

Dialog to przynajmniej dwie wymiany o istotnym ładunku znaczeniowo-emojonalnym. Stanowią one określone kroki (Pałuszyńska, 2013a) inicjujące, reagujące, sterujące, reaktywujące, kontrolujące lub też konstruujące sytuację zaangażowania. Wymiany tworzą segmenty dialogu, stanowiące tworzywo powstającej interakcji¹. Dialogowy model interakcji zakłada współpracę między nadawcą a odbiorcą (Śniatkowski, 2013, s. 61). Współpraca pozwala budować interakcję na podstawie zaangażowania obu stron dialogu na równych zasadach.

Załazińska (2006) traktuje dialog jako rodzaj zindywidualizowanej gry językowej, a słowo będące jej tworzywem jako czyjeś osobiste słowo, wskazujące na właściciela. Powołując się na Michaiła Bachtina (1986), eksponuje współpracę, przekształcanie i współodpowiedzialność w tworzeniu dialogu. Bachtinowska „aktywna pozycja współodpowiadająca” słuchania dopełnienia uzupełnienia i przekształcenia to potencjał energii umożliwiający wielopłaszczyznową pomoc psychologiczną o dużym potencjale społecznym. Wyrażanie treści interakcyjnych, niezależnie od tego, czy są one analizowane w kontekście semiotycznym, czy strukturalnym, ma zawsze charakter sytuacyjny i w zdecydowanej większości nastawiony na emocjonalny kontakt (Awdiejew, Habrajska, 2006, s. 31).

Ekspozowanie interakcyjnego charakteru dialogu wydaje się celowe, sens interakcyjny bywa bowiem znacznie bogatszy niż same znaczenia zawarte w treści komunikacji. Dialog może być znacznie silniej nasycony interakcyjnie niż jego warstwa werbalna, a nawet może zachodzić rozbieżność pomiędzy warstwą werbalną a warstwą interakcyjną, pozostawiając przewagę tej ostatniej. Niesie to za sobą określone implikacje w postaci zaangażowania. W życiu codziennym zaangażowanie psychiczne i emocjonalne przyjmuje postać powszechnie pożądanego przyjaźni i bogatego życia towarzyskiego. „W działaniach interakcyjnych osoba pomagająca występuje na zmianę jako mówiący i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi strategiami współpracy” (Coste, Moore, Zarate, 2009, s. 73). W praktyce psychopedagogicznej zaangażowanie staje się częścią działań zawodowych. W naturalny sposób staje się budulcem relacji, które dają osobom potrzebującym pomocy oparcie w subiektywnie trudnej rzeczywistości społecznej. Zatem zaangażowanie jest zjawiskiem stymulującym rozwiązywanie problemów życiowych.

Zaangażowanie jest więc pojęciem o pozytywnych konotacjach. Jednak pogłębiony wgląd w relacje tworzące się na gruncie pomocy i poradnictwa pokazuje specyficzny obraz zjawiska. Profesjonalne zaangażowanie ma niestety bardzo silne tendencje do przekraczania ram wyznaczonych zasadami wykonywania profesji. Zaangażowanie, właściwe każdej osobie o wysokim poziomie empatii, uzewnętr-

¹ Jedną z metod analizy dialogu jest właśnie analiza kroków, która polega na indeksowaniu indywidualnych sposobów konstruowania interakcji.

nia się w postaci nadmiarowego włączania się w problemy innych ludzi. Tendencja ta wymaga od profesjonalisty autokontroli. Pojawiają się bowiem niekorzystne zjawiska dwojakiego rodzaju: zwalniania uczestnika relacji z obowiązku aktywnego rozwiązywania własnych problemów oraz przekształcenia się relacji profesjonalnej w relację osobistą. Oba te zjawiska stoją w sprzeczności z kodeksem zawodowym zawodów pomocowych.

Dialog w profesjonalnej pomocy psychopedagogicznej

Dialog jest podstawowym narzędziem działania w obszarze udzielania profesjonalnej pomocy psychopedagogicznej w formie poradnictwa i terapii. Tak rozumiany wykorzystuje w sposób szczególny opisane wcześniej cechy. Dzieje się tak z uwagi na specyfikę relacji interpersonalnej charakterystycznej dla obszaru pomagania. Jest to relacja oparta na oczekiwaniu, że jedna strona dialogu w nawiązanej wymianie będzie oferowała więcej, druga zaś w zgodzie ze swoją rolą przyjmuje pozycję biorcy. Dla dialogu jest to sytuacja trudna. W strukturze dialogu pojawia się nieunikniona asymetria, która nie może zostać przemilczana. Uzgodnienie sposobu wyważenia tej asymetrii jest zawsze trudne, a w warunkach dialogu pomocowego trudne szczególnie. Przyczyną tych szczególnych trudności jest stereotypowe widzenie sytuacji pomagania. Stereotyp ten wyraźnie określa role i oczekiwania osobiste uczestników interakcji. Stereotypowy doradca (terapeuta) ma za zadanie w ramach wymiany interakcyjnej dawać wsparcie i pomoc osobie zgłaszającej się do poradni. Ta zaś może (choć przecież nie musi) tę pomoc przyjąć. Powstała asymetria nie tylko redukuje skuteczność działania pomocowego, lecz także działania destruktywnie na jego uczestników po obu stronach dialogu. Te niszczące zjawiska mają swoje źródło w zaburzeniu wymiany – przepływ emocji jest jednokierunkowy: od doradcy do odbiorcy, nigdy zaś w drugą stronę.

Pozornie wydawałoby się, że tak być powinno, nie jest to jednak prawdą. Brak symetrii skutkuje bowiem brakiem zaangażowania w dialog, a tym samym brakiem związania się z jego istotą. Ten brak zaangażowania się pojawia się po jednej i po drugiej stronie dialogu. Osoba wnosząca więcej w relację (doradca) w obliczu tej asymetrii przyjmuje postawę dystrybucyjną (przekazuje potrzebne informacje). Osoba oczekująca na wsparcie przyjmuje postawę biernego odbiorcy. Jakkolwiek zewnętrznie mamy do czynienia z wymianą wypowiedzi, to z rzeczywistym dialogiem ma to niewiele wspólnego. Co interesujące, w przestrzeni pomagania opisany wcześniej stereotypowy „dialog” jest przez uczestników postrzegany pozytywnie. Osoby poszukujące wsparcia w takiej komunikacji doszukują się dialogu terapeutycznego, to znaczy rozmowy, która ma prowadzić wprost do zaspokojenia potrzeby usłyszenia rozwiązania dla swoich problemów.

W poszukiwaniu przyczyn warto powrócić do modelu zrównoważonego dialogu i związanej z nim interakcji opartej na wymianie (Richards, Gallaway, 1999). W dialogu zrównoważonym osoba potrzebująca pomocy musi zaangażować się

w wymianę, w ten właśnie sposób przyjmuje bowiem na siebie odpowiedzialność za podejmowane decyzje i kształt własnego życia. Odejście od bierności w stronę intensywnego dyskursu intelektualno-emocjonalnego pozwala osobie aktywnie formować własną wizję świata i w konsekwencji przekształcać ją w rzeczywistość. Taka dialogowa odpowiedzialna aktywność jest właśnie zobowiązaniem osoby zgłaszającej się po pomoc. Jednakże odpowiedzialność za siebie to ta część aktywności, która bodaj najbardziej zniechęca uczestników zrównoważonego dialogu, choć jest przecież warunkiem jego skuteczności.

Zobowiązanie i unikanie

Wspomniane wcześniej poczucie odpowiedzialności jest zobowiązaniem. Zobowiązanie w dialogu pomocowym powinno mieć charakter symetryczny (choć rzecz jasna nieco inaczej sprofilowany). W równej mierze powinno dotyczyć osób potrzebujących pomocy i tych, które z racji wykonywanej profesji wchodzi w dialog (Kargul, 2016). Doradca czuje się odpowiedzialny za rozmówcę, któremu udzielił wsparcia, a tym samym czuje się zobowiązany do tego, aby dialog zaowocował rozwiązaniem problemu i poprawą jakości życia innego człowieka (Wojciechowski, Opozda-Suder, 2016). Takie odczucie jest dość powszechne w środowisku osób zajmujących się profesjonalnie pomocą psychopedagogiczną i skutkuje zaburzeniem równowagi dialogu. Profesjonalista zdaje sobie jednak sprawę z tego, że odczuwane w ten sposób zobowiązanie może być postrzegane jako nieprofesjonalne. Standardy profesjonalizmu stoją więc czasem w sprzeczności z naturalnymi mechanizmami zrównoważonego dialogu. Jednakże mechanizmy te warunkują skuteczność procesów pomagania. Profesjonalny doradca doświadcza więc niekiedy rozdarcia pomiędzy profesjonalizmem a efektywnością. Doświadcza również ciężaru zobowiązania za dobrostan swojego rozmówcy.

Zobowiązanie, jako immanentna cecha dialogu, wywołuje często niepokój po stronie osób udzielających wsparcia. Zaangażowanie w dialog terapeutyczny to aktywny udział w wymianie intelektualno-emocjonalnej (Skałbana, Lewandowska-Kidoń, 2016). Zaangażowanie uruchamia poczucie odpowiedzialności i emocjonalne związanie z rozmówcą. Oczywiście profesjonalne podejście zakłada neutralność i bezstronne podejście do osób i ich problemów (Tykarski, 2015), jednak praktyka pokazuje, że emocjonalna wymiana narusza zwykle te profesjonalne standardy i to często z korzyścią dla osoby z problemem (okazanie życzliwości podnosi nastrój i optymizm rozmówcy).

Zobowiązanie powstaje w relacji, w której z różnych przyczyn uczestnik dialogu odczuwa jakąś powinność wobec rozmówcy. Naturalnie chodzi tutaj o powinność natury emocjonalnej nie zaś materialnej czy jakiegokolwiek innej. Powinność ta staje się podstawą zobowiązania. Zaangażowanie dialogowe, jak już zostało to wcześniej powiedziane, skutkuje podniesieniem nastroju i wzrostem energii. Indukuje także dynamikę napięcia wewnętrznego – stosownie do subiektywnej oceny

sytuacji uczestników dialogu. Ale zaangażowanie jest obustronnie zobowiązujące (Zielińska, 2016). Jeśli któryś z uczestników dialogu takiego zaangażowania unika, można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że dialog zaniknie. Uczestnictwo zobowiązuje do zaangażowania, nawet wtedy, gdy na poziomie uświadomionym uczestnik zobowiązania nie dostrzega.

Współcześnie można zauważyć wyraźną tendencję do unikania zobowiązań w ogóle, w tym zwłaszcza zobowiązań interpersonalnych i emocjonalnych. Dialog implikuje takie zobowiązanie. Tendencja ta wyraża się w zachowaniach dialogowych mających charakter unikowy. Spływanie tematów, ucieczka od intensywności wymiany, intensywności emocji, interwałowa dynamika dialogu, zrywająca tworzące się struktury wątkowe to jedne z wielu sposobów charakterystycznych dla strategii unikowych. Strategie te pozwalają w każdym momencie opuścić przestrzeń dialogową i nie wikać się w emocjonalne zobowiązania.

Warto byłoby zastanowić się przez chwilę nad przyczynami ucieczki od zobowiązań emocjonalnych wynikających z dialogu. Pozornie zobowiązania tego rodzaju nie obciążają człowieka koniecznością przyjmowania na siebie obowiązków natury społecznej, organizacyjnej czy finansowej. Pozornie wydawałoby się, że udzielenie komuś swojego czasu czy emocjonalnego wsparcia w rozmowie nie stanowi nadmiarowego obciążenia dla uczestnika dialogu. Jednak zachowania emocjonalno-werbalne pojawiające się w dialogu codziennym odsłaniają żywą obawę przed uwikłaniem się w przeżywanie cudzych sytuacji życiowych (Skalbania, Gretkowski, 2016). Zachowania unikowe wyraźnie się zaznaczają i choć – co ciekawe – najczęściej mają one charakter intuicyjny, pozostają poza świadomością i kontrolą mówiącego.

Podsumowanie

Zawiłości relacji powstałych na bazie dialogu są interesujące, ale jednocześnie dla ich uczestników niezmiernie trudne. We współczesnym świecie w relacjach codziennych obserwuje się wzrost liczby zachowań unikowych, chroniących przed zobowiązaniem i zaangażowaniem w relację z innym człowiekiem. Najlepiej dostrzeganym jest zachowanie obronne polegające na spłycaniu i banalizowaniu dialogu. Dialog spłycony chroni przed dotknięciem spraw istotnych, wobec których trzeba byłoby zająć stanowisko (Goffman, 2012), a nawet podjąć jakieś decyzje. Dystransowanie się od tego zapewnia neutralność i uchylene się od działania.

Dialog służy „oswajaniu”. Od czasu *Małego Księcia* mówimy „oswoić znaczy stworzyć więź”, a także „jeżeli mnie oswoisz, będziemy się nawzajem potrzebować” (de Saint-Exupéry, 2010). Jak pisze Alicja Kargulowa (2016a), to właśnie obecność drugiego jest warunkiem poznania siebie i odnalezienia się w rzeczywistości. Okazuje się, że to, czego najbardziej człowiek potrzebuje, jest jednocześnie najprostsze i najtrudniejsze do osiągnięcia, a tym samym samo w sobie staje się obiektem niezaspokojonej tęsknoty.

Bibliografia

- Awdiejew, A., Habrajska, G. (2006). *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, T. 2. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: PIW.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Language Strasbourg: Policy Division.
- Doliński, D. (2005). *Techniki wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Goffman, E. (2012). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: WN PWN.
- Kalecińska-Adamczyk, E. (2010). Konwencjonalna rozmowa jako strategia poprawy nastroju i wyzwania uległości. *Forum Oświatowe*, 1(42), 63–69.
- Kargul, J. (2016). Kulturowe konteksty organizacji poradnictwa W: B.J. Ertelt, J. Górna, D. Kukla (red.), *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka* (s. 29–41). Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kargulowa, A. (2016a). Jak sprostać wymaganiom neoliberalizmu w poradnictwie? *Studia Edukacyjne*, 38, 71–82.
- Kargulowa, A. (2016b). Kilka uwag o poradnictwie. *Edukacja Dorosłych*, 1, 135–151
- Lewicka, M. (2009). Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel–uczeń. *Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, 5–6, 99–106.
- Mikułowski-Pomorski, J. (2006). *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: Universitas.
- Pałuszyńska, E. (2013a). Analiza interakcyjna jako narzędzie dyskursu medialnego. *Acta Universitatis Lodzianensis*, 20, 188–189.
- Pałuszyńska, E. (2013b). Zastosowanie metody kroków w rozmowie do badania interakcji medialnej na poziomie lokalnym. *Folia Linguistica*, 47, 67–89.
- Richards, B., Gallaway, C. (1999). Input and Interaction. W: B. Spolsky (red.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (s. 219–225). Oxford: Pergamon.
- Saint-Exupéry de, A. (2010). *Mały Księżyc*. Warszawa: Muza.
- Skałbania, B., Gretkowski, A. (2016). Przemoc symboliczna w instytucji pomocowej – paradoksy pomagania. *Roczniki Teologiczne*, 63, 1, 121–137.
- Skałbania, B., Lewandowska-Kidoń, T. (2016). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – między rutyną a refleksyjną praktyką. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, Vol. 35, 1, 157–166.
- Skudrzykowa, A., Warchala, J. (2001). O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy* (s. 99–107). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Śniatkowski, S. (2013). Pojęcie interakcji w różnych aspektach komunikacji językowej. W: M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń (red.), *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (s. 33–37). Kraków: Collegium Columbinum.
- Tokarz, B. (2010). Od dialogu do transgresji. *Przestrzenie Teorii*, 9, 66–70.
- Tykowski, S. (2015). Elementy organizacji poradnictwa – ujęcie teoretyczne. *Teologia i człowiek*, Vol. 31, 3, 151–165.
- Warchala, J. (1991). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Witkowska, N. (2003). Idea spotkania osób i dialogu w procesie wychowania. W: B. Żurkowski (red.), *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojciechowski, F., Opozda-Suder, S. (2016). Etyka i deontologia w spotkaniu poradniczym. Od teorii ku praktyce. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 240, 44–60.
- Załaźńska A. (2006). *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*. Kraków: Universitas.
- Zielińska-Pękał, D. (2016). Interakcyjność w poradnictwie – nowe spojrzenie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 17, 125–139.

Dialogue as interaction which creates intimacy. Escape from dialogue as escape from relationship

The psychopedagogical help environment believes that man exists dialogically. This is a fundamental premise. Practitioners based on this build methodology of aid activities. Theoreticians analyze the potential and the essence of dialogue mechanisms.

Over the years, these mechanisms are subject to change. They adapt to customary conventions and to changes in communication technology. following study attempts to reflect on the phenomena observed recently: simplification the interactivity of dialogue and simplification the relationship in dialogue.

Keywords: dialogue mechanisms, interactivity of dialogue, relationship

Janusz Maj

Użyteczno-emancypacyjny potencjał dialogu/ działania dla dobra innych w pracy socjalnej

W artykule podjęto namysł nad znaczeniem pomocy innym i zawartym w niej potencjale emancypacyjnym, interpretowany w duchu zasady etycznej, wzywającej do działania na rzecz dobra innych ludzi, czyli działania przyczyniającego się do polepszenia życia określonych jednostek i grup społecznych. Podłoże dla takiej interpretacji stanowi utylitaryzm Johna Stuarta Milla wraz z określającym go kryterium użyteczności. Kryterium to wpisuje się w obszar celów i zadań pracy socjalnej, które wynikają z aksjologicznych warunkowań charakteryzujących społeczeństwa współczesne, kierujące się w głównej mierze osiąganiem wymiernych efektów oraz pragmatyzmem działania, uwzględniającym autonomię i samostanowienie jednostek, ich udział bowiem w życiu społecznym nie może ograniczać się tylko do udziału w dystrybucji dóbr. Ważnym aspektem kryterium użyteczności jako działania na rzecz dobra innych jest znaczenie mądrej, racjonalnej polityki społecznej i socjalnej, koncentrującej się na współpracy z ludźmi i przeciwstawiającej się wyrządzaniu krzywd.

Słowa kluczowe: dialog, dobro jednostki, praca socjalna, utylitaryzm, użyteczność

Uwagi wstępne

W tekście jest rozwijana teza, która pojęcie dialogu wpisuje w rzeczywistość społeczną i przebiegające w niej procesy emancypacyjne, prowadzące do zmiany społecznej określonych grup społecznych. Uczestnictwo podmiotów w emancypacji jest tutaj rozumiane jako proces komunikowania i działania społecznego w jego dialogicznej strukturze, które określa zasada etyczna wzywająca do działania na rzecz innych ludzi i której ważnym aspektem pozostaje postawa krytyczno-refleksyjna. W takim ujęciu rozwijana teza wpisuje się również w problem nierówności społecznych. Omawiane zagadnienia są przedstawione na przykładzie utylitaryzmu Johna Stuarta Milla w relacji do praktycznego wykorzystania go w obszarze pracy socjalnej jako działania społecznego dla dobra i szczęścia (Gray, Webb, 2012, s. 9) kogoś innego¹.

¹ Mel Gray oraz Stephen A. Webb już we wstępie książki zatytułowanej *Praca socjalna. Teorie i metody* piszą o dwóch sposobach myślenia o pracy socjalnej. Pierwszy z nich powinien prowadzić do pozytywnych zmian w życiu ludzi, natomiast drugi powinien prowadzić do wyboru

Utylitaryzm i praca socjalna

Użyteczność jako wartość pracy socjalnej staje się podłożem przewartościowania postrzegania aksjologii pracy socjalnej opartej na służbie, powołaniu czy miłości bliźniego. Nie dlatego, żeby zanegować te wartości, również nie dlatego, aby podać je krytyce, ale żeby wskazać, że to społeczne uwarunkowania w coraz większym stopniu określają wartość pracy socjalnej. Użyteczność jako kategoria oraz szeroko rozumiany utylitaryzm etyczny pokazują, że obecnie coraz bardziej o znaczeniu pracy socjalnej – aby mogła ona sprostać nowym wyzwaniom – stanowią takie wartości, jak: pragmatyzm, praktyczne zastosowanie, efektywność, skuteczność działań. Wartości te łączą się ponadto z założeniem, że wartość pracy jest mierzona np. uznaniem społecznym, co wymaga, żeby praca socjalna i pracownik socjalny spełniali oczekiwania, jakie wynikają z charakteru społeczeństwa opartego na wartościach społecznie uznawanych i będących konsekwencją ekonomicznych i kulturowych uwarunkowań. Jak podkreślają Dorota A. Rybczyńska i Bożena Olszak-Krzyżanowska (1995, s. 140), pisząc o społecznym kontekście pracy socjalnej i jej utylitarnej wartości: „Wobec nowych [...] problemów społecznych zmienia się wizerunek współczesnego pracownika socjalnego. Wzrasta zapotrzebowanie na taką jednostkę, podejmującą się działań socjalnych, która jest w stanie rozwiązywać trudne kwestie społeczne. Wzrasta też, jak się wydaje, utylitarna wartość tej pracy. *Utylitarna*, to jest taka, która ma zastosowanie praktyczne, użytkowe”. I chociaż słowa te zostały wypowiedziane pod koniec XX w., to obecnie jeszcze bardziej zyskują na aktualności w kontekście trudnych wyzwań, jakie stoją przed pracownikiem socjalnym, a przede wszystkim w kontekście wzrastającego znaczenia praktycyzmu i użyteczności pracy socjalnej.

Punkt wyjścia w ukazywaniu użyteczności pracy socjalnej we współczesnym społeczeństwie może stanowić utylitaryzm Milla ze względu na jego otwarty charakter w definiowaniu np. zasady maksymalizacji dobra, ale również dlatego, że w jego ujęciu pojęcie użyteczności zostaje ukazane na tle uwarunkowań i zjawisk społecznych, takich jak np. bieda, status społeczny oraz zmiana społeczna związana z polepszeniem losu ludzkości prowadzącym do tego, aby ludziom żyło się

dobra, co ujmują następująco: „O pracy socjalnej można myśleć na kilka sposobów. Najprostsze ujęcie traktuje ją jako zespół praktycznych interwencji, które mają na celu poprawienie sytuacji życiowej ludzi. Próbuąc pomagać ludziom, pracownicy socjalni często muszą przestrzegać procedur prawnych lub wytycznych politycznych, które określają, co powinni lub czego nie powinni robić w danych okolicznościach. Ten sposób myślenia o pracy socjalnej opiera się na dokonywaniu pozytywnych zmian w życiu ludzi, które są ustalone lub nie. [...] Drugi sposób myślenia o pracy socjalnej polega na zastanowieniu się, dlaczego praca socjalna jest niezbędna i ważna we współczesnych społeczeństwach. [...] Istotne jest to, że praca socjalna oddziela potrzeby ludzi, które pozostają w gestii publicznej, od tych, które powinny być zaspokojone na polu prywatnym. Praca socjalna to poniekąd odpowiedź na próby pogodzenia wolności indywidualnej z solidarnością społeczną. «dobro»” (tamże, s. 9).

lepiej i zgodnie z realizacją ich własnych celów życiowych. W tym sensie użyteczność w mojej interpretacji ulega pewnej modyfikacji, polegającej na tym, że staje się ona kryterium etycznym stanowiącym o wartości pracy socjalnej nie tylko w jej znaczeniu ściśle utylitarnym, ale uniwersalnym (ogólnym), na co pozwala pojęcie użyteczności wynikające z interpretacji pojęcia dobra *dla kogoś*, rozumianego jako relacja dobra *dla siebie samego* i dobra *dla innych* (Goodin, 2002, s. 284). Sprawia to, że ocena wartości ludzkiego życia, jego udziału w życiu społecznym nie ogranicza się tylko do udziału w dystrybucji, miarą której pozostaje ekonomia i kwestie socjalne.

Praca socjalna i utylitaryzm przenikają się wzajemnie na płaszczyźnie społecznej. Jest tak dlatego, że wartość pracy socjalnej w społeczeństwie wynika z charakteru danego społeczeństwa oraz z tego, że praca socjalna nie może pozostawać obojętna na zmiany w nim zachodzące. Jest to widoczne w sposób szczególny w społeczeństwie współczesnym, podstawę którego określa już nie tylko etyka tradycyjna, ale również etyki posttradycyjne, już nieodwołujące się do metafizycznych aksjologicznych uzasadnień. W posttradycyjnych aksjologicznych odniesieniach społecznych i pracy socjalnej obok takich wartości jak uznanie społeczne i jednostkowe, poszanowanie godności, autonomia, prawa człowieka, dobrobyt ważne miejsce zajmuje użyteczność jako pewne kryterium oceny aksjologicznej, którego miarą pozostaje praktyczne zastosowanie. To w tym sensie można powiedzieć, że pojęcie użyteczności jako przydatność społeczna decyduje o wartości pracy socjalnej. O użyteczności pracy socjalnej stanowi również zmiana społeczna. Natomiast konsekwencją, jaka wynika ze zmiany społecznej jednostki, jest jej lepsze, samodzielne życie (dobrostan).

Użyteczność, samostanowienie, zmiana społeczna znajdują także swoje zastosowanie w określaniu celów i zadań pracy socjalnej w społeczeństwie współczesnym, co łączy się także z odpowiedzią na pytanie, czym jest praca socjalna? Zgodnie z jedną z definicji opracowaną przez Międzynarodową Federację Pracowników Socjalnych (*International Federation of Social Workers*): „Zawodowa praca socjalna przyczynia się do rozwiązywania problemów w ludzkich relacjach, zmiany społecznej, wzmocnienia i wolności ludzi oraz umocnienia społeczeństwa. Stosując teorie dotyczące ludzkiego zachowania i systemów społecznych, praca socjalna interweniuje tam, gdzie dochodzi do interakcji ludzi ze środowiskiem. Fundamentalne dla pracy socjalnej są prawa człowieka i zasady społecznej sprawiedliwości”. Z odpowiedzi na pytanie, czym jest praca socjalna, jasno wynika, że jej teoretyczna podstawa, jak również jej praktyka zawodowa w sposób bardzo ścisły wynika z demokratycznych idei zawartych w prawach człowieka i zatem opiera się na takich wartościach, jak: godność, równość, uznanie społeczne, odpowiedzialność i sprawiedliwość.

Aby zatem uchwycić i zrozumieć głębszy sens utylitaryzmu i jego znaczenie dla pracy socjalnej, nie należy tracić z oczu podstaw aksjologicznych konstytuujących społeczeństwa demokratyczne w ich pluralistycznym wymiarze. Jest tak właśnie dlatego, że to społeczeństwo określa cele i wartości, jakie stanowią o jako-

ści pracy socjalnej. Te dwa elementy (społeczny i socjalny) są wyeksponowane już w preambule *Kodeksu Etycznego Towarzystwa Pracowników Socjalnych* z 1994: „Kodeks etyczny to nie tylko zbiór nakazów i zakazów, których należy przestrzegać, wykonując zawód pracownika socjalnego, lecz również (a może przede wszystkim) przekazywanie pewnych wartości, m.in. takich jak: działania na rzecz dobrobytu społecznego, poprawa warunków bytu osób, rodzin, grup, działania na rzecz sprawiedliwości społecznej”. We fragmentach tego kodeksu znajduje się również nawiązanie do zasadniczej idei pracy socjalnej, jaką jest poszanowanie godności człowieka, obrona tej godności oraz prawa człowieka do samostanowienia i równości szans. W *Kodeksie Etycznym Towarzystwa Pracowników Socjalnych* podkreślono ponadto odpowiedzialność etyczną pracownika socjalnego, który: „zobowiązany jest działać na rzecz dobra ogólnego” oraz to, że standardy wykonywania zawodu pracownika socjalnego: „mogą ulegać zmianom w najbliższych latach, wraz z rozwojem zawodu i świadomości społecznej”. Zatem aksjologiczny wymiar pracy socjalnej i zawodu pracownika socjalnego określa działanie na rzecz dobrobytu (dobrostanu) społecznego, poprawy warunków bytu osób oraz działania na rzecz sprawiedliwości społecznej, co w sposób bezpośredni wiąże się z prawem do samostanowienia i samorealizacji. Wymienione wartości oraz wartości pracy socjalnej ukazują się w określonej sytuacji społecznej, a także w osobistej sytuacji określonej osoby i jej podmiotowości, a raczej, przynajmniej w jakimś stopniu, jej utraty.

Mając więc na względzie aksjologiczny wymiar pracy socjalnej, który określają takie wartości, jak samostanowienie i samorealizacja, powstaje również pytanie, jakie znaczenie pełni w niej utylitaryzm i kryterium użyteczności oraz czym zasada użyteczności może przekonywać? Innymi słowy, co wnosi utylitaryzm do pracy socjalnej? Jaka jest głębsza wartość użyteczności, którą można wydobyć i wykorzystać w pracy socjalnej? Na ile użyteczność pracy socjalnej okazuje się skuteczna? W jaki sposób podstawowe założenie utylitaryzmu, zasada maksymalizacji dobra – mówiąca o tym, że w realizacji wartości jednostkowych (indywidualnych) należy przyczyniać się do szczęścia jak największej liczby ludzi – znajduje swoje wymierne zastosowanie w pracy socjalnej? Inny problem, jaki jawi się w relacji użyteczności i pracy socjalnej, wiąże się z odejściem od typowo metafizycznego uzasadnienia określonej teorii etycznej, czego konsekwencją jest także pojmowanie dobra w kategoriach użyteczności, dobra mierzonego opłacalnością, korzyścią, zyskiem i stratą. Przyczynia się to do postawienia kolejnego pytania, jaki związek powstaje pomiędzy pragmatyzmem działania i jego wykorzystaniem w pracy socjalnej a nadrzędnością niesienia pomocy innym ludziom znajdującym się w potrzebie? Jak mają się do siebie samostanowienie, samodzielność podmiotu pojmowanego w kategoriach ego w relacji do zasady użyteczności i funkcji, jaką ona pełni w pracy socjalnej?

Utylitaryzm w swej wykładni moralnej nie opiera się na tradycyjnie rozumianych odniesieniach metafizycznych (Bóg, transcendencja), co wpisuje go w Protagorejską zasadę, że to człowiek jest miarą wszechrzeczy i to dlatego on sam powinien o sobie stanowić, ponieważ jest wyposażony w odpowiednie narzędzia,

które mu to umożliwiają. Czy zatem oparcie teorii etycznej na człowieku jako podmiocie stanowiącym o sobie samym sprawia, że utylitaryzm staje się koncepcją relatywistyczną? Pomimo braku odniesień typowo metafizycznych (np. transcendentna idea dobra) utylitaryzmu nie można utożsamić z relatywizmem moralnym, ponieważ znajduje się w nim odwołanie do ogólnych, określonych reguł, których podstawę określa status bytowy człowieka będącego bytem najwyższym wśród bytów istniejących. Mimo reguły określającej jego aktywność osobistą i społeczną oraz wyeksponowania samorealizacji własnego Ja, nadrzędnym celem utylitaryzmu pozostaje jednak dobro ogółu (wspólne), dobro jak największej liczby ludzi. Zwolennikiem tak szeroko rozumianego utylitaryzmu i zasady użyteczności był przywoływany Mill, który w swoim eseju zatytułowanym *Utylitaryzm* (2012, s. 17) pisze, że: „moralność bowiem można odpowiednio zdefiniować jako zespół reguł i przepisów ludzkiego postępowania, których przestrzeganie zapewniłoby w największym stopniu [...] istnienie nie tylko całej ludzkości, lecz w miarę możliwości, wszystkim istotom czującym”. Mill taki sposób rozumowania opiera na założeniu, że w utylitaryzmie każdą perspektywę dla rozważań odnoszących się do jednostki i jej sytuacji społecznej ustanawia zasada użyteczności oraz użyteczność jako wartość, a nie zasada metafizyczna i odniesienia transcendentne.

Jednakże na podstawie utylitarnej zasady użyteczności bardzo trudno jest w sposób jednoznaczny ustanowić ogólne zasady i normy moralne stanowiące podstawę aktywności ludzkiej. Stąd utylitaryzm podlega krytyce za swą niejednoznaczność, ale pomimo uzasadnionej krytyki posiada on również inne bardzo mocne strony, szczególnie te odnoszące się do warunków życia jednostki w społeczeństwie, do jej wolności indywidualnej, autonomii, do jej samostanowienia, samorealizacji i to właśnie te aspekty sprawiają, że znajduje on zastosowanie w pracy socjalnej, ponieważ również jej funkcje wynikają z realizacji celów społecznych wyznaczanych przez zmianę społeczną. W tym sensie użyteczność nadaje nową jakość pracy socjalnej w jej praktycznym zastosowaniu, przyczyniając się do brania za siebie odpowiedzialności oraz do właściwego zrozumienia wolności ludzi w kontekście rozwiązywania ich problemów i kształtowania świadomości społecznej. W cytowanej już książce Rybczyńskiej i Olszak-Krzyżanowskiej (1995, s. 143–144) czytamy: „wartość użyteczna pracy socjalnej będzie mierzona liczbą osób usamodzielnionych, a zatem takich, które, dzięki staraniom i zaangażowaniu pracownika socjalnego, udało się zaktywizować do własnej aktywności, działanie tego typu jest bowiem podstawowym zadaniem i celem pracy socjalnej. Doprowadzenie do samodzielności, zwiększonej zaradności poszczególnych jednostek leży w interesie polityki społecznej państwa i generalnie w interesie całego społeczeństwa”². W oce-

² W innym fragmencie książki autorki wymieniają zadania pracy socjalnej w kontekście jej praktycyzmu i użyteczności, takie jak: „– przygotowanie klientów do życia jako wdrażanie do samodzielności, odpowiedzialnej aktywności; – przejawianie troski o dobro drugiego człowieka

nie Milla zasada użyteczności na rzecz dobra innych i ich samodzielności może być realizowana za pomocą właściwych (zracjonalizowanych) form organizacji polityki społecznej i polityki socjalnej.

Użyteczność, dobro innych ludzi i praca socjalna

Cele i wartości polityki społecznej oraz polityki socjalnej, mających na celu wydobycie usamodzielnienia jednostki w kontekście wolności indywidualnej jednostki, a także uspołecznienia i zmiany społecznej rozumianych w kategoriach użyteczności, zostały zawarte w intencjach Johna Stuarta Milla i w jego krytyce społeczeństwa angielskiego. Wtedy utylitaryzm był doktryną, która, jak podkreśla Will Kymlicka (2009, s. 66–67): „służyła również jako narzędzie ataku wymierzone w tych, którzy cieszą się nieuzasadnionymi przywilejami kosztem większości. W istocie rzeczy utylitaryzm – jako świadomy ruch polityczny i filozoficzny – powstał w celu przeprowadzenia radykalnej krytyki społeczeństwa angielskiego. Pierwsi utylitaryści byli «filozoficznymi radykałami», którzy mieli nadzieję oprzeć zasady życia społecznego w Anglii na zupełnie nowych, racjonalnych podstawach; uważali bowiem, iż istniejące nie są produktem rozumu, lecz feudalnymi przesądami. W owym czasie utylitaryzm utożsamiany był z postępowym, reformatorskim programem politycznym; poszerzeniem demokracji, reformą systemu penitencjarnego, świadczeniami socjalnymi itp.”. Mill, ukazując przyczyny problemów społecznych tkwiących już w samej strukturze społecznej, już w samych podstawach, na jakich opiera się życie społeczne jednostek, w sposób zasadniczy redefiniuje więc politykę społeczną i socjalną, osadzając ją w konkretnych instytucjach społecznych. Zadaniem ich jest rozpoznawanie i podejmowanie określonych działań, mających na celu ujawnienie przyczyn tych problemów oraz ich rozwiązywanie. Polityka społeczna powinna wychodzić naprzeciw przemianom wynikającym z racjonalności działania, których podstawę określają społeczne zasady demokracji. Wychodząc z takich założeń, Mill uważa, że wszystkie socjalne problemy społeczne można rozwiązać za pomocą mądrej, racjonalnej polityki społecznej oraz przez mądrość praktyczną działających jednostek, co znajduje swoje potwierdzenie w opisie problemu społecznego, jaki stanowi bieda: „Bieda, która zawsze pociąga cierpienie, da się całkowicie pokonać przez rozumną politykę społeczną popartą przez zapobiegliwość i rozsądek jednostek” (Mill, 2012, s. 21). Przekonanie Milla, podkreślające znaczenie polityki społecznej i rozsądku jednostek w rozwiązywa-

wyrażającej się w dbałości o zaspokojenie potrzeb wszystkich osób bez względu na ich cechy społeczno-demograficzne czy też położenia społecznego; – pomoc w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w wyniku trudnych sytuacji życiowych; – reagowanie na pojawiające się problemy i kwestie społeczne; – planowanie zmian społecznych; – animowanie działań społecznych; – podejmowanie działań prowadzących do przeobrażeń środowiska, zwłaszcza w obrębie społeczności lokalnych” (Rybczyńska, Olszak-Krzyżanowska, 1995, s. 141–142). Natomiast w innym miejscu dodają, że: „o pracy użyteczności socjalnej świadczy jej trwałość” (tamże, s. 144).

niu problemów społecznych, niejako umiejscawia pracę socjalną w systemie powoływanych instytucji. Jeśli bowiem utylitaryzm powstaje jako doktryna polityczna, społeczna i zarazem etyczna, podstawą której jest krytyką społeczeństwa funkcjonującego na wzór feudalny, stanowiący źródło wyzysku, to już z tego powodu w punkcie wyjścia wpisuje się on w systemem pomocy społecznej i jego emancypacyjny charakter. Jest tak dlatego, że dla Milla rozwój społeczny łączy się w sposób jednoznaczny z rozwiązywaniem problemów społecznych i mądrą polityką społeczną. Natomiast kluczem dla tych zmian staje się poszerzenie demokracji, co w znaczeniu bardzo ogólnym jawi się jako stanowanie odpowiednich praw obywatelskich, nadawanie praw określonym grupom społecznym, które dzięki temu mogą realizować swoje cele życiowe. Istotnym elementem poszerzania demokracji i praw jednostek jest system pomocy społecznej oparty na racjonalnej i mądrej polityce społecznej, której aksjologię określają takie wartości, jak równość, wolność, autonomia, a więc stanowiące podstawę samorealizacji i samostanowienia jednostek. To właśnie w tym znaczeniu w ujęciu Milla podstawą dla zmiany społecznego systemu społecznego staje się system socjalny rozumiany jako zmiana losu ludzkości. W praktyce życia łączy się ona ze zmianą społeczną danej jednostki, w której ona sama aktywnie uczestniczy, tym samym przyczynia się do zmiany swojego losu. I chociaż takie problemy, jak bieda czy ubóstwo, nie mogą być w pełni rozwiązane, to aktywizujący, zrjonalizowany i w tym znaczeniu użyteczny system pomocy społecznej pozwala lepiej rozpoznać społeczne uwarunkowania biedy, ujawniającej się w życiu społecznym jednostek. System pomocy społecznej pozwala skutecznie zjawisku biedy zapobiegać i to w tym sensie utylitaryzm zawiera w sobie użyteczno-emancypacyjny potencjał³.

Mill zmianę społeczną jednostek jako polepszenie losu ludzkości rozumiał w sposób utylitarystyczny i chociaż jego system socjalny łączy się z pojęciem liberalizmu socjalnego, to działania mające na celu polepszenie losu ludzkości mają być użyteczne, czyli mają przynosić określone rezultaty. W jaki więc sposób można przyczynić się w sposób systemowy do poprawy losu jednostek? Dla Milla proces

³ Danielle Zwarthoed (2012, s. 7–8) w swojej książce zatytułowanej *Zrozumieć biedę. John Rawls – Amartya Sen* zwraca uwagę na to, że refleksja nad biedą i jej definiowanie wywołują kwestie etyczne, takie jak zagwarantowanie autonomii (samostanowienia) jednostek czy indywidualne poczucie sprawiedliwości, co ujmuje następująco: „Współczesność skłania nas do refleksji nad definicją biedy. Może być ona rozumiana jako brak lub niewystarczająca ilość środków pozwalających zaspokoić najpilniejsze potrzeby. To określenie zmusza do postawienia epistemologicznego pytania o metody definiowania biedy, wywołuje także kwestie etyczne, dotyczące związku między równością a niesprawiedliwością, co z kolei prowadzi do problemu usprawiedliwienia faktu istnienia ludzi biednych. [...] Zjawiska biedy skłaniają nas więc do zastanowienia się nad pojęciem sprawiedliwości”. W innym fragmencie tej książki Zwarthoed pisze: „Jeśli funkcja metodologiczna dóbr pierwotnych polega na gromadzeniu danych pozwalających mierzyć biedę i określać kategorię osób najbardziej upośledzonych, aby stosować zasadę różnicowania, to ich funkcja polityczna polega na zagwarantowaniu autonomii obywateli, a więc sprawiedliwości jako bezstronności” (tamże, s. 95).

zmian życiowych i zarazem sposoby oceny socjalnej tych zmian wyznacza również zasada użyteczności, którą pojmował jako dyrektywę moralną i ostateczną rozporządzającą regułą wynikającą z jego filozofii użytecznej. Dla niego to właśnie zasada użyteczności staje się kryterium etycznym, aksjologicznym i socjalnym: „Zasada użyteczności rozporządza, a jeżeli nie rozporządza, to w każdym razie rozporządzać może, wszystkimi sankcjami, którymi posługują się inne systemy moralne. Sankcje te mogą być zewnętrzne i wewnętrzne” (Mill, 2012, s. 37). Sankcje zewnętrzne odnoszą się więc do bliźnich oraz do Rządcy Wszechświata i łączą się z założeniem, że to sankcja zewnętrzna staje się sankcją ostateczną, czyli taką, która wymaga poszanowania bliźnich oraz miłości i oddawania czci Bogu. Jednakże motywy zawarte w sankcji zewnętrznej, takie jak sympatia, przywiązanie do bliźnich oraz miłość i oddawanie czci Bogu: „skłaniają nas do podporządkowania się jego woli nawet wbrew własnym interesom” (tamże, s. 37). Zdaniem Milla nie ma żadnego powodu, dla którego te motywy odnoszące się do poszanowania bliźnich nie mogą być obecne w moralności użytecznej, ponieważ wszystko to, co odnosi się do bliźnich, jest ważne również w działaniach na rzecz korzystnej zmiany społecznej. Niemniej jednak wszystko to, co odnosi się do bliźnich, ma mieć charakter użyteczny, czyli taki, który wskazuje i warunkuje szczęście innych i zarazem szczęście własne i dlatego Mill: pragnie „widzieć u innych i zaleca im takie postępowanie, które w jego mniemaniu przyczynia się do jego własnego szczęścia” (tamże, s. 38).

Mill pojęcie użyteczności interpretuje ponadto w jej religijnym kontekście. W jego ocenie motywy religijne pełnią ważną funkcję w życiu jednostek, ponieważ także one przyczyniają się do szczęścia innych i dlatego są przez niego zalecane i pochwalane. Motywy religijne są zawarte w sankcjach pochodzących z wewnątrz i w takich działaniach, jak: „całe bezinteresowne oddanie się ludziom czy Bogu, do którego ludzie są zdolni, mogą być wyzyskane dla wdrażania moralności użytecznej, tym pełniej, im szerzej będzie przyjęta i im bardziej wychowanie i ogólne urabianie człowieka będą wciągnięte do współpracy” (tamże, s. 38). Widzimy więc, że Mill znajduje miejsce dla sankcji zewnętrznych i religijnych, wydobywając z nich wymiar użyteczny. Jednakże tym, co w jego koncepcji etycznej stanowi istotę użytecznych działań, zawiera się w sankcjach wewnętrznych. To właśnie w nich Mill znajduje miejsce dla pojęcia obowiązku i sumienia, szacunku dla siebie samego i innych, co sprawia, że sankcje wewnętrzne pozwalają uwolnić człowieka od kształtowania swoich ocen moralnych od tego wszystkiego, co zewnętrzne. Ocena samego siebie i tego, co zewnętrzne ma więc wynikać z tego, co wewnętrzne, ponieważ to, co wewnętrzne pozwala w swych ocenach uwolnić się od uwarunkowań zewnętrznych i dzięki temu ukierunkować swoje działania na innych, opierając się tylko na przyrodzonych właściwościach jednostki.

W ocenie Milla oparcie użyteczności i aktywności jednostki na jej przyrodzonych właściwościach jest najlepsze dlatego, że tylko wtedy aktywność może ukierunkować się na pomoc innym, przez co ujawnia się dialogiczny potencjał zawarty

w użyteczności. Jest tak dlatego, że: „mocną podstawą są ludzkie uczucia społeczne, pragnienie zgodnego współżycia z bliźnimi, stanowiące już obecnie potężny czynnik w naturze ludzkiej, jeden z tych czynników które mają, na szczęście, tendencję do wzmagania się, i to nawet bez udziału jakiegoś wyraźnego wpajania, dzięki już tylko wpływowi postępującej cywilizacji. [...] W ten sposób staje się dla ludzi niepodobieństwem wyobrazić sobie możliwość nieuwzględniania cudzych interesów. Muszą oni powstrzymać się od wyrządzania innym przynajmniej poważniejszych krzywd (choćby dla własnej ochrony) i nieustannie się krzywdom przeciwstawiać. Przyczyniają się także do współpracy z innymi i do stawiania sobie jako cel (przynajmniej doraźnie) realizacji interesów nie indywidualnych, lecz zbiorowych. Póki trwa współpraca, ich cele utożsamiają się z celami innych, przynajmniej przez pewien czas, odczuwają oni interesy cudze jako własne” (tamże, s. 43). Widzimy więc, że kryterium etyczne określające użyteczność jako formę przeciwstawiania się krzywdom innych, może się dokonywać przez współpracę z innymi, co staje się możliwe wtedy, gdy w realizacji swoich interesów sami przekonujemy się, że warto liczyć się z interesami innych ludzi.

To właśnie w takim ujęciu użyteczność jako kryterium etyczne wiąże się z kryterium społeczno-socjalnym jako ideą służby dla całej ludzkości opartej na rozwijaniu uczuć społecznych, ponieważ to uczucia właśnie uwrażliwiają na krzywdy innych w ich dialogicznym wymiarze. Zdaniem Milla tylko taki człowiek, u którego uczucia społeczne są rozwinięte, może swoje działania ukierunkowywać na innych ludzi, harmonizować je z ich potrzebami i dążeniami. Dlatego, jak podkreśla Mill: „w kim uczucia społeczne w pełni się rozwinęły, niezdolny już jest myśleć o reszcie bliźnich jako o rywalach, którzy walczą z nim o środki do szczęścia i których porażki trzeba pragnąć po to, by dopiąć swego. Głęboko zakorzeniona koncepcja osoby jako istoty społecznej, jaką człowiek posiada nawet już obecnie, każe mu poczytywać za jedną ze swych naturalnych potrzeb zharmonizowanie własnych uczuć i dążeń z uczuciami i dążeniami bliźnich. [...] To przekonanie stanowi ostateczną sankcję moralności największego szczęścia. Dzięki niemu człowiek o należycie rozwiniętych uczuciach nie przeciwstawia się motywom nakłaniającym go do troski o innych, a podsuwanym z zewnątrz przez to, co nazwałem sankcjami zewnętrznymi, lecz z nimi współpracuje” (tamże, s. 45–46).

W ujęciu Milla koncepcja osoby jako istoty społecznej ujawnia się właśnie w harmonizowaniu realizacji potrzeb własnych z potrzebami innych osób, co stanowi ważny aspekt jego koncepcji podmiotowości człowieka pojmowanego jako osoba. Koncepcja podmiotowości człowieka jako osoby jest koncepcją wynikającą z uwarunkowań społecznych, ponieważ także podejmowanie i rozwijanie w sobie dojrzałej postawy wynika z rozwijania uczuć i postaw społecznych. Wydaje się, że społeczny aspekt podmiotowości jest także ważny z tego powodu, że to on ukierunkowuje na współpracę z innymi ludźmi w duchu dialogicznym, określając kształtowanie siebie w duchu motywów skłaniających do troski o innych. Ale w narracji, jaką prowadzi Mill, można również zauważyć, że podmiotowość okre-

ślana jest przez wolność indywidualną jednostki jako podstawę samostanowienia o sobie samym. Podstawę samostanowienia w relacji do kryterium użyteczności można odczytać w ten sposób, że warunkiem realizacji użyteczności wynikającej z ukierunkowania się na pomoc innym jest realizacja własnych interesów jako celów nadrzędnych.

Mill broni się przed takimi zarzutami, a jego decydującym argumentem jest pokazanie idei zawartych w nauczaniu Jezusa jako zgodnych z duchem etyki utilitarystycznej. Dowodząc swojej tezy, wychodzi on z założenia, że moralność utilitarystów nie przeczy głównemu założeniu moralności chrześcijańskiej, mówiącej o zdolnościach człowieka do niesienia pomocy innym oraz do poświęcenia. Jednocześnie jednak nie twierdzi on, że każde poświęcenie się dla innych jest dobrem, ponieważ dla Milla dobrem jest to, co zmierza do powiększenia ogólnego szczęścia ludzkości, co wiąże się z tym, że w perspektywie utilitarnej poświęcenie jako złożenie ofiary z siebie samego można zaakceptować tylko wtedy, gdy takie poświęcenie łączy się z realizacją zasady użyteczności, mającej na uwadze przyczynianie się do powiększania szczęścia całej ludzkości. Ale zarazem uważa on, że: „W podstawowych przykazaniach Jezusa z Nazaretu odnajdujemy w całości ducha etyki użyteczności. Ten, kto czynił innym to, czego sam nie chciałby doznać, i kochał bliźniego jak siebie samego, spełniałby ideał moralności utilitarystycznej” (tamże, s. 23).

Wielu komentatorów etyki utilitarystycznej Milla zgadza się z taką interpretacją, uważając, że użyteczność wpisuje się w ducha etyki bliźniego, w tym sensie, że nakaz miłości bliźniego (miłuj bliźniego swego jak siebie samego) można odczytać w kategoriach użyteczności. I chociaż miłość bliźniego znacznie wykracza poza zasadę użyteczności, na przykład poprzez bezinteresowną służbę bliźniemu swemu i etykę powołania, to w zasadzie użyteczności można odnaleźć ważne idee, które można interpretować w duchu dialogicznych struktur ukierunkowanych na dobro innych i które w sposób szczególny można wydobyć ze społeczno-emancypacyjnego charakteru pracy socjalnej, łączącej w sobie bezinteresowność z pragmatyzmem działania.

Bibliografia

- Goodin, E.R. (2002). *Użyteczność i dobro*. W: P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Gray, M., Webb, A.S. (2012). *Praca socjalna. Teorie i metody*. Warszawa: WN PWN.
- Kymilicka, W. (2009). *Współczesna filozofia polityczna*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Mill, J.S. (2012). *Utilitaryzm, O wolności*. Warszawa: WN PWN.
- Rybczyńska, A.D., Olszak-Krzyżanowska, B. (1995). *Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia. Pracownik socjalny wobec problemów i kwestii społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zwarthoed, D. (2012). *Zrozumieć biedę. John Rawls – Amartya Sen*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

The utility and emancipation potential of dialogue (in social work)

The paper discusses the concept of dialogue and the potential for emancipation it holds, which is interpreted in keeping with the moral principle calling for action for the benefit of other people to promote the welfare of individuals and social groups. The basis for such an interpretation of dialogue is to be found in John Stuart Mill's utilitarianism and the criterion of utility that defines it. That criterion pertains to the objectives and tasks of social work, which arise from the axiological dynamics characteristic of modern societies driven mainly by the pursuit of measurable effects and the pragmatism of action that gives heed to the autonomy and self-determination of individuals whose participation in social life cannot be limited to participation in the distribution of goods only. An important aspect of the criterion of utility as action for the benefit of others is a wise and rational social policy centred on cooperation with people and opposed to harm-doing.

Keywords: dialogue, individual good, social work, utilitarianism, utility

CZĘŚĆ II

*EMANCYPACYJNE
(NIE)MOCE EDUKACJI –
W KONTEKŚCIE PYTAŃ O DIALOG*

Bogusław Śliwerski

Toksyczne następstwa wykluczenia dialogu z reform edukacji w Polsce w XXI wieku

Politycy obecnej formacji rządzącej (od października 2015 r.) doprowadzili do zmiany ustroju szkolnego, w tym zlikwidowania gimnazjum jako szkoły średniej pierwszego stopnia, która zaistniała na stałe w strukturze polskiego szkolnictwa w wyniku reformy ustrojowej 1999 r. Czy tak należy reformować ustrój szkolny, by po kilkunastu latach, nieudolnego zresztą jego wdrażania, zrezygnować ze zmian strukturalnych tylko dlatego, że zbyt dotkliwie okazują się straty, jakich doświadczają w szkole nastolatkarze, a częściowo i ich nauczyciele? Inna rzecz, że nie da się żadnym sondażem zidentyfikować jakichkolwiek strat i wykazać związków przyczynowo-skutkowych między nowym typem szkoły a patologiami czy dysfunkcjami zarówno w samej oświacie, jak i wśród uczniów oraz ich nauczycieli. Nie oznacza to jednak, że nie mamy pytać, do czego w istocie zmierza polska edukacja? Co wyznacza stan jej rozwoju i porażek? Po czym można rozpoznać efekty jej oddziaływań na młode pokolenia Polaków? Czy obecny jest w makropolicyce oświatowej dialog między reformatorami a podmiotami wdrażania i doświadczania zmian edukacyjnych? Skoro tak bardzo martwimy się o szkolne losy naszych dzieci, to może jednak powinniśmy powrócić najpierw do istoty źródeł patologii, które – wbrew najlepszym nawet intencjom rządzących – były, są i będą pomnażane.

Słowa kluczowe: dyskurs krytyczny, oświata, szkoła, szkoła uspołeczniona, reformy systemu oświatowego

Makropolityczne uwarunkowania dysfunkcji ustroju polskiego szkolnictwa

W debacie o oświacie przywiązujemy szczególną wagę do zmian strukturalnych systemu szkolnego, tak jakby to od nich zależała jakość procesu kształcenia. Ignorantom reform systemowych wydaje się, że wystarczy poprzestawiać pewne elementy, coś wydłużyć, a coś skrócić, jedne rozwiązania uwolnić, a inne ograniczyć, by edukacja toczyła się zgodnie z założonymi celami. Tymczasem jest to jeden z najczęściej popełnianych błędów przez polityków, którzy kierują się interesami makropolitycznymi i makroekonomicznymi, pomniejszając zupełnie rolę rzeczywistych czynników, rozstrzygających o jakości uczenia się i wychowania. Może

jednak nie chodzi im o jakość, tylko o redukcję kosztów, by przerzucić je na uczących się i ich rodziców?

W żadnym państwie ustanawiane centralnie i pozamerytorycznie rozwiązania ustrojowe nie stają się gwarantem jakości wykształcenia młodych pokoleń. Reforma ustroju szkolnego i awansu zawodowego nauczycieli z 1999 r. stała się nieustannym pretekstem do krytyki rządów kontynuujących jego politykę ustrojową. Nie ma wątpliwości, że wydłużając edukację powszechną o jeden rok (6-letnia szkoła podstawowa i 3-letnie gimnazjum powszechne zamiast 8-letniej szkoły podstawowej) oraz dzieląc po sześciu latach edukacji rozwinięte i względnie spójne społeczności uczniowskie na nowe struktury społeczne, często lokowane w obcej przestrzeni, nie tylko osłabiono poziom ich kapitału społecznego, ale i pominięto jakże oczywisty fakt istniejących różnic m.in. w rozwoju dzieci i młodzieży, odmienności środowisk ich rodzinnego życia oraz ich aspiracji edukacyjnych (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010; Dudzikowa i in., 2011, 2013). Zlekceważono kilkadziesiątletnie wyniki badań psychologów rozwojowych, środowiskowych oraz psychologów uczenia się i dydaktyków czy pedagogów szkolnych, którzy już dawno temu określili grupę czynników sprzyjających efektywności profesjonalnej edukacji.

Niemalże całkowite ich pominięcie przez wtłoczenie młodzieży w wieku dojrzewania do trzyletniej szkoły ponadpodstawowej (gimnazjum) o wyłącznym profilu kształcenia ogólnego, na domiar w wielu przypadkach po całkowitym oderwaniu jej od dotychczasowych grup społecznych i z ukrytym przeświadczeniem, jakoby wszyscy mogli, potrafili i chcieli się dalej uczyć ogólnie oraz mieli takie samo wsparcie w swoich rodzinach, musiało skutkować przewagą strat nad zyskami. W europejskich krajach dojrzałych demokracji ustrój szkolny i cykl kształcenia jest dość wcześnie różnicowany. Najczęściej następuje to po sześciu latach edukacji podstawowej ze względu na wspomniane wcześniej czynniki psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży tak, by uczniowie najzdolniejsi, o najwyższych aspiracjach edukacyjnych i/lub także najsilniejszym wsparciu kulturowym w rodzinie mogli kontynuować edukację ogólną, proakademicką, zorientowaną na wykształcenie wyższe, ci zaś o uzdolnieniach technicznych, w wielu przypadkach o niższym potencjale poznawczym i zróżnicowanym poziomie aspiracji w zakresie uczenia się ogólnego oraz z niższym wsparciem w domu rodzinnym – mogli edukować się w szkołach lub klasach o orientacji zawodowej (zasadniczej lub technicznej). Gimnazjum nie jest typem szkoły utworzonej dopiero w 1999 r., w ramach reformy ustroju oświatowego wdrażanej pod kierunkiem ministra Mirosława Handke (zob. Śliwerski, 2007).

System szkolny musi być na tyle elastyczny i drożny, by możliwa była w nim w każdym okresie czasu rozwojowego uczniów zmiana typu szkoły, profilu kształcenia czy klasy z jednego typu kształcenia na drugi. W żadnym z wysoko rozwiniętych państw Europy gimnazjum nie jest powszechną i obowiązkową szkołą dla nastolatków, bo nie ignoruje się wiedzy o czynnikach ich rozwoju psychospołecznego, fizycznego i moralnego. Jak pisał Stefan Kisielewski – *od samego mieszania*

łyżeczką herbata nie będzie słodsza, podobnie jest ze szkolnictwem – od obowiązku uczęszczania do gimnazjum młodzież sama ani też z pomocą nauczycieli i rodziców nie stanie się narybkiem przyszej inteligencji, elit czy klasy średniej.

Praw natury i życia społecznego strukturami oraz administracyjnym przymusem się nie zmieni. Doświadczaliśmy tego w ciągu ostatnich kilku lat nieudolnej próby obniżenia wieku obowiązku szkolnego, w toku której Katarzyna Hall zapowiedziała najpierw, że chodzi tu o ratowanie w przyszłości budżetu ZUS (im wcześniej młodzi staną się pracownikami, tym lepiej), po czym zarówno ona, jak i jej następczyni – Krystyna Szumilas – przykrywały manipulacjami, propagandą i pseudoekspertyzami nie tylko ów rzeczywisty powód zmiany, ale i brak szeroko rozumianego, a koniecznego przygotowania szkół do przyjęcia przez nie sześciolatków.

Nie(-równość) warunkiem kształcenia

Sejm III RP uchwalił, że od 1.09.1999 r. wszyscy uczący się są tacy sami, chociaż u podstaw tej pseudoreformy tkwiła przesłanka koniecznego... wyrównywania szans edukacyjnych absolwentów szkół podstawowych. Są kraje, w których istnieją jednolite szkoły powszechne, nawet 9-letnie (np. Austria, Dania, Holandia, Szwecja, Czechy, Słowacja czy w niektóre Landy w Niemczech). W nich jednak wprowadzono takie rozwiązania organizacyjne, by możliwe było uczenie się w klasach czy zespołach uczniowskich (o zróżnicowanym nawet wieku) o orientacji technicznej, prozawodowej lub tylko ogólnej – w zależności od potencjału rozwojowego, uzdolnień, zainteresowań i kompetencji uczniów.

W Polsce zróżnicowani kulturowo, aspiracyjnie, społecznie, poznawczo uczniowie zostali administracyjnie potraktowani w sposób egalitarny, toteż nic dziwnego, że część rodziców i nauczycieli wymusiła w gimnazjach tworzenie klas dla uczniów najzdolniejszych i/lub o najwyższych aspiracjach uczenia się. W końcu szkoły uzyskują najwyższe noty ewaluacyjne nie za pracę z młodzieżą z problemami egzystencjalnymi czy trudnościami w uczeniu się, ale za olimpijczyków i laureatów konkursów przedmiotowych. Nic dziwnego, że w gimnazjach dochodziło do radykalnych często konfrontacji postaw między tymi, którzy chcą się uczyć, a tymi, którzy z różnych powodów nie są tym szczególnie zainteresowani czy też są mniej podatni na wyzwania kształcenia ogólnego. Nie tylko w tych szkołach, na skutek utrzymywania systemu klasowo-lekcyjnego, dominuje syndrom NiL-u, czyli „nudy i lęku”: nudy dla najzdolniejszych, kiedy wśród rówieśników lub ich nauczycieli przeważały skłonności do „równania w dół” lub „lęku” wśród tych o niższych aspiracjach do uczenia się, kiedy w klasie nakręcano spiralę rywalizacji (wyścig szczurów) do bycia jak najlepszymi.

W celu zredukowania przewidywalnego z tego powodu poziomu frustracji wśród uczniów i ich rodziców oraz statystycznego obniżenia liczby młodych bezrobotnych wśród funkcjonalnych i wtórnych analfabetów, politycy wprowadzili m.in. egzaminy zewnętrzne, by tym samym móc dalej odgórnie manipulować poziomem

wymagań, a zarazem uczynić z tego narzędzie do sztucznego „wyrównywania” szans edukacyjnych. Wystarczyło radykalne obniżanie progów wymagań (jawne w okresie rządów Romana Giertycha – słynna amnestia maturalna, a niejawne u wszystkich jego następców) oraz stworzenie przez polityków prawnych podstaw pseudobiznesu w powoływaniu do życia niepublicznych szkół wyższych, by nagle okazało się, że 80% młodzieży zdaje w naszym kraju maturę i może podjąć studia wyższe. Młodzież wyrażała zadowolenie z tego rozwiązania zamieszczonym w sieci internetowej memem: *Wykształcenie to nie piwo, więc nie musi być pełne.*

Politycy nie zastanawiali się nad rzeczywistymi dla jakości procesu kształcenia czynnikami, które wymagają kompetentnego doskonalenia lub zmian, tylko z urzędu „zapisali” polskich uczniów do międzynarodowej rywalizacji między absolwentami szkół średnich I stopnia państw OECD, w ramach prowadzonych co 3 lata „igrzysk szkolnych” pod nazwą PISA. Uznali za trafne porównywanie tego, co jest pod wieloma względami osadzone w jakże odmiennych warunkach, ale mierzone tymi samymi parametrami do oceniania testów 15-latków. Dla polityków nie ma znaczenia fakt, że rywalizująca młodzież żyje i uczy się w nieporównywalnych ze sobą ustrojach politycznych, szkolnych, gdzie obowiązują odmienne podstawy programowe kształcenia ogólnego, różnice kulturowe, gospodarcze, poziom finansowania edukacji publicznej, jakość wykształcenia kadr nauczycielskich i odmiennosc modeli edukacyjnych itd., itp. Z powodu prowadzonej w kraju walki politycznej, ale i dla spełnienia wymogów Komisji Europejskiej oraz Banku Światowego zgodzono się na tak miałej podstawie na „potwierdzenie” osiągniętych w toku edukacji „sukcesów” lub ujawnianie poziomu „porażek” młodych pokoleń na tle osiągnięć młodzieży z państw OECD.

Centralizm za cenę cywilizacyjnego wykluczenia z demokracji młodych pokoleń

Mimo zmiany ustroju politycznego w 1989 r. na demokratyczny, centralizm kolektywistyczny, etatystyczny ma się w naszym kraju – przynajmniej w oświacie – bardzo dobrze. Ustrój szkolny nie zmienił się od kilkadziesiąt lat, gdyż wciąż jest nieuspołecznony, quasi samorządowy. Okres ostatnich 24 lat to nieustanne projektowanie, wdrażanie, odwoływanie oraz kwestionowanie przez kolejne ekipy MEN reform strukturalnych i programowych w systemie szkolnym. Można dostrzec tu wyraźny brak jakiegokolwiek a pozytywnej regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń, poza może tymi, które wiążą się z patologicznie rozbudowywaną administracją nadzorczą. Mamy tu do czynienia z ustawicznym konfliktem między zwolennikami autonomii, decentralizacji i demokratyzacji oświaty, a ich jawnymi lub skrytymi wrogami. Na rozwiązywaniu bieżących i perspektywicznych problemów edukacji przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej fatalnie odbijało się jedynie administracyjne restrukturyzowanie MEN, które raz łączono z ministerstwem sportu, innym razem z resortem nauki czy szkolnictwa

wyższego, by powrócić do wyodrębnionej struktury władzy centralnej, zajmującej się tylko i wyłącznie szkolnictwem w naszym kraju. Rządzący oświatą zabezpieczali swoje panowanie przez ideologiczną hegemonię i wykorzystywanie aparatu władzy, za pomocą którego mogli prowadzić „wojny edukacyjne”.

U niektórych ministrów edukacji prędkość podejmowanych decyzji, a zwłaszcza nadnaturalne tempo ich niewdrażania w życie lub wycofywania się z niektórych, okazało się jedną z najbardziej popularnych technik sprawowania władzy. To, co jedni skracali, następni wydłużali, co jedni wzbogacali, następni o to samo uszczuplali, to, z czym jedni zrywali, inni – jakby na przekór – właśnie do tego nawiązywali itd. Nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy, straty ludzkiego zaangażowania, które poświęcano na kolejne projekty czy pozorne reformy oświatowe. Wielokrotnie zostały zmarnowane: czas, wysoka motywacja oraz zaangażowanie wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle. Proces ten trwa zresztą nadal.

Projekty zmian lub reform natrafiały zarówno na opór struktur politycznych, jak i na niechęć, a niekiedy nawet działania sabotujące ze strony nie tylko czołowych polityków różnych opcji (od strony lewej, poprzez centrum ku prawej), ale także samych nauczycieli czy funkcjonariuszy związkowych. W końcu człowiek, a więc i nauczyciel, jest także istotą polityczną i w demokratycznym państwie przysługują mu prawa do angażowania się w sferę publiczną. Nauczyciele mają poglądy polityczne, niektórzy przynależą do określonej partii politycznej lub ją popierają, są także zrzeszeni w związkach zawodowych, z których każdy ma swój polityczny i partyjny charakter. Wyzwolenie spod sowieckiego jarzma i pezetpeerowskiej nomenklatury wcale nie oznaczało, że oświata i pedagogika będą nareszcie wolne od centralistycznych manipulacji.

Dynamika przemian społeczno-politycznych w III RP była tak duża, chaotyczna i zmienna, że nikt już nie pamięta źródeł i intencji tych, którzy powołując do życia „Solidarność”, walczyli przeciw do zupełnie innej oświacie. Coraz rzadziej towarzyszy nam refleksja nad tym, w jakim zakresie politycy wszystkich orientacji ideologicznych zaprzeczają wyjściowym deklaracjom, które wśród twórczo i autonomicznie zaangażowanych w transformację szkolnej edukacji nauczycieli rozbudziły nadzieje na „lepsze jutro”. Spór o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie zanika wraz z dojściem do władzy którejś z sił politycznych, ale wprost odwrotnie, potęguje potrzebę zaakcentowania swojej odmienności czy stanu niezadowolenia kosztem uczniów i nauczycieli, w wyniku bowiem nonsensownych „reform” traci na tym co najmniej jedno z tych środowisk.

Ustawy i rozporządzenia oświatowe są tak nowelizowane, by nauczyciel nieustannie był poddawany arbitralnej władzy, centralnej i terenowej administracji oświatowej. Jest on nadal przedmiotem oddziaływania nadzoru pedagogicznego, a nie podmiotem upoważnionym do dochodzenia przyznanych mu praw i profe-

sjonalnej samorealizacji, kreatywności dzięki nabytym kwalifikacjom. Od czasu reformy Mirosława Handke wszelkie podejmowane jeszcze próby oddolnych innowacji czy eksperymentów pedagogicznych są redukowane do doskonalenia jedynie tego, na co zezwala władza. W sporze między nauczycielem a administracją oświatową jest on petentem, upraszającym się o respektowanie jego pedagogicznych i przedmiotowych uprawnień. Czas pracy i płace są – jak w socjalizmie – darem łaski władzy, a nie realnego wynagrodzenia za kwalifikacje, zaangażowanie i osiągnięcia. Może właśnie dlatego nie możemy wyeliminować negatywnego naboru części osób do tego zawodu. Trudno bowiem, by poza częścią pasjonatów, kontynuatorów rodzinnych tradycji, nie trafiali do tej profesji także cynicy, nieudacznicy, sfrustrowani ignoranci, skoro mają gwarancje względnie stałej płacy niezależnie od jakości wykonywanej pracy.

Tajność i submisja pseudodemokratycznych rad pedagogicznych

Prawo oświatowe jest tak konstruowane przez kolejne ekipy resortu edukacji III RP, żeby zapewnić nadzorowi pedagogicznemu autorytarny standard zarządzania procesami kształcenia w szkolnictwie publicznym. Polska szkoła nadal mentalnie, a więc kulturowo i prawnie, tkwi bardzo głęboko swoimi korzeniami w systemie państwa totalitarnego, jakim była PRL. Niestety, nie możemy, bo też nie chcemy wyjść z syndromu *homo sovieticus*, godząc się na regulacje, które podtrzymują pozór demokracji, iluzję samorządności. Polska szkoła pełni funkcję adaptacyjną do stanowionego przez centralne władztwo systemu. Mało kto zwraca uwagę na to, że w szkole publicznej obowiązują regulacje z okresu stanu wojennego traktujące tę instytucję jako przedłużone ramię państwowej władzy nad społeczeństwem, w tym oświatowej nad nauczycielstwem.

Spełnia się marzenie antydemokratów, etatystów, którzy zapewniają sobie w ten sposób nieograniczony wpływ, także za pośrednictwem usłużnych i posłusznych nauczycieli, na szeroko pojmowaną szkołę publiczną, która de facto nadal jest szkołą państwową. Szkoła nie jest placówką publiczną, skoro nie jest edukacyjną *res publica*, nie jest autonomiczną instytucją, w której profesjonaliści mogliby sami stanowić o tym, jak realizować proces kształcenia i wychowania. Nawet *Ustawa o systemie oświaty*, określając cechy szkoły publicznej, nie wskazuje na jej autonomię i samorządność. Kategoria szkoły publicznej została tu zredukowana jedynie do powszechnej dostępności usług edukacyjnych wobec społeczeństwa ze względu na istniejący obowiązek szkolny.

Nauczyciele realizują podstawy kształcenia ogólnego czy zawodowego nie mogą podejmować autonomicznych decyzji w sprawach dotyczących organizacji zajęć dydaktycznych i wychowawczych, ich struktury, planu, potrzebnych im do pracy multimediów, środków dydaktycznych itp. Nie wolno im określać, co w danym roku szkolnym powinno w ich placówce być dominantą pracy edukacyjnej, także we współpracy ze środowiskiem społeczno-kulturowym, bo te warunki usta-

nawia – jak w czasach PRL (wtedy jeszcze stosowne uchwały podejmowało Plenum KC PZPR) – minister edukacji. Rady pedagogiczne nadal muszą być operatywkami władzy, jak „za komuny”, o czym najlepiej świadczy w ustawie zapis o „zebraniu rady pedagogicznej”, a nie o posiedzeniu rady pedagogów, w ramach których kierujący nimi pracodawca może m.in. manipulować społecznością w „białych rękawiczkach”, jednych szantażować, straszyć, a innych nagradzać za wykonawstwo odgórnie stanowionych poleceń¹. Nauczycieli traktuje się w szkołach tak, jakby nie wiedzieli, jak realizować jej założone funkcje i cele. Są oni nieustannie „molestowani” nawarstwiającymi się i często sprzecznymi kontrolami ze strony nadzoru pedagogicznego, obciążani przygotowaniem nic nie znaczących dla jakości procesu dydaktycznego sprawozdań, arkuszy, tabel, by nadzór mógł uzasadnić racje swojego istnienia.

Cóż to za szkolna demokracja, w ramach której o uczniach decyduje się za nich, bez ich udziału? Czy tak kształtowana społeczność ma być wzorem dla przyszłych pokoleń samostanowienia, współzarządzania procesami, mającymi swój sens i wiarygodność? Jedną z norm autonomicznych szkół jest wspólne planowanie, wspólne podejmowanie decyzji i kolegialna praca w ramach pracy innowacyjnej i jej ewaluacji. Cóż to za kolegialność, skoro o jej warunkach, zakresie i kształcie decyduje władza zewnętrzna wobec danej jednostki? Cóż to za rada pedagogiczna, skoro przewodniczącym jest pracodawca, nadzorca, a więc usytuowany ponad wszystkimi podmiotami placówki jej dyrektor? Jaka tu swoboda wyrażania opinii, także krytycznych, skoro może skutkować nieprzychylnością władzy wobec jej autora? Szkoła nie jest dla ucznia, a nauczyciel nie jest suwerenem swoich działań, bowiem w myśl przepisów, zarówno ta instytucja, jak i jej pedagodzy, mają zwiększać efektywność i zdolności adaptacyjne wobec roszczeń nadzoru pedagogicznego, przystosowanie do tempa i zakresu narzucanych zmian oraz sztucznie generowanych potrzeb z pozycji elit władzy.

Polska szkoła publiczna jest publiczna w wąskim zakresie, to znaczy takim, że dotyczy ona społeczności, ludzi (są przecież szkoły nie tylko dla dzieci i młodzieży, ale także dla osób dorosłych), ma służyć i służy ludziom, jest stworzona dla ludzi. Niestety, pomija się w tym podejściu drugą, ważną cechę publicznego charakteru szkoły, a mianowicie to, by wszystko, z czym mamy w niej do czynienia,

¹ W publikacji stanowiącej wykładnię oświatowych regulacji nie znajduje się w indeksie rzeczowym hasło „rada pedagogiczna”. Natomiast jest hasło: *Zarządzenia. Wzór zarządzenia w sprawie zwołania rady pedagogicznej*, w którym – adekwatnie do polityki nadzorczej państwa – wskazuje się dyrektorom szkół nie tylko formalistyczne zwoływanie zebrania rady pedagogicznej, ale i nadawanie temu znamion administracyjnego zobowiązania, gdzie nie ma mowy o spotkaniu, dyskusji, debacie, rozmowie, analizach. Język zachowany jest w stylistyce władztwa: „Zobowiązuję niżej wymienionych nauczycieli do przygotowania następujących sprawozdań... itd. (zob. Kwiatkowski, Gawroński, 2013, s. 855). Natomiast w komentarzu do *Ustawy o systemie oświaty* mamy do czynienia jedynie z wykładnią artykułu 40. bez odniesienia do jakiegokolwiek kultury organizacyjnej placówek publicznych (zob. Król, Kuzior, Łyszczarz, 2009, s. 325–329).

odbywało się w sposób jawny i z udziałem tych, dla których zostało powołane do życia publicznego. Otóż rada pedagogiczna jest radą pełną tajemnic, zachowywanych i skrywanych przed publicznością. Osoby biorące udział w zebraniu rady pedagogicznej są zobowiązane do nieujawniania poruszanych kwestii, które mogłyby naruszać dobro osobiste uczniów lub ich rodziców, a także nauczycieli i innych pracowników szkoły. Nie dostrzegam w przestrzeni publicznej, a więc także na stronach internetowych szkół informacji na temat tego, jakie to sprawy spośród poruszanych na zebraniach rady pedagogicznej wymagają zachowania tajemnicy? Czy rady pedagogiczne szkół w ogóle ujawniają treści podejmowanych uchwał?

Polskie elity odziedziczyły tradycję biurokracji carskiej z okresu dawnego zaboru rosyjskiego, której istotą było stworzenie systemu zorganizowanego żerowania na ludności. W tej tradycji obywatel zawsze jest petentem w przedpokojach władzy. Nic dziwnego, że nie tylko uczniowie i ich rodzice, lecz także nauczyciele nadal są postrzegani i traktowani przez część nieprzychylnych społeczno-politycznym zmianom dyrektorów szkół jako przedmiot, a nie podmiot współpracy i współzarządzania edukacją szkolną. Wówczas wszyscy (uczniowie, rodzice i nauczyciele) muszą się oddać do dyspozycji władzy, działającej z mocy prawa jej tylko w pełni znanego, innym udostępnianego w zakresie, który nie naruszałby jej autorytarnej pozycji. W takiej sytuacji szkoła nadal jest instytucją ubezwłasnowolnioną, w której władza narzuca zgodnie ze swoją „logiką” sposób postrzegania instytucji i edukacji jako oczywisty i niepodlegający dyskusji. Inni mają się przystosować do systemu tak, by ich ewentualne uczestnictwo w życiu szkoły było podporządkowane interesom hierarchicznie ukształtowanej władzy. Szkoła istnieje nie dla uczniów, ich rodziców, lecz dla jej dysponentów, dla władzy zaś każda próba wyjścia najbardziej wrażliwych nauczycieli, rodziców czy uczniów na idee humanizacji i demokratyzacji szkoły jest traktowane jak sabotaż.

W edukacji krzyżują się sprawy wymagające specjalistycznej wiedzy i kompetencji dydaktycznych oraz te, które mają charakter praw wymagających obrony publicznej, jak chociażby kwestia ochrony życia (także poczętego) i godności osoby ludzkiej (nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, rodziców), wrażliwości uczuciowej w stosunkach międzyludzkich, zakresu i stylu sprawowania władzy pedagogicznej (rodzicielskiej, nauczycielskiej, wychowawczej i opiekuńczej), wyznań religijnych czy stosunku do cielesności człowieka i jego życia seksualnego.

Resortowe pseudoradztwo pedagogiczne

Zwróć uwagę na jeszcze jedno ogniwo w centralistycznych strukturach destrukcyjnego zarządzania edukacją szkolną, które rzekomo miało służyć współpracy rodziców ze szkołami zgodnie z preferencjami resortu edukacji. Podlegający MEN Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie opublikował materiały o niskiej wartości pedagogicznej, nie wspominając już o ich walorach naukowych. Rzecz

dotyczy publikacji Kamili Hernik i Katarzyny Malinowskiej (2015), która – jak podaje IBE – została opracowana na podstawie poradnika tych samych autorek pt. *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną*². Autorzy nie rozumieją pojęcia „uspołecznienie” i „wspólnota szkolna”, skoro nawet nie raczyli uwzględnić w treści publikacji organu uspołeczniającego szkołę, jakim jest rada szkoły, która powinna właśnie stanowić o strukturach i procesach współpracy.

Beneficjenci poradnika koncentrują się tylko na roli rady rodziców, która z budowaniem wspólnoty i uspołecznieniem szkół niewiele ma wspólnego, gdyż ma wyznaczoną ustawą podrzędną rolę w pomaganiu szkole. Autorzy operują w poradniku banałami, do których zresztą się przyznają: „Najnowsze badania IBE, podobnie jak wcześniejsze badania i analizy, dowodzą, że podstawą dobrych kontaktów nauczycieli i rodziców uczniów jest między innymi pozytywne nastawienie nauczyciela do rodziców, jego otwarta, przyjazna postawa, chęć dzielenia się z nimi swoją wiedzą o uczniu, a także wysłuchania pomysłów, oczekiwań, przemyśleń rodziców. Można więc powiedzieć, że to nic szczególnego, a jednocześnie jest to jeden z warunków tego, żeby relacje nauczycieli i rodziców w ogóle miały szansę się rozwinąć. Suma takich „zwykłych” działań tworzy dobry klimat dla rodziców w szkole” (tamże, s. 12).

Dyrektorzy szkół oferują mniej lub bardziej szczerze gotowość i potrzebę współpracy z nimi, ale w istocie części z nich chodzi o to, by naturalni wychowawcy dzieci nie wystawiali głów ponad to, czego oni od nich oczekują. Terytorium szkoły staje się niepodzielną dla rodziców przestrzenią wpływów na ich dzieci, podobnie zresztą jak ich dom rodzinny jest zamknięty na potencjalnie przecież możliwą dostępność dla nauczycieli, szkolnych wychowawców. O ile dom rodzinny musi być gwarantem całkowitej niezależności i niedostępności dla obcych, bez względu na ich interesy i oczekiwania, a o możliwości przekroczenia jego progu mogą stanowić jedynie jego właściciele, o tyle szkoły publiczne – bo o tych jest tu mowa – konstytucyjnie i ustawowo muszą być otwarte, dostępne dla rodziców uczęszczających do nich dzieci. Spór o mityczność współpracy dotyczy zatem granic owej otwartości i możliwości poruszania się przez rodziców w przestrzeni codziennego życia szkolnego wśród tych, którzy mają realnie duży wpływ na ich dzieci.

Nadal mamy do czynienia z ukrytym podtrzymywaniem politycznej władzy nad rodzicami przez m.in.: propagandę, manipulację, perswazyjność, nachalność, kłamliwość władzy w sprawach, które najczęściej dotyczą możliwego naruszania przez szkołę prymarnego prawa rodziców do rozstrzygnięcia o rozwoju własnych dzieci. Polskie szkolnictwo, także w wymiarze centralistycznego nim sterowania,

² K. Hernik, K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów* [w:] <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/inne-publikacje/1201-jak-skutecznie-wspolpracowac-i-komunikowac-sie-z-rodzicami-i-spolesznoscia-lokalna-poradnik-dla-nauczycieli-i-dyrektorow.html> odczyt dn. 10.03.2017.

ma za zadanie przede wszystkim utrzymywanie rodziców z dala od szkoły, tzn. od procesów, które w niej zachodzą, przy równoczesnym pozorowaniu partycypacji niektórych rodziców w sprawach de facto banalnych, powierzchownych. Szkoła opętana mechanizmami politycznej gry decydentów staje się instytucją dojmująco nieskuteczną, bez własnego oblicza, dewastującą tradycje oraz przyzwalającą na intelektualny regres. Zagrożenia dla reform oświatowych nie tkwią jednak tylko w mechanizmach życia społeczno-politycznego, ale także – a może przede wszystkim – wewnątrz samego systemu edukacji, który nie stworzył jeszcze procedur umożliwiających eliminowanie z niego faryzeuszy innowacji.

W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w społecznościach edukacyjnych przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie formalnym wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się tu określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. W autorytarnym społeczeństwie można jednakże kształcić jedynie autorytarne osobowości. Przed laty krytykował taki stan rzeczy prekursor nurtu humanistycznego wychowania – Janusz Korczak (1984, s. 187), pisząc: „Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy sami wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach”. Szkoła, przekształcając się z instytucji państwowej w publiczną, a więc tak naprawdę z instytucji swoistego rodzaju „terroru” politycznego i administracyjnego, który panował w tym kraju przez wiele lat, w placówkę publiczną, uspołecznioną, musiała od początku lat 90. XX w. uczyć się rozumienia samej siebie, uczyć się swojej wolności.

Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu tej instytucji w kierunku jej uspołecznienia, zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji i decentracji władztwa pedagogicznego, nadal odtwarzała właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzędności i podporządkowania. Szkoła nie może stać się wspólnotą wychowującą, gdyż wciąż obowiązuje w niej posłuszeństwo rodziców wobec nauczycieli, „małych” uczniów wobec „wielkich” pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników. Po 27 latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego, już tylko oświata opiera się jego procesom. Wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, stają się inhibitorami reform, czyli czynnikiem opóźniającym zaistnienie zmian. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL nie zostały właściwie skonsumowane.

Trudno się dziwić, że w III RP nieustannie oscylujemy między destabilizacją a rewolucyjnością, między reformowaniem a ewolucyjnością w toku przemian, między zaangażowaniem a kontestacją, między demokracją liberalną a plebiscytarną, między zasadą pomocniczości państwa a zasadą recentralizacji wraz z da-

leko idącą ingerencją nadzoru państwowego w działalność samorządów, a nawet obywateli. W toku ostatniego ćwierćwiecza transformacji MEN wielokrotnie podejmowało decyzje i działania na niekorzyść nauczycieli, uczniów i ich rodziców, pozorowało konsultacje społeczne.

Nie jest tak, że demokracja niejako samorzutnie rozwiązuje problemy edukacyjne, wykorzystując polityczne mechanizmy władzy, formy i procedury jej sprawowania ze względu na dobro wspólne. Nie jest w niej też łatwe powstrzymanie negatywnych skutków upolitycznienia edukacji i zarządzania nią tak, jakby była przedsiębiorstwem produkcyjnym. Poddawanie edukacji procedurom typowym dla zarządzania firmami musi pomijać to, co jest w niej niewymierne, kulturowe, co wiąże się z wprowadzaniem młodych pokoleń także w świat wartości, a te przecież nie mogą być redukowane tylko do fizjologicznych, rzeczowych, instrumentalnych czy konsumpcyjnych.

Naukowa diagnoza pozorowanej współpracy szkół z rodzicami

W świetle wyników przeprowadzonych przeze mnie w całym kraju badań w latach 2011–2013 (Śliwerski, 2013) wynika, że dochodzi do niemalże całkowitego zaniku początkowo silnie rozwijającego się ruchu oddolnej demokratyzacji szkół państwowych. W ponad 98% szkołach działają jedynie rady rodziców, które nie dysponują żadnymi uprawnieniami wiążącymi dla rady pedagogicznej i dla dyrektora szkoły, gdyż są „zniewolonym” sponsorem szkolnego budżetu i wewnętrznych inwestycji. To, co jest niepokojące, to w świetle wypowiedzi samych dyrektorów akceptowanie przez 49,5% spośród nich rad rodziców jako organu potrzebnego do współpracy. Wśród nich 38% badanych dostrzegało potrzebę funkcjonowania tego organu głównie na rzecz finansowego wspomaganie przez nich działalności szkoły, dla zaś 24,1% dyrektorów rada rodziców powinna zajmować się co najwyżej organizacją imprez wolnoczasowych, pozalekcyjnych dla dzieci. Przeciwnych powoływaniu rad rodziców było 29% dyrektorów szkół publicznych.

Z ustawowych zadań organów społecznych szkoły: sprawowania nadzoru nad pracą szkoły i umożliwianie rodzicom wpływu na jej funkcjonowanie – akceptowało zaledwie 9,6% dyrektorów, wspieranie uczniów – 5,1%, opiniowanie programu wychowawczego szkoły tylko 4,2%, zbliżenie rodziców do szkoły – 3% oraz wydawania opinii przez radę rodziców o nauczycielach 2,3% dyrektorów. Dla kadry zarządzającej główną korzyścią z działania w szkole rady rodziców okazało się przede wszystkim pozyskiwanie przez nią funduszy lub dokonywanie zakupu sprzętu dydaktycznego (27,5% respondentów), organizacja imprez szkolnych, praca fizyczna – usługowa rodziców na rzecz szkoły (24,3%), lepsza współpraca nauczycieli z rodzicami (6,9%), rozwiązywanie problemów uczniów (3%) oraz praca bezpieczeństwa w szkole (1,6%).

Na pytanie, co jest dla dyrektorów największą słabością działających rad rodziców? – odpowiadali: 45,4% – nie ma takiej sytuacji; 17,1% – słabe zaangażowanie

rodziców; 4% – trudność zebrania się wszystkich członków rady; 4% – niewpłacanie składek, 2,8% – zbyt małe fundusze; 1,4% – sprzeciwianie się przez rodziców decyzjom podjętym przez ogólnoszkolną radę rodziców; 1,2% – ich zbyt mały wpływ na funkcjonowanie szkoły. Na skierowane do dyrektorów pytanie: czy znają regulamin rady rodziców, potwierdziło to zaledwie 5,3% badanych. Jak się okazało w trakcie wywiadów, w większości nie są oni zainteresowani tym, według jakich zasad pracuje ten organ, skoro i tak nie może wtrącać się w zarządzanie szkołą i proces edukacyjny. Natomiast badania potwierdziły, że aż 58,1% dyrektorów szkół publicznych nie widzi potrzeby, by działała w kierowanej przez nich placówce rada szkoły, ich zdaniem bowiem wystarczy, że jest rada rodziców.

Podobnie, pytani o to przewodniczący rad szkolnych nie potrafili odróżnić rady rodziców od rady szkoły, sądząc, że jest to tożsamy organ społeczny. Kiedy im to uświadamialiśmy, to aż 46,4% przewodniczących uważało, że rada szkoły nie jest w ogóle potrzebna. Żadne kuratorium oświaty nie informuje o radach szkół i radach oświatowych! Kuratorzy oświaty nie wiedzą, czy w ogóle takie rady istnieją, czy działają i nie chcą tego wiedzieć. W 2011 r. rady szkół powstały w 499 placówkach na 25 307 szkół. Przedstawiciel grupy kuratorów oświaty pytany w wywiadzie o powody tego stanu rzeczy stwierdził: *My nie potrzebujemy aż takiej dużej demokratyzacji, mówię tu w cudzysłowie, ponieważ my chyba nie uświadamiamy sobie tej potrzeby demokratyzacji i nauczani jesteśmy przez lata, może nawet przez wieki, że niech ktoś rządzi. My jesteśmy dobrymi wykonawcami zarządzeń kogoś.*

Uczniowie nie są własnością szkoły, nie są też własnością państwa, a w świetle ustawy o systemie oświatowym szkoły mają pełnić rolę pomocniczą dla rodziców w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży. Niestety, jak wykazują wspomniane badania, polska oświata, sposób kreowania w niej polityki, także wobec dyrektorów i nauczycieli szkół oraz rodziców nie wyszła jeszcze mentalnie i strukturalnie z pozostałości totalitarnego systemu. Współpraca rodziców ze szkołą, dyrektorów z nauczycielami a nauczycieli z uczniami i rodzicami jest następstwem notorycznie współtworzonych przez nadzór pedagogiczny iluzji, złudzeń, fikcji, naiwnych wyobrażeń, wiary w sprawy, które w swej istocie nie mogą czy nie powinny zaistnieć. Nadal mamy do czynienia z ukrytym podtrzymywaniem politycznej władzy nad rodzicami przez m.in.: propagandę, manipulację, perswazyjność, nachalność, kłamliwość władzy w sprawach, które najczęściej dotyczą możliwego naruszania przez szkołę prymarnego prawa rodziców do rozstrzygnięcia o rozwoju własnych dzieci. Polskie szkolnictwo, także w wymiarze centralistycznego nim sterowania, ma za zadanie przede wszystkim utrzymywanie rodziców z dala od szkoły, tzn. od procesów, które w niej zachodzą, przy równoczesnym pozorowaniu ich partycypacji w sprawach w swej istocie banalnych, powierzchownych, bo organizacyjnych, czy związanych z ich aktywnością usługowo-finansową.

W Polsce, niestety, nie została dokończona reforma systemowa, ustrojowa w oświacie, której zapowiadano na początku lat 90. XX w. wskaźnikiem miała być demokratyzacja i uspołecznienie całego systemu edukacyjnego oraz nie zosta-

ła dokończona rewolucja podmiotów, a więc możliwości samorealizacji społecznej, indywidualnej i zbiorowej różnych podmiotów edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców, wychowawców pozaszkolnych oraz sojuszników tych placówek (instruktorów harcerskich, duszpasterzy, wychowawców – trenerów sportowych itp.). Wskaźnikiem zdrady solidarnościowego programu reform lat 1980–1991 jest przede wszystkim:

- upartyjnienie systemu edukacyjnego;
- wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm);
- immunizacja oświaty od kontroli społecznej;
- pseudosamorządność oświatowa i szkolna;
- ograniczanie autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów;
- upelnomocnianie pozorów, fikcji edukacyjnej i wychowawczej (zob. Przyszczykowski, 2012; Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013; Śliwerski, 2009, 2015).

Zakończenie, które jest wstępem do koniecznych zmian

Jeśli szkoła w Polsce ma być instytucją publiczną nie tylko w wymiarze legislacyjnym, lecz także kulturowo i politycznie, to musi ułatwiać rodzicom oraz ich dzieciom uczestnictwo w procesach, w wyniku których praktyka kształcenia, wychowania, opieki, terapii, profilaktyki, a nawet rewalidacji rozstrzyga o dalszych losach życiowych uczniów. Konieczne jest włączenie przez nadzór i nauczycieli do repertuaru własnej aktywności – upowszechniania informacji, stymulowania, zachęcania rodziców, uświadamiania im skutków braku lub hipertrofii ich autentycznej partycypacji, jeśli chcemy mieć jako pedagodzy nie tylko czyste sumienie, ale i poczucie rzeczywistego współtworzenia edukacyjnej wspólnoty. Jeśli tak nie postępujemy, to uruchamiamy świat fikcji i pozorów, który odślania częściowo i od czasu do czasu kontrola MEN, mediów, NIK itp., demistyfikują ten stan badania naukowe. W świetle prawa naturalnego i społecznego to rodzice są pierwszymi i głównymi wychowawcami swoich dzieci, toteż tylko oni mogą te prawa (ale i nie muszą – z różnych zresztą powodów) częściowo lub całkowicie scedować na instytucje publiczne.

Jeszcze jednym z koronnych argumentów na rzecz kulturowego i społecznego aktywizowania rodziców i nauczycieli na rzecz wzajemnej współpracy jest dydaktyczne zobowiązanie w ustawie, by szkoła zapewniła każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotowała go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich na podstawie zasad solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Polska szkoła III RP miała być odmieniona dzięki oddolnemu uruchamianiu procesów demokratyzacyjnych, a te w pełni są możliwe jedynie dzięki powołaniu do życia rady szkoły. Tylko ten organ posiada odpowiednie prawa i możliwości ich egzekwowania od władzy oświatowej. Szkoła musi być także środowiskiem odkrywania, przekazu czy/i doświadczenia wartości duchowych, transcendentnych. Nie chodzi tu o przekształcenie szkół w wirtualne przedsiębior-

stwa czy hurtownie wiedzy, ale o rewolucję systemową, która uwzględni wreszcie nową epokę nieograniczanego dostępu do różnych źródeł wiedzy, a nie tylko nowe technologie komunikacyjne. Szkoła nie może być *off-line*, kiedy uczniowie i ich rodzice oraz naturalne środowisko rówieśnicze od dawna są *on-line*, żyją i kształtują swoje osobowości w zupełnie nowym typie cywilizacji. Tymczasem procesy demokratyzacyjne przeniosły się ze szkół do wirtualnej przestrzeni.

Jeśli rzeczywiście chcemy, by polska oświata była publiczna, a zarządzanie szkołami miało dialogiczny charakter, to powinna ona opierać się na trzech powiązanych ze sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności. Można taki cel zrealizować, jeśli będziemy koncentrować się na:

- kształtowaniu administracji stabilnej, bo odpornej na zmiany polityczne;
- sprawnej, bo wysoko kwalifikowanej i z jasno określonymi kompetencjami;
- skutecznej, bo przyczyniającej się do długookresowej strategii rozwoju oświaty w regionie i do poprawy jakości edukacji;
- przyjaznej dla obywateli – rodziców i ich dzieci, zapewniając im dostęp do wysokiej jakości ofert dydaktycznych oraz wychowawczych.

Zwiększenie sprawności funkcjonowania oświaty wymaga większej i bardziej autonomicznej operatywności terytorialnej władzy wykonawczej, oddzielenia spraw ogólnooświatowych od spraw lokalnych, na rzecz zwiększenia autonomii przedszkoli, szkół i placówek oświatowych i zwiększenia ich odpowiedzialności oraz zwiększenia udziału obywateli w mechanizmach współzarządzania oświatą. Upodmiotowienie szczebla regionalnego, mającego uprawnienia i środki do prowadzenia regionalnej polityki oświatowej, oddolne budowanie strategii rozwoju oświaty oraz sprawozdawanie z jej realizacji przed społecznością lokalną będzie wzmacniać nie tylko jej lokalny kapitał społeczny, ale także czynią ją wiarygodną. Warto pamiętać o tym, że im więcej jest w społeczeństwie standaryzacji i centralizacji, tym mniej jest w nim człowieka, a więc personalizacji procesów kształcenia i wychowania.

Edukacja w świecie globalnym musi być lokalna, demokratyczna (kooperacyjna, prospołeczna, solidarnościowa), a nie scentralizowana, hierarchiczna, pełna buty i arogancji ludzi zamkniętych na świat i konieczność zmian. Nie wytworzymy kapitału społecznego w środowiskach zawiści, podziałów światopoglądowych (podtrzymywanych zarówno przez rządzących, jak i opozycję), w przestrzeniach szkół budowanych w latach 60. XX w. („Tysiąc szkół na Tysiąclecie”) pełnych nieufności, podziałów i permanentnego nadzoru, w czasach, w których świat informacji, wiedzy i nauki został umieszczony w „wirtualnej chmurze”. Czas wejść w tę chmurę, by maksymalizować dzieciom i młodzieży dostęp do osiągnięć ponowoczesnej cywilizacji, ale zarazem trzeba umieć „zejść z tej chmury”, by radykalnie zmienić funkcję przestrzeni szkolnej i animować aktywność uczniów, także w zakresie odkrywania i wzmacniania ich człowieczeństwa. Szkoła musi pełnić funkcje inkulturacji i uspołeczniania młodych pokoleń oraz włączania ich w świat ziemskiej, a więc bezpośrednio doświadczalnej, kultury i stosunków międzyludzkich.

Bibliografia

- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbierska, K., Marciniak, M. (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbierska, K., Marciniak, M. (2013). *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacja – konteksty*. T. 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R. (red.). (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hernik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Król, A., Kuzior, P., Łyszczarz, M. (2009). *Prawo oświatowe*. Komentarz do ustawy o systemie oświaty. Warszawa–Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kwiatkowski, S., Gawroński, K. (red.). (2013). *Prawo Oświatowe*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- Przyszczykowski, K. (2012). Polityczność (w)edukacji. *Studia Psychologia i Pedagogika*, nr 179. Poznań: WN UAM.
- Śliwerski, B. (2007). Gimnazjum w toku dziejów i reform oświatowych. *Meritum*, 1(5), 4–12.
- Śliwerski, B. (2009). Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP. Warszawa: WaiP.
- Śliwerski, B. (2013). Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorszej centralizacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Źródła internetowe

- Hernik, K., Malinowska, K. *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów* [w:] <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/inne/publikacje/1201-jak-skutecznie-wspolpracowac-i-komunikowac-sie-z-rodzicami-i-spolesznoscia-lokalna-poradnik-dla-nauczycieli-i-dyrektorow.html> odczyt dn. 10.03.2017.

Toxic consequences of the lack of dialogue in education reforms in Poland in the 21st century

Politicians of the present ruling party (since October 2015) have brought about a change in the school system, including abolishing middle schools as lower secondary schools, which have been present in the structure of the Polish education as a result of the 1999 system reform. The article raises questions about the direction of the reform. It asks the following questions: “What is the intention of Polish education?” “What determines its development and failures?” “How can you recognise its impact on the young generation of Poles?” “Is there a dialogue between the reformers and the actors implementing and experiencing educational changes?” The article points out the need to return to the roots of pathology of the Polish school. It argues that the planned and implemented reforms should precede the critical diagnosis of the state of Polish education.

Keywords: critical discourse, education, school, socialized school, education system reform

Renata Nowakowska-Siuta

Niezależny i dialogiczny charakter badań porównawczych a polska polityka edukacyjna. Przykład trzech kolizji

Artykuł, wskazujący na emancypacyjny potencjał tkwiący w nauce i rzetelnych badaniach naukowych, dzieli się wątpliwościami czy w polskich warunkach jest on faktycznie wykorzystywany i zachowuje swą moc oddziaływania na rzeczywistość społeczną. Analizy stanu i stylu reform systemu oświatowego, jakie wprowadzono w Polsce, uświadamiają, że badania porównawcze nie stanowiły dla ich inicjatorów i realizatorów merytorycznego drogowskazu i nie przyczyniły się do racjonalizacji kierunku zmian. Nabyt często pozostawały poza obrębem zainteresowań władz oświatowych, bądź też były wykorzystywane do politycznych manipulacji.

Słowa kluczowe: badania porównawcze, racjonalność emancypacyjna, reformy oświatowe, system oświaty

Wprowadzenie

Porównanie pedagogiczne jest metodą naukową, która wychodzi od zjawisk kształcenia i wychowania umieszczonych w czasie i mających związek ze społeczeństwem, by poprzez skonstrastowanie różnych poglądów i wytworów kultury ujawnić leżące u ich podłoża prawidłowości, przyporządkować je na zasadzie dominacji i w ten sposób dojść do autentycznego poznania. Pedagogika porównawcza jako subdyscyplina nauk o wychowaniu jest środkiem planowanego rozwoju reform i polityki oświatowej, służy ustalaniu zasad, które pomagają w wyjaśnieniu funkcjonowania systemów oświatowych. Instrumentem badawczym ma przy tym być metoda problemowa, dzięki której można dokonywać predykcji oraz formułować możliwe warianty racjonalnej polityki oświatowej. Skuteczność pedagogiki porównawczej jako metody naukowego poznania rzeczywistości opiera się na racjonalnym postrzeganiu i ocenie tejże rzeczywistości.

Idea racjonalności naukowej nie jest stała i ponadczasowa. Podlegała ona przemianom podczas wielowiekowej refleksji nad tym, jaka wiedza jest najbardziej adekwatna w opisie otaczającego nas świata i wyjaśniania praw nim rządzących. Racjonalność emancypacyjna (niezależność, autonomia) badań naukowych jest kategorią nadrzędną, jeśli mówimy o autonomii nauki w ogóle. Odnoszę się tu

w sposób bezpośredni do koncepcji Jürgena Habermasa, który wyróżnia trzy typy wiedzy (empiryczną, hermeneutyczną oraz krytyczną) oraz odpowiadające im trzy typy nastawień ludzkich (techniczne, praktyczne i emancypacyjne). Istotnym będzie również odwołanie do koncepcji systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna (2007). Według niej w systemie społecznym istnieje kilka podsystemów komunikacyjnych, z których każdy posługuje się swoim kodem. Żaden z tych systemów autopojetycznych nie dysponuje powszechnie zrozumiałym kodem i każdy funkcjonuje we własnym zamkniętym obrębie, kierując się charakterystyczną wyłącznie dla siebie racjonalnością. Nauka jest jednym z tych systemów, podobnie jak komparatystyka – jednym z podsystemów. Oczywiście docenić należy także koncepcje Paula Feyerabenda (1968), twórcy tzw. anarchizmu metodologicznego, który stwierdzał, że nie ma nic świętego – jedyną rzeczą, jaką można zaproponować nauce, jest dopuszczenie wszelkich metod poznania i powstrzymanie się od różnego rodzaju dogmatyzmu, także naukowego. Na użytek dzisiejszego wystąpienia pozostanę przy rozumieniu Habermasowskim, a przykłady, które za chwilę zostaną przytoczone, posłużą do ilustracji tezy, że badania porównawcze – a ściślej: niezależne od zamówienia politycznego badania porównawcze – mogą i powinny stanowić drogowskaz metodyczny dla racjonalnego pojmowania rzeczywistości; badania komparatystyczne niewłaściwie stosowane służą swoistej manipulacji (zob. Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015).

Kolizja pierwsza. Szkoła polska po siedemnastu latach reformy. Bez kontekstu międzynarodowego lub w kręgu wybiórczo traktowanych badań

Od czasu wdrożenia reformy władze oświatowe wprowadzały różnorodne zmiany i modyfikacje zarówno w sferze rozwiązań organizacyjnych, jak i merytorycznych, w tym szczególnie programowych. Zmiany te nie wynikały jednak z badania i rzetelnej analizy przyczyn niepowodzeń szkoły, ale były wprowadzane na mocy intuicyjnych przeświadczeń decydentów, przy jednoczesnej rezygnacji z tego, co stanowiło istotę koncepcji, na której opierała się reforma. Modyfikacje nie były osadzone we współczesnej wiedzy o rozwoju człowieka, o mechanizmach i uwarunkowaniach nadających kierunek zmianom rozwojowym. Jak pokazują badania, wiedza uczestników procesów edukacyjnych o tych mechanizmach ma w zasadzie charakter deklaracyjny i w rzeczywistości nie jest wykorzystywana w koncepcjach realizacyjnych. Na przykład odstąpiono od koncepcji edukacji zintegrowanej nie dlatego, że założenia były błędne i nie służyły rozwojowi ucznia, ale tylko dlatego, że nie osiągnięto zakładanych standardów, określających poziom jego kompetencji instrumentalnych, a więc zobiektywizowanych i zewnętrznych wobec indywidualnego przebiegu rozwoju dziecka. Kilkakrotnie zmieniano podstawy programowe kształcenia ogólnego bez odniesień do rzetelnych badań i analiz i wbrew licznym sprzeciwom środowisk naukowych i szkolnych.

Także ostatnia, obecnie proponowana reforma oświaty daleko odbiega od racjonalnych założeń merytorycznych, osadzonych w wiedzy o rozwoju ucznia i mechanizmach go warunkujących. Jest to czytelny wskaźnik tego, że nie ma ciągłości w pracach nad całym systemem edukacji – politycy realizują raczej swoje marzenia, a przy okazji trwoni się publiczne finanse na budowanie fasady systemu lub na projekty, które mogą przynieść tanią popularność (zlikwidujemy wczesny start szkolny dziecka, zlikwidujemy gimnazja itd.). Zapomina się przy tym, że zamiast zmian strukturalnych i administracyjnych należy najpierw doskonalić podstawową działalność szkoły. Potrzebna jest zatem praca od podstaw i dobra codzienna praktyka dydaktyczno-wychowawcza w klasie, bo tylko wtedy będzie można zaradzić problemom i uzdrowić polską szkołę. Wydaje się to szczególnie zasadne w odniesieniu do edukacji elementarnej, której efektywności, mimo licznych dowodów empirycznych, w dalszym ciągu nie postrzega się jako najbardziej istotnej dla przebiegu całej kariery edukacyjnej i losów życiowych jednostki.

Brak racjonalności widać było i w konsekwencjach reformy systemu oświaty z roku 1999, gdy w klasach I–III wprowadzono, a następnie zarzucono, realizację koncepcji edukacji zintegrowanej, skutecznie i z powodzeniem wdrażanej w większości systemów edukacyjnych na świecie. Koncepcja edukacji zintegrowanej jest bowiem głęboko osadzona w teorii uczenia się i rozwoju w okresie późnego dzieciństwa, a szczególnie w konstruktywizmie (J. Bruner, J. Piaget, L. Wygotski, E. Erikson, H.R. Schaffer, A. Brzezińska, M. Tyszkowa, D. Klus-Stańska, R. Michalak i inni). Jest to spójna, całościowa koncepcja odwołująca się do najnowszych odkryć w dziedzinie neurobiologii, która dobrze definiuje mechanizmy rozwoju dziecka doprowadzające do zmian w jego psychofizycznym funkcjonowaniu, a także opisuje niezbędne warunki, w jakich mechanizmy te mogą być uruchamiane w toku nauki szkolnej. Zgodnie z założeniami kształcenie zintegrowane to taka organizacja procesów edukacyjnych, która polega na tworzeniu dziecku warunków do uczenia się poprzez podejmowanie samodzielnej, wewnętrznie i zewnętrznie scalonej aktywności, w toku realizacji zadań edukacyjnych, wykraczających poza tradycyjnie zdefiniowane dziedziny wiedzy. Ich realizacja wymaga łączenia różnorodnych form aktywności dziecka, podejmowanej we współpracy z nauczycielem i rówieśnikami, a także integracji różnych podmiotów znajdujących się we wspólnej przestrzeni edukacyjnej szeroko rozumianego środowiska życia dziecka: domowego, rówieśniczego, społecznego, materialno-przyrodniczego, a także medialnego (por. Sowińska, Michalak, 2004). Założenia dotyczące integralności procesów rozwojowych nie są kwestionowane ani w nauce, ani w środowiskach edukacyjnych.

Tymczasem polska szkoła, wspomagana przez decyzje władz oświatowych, zaczyna wręcz odchodzić od ich realizacji. Powolnie reaktywowano nauczanie przedmiotowe (matematyka, edukacja przyrodnicza, społeczna, językowa itd.), co w efekcie spowodowało, że uczniowie, nie mając możliwości realizacji wewnętrznych, autentycznych działań, podejmują aktywność pozorowaną i wysoce ustruk-

turyzowaną zewnętrznie. W warunkach szkolnych doświadczana przez dziecko rzeczywistość jawi się mu jako sfragmentaryzowana i niespójna, gdyż na osiągniętym etapie rozwoju nie potrafi ono jeszcze zintegrować w jedną całość fragmentów rzeczywistości, które poznaje na wydzielonych i rzadko kiedy skorelowanych przedmiotach. Tworzy zatem nierealny obraz świata, daleki od rzeczywistego, w którym czuje się po prostu bezradne i zagubione.

Realizacja koncepcji edukacji zintegrowanej jest niewątpliwie trudnym zadaniem dla nauczyciela. Wymaga od niego wielu kompetencji, jak np. umiejętności planowania pracy i projektowania scalonych zadań zintegrowanych, krytycznej analizy programów nauczania, diagnozowania potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów itp. Jednak trudności te nie usprawiedliwiają pod żadnym pozorem rezygnacji z jej wdrażania, prowadzi to bowiem do pogwałcenia natury dziecka i mechanizmów jego rozwoju. W tym kontekście jedynym racjonalnym wnioskiem staje się wskazanie na konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy, która rzetelnie realizuje idee edukacji zintegrowanej.

Przyczyny odejścia od realizacji koncepcji edukacji zintegrowanej zostały w znacznym stopniu uwarunkowane niepokojem wywołanym niskimi wynikami osiąganymi przez uczniów w badaniach efektywności kształcenia. Niewątpliwie jest to powód do poważnej troski i podjęcia działań naprawczych. Niepokój środowiska matematycznego tym, że dziecko nie rozumuje matematycznie, czy muzyków, wskazujących na obniżenie kultury muzycznej uczniów – jest uzasadniony. Jednakże dotąd nie badano przyczyn obniżenia osiąganých przez dzieci standardów, gdy one, jak się wydaje, nie leżą w samej koncepcji. Świadczy o tym fakt, że zgodnie z koncepcją edukacji zintegrowanej pracuje się w większości krajów europejskich (Anglia, Niemcy, Dania, Holandia itd.) i osiąga bardzo pozytywne efekty. Przyczyn należy więc doszukiwać się raczej w sposobach praktycznej realizacji założeń edukacji zintegrowanej i warunkach jej implementacji, a przede wszystkim w niskiej kulturze dydaktycznej szkoły. Pisze o tym m.in. Halina Sowińska w książce *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (2012).

Kolizja druga. Badania porównawcze w zaprzęgu reformatorów polskiej szkoły. Międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych w polskiej interpretacji – potwierdzenie słuszności tez z góry przyjętych

Toczące się niemal bez przerwy gorączkowe dyskusje na temat jakości edukacji skupiają się najczęściej jedynie na efektach uzyskiwanych przez uczniów w sferze przyswojonej przez nich wiedzy i umiejętności, zwykle instrumentalnych. Taki charakter mają również diagnozy wynikające z egzaminów zewnętrznych, a także wyniki uzyskane przez polskich uczniów w badaniach PISA z 2009 r. Pokazują one, że jesteśmy trochę lepsi w porównaniu z kilkoma krajami oraz w zestawieniu z wy-

nikami badań z 2000 r. Jednakże wnioski dotyczące rzeczywistości szkolnej oparte na tych wynikach są, jak pokazują to inne badania, mało uzasadnione i prowadzą do uśpienia opinii społecznej i do uzasadniania często nietrafnych decyzji podejmowanych w zarządzaniu oświatą. Jakość szkoły wynika bowiem z jakości życia uczniów i nauczycieli, z wartości ich doświadczeń oraz z rzeczywistych procesów, które w tej rzeczywistości się dokonują.

Badania PISA ogłoszone w 2015 r. wywołały entuzjastyczne komentarze polskich decydentów oświatowych. Odnotowano, że „nastąpiła znacząca poprawa wyników polskich gimnazjalistów we wszystkich trzech obszarach objętych badaniem: umiejętności matematycznych, rozumowania w naukach przyrodniczych oraz czytania i interpretacji – Polska znalazła się w czołówce krajów Unii Europejskiej” (OECD PISA, Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów. Wyniki badania 2015 w Polsce).

Istotnie, wyniki polskich uczniów w zakresie umiejętności matematycznych (*mathematical literacy*) dają im miejsce w grupie najlepszych krajów Unii Europejskiej, na równi z Holandią, Estonią i Finlandią. Średni wynik z matematyki polskich uczniów wzrósł aż o 23 punkty. Polska jest jedynym krajem europejskim, który tak znacznie poprawił wyniki. Zaszła również znacząca zmiana w zakresie umiejętności złożonych: polscy uczniowie rozwiązują zadania dotyczące rozumowania i argumentacji oraz użycia i tworzenia strategii lepiej niż uczniowie z krajów OECD. W zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*) wynik polskich uczniów poprawił się o 18 punktów, co lokuje Polskę w czołówce badanych krajów. W UE lepsze wyniki uzyskali jedynie uczniowie z Finlandii i Estonii. W badaniu umiejętności czytania i interpretacji (*reading literacy*) polscy uczniowie znaleźli się na pierwszym miejscu w UE, na równi z uczniami z Finlandii i Irlandii. Średni wynik z czytania polskich uczniów poprawił się o 18 punktów. Znacznie zmniejszył się odsetek uczniów z bardzo niskim poziomem umiejętności, czyli zagrożonych wykluczeniem społecznym: w 2012 r. w zakresie matematyki wynosi już tylko 14,4% (w 2009 r. było to 20,5%), w zakresie rozumowania naukowego w przedmiotach przyrodniczych – 9% (w 2009 r. – 13,1%), a w zakresie czytania – 10,6% (w 2009 r. – 15%). Tym samym polski system edukacji już w 2012 r. zrealizował cel postawiony dla całej Unii Europejskiej na rok 2020, by wskaźnik ten był niższy niż 15%. Wzrosła grupa uczniów o najlepszych wynikach. W matematyce w 2012 r. najlepszych uczniów było aż 16,7% (w 2009 r. – 10,4%), w naukach przyrodniczych było ich 10,8% (w 2009 r. – 7,6%), a w czytaniu – 10,2% (w 2009 r. – 7,2%). Znacząca poprawa wyników w roku 2015 w stosunku do uzyskanych w 2009 jest niewątpliwie efektem pracy polskich gimnazjów; może się on także wiązać z wdrożeniem nowej podstawy programowej, wspartym zmianą modelu egzaminu gimnazjalnego.

Wnioskując o wynikach badań PISA należy jednak zauważyć, że narzędziem pomiaru kompetencji w głównych dziedzinach badanych w OECD PISA – a więc w zakresie czytania ze zrozumieniem, matematyki i rozumowania w naukach przyrodniczych – są testy. Z punktu widzenia ucznia rozwiązującego kolejne za-

dania mogą one przypominać narzędzia stosowane na egzaminach zewnętrznych, jednakże sposób przetwarzania wyników testów (proces skalowania) dla badania PISA jest znacznie bardziej złożony niż w przypadku egzaminów zewnętrznych, gdzie wartość punktowa poszczególnych zadań jest przypisana *a priori* w sposób arbitralny. W badaniu PISA skalowanie wyników testu opiera się na teorii odpowiedzi na pytanie testowe (IRT – *Item Response Theory*), a ściślej – na uogólnionym modelu Rascha. Koncepcja ta odwołuje się do następujących założeń: 1) To, czy dany uczeń rozwiąże prawidłowo dane zadanie, jest zdarzeniem losowym. 2) Prawdopodobieństwo zajścia tego zdarzenia jest determinowane przez dwa czynniki: a) poziom umiejętności ucznia, b) poziom trudności zadania.

Zadania PISA niestety nie uwzględniają innych parametrów, np. płci, miejsca zamieszkania, statusu społecznego i ekonomicznego, nie uwzględniają również czynników równie ważnych dla rzetelnego osądu efektywności kształcenia w danym systemie edukacyjnym, takich jak kontekst społeczno-gospodarczy, kulturowy, tradycje narodowe danego kraju. Należy zatem ostrożnie przyjmować tezy, że wyniki PISA świadczą o wyraźnym sukcesie polskiego systemu edukacyjnego (przede wszystkim o wzroście jakości kształcenia w gimnazjum). Pomijanie istotnych dodatkowych czynników świadczących o jakości kształcenia, jak choćby wzrost krytycyzmu i samodzielności myślenia uczniów, umiejętności intrer- i intrapersonalnych, dowodzi, że zachwyty nad „efektem PISA” jest uzasadniony jedynie w odniesieniu do wzrostu umiejętności rozwiązywania testów, a to z kolei może świadczyć o przyroście kompetencji odtwórczych i w żaden sposób nie może uzasadniać tezy o pozytywnej zmianie jakościowej kształcenia (zob. Śliwerski, 2015).

Podporządkowywanie polityki edukacyjnej państwa nieustannemu sprawdzaniu, na którym miejscu znajduje się ono w tym rankingu, jest bezsensowne. O czym ma świadczyć to, czy w kolejnym pomiarze i rankingu uczniowie wypadli lepiej, czy gorzej? Czy o jakości wykształcenia społeczeństwa, czy też o sprawności uczenia „do testu”? Wiarygodność testów PISA nie jest wysoka. Nic one nie mówią o jakości procesu wychowania młodzieży, o ich formacji aksjologicznej, o procesie kształcenia, jego uwarunkowaniach, o tym, kto i jak kształcił dzieci i w jakich warunkach. Pomija przemiany systemowe, społeczno-polityczne i makroświatowe kraju pochodzenia uczniów, podobnie jak stan kondycji psychofizycznej uczniów wypełniających niezliczone liczby testów. Zupełnie niezrozumiałe są zatem komentarze przedstawiające badania międzynarodowe w zakresie osiągnięć szkolnych w jednostronny sposób, bez uwzględnienia kontekstu szkolnego w skali mikro i makro.

Kolizja trzecia – pomijanie dobrych praktyk szkół w Europie

Najnowsze doświadczenia polskiej szkoły pokazują, jak trudno jest przezwyciężyć „epokę socjalistycznej szkoły” wraz z jej osobliwościami. W toku licznych, społecznych – w tym medialnych – dyskusji nad niedawną przeszłością powraca się do „przedkomunistycznych” tradycji, dostrzec też można renesans państwowo-naro-

dowych koncepcji oświaty (kształcenia), które dochodzą do głosu w dokumentach prawnych i administracyjnych, a także w praktyce szkolnej. Resentyment jest widoczny ponadto w projekcie obecnie wdrażanej w Polsce reformy systemu oświaty. Rzeczą znaną jest przy tym zróżnicowane orientowanie się na „zachodnie wzory” o znaczeniu narodowym (głównie amerykańskie, brytyjskie i szwedzkie, ale częściowo również i japońskie), jak również międzynarodowym (wskazuje się wzorce azjatyckie, a także skandynawskie) oraz wiara we wszechmoc badań międzynarodowych.

W Europie Zachodniej już przed kilkudziesięciami laty rozpoczął się proces przybliżania do siebie poszczególnych systemów szkolnych. Doprowadził on do układu w Maastricht (1993), w którym po raz pierwszy postuluje się dążenia Unii Europejskiej „do rozwoju oświaty (kształcenia) na wysokim poziomie” (Limage, 2001). Fakt, że trend ten obejmuje szkoły na całym świecie, wynika z rosnącego znaczenia zorganizowanego i systematycznego uczenia się, „treasure within” (ukrytego skarbu), jak trafnie określa je tytuł raportu UNESCO *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1996). I tak już dzisiaj istnieją szkoły, które na przykład pod względem poziomu nauczania w zakresie przedmiotów przyrodniczych i technicznych niewiele się od siebie różnią – czy to będzie w Stanach Zjednoczonych, w Indiach, czy w Afryce Południowej. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt wyrównywania – w skali całego świata – standardów w szkolnictwie wyższym, a także w badaniach uniwersyteckich i pozauniwersyteckich, w których dąży się do jak najwyższych osiągnięć. Z drugiej jednak strony obserwujemy – ogólnie rzecz biorąc – ciągłe rozwieranie się luki edukacyjnej (*educational gap*) między szkołami w „bogatych” i „biednych” państwach na całym świecie oraz w ramach poszczególnych regionów świata (Mitter, 1993).

Tym, co od początku naszego dziesięciolecia można zaobserwować w rozwoju systemu oświaty w Polsce, jest radykalizm wieloaspektowych i złożonych przemian, jakim podlega państwowo-narodowy system szkolny, a wraz z nim i pojedyncze szkoły. Znamienne jest przy tym pomijanie w projektowanych reformach istotnych tendencji w zakresie innowacji edukacyjnych występujących w innych krajach lub wykorzystywanie ich w sposób instrumentalny, dla udowodnienia własnych racji politycznych. Za przykład może posłużyć wskazywanie innowacyjności jako głównego celu projektowanych reform. Z jednej strony mamy do czynienia ze śmiałym projektem, wskazującym, że współczesność wymaga innowacyjnego podejścia do nauczania dzieci i młodzieży, którego implementacja do metodyki pracy szkoły mogłaby skutecznie przyczynić się do wzrostu innowacyjnego myślenia, kreatywności i w rezultacie wzrostu konkurencyjności polskiej edukacji wobec innych propozycji narodowych w Europie i poza nią. Z drugiej strony – brakuje operacjonalizacji tego celu. Zupełnie pomija się fakt złożoności systemowych rozwiązań edukacyjnych, komplementarność rozwiązań formalnych i nieformalnych (w tym edukacji domowej, kulturalnej itp.). W pośpiechu tworzy się obudowę metodyczną pracy szkolnej, zapomina o przygotowaniu nauczycieli i innych specjalistów do pracy w nowych cywilizacyjnie warunkach społecznych i kulturowych. W efekcie mamy do czynienia

z projektem reformy politycznej, a nie – merytorycznej. Wzorce międzynarodowe służą legitymizacji nowych/starych pomysłów na edukacyjny powrót do przeszłości, a i tu mamy do czynienia nie z całościowym, lecz wybiórczo prezentowanym, obrazem edukacyjnych rozwiązań europejskich. To co wygodne jest ukazywane jako słuszne: cyfryzacja, nowe technologie, kultura fizyczna, doniosłe znaczenie nauczania historii itp., to zaś co trudne do realizacji – pomijane lub prezentowane częściowo: dofinansowanie szkolnictwa (w tym wyposażenia szkół), autonomia szkoły, progowe wymagania wobec nauczycieli, zmiana metodyki nauczania przedmiotów ścisłych, małe szkoły i ich miejsce w systemie oświaty, sekularyzacja szkolnictwa, edukacja zdrowotna (w tym seksualna) itp., że wspomnę jedynie kilka z wielu problemów, na które polski system edukacyjny nadal nie daje pełnych rozwiązań.

Konkluzja

Wyzwania, wobec których stoją systemy oświaty i szkolnictwa wyższego w Europie, są uwikłane w sieć wzajemnych zależności, podlegając permanentnym zmianom, co zmusza pedagogów, polityków oraz społeczeństwo obywatelskie do podejmowania nieustannych wysiłków, mających na celu identyfikowanie problemów i wypracowywanie strategii rozwiązywania ich w praktyce. System oświaty wikła się w sposób konieczny w konflikty, jeśli normy i systemy wartości państwa nie są zgodne ze sobą i kłócą się z normami i systemami wartości żyjących w nim „mniejszości” (albo grup oddalonych od władzy). Konfliktami takimi dotknięte są zarówno postawy uczniów, rodziców, nauczycieli oraz „pedagogicznej opinii publicznej”, jak i panujące w oświacie cele, treści, metody nauczania oraz style wychowawcze. Konflikty mają bezpośredni wpływ na codzienną praktykę szkolną o tyle, że dotyczą postaw i zachowań uczniów oraz nauczycieli.

Szkoły w Europie muszą być zdolne do uporania się z przedstawionymi napięciami i muszą chcieć się z nimi uporać. Jednostronne stanowiska są zawsze szkodliwe dla rozwoju szkół i działalności uczniów i nauczycieli. Rolę nie do przecenienia w zakresie dostarczania wiedzy oraz tłumaczenia współczesnych przemian (nie tylko edukacyjnych) pełnią racjonalne, ale i niezależne badania porównawcze. Żaden bowiem z systemów oświatowych, a szerzej – edukacyjnych, nie jest doskonały, więc warto znać i rozumieć problemy innych, by nie powielać błędów lub nie tworzyć rozwiązań zbędnych, by unikać reform niezabezpieczonych finansowo, upolitycznionych, „wyspowych”, bez osadzenia we współczesnym kontekście społecznym i kulturowym.

Bibliografia

- Feyerabend, P.K. (1968). *Against Method*. London–New York: VERSO.
- Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from

- the 2013/2014 survey (2016). *Health Policy for Children and Adolescents, No 7*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Limage, L.J. (2001). *Democratizing Education and Educating Democratic Citizens. International and Historical Perspectives*. New York–London: Routledge Falmer.
- Luhmann, N. (2007). *Systemy społeczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Mitter, W. (1993). Education in Eastern Europe and the former Soviet Union in a period of revolutionary change: an approach to comparative analysis. W: D. Philips, M. Kase (red.), *Education and economic change in Eastern Europe and the former Soviet Union* (s. 15–28), Wallingford: Triangle Books.
- Nowakowska-Siuta, R. (2014). *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- OECD PISA (2015). *Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów. Wyniki badania 2015 w Polsce*. IBE-PISA-raport-2015.pdf.
- Sowińska, H. (red.). (2012). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Sowińska, H., Michalak, R. (2004). (red.). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Independent and dialogical nature of comparative studies and Polish education policy. Example of three collisions

The article points to the emancipatory potential inherent in science and reliable scientific research and raises doubts as to whether it is actually used and still has the power to influence society in Polish conditions. The analyses of the state and style of education system reforms which took place in Poland have made it clear that comparative studies did not serve as a signpost for their initiators and facilitators and did not contribute to the rationalization of the direction of changes. They were too often outside the interest of the education authorities, or were used for political manipulations.

Keywords: comparative studies, emancipatory rationalisation, education reforms, education system

Karolina Reinhard

Refleksyjność i dialogiczność w programach indywidualizacji nauczania w szkole

W szkołach podstawowych wdrażane są programy mające na celu indywidualizację nauczania. Realizują zapisy ustawy o systemie oświaty oraz towarzyszących im rozporządzeń, dotyczące zobowiązań nauczyciela do zindywidualizowanej pracy z uczniem.

Artykuł odnosi się do badań terenowych zrealizowanych przez autorkę w szkołach, które realizują programy indywidualizacji nauczania. Ukazuje rozumienie indywidualizacji w zależności od wdrażanego programu, odmiany myślenia refleksyjnego nauczycieli według koncepcji Donalda Schöna oraz różne podejścia do dialogu kształtowane tymi programami.

Słowa kluczowe: refleksyjność, dialog, indywidualizacja nauczania, nauczyciel, szkoła

Wprowadzenie

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach terenowych dotarłam do szkół realizujących programy indywidualizacji nauczania zalecane „odgórnie”, jak też „oddolnie” – stanowiące efekt inicjatywy środowiska samej szkoły. Interesowało mnie, jakie rozumienie indywidualizacji prezentują realizatorzy tych programów. Punktem wyjścia do badań stały się wytyczne, wynikające z ustaw i rozporządzeń, a dotyczące indywidualizacji nauczania w szkołach.

Według Artykułu 1 *Ustawy o systemie oświaty* (Dz.U. 2016 poz. 1943) uczniowie mają zapewnioną możliwość pobierania nauki zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi oraz ich predyspozycjami. Także akty prawne towarzyszące ustawie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych: Dz.U. 2015, poz. 843) zawierają sformułowania równie silnie wskazujące na obowiązki szkoły i nauczyciela w zakresie indywidualizacji pracy z uczniem. Indywidualizacja w aktach prawnych jest traktowana jako oczywistość, która – w prezentowanym tu przekonaniu – nie jest wszak poddawana głębokiej refleksji.

W badaniach starałam się zweryfikować przywołane deklaracje i przyjrzeć się, w jaki sposób indywidualizacja jest prowadzona w szkołach, które zobowiązują się do jej realizacji. W sumie badania objęły dwie szkoły¹ prowadzące programy wprowadzane systemowo oraz trzy szkoły² realizujące inicjatywy oddolne. Przeprowadziłam obserwację zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, otwarte wywiady z 22 nauczycielami oraz 5 dyrektorami szkół, a także analizę dokumentów związanych z uczestnictwem szkół w badanych projektach. W artykule przedstawię po jednym przykładzie obu typów projektów.

Realizacja programu systemowego a indywidualizacja, refleksyjność i dialogiczność w szkole

Chciałabym się odnieść do programu systemowego, jakim jest *Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych*. Na stronie internetowej stworzonej na potrzeby realizacji projektu można przeczytać: „Celem działań podejmowanych w ramach projektu jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, poprzez indywidualizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach I–III szkoły podstawowej” (<http://indywidualizacja.edu.pl/>).

W ujęciu podmiotu realizującego projekt (Zarząd Obsługi Jednostek Miejskich we Wrocławiu przy współpracy z Wydziałem Edukacji UM Wrocławia – autora projektu) cel projektu brzmi następująco: „Celem projektu jest indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III wrocławskich szkół podstawowych, zmniejszenie dysproporcji w ich osiągnięciach edukacyjnych” (<http://www.zojm.wroclaw.pl>).

Jednakże badania dokumentują, że w gruncie rzeczy był on traktowany podrzędnie – projekt wyraźnie zmierzał do wyrównywania szans i wyników nauczania, a indywidualne podejście do ucznia stanowiło wyłącznie środek do osiągnięcia tego celu. Warto zwrócić uwagę, że projekt obejmował sześć bloków kompensacyjno-korekcyjnych i tylko jeden rozwijający uzdolnienia i zainteresowania. To spora dysproporcja. Wszystkie bloki zajęć opisano w projekcie jako odpowiedź na „zdiagnozowane trudności dydaktyczne i wychowawcze” (<http://www.zojm.wroclaw.pl>), co w tym kontekście znaczyłoby, że zainteresowania i uzdolnienia stanowią zdiagnozowaną trudność.

Indywidualizacja nauczania w ramach projektu była stosowana w czasie zajęć dodatkowych. W stylu nauczania, wybieranych metodach w czasie zajęć obo-

¹ W jednej ze szkół badania dotyczyły zapoznania się z realizacją programu „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych”, a w drugiej z wdrożeniem projektu Dolnośląskiego Systemu Wspierania Uzdolnień.

² Dwie badane przeze mnie szkoły realizowały pedagogikę planu daltońskiego, trzecia opiera się na koncepcji Johna Deweya.

wiązkowych, nie widzieli możliwości zmian, których sami mogliby być inicjatorami i które mogłyby wspomóc indywidualną pracę z uczniem. Program nauczania i realizacja podstawy programowej dla nauczycieli były nadrzędne. Nauczyciele wykazywali duże przywiązanie do stosowanego, konwencjonalnego sposobu pracy z uczniami, wypracowali sobie pewien schemat i nie podejmowali prób jego zmiany.

Indywidualizacja

Na pytanie o rozumienie indywidualizacji nauczania w szkole nauczyciele wdrażający projekt odpowiadali następująco:

Na zwykłych lekcjach taka indywidualizacja jest możliwa w ograniczonym zakresie, tak bym to powiedziała. Myślę o jednej i drugiej stronie. Ze względu na: program nauczania to raz, dwa: indywidualne tempo pracy w klasie przy 25 osobach czy nawet na kółku, no, to nie ma takiej możliwości. Tutaj możemy sobie pozwolić, nie było sztywnych ram, prawda, żeby zrobić, zrealizować i koniec. Miałam oczywiście program i treści, które chciałam zrealizować, ale nie było to sztywne jak na zwykłych lekcjach. Program był mój. [...] Indywidualizacja na lekcjach, jeśli jest możliwa, to tylko w jakimś małym stopniu. No nie wiem, dzieci mogą same zdobywać wiedzę. Indywidualizacja jako że ja podchodzę. Ale to jest, jednak te klasy są liczne. Dzieci same sobie przeszkadzają, no nie oszukujemy się, trzeba je uspokoić (N 2).

Indywidualizacja zależy od organizacji szkoły. Nie czarujmy się, ile ja mogę poświęcić czasu dziecku. Różnicujemy formy pracy, pracujemy zbiorczo, grupowo, indywidualnie. Ale indywidualizacja na lekcji nie jest wystarczająca. W szkole można indywidualizować pracę przez zespoły kompensacyjno-wyrównawcze i ofertę zajęć rozwijających zainteresowania (N 3).

Na pytanie o sposób, w jaki indywidualizacja może być realizowana w szkole, nauczyciele proponują niewielkie zmiany w tradycyjnym schemacie lekcji oraz zajęcia dodatkowe.

Widoczne są różnice w opisie sposobu realizacji indywidualizacji i oceny możliwości indywidualizacji. Mówiąc o sposobie realizacji, nauczyciele starali się znaleźć potwierdzenie, że jest to zadanie realne. Być może potraktowali pytanie jako sprawdzian własnych kompetencji, zdolności sprostania stawianym wymaganiom. Mówiąc o możliwości indywidualizacji, wskazywali już bowiem szereg ograniczeń, na które nie mają wpływu. Pytanie o dostrzegane możliwości indywidualizacji było odczytywane w rozłączności od własnej praktyki. Mówiąc o zmianach w sposobie pracy z dziećmi, wymieniali czynniki zewnętrzne, które muszą zaistnieć, żeby oni mogli pracować.

Jeżeli taki projekt miałby istnieć, to uważam, że takie zajęcia dałoby się zrobić, jeżeli byłoby więcej godzin i małe grupy, powiedzmy [...] po 5 dzieci. I tu już nie ma czy jedno umie więcej tu się wszystko da dostosować do tych dzieci (N 1).

Tym samym pokazują swoją bierną postawę, oczekują, aż zmienią się warunki. Działają jak aktorzy, którzy wiernie odtwarzają przeczytany scenariusz. Jeśli mieliby działać inaczej, to musiałyby się zmienić zapisy stanowiące wytyczne ich działania (por. Rutkowiak, 2000).

Refleksyjność

Odnosząc koncepcję refleksyjnego praktyka do badanych przeze mnie inicjatyw odgórnych, można wyróżnić u nauczycieli dwa rodzaje refleksji opisanych przez Schöna (1990).

Pierwszą z nich jest refleksja w działaniu, czyli sytuacja, w której bez przerwania działania nauczyciel dokonuje krytycznego nad nim namysłu oraz na bieżąco je modyfikuje. W badanych szkołach, w których był realizowany program „Indywidualizacja procesu nauczania...”, podążanie za tematem, jego ewentualna modyfikacja, to przykłady dotyczące zajęć dodatkowych. Nauczyciel wchodził w rolę obserwatora na podstawie pracy uczniów podczas realizowanych zajęć podejmował decyzję, dotyczącą dalszego przebiegu zajęć. Trzeba jednak zaznaczyć, że jeśli nauczyciel wprowadzał zmiany, to robił to samodzielnie, bez współudziału uczniów.

Drugi rodzaj refleksji w koncepcji Schöna to refleksja nad działaniem. Jej przykładem występującym we wszystkich typach szkół była analiza przebiegu zajęć i na tej podstawie modyfikacja kolejnych. Przykładowo: nauczyciel zmienia kolejne zajęcia na podstawie wyników ze sprawdzianu lub kiedy widzi, że uczniowie nie zrozumieli nowego materiału. W jednej z badanych szkół, oprócz analizy przebiegu zajęć, nauczyciele analizowali również: testy rozpoznające style uczenia się wypełniane przez uczniów, ankiety predyspozycji uczniów wypełniane przez uczniów, ich rodziców oraz innych nauczycieli, a także arkusze obserwacyjne sporządzane przez innych nauczycieli. Nauczycielka z tej szkoły wskazywała, że na tej podstawie wie, jaka propozycja zajęć dodatkowych może zainteresować jej uczniów. Wie również, jaki styl uczenia się preferują jej uczniowie, jak organizować prace uczniów na lekcji, uwzględniając ich predyspozycje oraz w jaki sposób formułować wymagania, uwzględniając informacje z ankiet.

W badanych szkołach można też zauważyć brak refleksyjności nad działaniem, czyli niepodjęcie własnej inicjatywy, zasłanianie się procedurą, przepisami, traktowanie realizowanego projektu jako zewnętrznie narzuconej treści, której się należy podporządkować i którą trzeba realizować.

Charakterystyczna egemplifikacja:

Wydawał mi się to bardzo fajny pomysł, ale myślałam, że to będzie długotrwałe, szczerze mówiąc. Że ktoś wpadł na coś takiego, żeby takie zajęcia dla dzieci zorganizować i będzie to w dłuższym czasie. Nie rozumiem właśnie, dlaczego to była grupka dzieci wybrana i na tym się skończyło. Bo to bardzo fajny pomysł był, takie prowadzenie zajęć, te wszystkie pomoce, które dostaliśmy, to się sprawdziło (N 1).

Ta sama nauczycielka, mimo dwudziestoletniego stażu pracy w szkole, do niektórych założeń realizowanej przez siebie koncepcji podchodziła bezrefleksyjnie:

Dalo się pracować. Były godziny, człowiek przychodził przygotowany, realizował to, co sobie założył. Robiło się. Także jeżeli chodzi o przebieg zajęć, to wszystko przebiegało bardzo dobrze. Jeżeli się jakiś zajęć nie zrealizowało, to później się je odrabiało.

Brak refleksyjności nad działaniem to również życzeniowość niektórych nauczycieli. W ten sposób pokazują, że coś jest poza zasięgiem ich możliwości, że nie mają wpływu, więc czują się zwolnieni z odpowiedzialności za inicjowanie zmian. Inna Nauczycielka mówi:

Zmieniłabym podręcznik tak, by wspomagał indywidualizację, różnicował poziom. Obecny podręcznik wybrała inna osoba, przyszedłam do pracy, kiedy podręcznik był już wybrany. Zmieniłabym jeszcze liczbę uczniów w klasie (N 4).

Maria Lewartowska-Zychowicz (2009, s. 176) pisze o specyfice pracy nauczyciela, który jest „podwójnie pozycjonowany, raz – jako funkcjonariusz instytucji [...] i po raz drugi – jako moralnie odpowiedzialny przewodnik w procesie uczenia się dzieci. Problem polega na tym, że nauczyciel zwykle chętniej identyfikuje się z własną pozycją w instytucji [...]”. Autorka pokazuje uwikłanie nauczycieli w przeciwstawne wobec siebie oczekiwania oraz zauważa, że w swoich działaniach często nie biorą oni pod uwagę indywidualnego rozwoju dziecka, tylko starają się spełniać wymagania instytucji, która ma dość sztywne reguły i rytuały.

Badani nauczyciele są dość mocno zakorzenieni w tym instytucjonalnym systemie, w którym funkcjonują na co dzień. Nawet jeśli mówią o pewnej otwartości na potrzeby dzieci, nie potrafią wyjść ze sztywnych, dobrze im znanych ram. Chcą uczyć dzieci samodzielności, ale jednocześnie stale je kontrolują, nadzorują. Tradycyjny układ lekcji oraz podział ról też nie wydają się wyzwalać potrzeby zmiany. Podręcznik jest ich przewodnikiem, boją się od niego odejść. Powtarzalne i dobrze znane zasady dają im poczucie bezpieczeństwa.

Dialog

Odnosząc się do rozumienia dialogu wśród nauczycieli wprowadzających programy odgórne, zauważyłam podejście określane przez Joannę Rutkowiak (1992) „technicznym”. Dialog w realizacji omawianego programu jest traktowany jako narzędzie wychowania, jako środek przeznaczony do realizacji z góry określonych celów. Wpisuje się to w opis pożądaných u współczesnego ucznia takich cech, jak: twórczość, kreatywność przy jednoczesnym „wyposażaniu” na-

uczyciela w metody, wdrażaniu go w programy, szkolenia mające na celu wzbudzenie tych cech u uczniów – czyli uzyskania określonych wyników. W takim rozumieniu dialogu narzędzia są zewnętrzne wobec osoby działającej, nie wynikają z własnych przemyśleń. Nauczyciel wyposażony w metodę nie jest odpowiedzialny za ewentualne niepowodzenia: ich przyczyn może doszukiwać się w samej metodzie i jej brakach. Oddziaływanie nauczyciela przebiega przy takim podejściu obok uczniów; nauczyciele i uczniowie idą swoimi osobnymi drogami (Rutkowiak, 1992, s. 345).

Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań zauważyłam, że takie podejście może wynikać z rozumienia roli nauczyciela, narzucenia nauczycielowi projektu, braku autonomii w podejmowaniu decyzji. Jeśli dyrektor podjął decyzję o realizacji projektu, to nauczyciele wypełniają polecenia. Następnie w taki sam sposób odnoszą się do uczniów. Jak już pisałam, uczniowie nie biorą czynnego udziału w organizacji i modyfikacji lekcji.

Podejmowanie inicjatyw wewnętrznych a indywidualizacja, refleksyjność i dialogiczność w szkole

Egzemplifikacją, do której chciałabym odwołać się jako przykładu znaczenia podejmowania inicjatyw wewnętrznych szkoły dla rozwoju indywidualizacji, refleksyjności i dialogiczności, jest realizacja *planu daltońskiego*.

Trzy podstawowe założenia w rozumieniu praktyków współczesnego wykonania tej koncepcji to: wolność (zastępowana też pojęciem odpowiedzialność albo z nim łączona), samodzielność i współpraca. Wolność w edukacji wiąże się z wolnością wyboru. Jeśli dziecko uczestniczy aktywnie w organizacji swojego procesu edukacyjnego, to ponosi odpowiedzialność za swoje wybory i jednocześnie ma większą motywację w swojej pracy. „To dzieci muszą tworzyć własny model uczenia się, muszą kreować swoją szkołę” (Röhner, Wenke, 2011). Pierwsza zasada, wolność, łączy się więc z odpowiedzialnością. Druga zasada, samodzielność, jest równoznaczna z własnym pomysłem na rozwiązywanie problemów stawianych przed dziećmi oraz doprowadzanie ich do końca, we własnym tempie. W trzeciej zasadzie, współpracy, najistotniejszy jest szacunek do drugiej osoby. Jeżeli uczeń pracuje samodzielnie, to stara się nie przeszkadzać innym i pozwolić im na swoją pracę. Jeśli pracujemy w grupach, szanujemy punkt widzenia kolegi. Przy realizacji trzeciej zasady zostaje podkreślona umiejętność komunikacji.

Indywidualizacja

Odpowiadając na pytanie o rozumienie indywidualizacji nauczania, dyrektor jednej z badanych szkół odniósł się w następujący sposób:

Plan daltoński stworzony jest właśnie po to, by indywidualizacja funkcjonowała w szkole [...]. W nauczaniu w tradycyjny sposób indywidualizacja ogranicza się najwyżej do zajęć dodatkowych.

Jak ktoś ma opinię (z poradni pedagogiczno-psychologicznej – przyp. K.R.) to dostanie więcej czasu do realizacji zadań. Plan daltoński umożliwia indywidualizację podczas całego procesu edukacyjnego, indywidualizację na każdym kroku. Czasami uczeń udziela pomocy, czasami ją uzyskuje. Jest to bardzo trudne do przeprowadzenia na tradycyjnej lekcji. To oszukiwanie samego siebie (D 3).

Nauczycielka z tej samej szkoły w taki sposób opowiada o korzyściach wybranej koncepcji:

Spodobało mi się to też dlatego, że indywidualizacja pracy z dzieckiem występuje samoczynnie. Bardzo często. To była podstawa. Mam grupę uczniów o zróżnicowanym poziomie. Prowadziłam zajęcia z całą grupą. Pracowali w różnym tempie i jeden czekał na drugiego. Teraz mogą wziąć kartę dodatkową, wrócić do zadania tygodnia. Widzę, że nikt nikogo nie goni. Ja mam czas indywidualnie dla każdego. Indywidualizacja występuje automatycznie. Wykorzystuję to też na innych zajęciach (N 6).

Nauczyciele biorący udział w badaniach mają wysoką świadomość istoty indywidualizacji pracy z uczniami. Jednocześnie dostrzegają, że koncepcja, według której pracują, umożliwia tę indywidualizację. W ich przekonaniu pedagogika planu daltońskiego w naturalny sposób stwarza warunki uwzględniania jednostkowych predyspozycji, różnicowania poziomów nauczania oraz zwiększania samodzielności ucznia.

Refleksyjność

Jeśli chodzi o refleksyjność nauczycieli w badanych przeze mnie inicjatywach oddolnych, to powołując się na koncepcję Schöna także można zauważyć dwa przywołane rodzaje refleksji.

W dwóch badanych szkołach daltońskich możliwość współdecydowania w czasie zajęć o ich przebiegu w każdym przypadku wzmagała zaangażowanie uczniów w realizację zajęć. Mieli okazję doświadczyć, że przestrzeń edukacyjna nie jest im jedynie narzucona i że mogą współdecydować o przebiegu lekcji. W tych szkołach refleksja w działaniu nauczyciela pojawia się dość często ze względu na nieschematyczność przebiegu lekcji, która z zewnątrz może początkowo wyglądać jak chaos. Jest plan dnia, ale jest też zgoda na jego modyfikację. Może się zmienić schemat, kolejność planu dnia, przebieg konkretnych zajęć „tworzy się” na bieżąco. Uczniowie mają dużo wolności, mogą pracować nad wybranym przez siebie zadaniem w różnych miejscach klasy i na korytarzu. W szkołach, w których nauczyciel współtworzy przebieg lekcji wraz z uczniem, nie jest jej jedynym decydem. W przypadku współdecyzjności na nauczycielu nie ciąży fakt, że to on musi stale dyrygować i kontrolować przebieg lekcji. Dzieci wiedzą, co mają robić, a ich samodzielność umożliwia nauczycielowi prowadzenie swobodnej obserwacji.

Z roli obserwatora, współdecydenta procesu edukacji wynika jeszcze jeden przykład refleksji w działaniu. Nauczyciel nie daje uczniom gotowych odpowiedzi. Przebieg zajęć jest więc bardziej spontaniczny, nieprzewidywalny.

W jednej z badanych szkół nauczycielka pisze na składanej, tylnej części tablicy wyniki obliczeń matematycznych. Uczeń po skończonej pracy podchodzi i sprawdza swoje odpowiedzi z tymi podanymi przez panią. W odpowiedziach na tablicy nauczycielka celowo robi błędy, uczniowie stojąc przy tablicy przez chwilę konsultują się między sobą, a następnie informują panią, gdzie je popełniła. Pani przeprosza uczniów za pomyłkę i chwali za uważne rozwiązywanie zadań.

W innej badanej szkole daltońskiej nauczycielka w taki sposób konstruuje zadania pracy pisemnej, że każdy uczeń ma szansę napisania niepowtarzalnej historii.

To jest coś, co dzieci bardzo lubią. I ja też, bo dzięki temu nie mam takich samych prac, tylko zadaję się na losowość. Tworzenie opisu króla bądź zamku, dzieci rzucają kostką, w tym przypadku 5 razy, i to, co im wypadnie, takie cechy, muszą umieścić w swoim opisie. Muszą umieścić to, co im się wyrzuci (N 7).

Drugi rodzaj refleksji wyróżnionej przez Schöna to refleksja nad działaniem. W omawianych szkołach refleksja nad działaniem przejawia się przykładowo we współpracy nauczycielek, wymienianiu się spostrzeżeniami na temat prowadzenia zajęć, materiałami przez siebie przygotowanymi.

Nauczycielki jednej ze szkół refleksyjnie podchodzą do innowacji, którą wprowadzają w swoich klasach. Jedna z nich opowiada, że

zaletą jest elastyczność planu. Nie muszę robić czegoś, do czego nie jestem przekonana. Nie robię czegoś wbrew sobie [...] marzy mi się, żeby zadania były złożone, np. temat kosmos – żeby dzieci same podjęły inicjatywę. Żeby to było od nich. Podejmowanie wyzwania przez nich. Wykorzystanie ich potencjału (N 5).

Badani nauczyciele modyfikują zajęcia, samodzielnie je kreują, podkreślają swoją niezależność. Egzemplifikacja:

Denerwowało mnie, że moje dzieci wracały ze śniadania i mówiły, że dzisiaj szynka była na śniadanie, chociaż było salami, kiełbasa albo coś innego, więc zrobiliśmy budowę świni, części ciała świni. I się nagle nauczyli, co to jest łopotka, co to jest karkówka. Wszystko wiedzieli (N 7).

Nie znalazłam przykładu w szkołach realizujących oddolne inicjatywy na brak refleksyjności nauczycieli. Myślę, że refleksyjność nauczycieli przede wszystkim wiąże się z ich autonomiczną decyzją o realizacji idei, według której pracują, a tym samym z ich samoświadomością. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 71) postawiła hipotezę, że o możliwości realizowania założonych celów decyduje poziom tejże autonomii. Nauczycielki jednej z badanych szkół są tego bardzo dobrym przykładem. W dużej, publicznej szkole, jedynej w gminie, decydują się na wprowadzenie koncepcji odmiennej od dominującej. Narażają się tym samym na niechęć części grona pedagogicznego (nieoficjalnie, w krótkich rozmowach w czasie

przerw, często nawiązywały do tego wątku). Aby zdecydować się na uczenie dzieci samodzielności i odpowiedzialności, trzeba potrafić krytycznie spojrzeć na siebie, na swoją rolę zawodową, trzeba być gotowym na oddanie części przestrzeni edukacyjnej dzieciom, na odejście od hierarchizacji w pracy. Nauczyciele z badanych szkół niepublicznych podjęli świadomą decyzję pracy w tych szkołach. Często przechodzili z placówek publicznych, ponieważ nie mogli się w nich odnaleźć lub pracować według koncepcji, z którymi się utożsamiają. Pracują w tych szkołach również młodzi nauczyciele, którzy podjęli autonomiczną decyzję o wyborze właśnie tej placówki.

Dialog

W omawianych przeze mnie inicjatywach oddolnych dialog nie jest już jedynie narzędziem wychowania. Staje się warunkiem możliwości rozumienia, poszerzeniem naszej jednostkowości możliwym przez kontakt z innymi (Rutkowiak, 1992). Sens takiego podejścia, jak pisze Rutkowiak (tamże, s. 355), zawiera się w dającej do myślenia, autentycznej, szczerzej rozmowie. Dialog rozumiany jest jako fakt, jako ludzki sposób bycia.

Rozmowa staje się przestrzenią umożliwiającą przyjrzenie się samemu sobie poprzez drugiego człowieka. Nie jest już techniczną wymianą informacji; rozmowa jest prowadzona przez jej przedmiot, temat. Tak rozumiana rozmowa ma moc przeobrażania, daje do myślenia, pozostawia coś w jej uczestnikach, porusza ich (Gadamer, 1980, s. 372). Nie ma wyraźnego „wyniku” rozmowy. Nauczyciele funkcjonujący w rzeczywistości, w której istnieją warunki dla nieskrępowanej rozmowy, stosują podejście niedyrektywne. Mają poczucie sensu swojej pracy, wykazują się głęboką refleksyjnością, są samodzielni, odpowiedzialni i tego samego uczą również dzieci. Ważna jest realizacja wdrażanej koncepcji, ale najważniejszy jest drugi człowiek, koncentracja na nim, umiejętność zachowania równowagi między mówieniem a słuchaniem.

Wnioski

Podsumowując, widać różnice między refleksyjnością i dialogicznością nauczycieli ze szkół wdrażających inicjatywy odgórne a podejściem nauczycieli ze szkół realizujących inicjatywy oddolne. Zdaję sobie sprawę, że w takim porównaniu jest wiele uogólnień i uproszczeń, jednak te różnice wynikają również z interpretacji sposobu pracy szkół. Hierarchizacja, wciąż widoczna w szkołach wdrażających programy odgórne, oraz współdecydowanie, współpraca z uczniami, widoczna w drugich szkołach, przekłada się również na refleksyjność tych nauczycieli oraz rozumienie dialogu. W pierwszych szkołach nauczyciele, planując swoją pracę, kierują się przekonaniem, że najważniejszy jest transfer wiedzy oraz realizacją zaplanowanego materiału. W drugich – oprócz idei, którą realizują – nauczyciele mają na uwadze przede wszystkim drugiego człowieka.

Różnica wiąże się również z tym, że w szkołach wdrażających inicjatywy oddolne nauczyciele w pełni autonomicznie zdecydowali się na realizację danej idei. Inaczej pracują nauczyciele, którzy przyjęli do wiadomości istnienie projektu w ich szkole, inaczej ci, którzy decyzję o pracy w konkretny sposób podjęli samodzielnie. Zdecydowali się, bądź ją tworząc, od początku, bądź wybierając tę konkretną szkołę jako miejsce pracy. W tych szkołach dialog staje się sposobem bycia, rozmową wzbogacającą jej uczestników.

W szkołach, w których wdrażane są oddolne inicjatywy indywidualizacji nauczania, nauczyciel nie jest strażnikiem a organizatorem sytuacji edukacyjnych. Dzięki temu uczeń staje się równorzędnym partnerem edukacyjnym. Te szkoły stały się dla mnie dowodem na to, że istnieją na mapie polskich szkół miejsca, w których na edukację nie trzeba patrzeć przez pryzmat realizacji podstawy programowej. Można ją przemyśleć na nowo.

Bibliografia

- Gadamer, H.-G. (1980). Niezdolność do rozmowy. *Znak*, 3(309), 369–376.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przyśmaku. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 158–184). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Röhner, R., Wenke, H. (2011). *Pedagogika planu daltońskiego*. Łódź: Wydawnictwo Sor-man.
- Rutkowiak, J. (1992). Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog? W: J. Rutkowiak, *Pytanie, dialog, wychowanie* (s. 337–370). Warszawa: WN PWN.
- Rutkowiak, J. (2000). Twarze nauczycieli a edukacja alternatywna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii* (s. 269–283). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco–Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2015, poz. 843.
- Ustawa o systemie oświaty, Dz.U. 2016, poz. 1943.

Zasoby internetowe

- <http://indywidualizacja.edu.pl/>, data dostępu 20.06.2013.
- http://www.zojm.wroclaw.pl/wps/portal/zojm?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/zojm_pl/ZOJM-Service/ZOJM-Main-Site-Path/ZOJM-Projects/PO+KL+-+PO+Kapital+Ludzki/INDYWIDUALIZACJA, data dostępu 18.07.2013.

Reflective thinking and dialogue in individualized education programs at a school – the experience of the researcher

Programs aimed at individualized learning are being implemented in primary schools. This is a consequence of school legislation and accompanying state regulations, which obligate teachers to individualized work with a student.

In my field research I have reached schools, where the program of individualized education is being realized. In this article I show understanding of individualization depending on the implemented program, a variety of reflective thinking teachers by D. Schön's concepts and different approaches to the dialogue related to these programs.

Keywords: reflective thinking, dialogue, individualized education, teacher, school

Małgorzata Mikołajczak-Woźniak

Opresja zamiast dialogu

W artykule zwrócono uwagę na problem braku autentycznego dialogu w relacjach szkolnych i wychowawcze konsekwencje tego stanu rzeczy. Pokazuje, co dzieje się między uczniami i nauczycielami, gdy nie ma porozumienia. Dowodzi, że tam, gdzie ignoruje się i wycisza głos jednych, ludzie zaczynają się komunikować językiem opresji. Brak dialogu w szkole powoduje, że pobyt w niej nie jest spotkaniem tylko konfrontacją.

Słowa kluczowe: dialog, uczeń, nauczyciel, opresja

*Mierz wysoko! – wpajali mu wzniośli nauczyciele.
Strzelił im w łeb*

Stanisław Lec

Ten przewrotny cytat Stanisława Leca niezwykle trafnie wyraża sedno prezentowanego artykułu – zaburzonej komunikacji między nauczycielami i uczniami. Tego, jak bardzo brak dialogu w szkole, generuje w niej nieudane relacje. Teza, że uczniowie i nauczyciele choć przebywają razem i do siebie mówią, tak naprawdę ze sobą *nie rozmawiają*, znajduje potwierdzenie w przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad problemem szkolnej opresji¹.

Najpierw nauczyciele w anonimowej ankiecie opisywali opresyjne zachowania, jakich doświadczały ze strony uczniów, emocje, jakie im towarzyszyły, swoje reakcje na uczniowską przemoc. Potem w bezpośrednich rozmowach – swobodnych wywiadach opowiadali o swoich relacjach z młodymi, uwypuklając wątek braku dialogu i porozumienia z uczniami. Podobnymi refleksjami dzielili się ze

¹ Nawiązuję tu do wyników badań własnych nad opresyjnymi zachowaniami uczniów wobec nauczycieli, przeprowadzonych w 2006 r. Pierwszym ich etapem był sondaż diagnostyczny na grupie ponad 4500 wrocławskich nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, drugim – badanie terenowe i mój miesięczny udział w lekcjach II klasy gimnazjum (obserwacje, rozmowy z młodzieżą i nauczycielami). Zgromadzony materiał można znaleźć w książce mojego autorstwa *Opresyjne zachowania uczniów wobec nauczycieli* (Mikołajczak-Woźniak, 2016).

mną uczniowie gimnazjum, winiąc jednak za brak zrozumienia stronę przeciwną – nauczycieli.

Aby dociec, co tworzy barierę dla udanych rozmów, trzeba było się przyjrzeć tej osobliwej sytuacji komunikacyjnej, w jakiej znajdują się uczestnicy lekcji. Dlaczego tam, gdzie oczekivalibyśmy porozumienia, do niego nie dochodzi? Co je utrudnia, czy wręcz uniemożliwia? Czym to może skutkować? Na podstawie prowadzonych obserwacji spróbuję pokazać jak i dlaczego opresja wkrada się w przestrzeń, w której dialog jest nieobecny. Mimo że od momentu zebrania materiału badawczego upłynęło już sporo czasu, te wypowiedzi, ich charakter, wydźwięk, kontekst zdają się być ciągle aktualne, ponieważ (co da się z nich wyczytać) wynikają z opresyjnego charakteru szkoły jako instytucji w ogóle.

„Dialog” z uczniem

Szkoła narzuca swój typ dyskursu, pewien model komunikowania. Co jest dla niego charakterystyczne?

Po pierwsze, bardzo wąskie rozumienie pojęcia dialog, który jest utożsamiany najczęściej z procesem przekazywania (ewentualnie wymiany) informacji. Joanna Rutkowiak (1992) pisze, że dialog, jest zwykle rozumiany przez nauczycieli jako metoda nauczania, jako czynność wyuczona, przyswojona, przejęta z zewnątrz, a nie osobista. Stanowi element zachowania powtarzalnego, standaryzowanego, typu technicznego, w którym jest minimalizowany własny namysł działającego człowieka, niezbędny w sytuacjach wychowawczych. Dlatego „dialog” – w potocznym rozumieniu nauczycieli – toczy się w praktyce na lekcji, niczym w czytance z podręcznika. Prowadzący lekcję może sobie myśleć: *Ja coś powiem, to niech i on (uczeń) coś powie. Ja pytam – więc niech oni odpowiadają.* I choć nauczyciele są przekonani, że przecież ciągle do dzieci coś mówią, nie ma to jednak najczęściej nic wspólnego z „byciem w dialogu” z uczniami. Dobitnie świadczy o tym wypowiedź nauczyciela języka angielskiego – uczestnika przywoływanych wcześniej badań, udzielona w trakcie wywiadu: *No, przecież my ciągle do nich gadamy i gadamy! Na tym chyba polega ten fach, nie?!*

Podczas obserwowanych lekcji w gimnazjum odnotowano wiele sytuacji ilustrujących problem pozorności czy braku dialogu nauczyciel–uczeń:

Nauczycielka geografii: *Dziewczyny, ja pytam – wy ładnie odpowiadacie, no już, już, bo nie ma czasu!*

Nauczycielka biologii: *Cicho, bo ja się nie mogę przez was przebić z tematem.*

Nauczyciel fizyki: *No prawie, że podsuwam wam odpowiedzi, a wy co? Ile razy można wam w kółko mówić to samo?!*

Większość badanych nauczycieli traktuje dialog instrumentalnie jako narzędzie do nauczania, nie widząc w nim wskazywanych przez przedstawicieli pedagogiki dialogu: „idei przewodniej”, „ogólnej zasady” wychowania, personalnego podejścia do uczniów.

Po drugie, w komunikacji z uczniami wyraźnie ujawniają się ukryte, opresyjne funkcje szkoły. Relacja dominacji wyraża się także w języku. Zwroty, jakie podają z ust nauczycieli, stale przypominają o nierównowadze praw i mocy sprawczej młodzieży, o tym, że pozycje komunikacyjne obu grup pozostają w opozycji. Zdaniem Ewy Bilińskiej-Suchanek (2003) mamy do czynienia z nierównością głosów w szkolnym tworzeniu definicji świata społecznego, która przejawia się już choćby w tym, że to nauczycielom przysługują większe prawa komunikacyjne niż młodym, co z resztą oni sami często podkreślają.

Nauczycielka matematyki: *Póki co ja tu jestem nauczycielem, a waszym zadaniem jest słuchać, bo jesteście objęci obowiązkiem szkolnym, tak czy nie?*

Nauczycielka języka polskiego: *Ty już lepiej przestań mi tu głosić te swoje mądrości!*

Wychowawczyni klasy: *Skoro tak wam powiedziałam, to nie rozumiem po co te dyskusje?*

To do nauczyciela należy zawsze pierwsze i ostatnie słowo. Przed laty Andrzej Janowski (1975) podkreślał, że to on i tylko on ma w klasie prawo do wypowiedziania komunikatów na temat komunikatów (czyli ma wyłączne prawo do nadawania metakomunikatów). Nauczyciel zawłaszcza „głos”, posiada przywilej wyrażania myśli, opinii. Panuje nad kolejnością wypowiedzi, ma moc „wymagania odpowiedzi” lub „wywoływania opowiadania”, stale nakłania uczniów do mówienia, lecz nie ich „własnej opowieści”, tylko określając, co, jak i kiedy ma być powiedziane, „programując” komunikaty uczniów. Zazwyczaj nie tylko treść, ale także forma i rozmiar opowieści też są już z góry przewidziane.

Zachowania komunikacyjne nauczycieli wymagają więc od uczniów uległości, odznaczają się skłonnością do narzucania i osądzania [egzemplifikacje: *Ja już po oczach twoich widzę, że ty nic nie przeczytałaś z tego, co ja kazałam.* (nauczycielka języka polskiego); *Ale powiedz to tak, jak ja wam mówiłam. Nic więcej od ciebie nie chcę!* (nauczycielka biologii)].

Przeważa styl wypytywania, z widocznym często u prowadzącego lekcję:

- a) brakiem rzeczywistego zainteresowania odpowiedzią: *Uczeń: – Ale proszę pani, ja już o tym przecież mówiłem. Nauczycielka: – Aha...tak? trudno, to powtórz, utrwalisz sobie;*
- b) negacją wypowiedzi: *Sam już nic tu nie wymyślasz, tylko zobacz w podręczniku* (nauczycielka języka polskiego);
- c) ucinaniem wypowiedzi uczniów: *Dobra już dobra, wystarczy...* (nauczyciel fizyki);
- d) złością na niewłaściwy dobór słów, tonu: *Tak, to my nie będziemy rozmawiać. Tak to możesz sobie mówić, jak jesteś z kolegami na ławce, a nie tu na zajęciach i to do nauczyciela!* (nauczycielka języka polskiego);
- e) wskazaniem na niestosowność zabrania głosu przez ucznia: *A może tak nie teraz, kolego, co?!* (nauczyciel fizyki).

Thomas Gordon (1974) uważa, że większość nauczycieli stosuje wobec swoich uczniów „język nieakceptacji”, którego sygnałami są m.in. nakaz, polecenie, ostrzeżenie, groźba, moralizowanie, pouczenia, osądzanie, krytykowanie, przyklejanie etykietek itp. Janowski (1975, s. 126) zaś podkreśla, że pytania zadawane przez

nauczyciela są zasadniczo testami mającymi sprawdzić uczniowską umiejętność i gotowość przybliżania się w stronę tego, co nauczyciel definiuje jako wiedzę. Nauczyciel słucha przy tym uczniów selektywnie, nie jest dla niego ważna osobna egzystencja tych wypowiedzi, może je ignorować lub przekształcać tak, jak chce, może je przedstawiać jako wyraz wzajemnego rozumienia się lub określać jako nieporozumienie, może negocjować, odrzucać to, co mówią młodzi, określając to jako złe, niewłaściwe, niestosowne. On sam natomiast może powiedzieć właściwie wszystko – może swymi wypowiedziami dyskryminować, deprecjonować, samemu nie biorąc (ale i też nie ucząc) odpowiedzialności za słowa. Może rozdzielać – i rozdziela – prawo do głosu. [Charakterystyczne egzemplifikacje: Ksiądz: *Ktoś cię pytał o zdanie w ogóle?; Nauczycielka biologii: Ona teraz jedna mówi, potem będziesz ty, a reszta nie przeszkadza!*].

Ponadto w szkole są tematy, które są wyraźnie „nie dla ucha ucznia”. Sprawy, o których się z młodymi nie mówi, którymi interesować się nie powinni, i których im się nie tłumaczy [Nauczyciel fizyki: *Nie będę z wami o tym rozmawiał. Za młodzi jesteście na to, za mało żyjecie jeszcze na tym świecie, żeby coś o tym wiedzieć*].

W rozmowach, jakie toczą się w klasie, widoczny jest nie tylko deficyt zwrotów współkomunikujących, ale też i często niezainteresowanie zdaniem młodzieży, ignorowanie tego, co ma do powiedzenia, czyli brak (mimo oczywistych deklaracji nauczycieli, że jest inaczej) orientacji na ucznia. Młodym nie daje się zwykle okazji, by wyartykułowali głośno, jak rozumieją pewne sprawy. Rozmowy o ich doświadczeniach, w których wyrażaliby własne przeżycia, rozwijali interpretacje świata – praktycznie nie istnieją. Próby uchwycenia sytuacji z perspektywy uczniów środowisko nauczycieli raczej nie podejmuje. Wszystko to sprowadza komunikację do jednostronnego przekazu, do sztucznej „wymiany kwestii”, z której nic ważnego nie wynika. Dyskusja pojmowana jest tylko jako metoda prowadzenia lekcji, bo i tak nauczyciel zmierza w niej zwykle do tego, by naprowadzić uczniów na swój sposób rozumowania, a nie do wyzwalania refleksji czy wyrażenia siebie. A uczniowie doskonale to czują. Realizowane w czasie badań obserwacje dostarczyły wielu przykładów.

Na godzinie wychowawczej nauczycielka proponuje: *Proszę, podyskutujmy i wybierzcie, na jaki film chcielibyście pójść do kina w czasie trwania egzaminu gimnazjalnego*. Uczniowie dość szybko i zgodnie wskazali kinową premierę – film sensacyjny. Komentarz wychowawczynie: *Hmm. No tak ... Możemy więc wstępnie uznać, że to jest wasz wybór, ale nie wiadomo. Oczywiście cenzura musi być. Dam wam jutro znać, ale raczej nie*.

Podobne „dialogi” niczego nie wnoszą, może poza rozdrażnianiem uczniów udawanym uznaniem dla ich głosu, opinii, punktu widzenia. Nauczyciel pozostaje komunikacyjnie zamkniętym i nie ryzykuje „wdawania się w dyskusje”, bo boi się, że sytuacja mogłaby mu się przez dopuszczenie młodych do głosu wymknąć się spod kontroli:

Wywiad z księdzem: W pewnym momencie – powiem szczerze – przestałem wchodzić z nimi w dialog jakikolwiek. Uznałem to za niepotrzebną przepychankę. Bo jak się tylko zaczęło wchodzić z nimi w jakieś rozmowy, to zaraz był problem z poradzeniem sobie z nimi. A po

co mi to? Przez ten cały dialog, to oni tylko zaczynali wchodzić mi na głowę. Nauczycielowi lepiej nie mieć takich problemów.

Taka świadoma rezygnacja z dialogu (przy zupełnym nie zrozumieniu jednak jego istoty), nie jest wśród nauczycieli postawą odosobnioną. Niepokojące jest to, że dialog nie jest traktowany przez dorosłych jako coś, co konstytuuje wzajemne szkolne relacje, lecz jako jakiś ryzykowny przywilej, przejaw „liberalnego” traktowania, który jak podejrzewają, może obrócić się przeciwko nim.

„Dialog” z nauczycielem

Wymiana zdań, w której liczy się głos tylko jednej strony – nauczycieli, to karykatura dialogu. Młodzież rozszyfrowuje to udawanie, wie, że pomimo dyskusji nie ma możliwości dyskusji. O komunikacji z dorosłymi dobitnie mówią młodzi ludzie w filmie „Obietnica” w reżyserii Anna Kazejak:

Nic o nas nie wiecie. Nie wiecie, o czym myślimy. O czym marzymy. Nie wiecie, jak kochamy. Czym się interesujemy. Nie rozumiecie nas. I nie chcecie rozumieć. [...] Boicie się z nami rozmawiać. Nigdy nie macie czasu. W szkołach jesteśmy dla was wyłącznie numerkami. Nie obchodzi was nic więcej poza odrobionym zadaniem, identyfikatorami. Zostawiacie nas samych sobie. Zagubionych. Samotnych. I wiecie co? To trochę boli...².

Czy dialog między nauczycielami a uczniami ma szansę w ogóle zaistnieć zdaniem samych uczniów?

Nastawienie komunikacyjne szkoły i nauczycieli jest zdecydowanie ukierunkowane na wpływanie, a nie na porozumienie, a zdaniem Aleksandra (1995, za: Bilińska-Suchanek, 2003) orientacje te wzajemnie się wykluczają. Aby proces komunikowania się służył porozumieniu, wymaga to – podkreśla Witkowski (1988, za: Bilińska-Suchanek, 2003, s. 173) – obdarzenia drugiej strony choćby minimum „autorytetu komunikacyjnego”. Należy go rozumieć jako wyposażenie osoby komunikującej w zdolność do przedłożenia akceptowanych racji, która umożliwia gotowość interakcji, tj. wysłuchanie, przemyślenie i uwzględnienie komunikowanych treści. Ponieważ nauczyciele wykazują zwykle brak wiary w sensowność uczniowskiego głosu i nie stać ich na potraktowanie go nie tylko jako równie ważnego, ale w ogóle ważnego, to nie ma się co dziwić, że – jak wskazuje Bilińska-Suchanek (2003, s. 173) – „młodzież wycofuje się z dyskursu z nauczycielami, z negocjowania i rozwiązywania nurtujących ich spraw”.

Przyjrzenie się relacjom nauczycieli z uczniami od strony komunikacyjnej obnaża więc ich powierzchowność, nietrafność, dystans czy wręcz wrogość. Nauczyciele reżyserują fikcyjny spektakl komunikacji, udają, że interesuje ich punkt widzenia młodych, namawiają, by któryś zabrał głos, po czym płynnie i stanowczo przechodzą do pożądanego przez nich toku rozmowy, która ma z góry założony własny cel. „Roz-

² Reż. A. Kazejak, film *Obietnica*.

mowy” w szkole polegają głównie na przepytaniu ucznia w jakiejś sprawie, więc gdy nagle stają się swobodniejsze, bardziej otwarte, to wówczas przez samych uczniów są odbierane jak coś nietypowego, dziwnego czy podejrzanego. A przecież dialog jest źródłem naszej obecności. Alternatywą jest nieobecność (Kotusiewicz, 2002, za: Karpińska, 2002, s. 133). Albo właśnie obecność agresywna, opresyjna.

W szkole brak komunikacji angażującej, tworzącej więź społeczną, komunikacji odsłaniającej siebie, takiej, która tworzyłaby istotny pomost między światami nauczycieli i uczniów. W rezultacie – jak zwraca uwagę Ewa Bochno (2004) – szkoła to miejsce, gdzie odbywa się trening zachowań unikowych, pasywnych – albo odwrotnie: krzykliwych i napastliwych – także w komunikacji. W obliczu tak permanentnie nieefektywnej komunikacji obu stron, tworzą się liczne sytuacje promujące konflikt, a wzajemna wrogość staje się faktem (Kwiatkowski, 2000, w: Jabłońska, 2000, s. 99–124).

Przemoc, jak czytamy u Barbary Fatygi i Anny Tyszkiewicz (2001, s. 193), wobec braku innych atrybutów mocy, często jest dla młodych ludzi środkiem do nabycia społecznej obecności. Zwłaszcza jeśli uwaga i prawo do głosu są im odmawiane. Każdy przecież odczuwa potrzebę bycia dostrzeżonym, bycia brany pod uwagę, bo człowiek nie jest sam dla siebie wystarczającym źródłem potrzebnego mu uznania. W szkole grupa podlega – uczniowie – ma jednak przede wszystkim to zainteresowanie i uznanie okazywać. Tu prawo głosu mają inni – posiadający autorytet i władzę – nauczyciele. Dlatego młodzi, cierpiąc na deficyt uznania i próbując je uzyskać, dyskredytują ich. Szkolna uprzejma, „rytualna dawka uwagi” im już nie wystarcza, dlatego usiłują o nią zawalczyć, w sposób czasem dalece odbiegający od zwyczajowych norm.

Jednostka, która jest ignorowana, może wyrządzać krzywdę, niszczyć, posługiwać się przemocą po to, by zwrócić na siebie uwagę, czym nie tyle neguje system, w którym nie ma szansy zaistnieć, ile wręcz przeciwnie, poprzez swoje zachowanie domaga się włączenia weń, dopomina się o realizację immanentnie zawartej w owym systemie obietnicy włączenia; bycia ważnym, bycia słyszonym (Cielemęcka, 2014). Nawet w najbardziej obraźliwych i destrukcyjnych działaniach można usłyszeć zdesperowany głos wołający o uznanie i uwagę.

Być może właśnie stąd wypowiedzi uczniów stają się zaczepne, zadziorne, nasycone sarkazmem, ironią. Badani przytaczali w ankiecie przykłady tego, w jaki sposób odnosili się do nich uczniowie:

Nauczycielka gimnazjum: *Uczennica gimnazjum podczas wykładu nauczycielki wyciągnęła klucz i rzekła: „Mogłaby się pani zamknąć”?*

Nauczycielka gimnazjum: *Uczeń na moją prośbę, by wykonał zadanie, odparł: „5 złotych się należy!”*

Ksiądz: *Dziś będę sprawdzał wasze zadanie domowe./ Uczeń: Wątpię!*

Nauczycielska szkoły podstawowej: *Spotkały mnie aroganckie odzywki oraz obraźliwe określenia kierowane pod moim adresem typu: „stara rura”, „zamknij ryja”, „idź umyj dupę” itp.*

Złośliwe aluzje, podteksty, obelgi czasem są formułowane po to, by nauczyciela zranić, a czasem jakby dla samej prowokacji, zobaczenia „co będzie” jak coś głośno powiem, czy i jak on na to odpowie. Słyszcy się u uczniów szумы, zlepy, ciągi słów, czężą gadaninę, bełkot, krzyki i wrzaski [...] Styl – to w tym wypadku – brak stylu, pozwolenie na «wolną amerykankę» w dziedzinie wypowiedzania się, gdzie wszystkie chwytty są dopuszczalne, byleby tylko pognębić (a nie bynajmniej przekonać argumentami) przeciwnika” (Mizińska, 1993, s. 93). Egzemplifikacja z prezentowanych badań:

Nauczyciel szkoły zawodowej: *Uczniowie zagłuszali dyktowane przeze mnie pytania sprawdzianu. Ostrzegłam, żeby przestali wyć, ale wtedy przyłączyła się do nich cała klasa. Wyli tak, jak w jakimś amoku przez 15 minut. Bałam się odwrócić i pisać pytania na tablicy, bo nie wiedziałam, co zdolni są zrobić uczniowie. Potem powtarzali w kółko słowo „Beton”.*

Z jednej strony sposobem opresyjnego wyrazu młodych jest komunikowanie wrogą ciszą czy „werbalną nieobecnością”. To kompletne niebranie pod uwagę tego „co jest mówione”, ignorancja wobec słów nauczycieli, totalne ich lekceważenie. Z drugiej zaś, mamy celowe zderzenia – słowne konflikty z zamiarem ich wywołania, agresję słowną.

Nauczyciel liceum profilowanego: *Często słyszę obelgi (pedał, chuj, skurwysyn etc.) wypowiedzane do mnie przez uczniów z cudownym uśmiechem na ustach!*

Nauczycielka szkoły podstawowej: *Wchodząc na zastępstwo do klasy VI uczniowie rzucili na mój widok blat stołu na podłogę, usłyszałam także słowa: „o jaka laska, jaka dupa”. Uczniowie bez skrępowania głośno krzyczeli do mnie „pokaż cycki” – nic dodać, nic ująć.*

Nauczycielka liceum profilowanego: *W momencie, gdy dzwonił dzwonek na przerwę, uczennica krzyknęła „No, nareszcie spierdalamy!”. „Wreszcie nie będziemy musieli patrzeć na twój ryj” – dodał do mnie uczeń.*

Nie ulega wątpliwości, że w tym stylu komunikowania się uczniów, tak nierzadko wypełniającym szkolną przestrzeń, polegającym na słownym obrażaniu czy „wyszarpianiu” sobie obszaru dominacji, nigdy nie zaistnieje rozmowa, o jaką chodzi. Ponieważ „interakcja komunikacyjna odbywająca się we wrogiej bądź obojętnej atmosferze, nie może być nazywana rozmową [...] Fakt ten pozostaje w zdecydowanym konflikcie ze wszystkimi zasadami komunikacyjnymi” (Bochno, 2004, s. 166). Dorośli, którzy nie potrafią nawiązać dobrej komunikacji, prowadzą z młodymi niekończącą się próbę sił. Tymczasem George Miller napisał: „Język jest lustrem duszy, powiedz coś, abym cię mógł zobaczyć” (źródło internetowe, data dostępu 10.09.2017). Tylko co w szkole odbija się potem w tym lustrze, kiedy uczniowie milczą, bo są uciszani?

Kiedy ludzie mają problem z usłyszeniem siebie i siebie nawzajem, próbują inaczej sygnalizować swoją obecność. Wówczas coraz więcej w relacjach dzieje się poza językiem i jest przekazywane nauczycielom za pomocą sygnałów innego rodzaju: zachowań gwałtownych, konfrontacyjnych, przykrych, zgodnie z zasadą: *Skoro mnie nie słuchasz, ja też nie będę słuchać ciebie, bądź też: za wszelką cenę sprawię, że mnie usłyszysz (zobaczysz), czy ci się to podoba, czy nie.* Brak dialogu w szkole sprawia,

że młodzi zaczynają komunikować się z dorosłymi w niepokojący sposób – poprzez atak. Niedopuszczanie do głosu generuje konflikty, frustruje, złości, prowadzi do tego, że uczniowie coraz częściej „mówią” coś czynem szokującym i obrażającym. Komunikacja zakłócona coraz częściej powoduje już nie tyle wycofywanie się uczniów, ile ich reakcje odwetowe, sprawiając, że język dialogu zaczyna być zastępowany językiem konfrontacji i „akcji bezpośrednich” (Fatyga, 1999, s. 122). Uczniowie poprzez opresyjne zachowania upominają się o siebie w szkolnej komunikacji, czasem w sposób szokujący:

Nauczyciel liceum profilowanego: *Uczeń podszedł do mnie z krzesłem, strasząc, że mnie nim uderzy, jeśli nie zmienię mu oceny.*

Nauczycielka technikum: *Uczniowie prowadzili przeciwko mnie jakieś ciche rozmowy, strasząc, że sprowadzą jakichś kolegów z siłowni.*

Nauczycielka szkoły podstawowej: *Uczeń na lekcję WF przyszedł w berecie na głowie. Wielokrotnie prosiłam go, aby położył beret na ławce. Uczeń powiedział do mnie „Pożalujesz tego. Masz u mnie...” (i tu wykonał ruch ręką jak do poderżnięcia gardła).*

Nauczycielka gimnazjum: *W trakcie zajęć uczniowie otrzymali karty pracy z zadaniami do rozwiązania. Jeden z uczniów wziął ode mnie kartkę, napluł na nią i ostentacyjnie zgniótł, po czym rzucił ją na podłogę pod moje nogi, głośno się przy tym śmiejąc.*

Opresja bywa swoistą „formą wyrazu”, na tyle silną, by móc wreszcie zaistnieć, coś znaczyć. Za Bilińską-Suchanek (2003) można powiedzieć, że obnażając słabości nauczycieli, poniżając, odbierając pozycje lidera, przemocą wymuszając kontakt na własnych warunkach, młodzi odzierają z mitów struktury władzy w klasie szkolnej, łamią kod dominującego dyskursu kulturowego szkoły. Taki opór – przejawiający się w postaci różnych zachowań ulicznych, do jakich dochodzi na lekcji (jak bufonada, sprośności, wypowiedanie obcesowych uwag, lekceważąca błazenada, podważanie porządku, niepodejmowanie nakazanych czynności, kpiny z zasad, bezwzględne żądania czy przerysowane manifestacje, demonstrowanie znudzenia, buntownicze pozy itp.) grozi rozbięciem (czy skompromitowaniem) obowiązującego kodeksu szkolnego dobrego wychowania i narusza szkolne reguły, pokazując brak ich poszanowania i racji bytu. Wtedy szkolna opresyjność uczniów przybiera wymiar oporu manifestowanego, demonstracyjnego, agresywnego. Tego rodzaju opresyjny opór młodych możemy rozumieć jako konsekwencję odmówionego im głosu w szkole, przez ograniczające ich praktyki komunikacyjne.

Gdyby odwołać się za Jürgenem Habermasem (1999) do filozoficznego sensu komunikacji, budującej pewien obraz świata, siebie i innych, to warto spojrzeć na te zachowania uczniowskie jak na swoisty „tekst do odczytania”, jak na pewien zakamuflowany sygnał wysyłany dorosłym przez młodych. Uczniowie tymi zachowaniami przekazują nam bowiem coś ważnego o sobie – demonstrują w ten sposób swój stosunek do świata, do siebie, nauczycieli, szkoły.

Uwaga podsumowująca

Mówi się, że człowiek, zwłaszcza młody, czasem „oczekuje zewnętrznej inicjatywy komunikacyjnej, do której chętnie się przyłącza i nieraz ją przejmując” (Shugar, Bokus, 1988, za: Bochno, 2004, s. 133). Jednak zdaniem wielu nauczycieli z młodymi rozmawiać „się nie da” (bo nie chcą, bo im rzekomo na tym nie zależy, bo mówią w sposób dziwaczny o świecie, który nie jest światem nauczycieli), bądź „nie ma takiej potrzeby” (bo nauczyciel jest po to, żeby nauczyć).

Z pewnością ważniejsza od najlepszego pakietu szkoleń czy opanowanej od perfekcji sztuki pisania konspektów jest w nauczycielach po prostu ochota na „dogadanie się z młodzieżą” i bycie w tej chęci wiarygodnym. Do tego potrzebna jest jednak ciekawość drugiego człowieka, skłonność do „wyjścia mu naprzeciw” (nie naprzeciwko, lecz „ku niemu”). Czy to naprawdę tak wiele kosztuje, chcieć dowiedzieć się czegoś o uczniach – kim są, co przeżywają – po to aby móc ich osobiście zaprosić do dialogu? Warto jednak zrozumieć, że dialog wykracza poza „rozmowę” – to raczej rodzaj relacji między osobami. Szczerzej i nobilitującej „ty”. To sytuacja, w której poznajemy i jesteśmy poznawani – tłumaczą John Powell i Loretta W. Brady (1994). Możliwa wszędzie, gdzie rzeczywiście chcemy być z drugim człowiekiem. Czy mimo wszystko także w szkole?

Bibliografia

- Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły: dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu: studium socjopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bochno, E. (2004). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cielemęcka, O. (2014). Kto zabiega o uznanie? Moralna logika konfliktu społecznego według Axela Honnetha. *Etyka*, 48, 157–163.
- Fatyga, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży.
- Fatyga, B., Tyszkiewicz, A. (2001). *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży.
- Gordon, T., Burch, N. (1974). *Teachers Effectiveness Training*. New York: Wyden Publ.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. I. Warszawa: WN PWN.
- Jabłońska, M. (red.). (2000). *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Janowski, A. (1975). *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP.
- Karpińska, A. (red.). (2002). *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Białystok: Trans Humana.
- Kwiatkowski, P. (2000). Między przemocą a bezradnością, czyli o niektórych wychowawczych asertywności. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (s. 99–124). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mikołajczak-Woźniak, M. (2016). *Opresyjne zachowania uczniów wobec nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mizińska, J. (1993). *Sztuka prowadzenia sporów. Aksjologiczne przesłanki dialogu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Powell, J., Brady, L. (1994). *Chcę powiedzieć, kim jestem*. Wrocław: Wydawnictwo TUM.
Rutkowiak, J. (red.). (1992). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: WN PWN.

Źródła internetowe

<http://bc.zcdn.edu.pl:8080/Content/724/mudu%C5%824.pdf>, data dostępu 10.09.2017.

Oppression instead of dialogue

Article addresses the problem of the lack of dialogue in relations between pupils and teachers. What happens if there is no agreement? What happens when one does not listen to others?

I want to show that the lack of dialogue results in oppressive behavior.

Keywords: Dialogue, pupil, teacher, oppression

Joanna Michalak-Dawidziuk

Znaczenie postawy dialogicznej nauczyciela w permanentnej zmianie

Postawa dialogiczna nauczyciela w procesie edukacyjno-wychowawczym ma szczególnie wymiar w permanentnie zmieniającym się świecie. Przeprowadzone na przełomie listopada i grudnia 2016 r. badania podejmowały próbę udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące m. in. postaw nauczycieli w codziennej pracy z uczniem oraz efektu, jaki uzyskują nauczyciele w relacjach z uczniami, prezentując postawę dialogiczną. Przedstawione wyniki badań dostarczają także wiedzy na temat m. in. postaw uczniów, stanowiących odpowiedź na kreowane przez nauczyciela relacje dialogiczne.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, postawa dialogiczna, efekt

Wstęp

Komunikacyjny charakter zawodu nauczyciela oznacza jego dialogiczną postawę w codziennej pracy. „Praca nauczyciela jest najlepszym przykładem działania komunikacyjnego” (Kwiatkowska, 2008, s. 158). Jego otwartość na dialog zarówno z uczniem, rodzicem, jak i innymi nauczycielami jest oczywistością nie wymagającą głębokiego wywodu. Szczególnego znaczenia nabiera postawa dialogiczna nauczyciela w dynamicznie zmieniającym się świecie. Dialog stanowi jeden z najważniejszych sposobów rozwiązywania nasilających się we współczesnym procesie edukacyjno-wychowawczym problemów. Wymaga on wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, doświadczenia zawodowego, empatii, wrażliwości, wysokiej kultury osobistej nauczyciela. Wśród wymienionych elementów znajdują się zarówno cechy osobowe jednostki, jak i wiedza oraz umiejętności zdobyte w trakcie studiów pedagogicznych i doświadczenia zawodowego. Wielość wymienionych czynników ukazuje złożoność dialogu, jednocześnie potwierdza, że nie jest on czynnością łatwą. Wymaga zatem wysokich kwalifikacji oraz profesjonalizmu. „Potrzeba pozyskiwania do zawodu nauczyciela lepiej wykwalifikowanego personelu ma rosnące znaczenie w Europie” (KE, 2015, s. 13)¹. W tym kontekście kwestia przyczyn wybo-

¹ Komisja Europejska/EACEA/KEurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, perceptions, and Policies (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny)* Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 13.

ru studiów pedagogicznych, a w konsekwencji zawodu nabiera szczególnego znaczenia. „Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że poważna część studentów wybrała kierunek pedagogika z powodu zainteresowań (211 osób), [...]. Na podstawie uzyskanych w badaniach odpowiedzi można wysnuć wniosek, że respondenci rozumieją rolę nauczyciela oraz znaczenie podmiotowości” (Michalak-Dawidziuk, 2014a, s. 179).

W literaturze dialog jest również kreślany jako dyskurs. „Dyskurs pedagogiczny jest także obecny w praktyce szkolnej i wychowawczej jako gatunek mowy, będącej rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa. Można też postrzegać dyskurs jako zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie pedagogicznym” (Śliwerski, 2011, s. 39).

Niebagatelną rolę w dialogu pełni takt, który „nie tylko wzmacnia jasność umysłu, lecz także wyjaśnia omyłność, sprzyjając dobru i opanowaniu” (Michalski, 2013, s. 16). Jak zauważa bowiem Henryka Kwiatkowska (2008, s. 159): „Współczesny młody człowiek jest wyczulony na własną godność i przedmiotowe traktowanie go wywołuje gwałtowność jego relacji, oczywiście gdy więzi nie są rozluźnione czy zerwane”. Takt w relacji nauczyciel–uczeń wyraża się w subtelności prowadzonego dialogu, w którym jego uczestnicy są świadomi wartości i siły wypowiedzianych słów. Przyjmują zatem odpowiedzialność za przebieg i jakość dialogu, jego efekty, które mają wpływ na relacje między rozmówcami w przyszłości. „Takt zawiera poczucie umiaru, a ten czynnik zakłada pewną ostrożność w działaniu, co może wyznaczać zupełnie inne obszary życia ludzi niż tylko zmysły i pragnienia” (Michalski, 2013, s. 39). Dialog jest zatem wyrazem woli obu stron do aktywnego uczestnictwa w akcie wymiany myśli, opinii, stanowisk. „W sytuacji dialogu edukacyjnego idea podmiotowości jest wyrażana poprzez pełnię osobowości nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach. Jest ona wyrazem pogłębionej świadomości nauczyciela i woli kreowania własnej podmiotowości w otwartości na drugiego człowieka” (Szempruch, 2013, s. 228).

Praca nauczyciela stanowi nieprzerwany proces wspierania ucznia w trudzie zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Proces wsparcia stanowi przekazywanie posiadanej wiedzy, inspirowanie do poszukiwania przez ucznia wiedzy, wskazywanie jej źródeł. Jest zatem formą pomocy polegającą na dawaniu własnej części siebie, swej wiedzy, myśli, poglądów. Jest to forma pomocy bezinteresowanej, w której jedynie osiągnięcia edukacyjne ucznia stanowią źródło satysfakcji nauczyciela z dobrze wykonanej pracy. „Nauczyciel dla kształtowania mądrego nauczycielstwa musi ośwoić myślenie: «Nie każdy mój wysiłek musi być opłacalny». Konsekwencją tej zgody jest rezygnacja z oczekiwania na wdzięczność ze strony ucznia” (Kwiatkowska, 2008, s. 194).

Dialog między nauczycielem a uczniem ma charakter sytuacyjny, trwa bowiem w określonym miejscu i czasie. Jednakże poza bardzo konkretnym wymiarem dialog ma także określoną atmosferę, której twórcami są jego uczestnicy. To oni tworzą klimat, który decyduje o przebiegu dialogu oraz stanowi podstawę proce-

su budowania relacji międzyludzkich. Umiejętność słuchania rozmówcy, jasność wypowiedzi, sztuka argumentowania własnych przekonań, wzajemny szacunek, oparty na podmiotowości a nie na formalnym autorytecie, przestrzeganie ogólnie obowiązujących zasad i reguł w prowadzeniu dialogu, dyscypliny wypowiedzi – to niektóre czynniki mające wpływ na atmosferę dialogu.

Stąd ważna rola szkoły, która „powinna przygotować uczniów do dialogu, ponieważ zarówno w procesie kształcenia, jak i w życiu dorosłym istotne są umiejętności, które kształtują się w relacjach dialogicznych. Dialog uczy stawiania pytań, negocjowania, szanowania cudzych poglądów, obrony swoich racji, współpartnerstwa i współdziałania w grupie, odpowiedzialności za słowo, wyzwala niepokój intelektualny, uczy kultury rozmowy i dyskusji, wytwarza więzi społeczne w zespole, pozwala pełniej poznać osobowość drugiego człowieka. Dzięki prowadzeniu dialogu ludzie dzielą się prawdą i dobrem” (Szempruch, 2013, s. 228).

Tak postrzegany dialog jest czymś więcej niż rozmową odbywającą się między nauczycielem i uczniem. Stanowi bowiem wartość wynikającą z powstających między nimi więzi, w których rozmówcy stają się partnerami – podmiotami. Mają one przełożenie na jakość wspólnej pracy, jaką wykonują w trakcie trwania procesu edukacyjno-wychowawczego. Jej wyrazem jest wzajemne zadowolenie, satysfakcja, zaufanie i życzliwość.

Prezentacja wyników badań

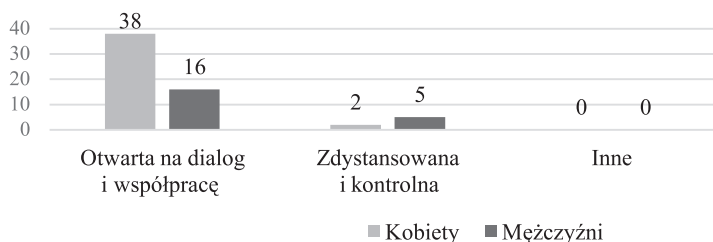
Na przełomie listopada i grudnia 2016 r. zostały przeprowadzone badania, których celem było uzyskanie wiedzy m.in. na temat dialogiczności w relacjach nauczycieli i uczniów w trakcie procesu edukacyjno-wychowawczego. Stanowiły one próbę udzielenia odpowiedzi na następujące problemy badawcze: jaka jest ocena nauczycieli własnej postawy wobec uczniów? jaki efekt uzyskują badani nauczyciele w relacjach z uczniami, prezentując postawę *otwartą na dialog i współpracę* w opinii respondentów?

Badania zrealizowano w trzech szkołach na warszawskiej Pradze tj.: w Zespole Szkół nr 40 im. Stefana Starzyńskiego, ul. Objazdowa 3 (w skład którego wchodzi: XX Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego i Technikum Mechaniczne Nr 35 im. Stefana Starzyńskiego), w Zespole Szkół Nr 112, ul. Otwocka 3 oraz w Zespole Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki, ul. Kawęczyńska 23/25. W badaniach wzięło udział ogółem 61 nauczycieli, w tym 40 kobiet i 21 mężczyzn. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety.

Postawa nauczycieli wobec uczniów

Analiza zebranych danych pozwala wykazać, że na ogólną liczbę 61 badanych, 54 nauczycieli, w tym 38 kobiet i 16 mężczyzn deklarowało postawę *otwartą na dia-*

log i współpracę, oraz 7 respondentów, w tym 2 kobiety i 5 mężczyzn wskazało postawę zdystansowaną i kontrolną.



Wykres 1. Ocena postawy nauczycieli wobec uczniów – w opinii respondentów

Źródło: badania własne.

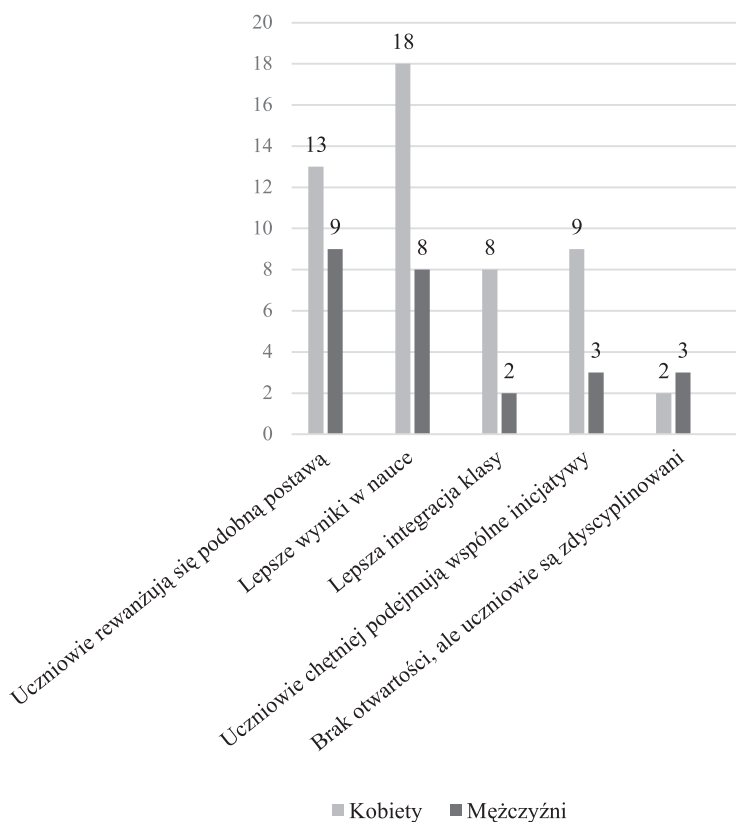
Uzyskany wynik w podziale na poszczególne szkoły przedstawia się następująco:

- Zespół Szkół Nr 112 w Warszawie – postawę otwartą na dialog i współpracę, deklarowało 9,76%, w tym 7,32% kobiet i 2,44% mężczyzn, natomiast postawę zdystansowaną i kontrolną 1,22% kobiet i 0,61% mężczyzn;
- Zespół Szkół nr 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie – 15,25% nauczycieli, w tym 10,37% kobiet i 4,88% mężczyzn deklarowało postawę otwartą na dialog i współpracę oraz 1,22% badanych (mężczyźni) deklarowali postawę zdystansowaną i kontrolną;
- Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Warszawie – 7,93%, w tym 5,49% kobiet i 2,44% mężczyzn deklarowało postawę otwartą na dialog i współpracę, jednocześnie 1,22% respondentów (mężczyźni) deklarowało postawę zdystansowaną i kontrolną.

Najbardziej zdystansowaną postawę wobec uczniów wykazywali nauczyciele z Zespołu Szkół Nr 112 w Warszawie (16% prezentujących zdystansowanie), najbardziej przyjazną i dialogową nauczyciele z Zespołu Szkół nr 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie (93% prezentujących otwartość).

Rezultaty otwartej postawy wobec uczniów

Na ogólną liczbę 61 badanych, 24 nauczycieli, w tym 18 kobiet i 8 mężczyzn wskazało odpowiedź *lepsze wyniki w nauce*, 22 badanych, w tym 13 kobiet i 9 mężczyzn wskazało odpowiedź *uczniowie rewanżują się podobną postawą*, 12 respondentów, w tym 9 kobiet i 3 mężczyzn wskazało *uczniowie chętniej podejmują wspólne inicjatywy*, 10 osób, w tym 8 kobiet i 2 mężczyzn wskazało *lepsza integracja klasy*, 5 osób, w tym 2 kobiety i 3 mężczyzn wskazało *brak otwartości, ale uczniowie są zdyscyplinowani*.



Wykres 2. Efekt, jaki uzyskują badani nauczyciele w relacjach z uczniami, prezentując postawę otwartą na dialog i współpracę w opinii respondentów

Źródło: badania własne.

W podziale na badane szkoły wyniki przeprowadzonych badań przedstawiają się następująco:

- Zespół Szkół Nr 112 w Warszawie – 4,27% nauczycieli, w tym 2,44% kobiety i 1,83% mężczyzn stwierdziło, że uczniowie uzyskują *lepsze wyniki w nauce*, 3,66% respondentów, w tym 2,44% kobiety i 1,22% mężczyzn stwierdziło, iż *uczniowie rewanżują się podobną postawą*, 4,88% badanych, w tym 4,27% kobiet i 0,61% mężczyzna uważali, że *uczniowie chętniej podejmują wspólne inicjatywy*, natomiast w opinii 3,05% następuje *lepsza integracja klasy*, 1,83% osoby, w tym 1,22% kobiety i 0,61% mężczyzna stwierdziły *brak otwartości, ale uczniowie są zdyscyplinowani*.
- Zespół Szkół nr 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie – 6,71 nauczycieli, w tym 5,49% kobiety i 1,22% mężczyzn uważało, że uczniowie otrzymują *lepsze*

wyniki w nauce, w opinii 6,1% badanych, w tym 3,66% kobiet i 2,44% mężczyzn uczniowie rewanżują się podobną postawą, 2,44% respondentów, w tym 1,22% kobiet i 1,22% mężczyzn stwierdziło, iż uczniowie chętniej podejmują wspólne inicjatywy, 3,05% osób, w tym 1,83% kobiet i 1,22% mężczyzn uważało, że następuje lepsza integracja klasy, 1,22% mężczyzn stwierdziło brak otwartości, ale uczniowie są zdyscyplinowani.

- Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Warszawie – 4,88% nauczycieli, w tym 3,05% kobiet i 1,83% mężczyzn stwierdziło, że uczniowie otrzymują lepsze wyniki w nauce, 3,66% badanych, w tym 1,83% kobiety i 1,83% mężczyzn wskazało odpowiedź uczniowie rewanżują się podobną postawą, 1,22% mężczyzn wskazało brak otwartości, ale uczniowie są zdyscyplinowani. Żaden z badanych nie wskazał odpowiedzi: lepsza integracja klasy, uczniowie chętniej podejmują wspólne inicjatywy.

Z analizy wynika, że w każdej z trzech wymienionych szkół najliczniejszą grupą byli nauczyciele, którzy jako efekt ich postawy otwartej na dialog i współpracę wskazali lepsze wyniki uczniów w nauce.

Drugą pod względem liczebnym grupą – także we wszystkich badanych szkołach – byli nauczyciele, w których opinii uczniowie rewanżują się podobną postawą, jeśli nauczyciel prezentuje wobec nich postawę otwartą na dialog i współpracę.

Spośród badanych w Zespole Szkół Nr 112 w Warszawie oraz Zespole Szkół nr 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie nauczyciele potwierdzili, że postawa otwarta na dialog i współpracę powoduje sytuację, w której uczniowie chętniej podejmują wspólne inicjatywy. W Zespole Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Warszawie trzecią – uwzględniając liczebność – grupą byli nauczyciele, którzy wskazali odpowiedź brak otwartości, ale uczniowie są zdyscyplinowani.

Fakt braku wskazania przez badanych nauczycieli odpowiedzi: lepsza integracja klasy, uczniowie chętniej podejmują wspólne inicjatywy może wynikać z charakteru kształcenia – kształcenie muzyczne opiera się w wysokim stopniu na kształceniu indywidualnym.

Warto zauważyć, że respondenci z Zespołu Szkół Nr 112 w Warszawie, podejmując się dialogowania z uczniami, zauważają ich większe zaangażowanie we wspólne inicjatywy czy lepszą integrację klasy, respondenci dostrzegają osiągnięcie lepszych wyników w nauce i wzajemność w relacjach.

Zarówno respondenci, jak i respondenci z Zespołu Szkół nr 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie oraz z Zespołu Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki doceniają osiągnięcie lepszych wyników w nauce i wzajemność w relacjach.

Zakończenie

Wyniki badań przedstawiają opinię nauczycieli na temat postawy, jaką prezentują w pracy z uczniem, oraz efekty, jakie uzyskują w relacjach z uczniami, prezentując określoną postawę. Przeprowadzone badania dostarczyły także wiedzy na temat najważniejszych cech, jakie wskazują nauczyciele, charakteryzując swą codzienną pracę.

Na pytanie „jaka jest ocena nauczycieli własnej postawy wobec uczniów?” dominująca część nauczycieli (32,94%, w tym 23,18% kobiet i 9,76% mężczyzn) odpowiedziała, że w pracy z uczniem są otwarci na dialog i współpracę. Postawę zdystansowaną i kontrolną zadeklarowało jedynie 4,27% respondentów, w tym 1,22% kobiet i 3,05% mężczyzn. Choć badanie dotyczy deklaracji, uzyskany wynik pozwala wysnuć wniosek, że większość nauczycieli jest świadoma znaczenia dialogu i współpracy w procesie edukacyjno-wychowawczym. Jednocześnie warto zauważyć, że w grupie tej dominują kobiety, podczas gdy wśród deklarujących postawę zdystansowaną i kontrolną dominują mężczyźni.

Analiza zaprezentowanych wyników badań w podziale na poszczególne szkoły potwierdza tendencję dominacji kobiet w grupie deklarujących postawę otwartą na dialog i współpracę. Nie potwierdza się jednak tendencja dominacji mężczyzn w grupie deklarującej postawę dystansowaną i kontrolną – w Zespole Szkół nr 112 w Warszawie w grupie tej przewagę stanowiły kobiety. Jednakże w dwóch pozostałych szkołach, tj. w Zespole Szkół nr 40 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie oraz w Zespole Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Warszawie, postawę tę deklarowali wyłącznie mężczyźni.

Na pytanie: „jaki efekt uzyskują badani nauczyciele w relacjach z uczniami, prezentując postawę otwartą na dialog i współpracę?” 14,64% badanych nauczycieli, w tym 10,98% kobiet i 4,88% mężczyzn stwierdziło, że uczniowie uzyskują *lepsze wyniki w nauce*, w opinii 13,42% respondentów, w tym 7,93% kobiet i 5,49% mężczyzn, *uczniowie rewanżują się podobną postawą*, 7,32% respondentów, w tym 5,49% kobiet i 1,83% mężczyzn, uważa, że *uczniowie chętniej podejmują wspólne inicjatywy*, 6,1% badanych, w tym 4,88% kobiet i 1,22% mężczyzn, stwierdziło, że następuje *lepsza integracja klasy*, natomiast 3,05% osób, w tym 1,22% kobiety i 1,83% mężczyzn, postawiło na *brak otwartości, ale uczniowie są wobec nich zdyscyplinowani*.

Postawa otwarta na dialog i współpracę jest więc łączona z pozytywnym wpływem na proces edukacyjno-wychowawczy. Uczniowie uzyskują lepsze wyniki w nauce, są otwarci wobec nauczycieli, chętniej podejmują wspólne inicjatywy, a także następuje lepsza integracja klasy. Otwartość na dialog częściej deklarują kobiety. Odpowiedź dotycząca braku otwartości i zwiększenie dyscypliny uczniów liczniej była wskazywana przez mężczyzn. Wynik ten jest związany z deklaracjami badanych nauczycieli, dotyczącymi postaw, jakie prezentują w pracy z uczniami. Spośród badanych 4,27% respondentów, w tym 1,22% kobiet i 3,05% mężczyzn zadeklarowało postawy zdystansowaną i kontrolną.

Zaprezentowane wyniki badań, mimo że mają charakter ilościowy i nie zostały pogłębione badaniami jakościowymi, potwierdzają znaczenie postawy dialogicznej nauczyciela w procesie edukacyjno-wychowawczym. Jej wymierny efekt może być rozpatrywany zarówno w kontekście indywidualnym ucznia, jego postępów w nauce, a tym samym jego rozwoju intelektualnego, jak i w kontekście społecznym, którego efektem jest lepsza integracja klasy, co skutkuje większą skłonnością do pracy zespołowej. Jest to ważne, uwzględniając fakt, że „szkoła powinna przygotowywać każdego ucznia do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, do odpowiedzialnego korzystania z wolności przy prezentowaniu własnego punktu widzenia i brania pod uwagę poglądów innych ludzi oraz do skutecznego działania poprzez stosowanie obowiązujących norm” (Kust, 2011, s. 77).

Dialogiczna postawa nauczyciela jest podstawą w procesie poznawania ucznia, jego potencjału, zdolności, ale także jego problemów i rozterek. „W pracy z uczniem należy zwrócić uwagę na jego zainteresowania, potencjał intelektualny, rozwój osobowości, sposób gospodarowania czasem wolnym” (Kust, 2015, s. 188). Poznanie ucznia umożliwia nauczycielowi wspieranie jego rzeczywistego rozwoju intelektualnego i społecznego. Stanowi faktyczne przygotowanie młodego człowieka do życia dorosłego. „W ramach reformy z 1999 r. przeobrażono relacje nauczyciel–uczeń budując je na uznaniu podmiotowości ucznia” (Michalak-Dawidziuk, 2014b, s. 168). Dialog stanowi w tych relacjach element najważniejszy.

Bibliografia

- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, perceptions, and Policies*. (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kust, I. (2011). Etyka nauczyciela na tle reformy programowej. W: M. Bajan, S.J. Żurek, *Etyka nauczyciela* (s. 77–82). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Kust, I. (2015). Jak szkoła może pomóc uczniowi w odkrywaniu pasji. Analiza przypadku. W: D. Bis, K. Braun, Ks. M. Jeziorański, *Opowiem Ci o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem* (s. 187–202). Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów i Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Pedagogiki, Zeszyt Nr 19, Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Michalak-Dawidziuk, J. (2014a). Idee pedagogiczne Janusza Korczaka w polskim systemie edukacyjnym. W: D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka* (s. 172–180). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Michalak-Dawidziuk, J. (2014b). Znaczenie rodziny w procesie dokonywania wyboru zawodu przez uczniów. W: I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, *Rodzina czy kariera. Równoważenie czy konflikt* (s. 153–170). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalski, J. (2013). *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

The importance of teachers' dialogic attitude for a permanent change

Teachers' dialogic attitude in the education and upbringing process has a special dimension in the constantly changing world. The research conducted at the end of November and the beginning of December 2016 aimed at answering questions concerning, among others, the attitude of teachers in their everyday work with students and the effect the teachers who adopt dialogic attitude obtain in relations with students. The presented research results also provide knowledge with respect to attitudes of students thus constituting a response to dialogic relations created by teachers.

Keywords: a teacher, a student, dialogic attitude, effect



CZĘŚĆ III

*PRAKTYKI EDUKACJI W DIALOGU
– KU EMANCYPACJI*

Józefa Bałachowicz

Przestrzenie edukacji a przestrzenie dialogu.

Dialog w kontekście projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”

Autorka tekstu, dzieląc się doświadczeniami realizacji polsko-norweskiego projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”, wskazuje na rolę dialogu w przeobrażaniu praktyki dziecięcego uczenia się, a także kształcenia nauczycieli. Dialogi prowadzone przez autorkę i kierowany przez nią zespół w czasie wizyt studyjnych w Norwegii, kontakt z dziećmi i nauczycielami podczas obserwowanych zajęć edukacyjnych, także otwarte dyskusje seminaryjne i indywidualne, niesformalizowane kontakty wzbogaciły dyskurs o edukacji dziecka i pozwoliły go „nasyć” rozwiązaniami praktycznymi, jeszcze nieobecnymi w polskiej szkole, a nakierowanymi na dialog z dzieckiem i wzmacnianie sił jego emancypacji.

Słowa kluczowe: dialog, edukacja demokratyczna, edukacja ekologiczna, edukacja wczesnoszkolna, zrównoważony rozwój

Wstęp

Dialog – jako kategoria antropologii filozoficznej i element kultury – powrócił na centralne miejsce w XX w. Mimo głębokiego zakorzenienia w myśli europejskiej, dialog jest pojęciem wieloznacznym, złożonym, wymykającym się jasnemu definiowaniu. Jego słownikowe ujęcie jest związane przede wszystkim z rozmową, zwłaszcza dwóch osób. W językoznawstwie pojęcia „dialog”, „rozmowa”, „konwersacja”, „dyskurs” są traktowane bardzo często jako synonimy. Dotyczą wypowiedzi przynajmniej dwóch osób i charakteryzuje je wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy (Sławiński, 1988, s. 89). Dialog jest najczęściej rozumiany jako wymiana myśli między dwiema lub więcej osobami.

Często spotykane w publikacjach pedagogicznych wyjaśnienie terminu „dialog” „[...] oznacza: wzajemną wymianę myśli co najmniej dwóch osób, w których dochodzi do wymiennosci ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do ich podmiotowości i prawa do własnych poglądów, w celu wzajemnego poznania się i zrozumienia, prowadzącego do zbliżenia się osób” (Śnieżyński, 2001, s. 9). Dialog jest rozmową szczególną, partnerskim spotkaniem osobowym, które przyjmując różne formy, pełni podstawową funkcję rozwojową. Stanowią ją inte-

gracja i rozwój osobowy, dokonywany poprzez udział we wspólnych wartościach podnoszonych w dialogu.

W pedagogice od lat 70. XX w. termin „dialog” jest uznawany za symbol wykraczania poza tradycje edukacji osadzone w transmisji, gdzie dziecko postrzega się jako odtwórca wiedzy i kultury – bierne, puste naczynie, które należy napełnić wiedzą. Dialog podważa także tradycyjny podział władzy między ucznia i nauczyciela, dziecko a osobę dorosłą, konstruuje innego rodzaju związki, bardziej demokratyczne, oparte na szacunku, autonomii, zaufaniu do możliwości dziecka (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 197). Stawianie kwestii dialogu zwraca myśl ku relacjom społecznym, związkom międzyludzkim, podpowiada pytania o to, jak jest ukonstytuowana przestrzeń międzyludzka w klasie szkolnej, jak my ją tworzymy, jak tworzą ją z nami nasi uczniowie. Mówiąc dobitnie, dialog stawia w centrum pedagogiki związki, stosunki między ludźmi, interakcje i konteksty, w których one zachodzą. Podstawą przeobrażeń w praktyce edukacyjnej jest zmiana komunikacji, inne rozłożenie akcentów i kierunku z przywołaniem wartości, które wypełniają „przestrzeń obcowania z drugim” (Tischner, 2006, s. 237). Jak podkreśla Anthony Giddens (2003, s. 132), fundamentalne znaczenie dla praktyki życia ma praktyka interakcji. „Termin «interakcja» dotyczy spotkań zachodzących w okolicznościach współobecności, a zatem integracji na tym elementarnym poziomie, na którym artykułują się instytucje systemu społecznego”. Interakcja, mimo jej mikroskali, ma wielką moc kreacyjną, w interakcjach ludzie tworzą siebie i społeczeństwo.

Idea zmiany praktyki pedagogicznej poprzez zmianę komunikacji jest nam znana. Jest również głównym przesłaniem cyklicznie organizowanych konferencji pt. „Pedagogika dialogu” i nie ma potrzeby jej rozwijać, ale to w jej kontekście chcę zwrócić uwagę na rolę dialogu w realizacji projektu międzynarodowego i siłę dialogu w przeobrażaniu naszego myślenia o praktyce dziecięcego uczenia się i kształceniu nauczycieli. Chodzi o projekt pt. „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”¹, realizowany przez zespół² Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie wspólnie z Uniwersytetem Agder w Kristiansand w Norwegii. Jego początkowe założenia i uzyskane efekty w stosunku do siebie bardzo się różnią. Zapewne każdy z członków zespołu projekt ten rozumie inaczej, inaczej opisze swoje doświadczenia i ich przeobrażającą moc, inaczej „wartość dodaną”, czyli dodatkowe, nieplanowane efekty. Jest to naturalne, bo każdy z nas wносił do wspólnej pracy różne zasoby i czego innego oczekiwał. Nasze podmiotowe ukierunkowanie wpływa przecież na dostrzeganie w czasie naukowego dialogu różnych znaczeń i ich interpretacji.

¹ Projekt współfinansowany ze środków funduszy norweskich i krajowych, zgodnie z umową Nr FSS/2014/HEI/W/0017/U/0029.

² Zespół w składzie: J. Bałachowicz, L. Tuszyńska, K.V. Halvorsen, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, Z.S. Nitak, A. Witkowska-Tomaszewska.

Przypomnę, że dialog kryje w sobie dwa ważne wymiary: eksterioryzację i intersubiektywność – ludzkie zdolności przedstawiania wytworów własnego umysłu i rozumienia umysłów innych czy to przez język, gest, czy inne środki. Dochodzi do tego indywidualne postrzeganie kontekstów, obserwacja działań dzieci, sposobów uczenia się, działań edukacyjnych nauczycieli, obserwowanych w Norwegii w czasie studyjnych wyjazdów. Eksterioryzacja ujawnia aktywność poznawczą jednostki, czyni ją bardziej publiczną, negocjowaną i „solidaryzowaną” – dzięki niej można swoje myśli przenieść „gdzie indziej”: zapisać, wytworzyć obrazy, przedmioty, projekty, dzieła itp. Eksterioryzacja jest podstawą intersubiektywności i negocjowalności znaczeń, co prowadzi do nowego rozumienia sensów. Tak też było w czasie realizacji projektu.

W prezentowanym eseju skupię uwagę tylko na reinterpretacji własnych doświadczeń naukowych, nadawaniu im swojej racjonalności i w efekcie – wzbogaceniu wybranych elementów teoretycznego modelu edukacji wczesnoszkolnej, stanowiącego przedmiot wcześniejszych dociekań naukowych (Bałachowicz, 2009; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). Inaczej mówiąc, prowadzone dialogi podczas wizyt studyjnych, obserwacje i uczestniczenie w zajęciach edukacyjnych, dyskusje seminaryjne w University of Agder, czyli moje indywidualne doświadczenia włączone w ramach projektu do ‘wspólnoty sensu’ wzbogaciły dyskurs o edukacji dziecka i pozwoliły go „nasyć” rozwiązaniami praktycznymi, nieosiągalnymi w naszej szkole. Ta „wędrówka mentalna” i zespołowe budowanie racjonalności prowadziły do zakorzenienia w prezentowanym wcześniej modelu edukacji dziecka nieobecnych wcześniej wartości i wzorów praktyk. Chciałabym zgodzić się ze stwierdzeniem, że „pozyskiwanie wiedzy jest przygodą, podczas której staramy się wyjaśnić jak najwięcej napotkanych rzeczy w najprostszy i najbardziej elegancki sposób” (Bruner, 2006, s. 163).

Motywy podjęcia projektu

W naszym kraju konkurują ze sobą różne wizje rozwoju, akcentujące odmienne cele, odmienne uwarunkowania i prognozujące odmienne następstwa realizacji tych wizji. Jedną grupę tworzą modele oparte na kontynuacji procesów, z którymi mamy dzisiaj do czynienia w rozumieniu wzrostu gospodarczego, w eksploatacji środowiska naturalnego, a także w tradycyjnych sposobach funkcjonowania szkoły, wdrażającej młode pokolenie do przystosowania się. Ta wizja kontynuacji dzisiejszej drogi rozwoju niesie wiele niebezpieczeństw zarówno dla jednostki, jak i dla życia społecznego; jest wizją stagnacji i braku rozwoju kulturowego oraz ekonomicznego. Konkurencyjna wizja rozwoju jest związana z ideą społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa uczącego się i innowacyjnego, z tworzeniem takich mechanizmów, które dają wszystkim możliwość kształcenia się i powiększania swojego kapitału kulturowego i społecznego. Można go opisywać w kategoriach znanych w edukacji, a mianowicie – kompetencji kluczowych, które z jednej strony tworzą

zasoby życiowe jednostki, a z drugiej – dają szanse na tworzenie pomyślnych relacji społecznych. Są to więc zasoby kulturowe jednostki, jej strategie indywidualnego i społecznego działania, stosunek do wartości i ich urzeczywistnianie, umiejętność ciągłego uczenia się, które determinują jej szanse i aktywne postawy w grze społecznej. Właśnie te zasoby jednostki i jej strategie kreatywności i produktywności, wzmacniane przez tworzenie warunków systemowych, są współcześnie postrzegane jako nowe mechanizmy rozwoju społecznego (Bratkowski, 2012). Przeświadczenie o możliwościach tkwiących w kreatywności i innowacyjności naszej wspólnoty i jej poszczególnych członków jest podstawą kreowania wizji dynamicznego rozwoju naszego kraju. W tej wizji rozwoju oczekuje się odpowiedniego miejsca dla szkoły, jako społeczno-kulturowej przestrzeni wspierania rozwoju jednostki, tworzenia jej wiedzy i systemu wartości, jej kompetencji i postaw twórczych, przygotowania do ciągłego uczenia się i konstruowania stylu życia, pomyślnego w ocenach osobistej i społecznej.

Ta konkurencyjna wizja rozwoju i roli edukacji jest nam bliższa, a tkwiące w niej wartości przedstawialiśmy wielokrotnie (Bałachowicz, 2009; Tuszyńska, 2008; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Korwin-Szymanowska, Lewandowska, Witkowska-Tomaszewska, 2016). Dla ich przypomnienia odwołam się do cytatu z niezwyklej publikacji, która w dialogu międzynarodowym na temat wartości edukacji była dla nas podporą w konstruowaniu znaczeń. Chodzi o Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, gdzie znajdujemy stwierdzenie: „Odtąd należy rozpatrywać edukację w odniesieniu do nowej problematyki, nie jako zwyczajny środek rozwoju, jeden z wielu, lecz jako element konstytutywny oraz zasadniczy cel” (s. 79). Komisja rekomenduje taką koncepcję edukacji, która wychodzi poza utylitarne rozumienie kształcenia, stwierdzając: „zadaniem edukacji nie jest wyłącznie dostarczanie światu gospodarczemu kwalifikowanych pracowników: nie jest przeznaczona dla istoty ludzkiej jako czynnika ekonomicznego, lecz jako celu rozwoju” (tamże, s. 81). Najogólniej w realizacji naszych zamierzeń projektowych przyjęliśmy, „[...] że rozwój nie może być więc utożsamiany tylko z ekspansją gospodarczą i technologiczną, a musi uwzględniać wymiar etyczny-społeczny i ekologiczny. Łączy się to z rozumieniem prawa człowieka do zdrowego i produktywnego życia w zgodzie z przyrodą oraz określaniem człowieka jako podmiotu rozwoju zrównoważonego, z jednoczesnym poszanowaniem prawa przyszłych pokoleń do rozwoju. Edukacja musi zatem odejść od wąskiego rozumienia rozwoju, w tym również rozumienia nauczania jako tylko przekazywania wiedzy, a rozumieć rozwój ludzki jako proces mający na celu poszerzenie możliwości człowieka – jednostki i całego społeczeństwa, ale mając na względzie troskę o środowisko naturalne” (Bałachowicz, 2015, s. 28).

Szukając inspiracji do praktycznego rozwinięcia takiego myślenia o edukacji dziecka i edukacji jego nauczyciela, zwróciliśmy się w kierunku *idei zrównoważonego rozwoju*. Chodziło o podjęcie próby znalezienia sposobów jej zakorzenienia w kształceniu nauczyciela, a przez nauczycielskie działania – w świadomości mło-

dego pokolenia. Idea zrównoważonego rozwoju niesie wiele wartości, inspiruje społeczne działania na rzecz środowiska i wspólnoty, a dziecięce działania zakorzenienia w miejscu i czasie. W naszym kraju zazwyczaj *ideę zrównoważonego rozwoju* łączy się z edukacją ekologiczną czy edukacją środowiskową, z wprowadzeniem poszerzonych treści do programów kształcenia nastawionych na rozwój świadomości ekologicznej uczniów czy studentów. W podobny sposób początkowo budowaliśmy swój projekt pt. „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”. Zasadniczo projekt ten wiązaliśmy z problematyką ekologiczną, co wyrażają przyjęte pierwotnie cele:

- podniesienie świadomości ekologicznej studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w zakresie ochrony środowiska przyrodniczego ze szczególnym uwzględnieniem zmian klimatycznych;
- wymiana doświadczeń polsko-norweskich dotyczących kształcenia nauczycieli edukacji początkowej, a w szczególności metodyki prowadzenia edukacji przyrodniczej poza budynkiem szkoły (zajęć w terenie) w klasach niższych szkoły podstawowej;
- opracowanie i modernizacja programu przedmiotu kształcenia studentów studiów I stopnia pedagogiki wczesnoszkolnej (PEW) dotyczącego przyrody w edukacji zintegrowanej i rozszerzenie go o metodykę prowadzenia zajęć terenowych;
- opracowanie metodologii zajęć terenowych i wprowadzenie jej do programu przedmiotu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji;
- publikacja poradnika metodycznego dla studentów i nauczycieli „Metodyka prowadzenia zajęć przyrodniczych w terenie” (Bałachowicz, Tuszyńska, 2015, s. 7).

Doświadczenia zdobyte podczas realizacji projektu chcieliśmy wykorzystać w kształceniu studentów pedagogiki wczesnoszkolnej Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz przekazać podczas warsztatów nauczycielom akademickim z wydziałów pedagogicznych. W szczególności tym, którzy prowadzą zajęcia przyrodnicze i metodyczne z przyszłymi nauczycielami wczesnej edukacji.

Wymienione cele były dla nas pierwszoplanowe, ale szybko dostrześliśmy niezauważane wcześniej wartości *idei zrównoważonego rozwoju* i propagowane w dyskursie naukowym inne możliwości jej interpretacji, wychodzące poza edukację ekologiczną i osadzenia teoretycznego projektu w programie kształcenia nauczycieli. Nowe dociekania były efektem synergii, która powstawała w toku oddziaływania wielu czynników: pogłębionych studiów problematyki *zrównoważonego rozwoju* i jej ‘przekładu’ w kontekście dostrzeganych potrzeb edukacyjnych, dialogu z pracownikami z uniwersytetu norweskiego i wspólnego konstruowania znaczeń oraz szczególnego napięcia, powstającego na styku doświadczenia nauczycieli z dwóch różnych kultur edukacji dziecka. Dało to asumpt do zdynamizowania trajektorii realizacji projektu, społecznego konstruowania nowych praktyk, powstały nowe ‘produkty’ naukowe i praktyczne, nieprzewidywane wcześniej w działaniu

projektowym, powstała 'wartość dodana', która poszerzyła kształcenie studentów wczesnej edukacji w APS w zakresie teoretycznym i praktycznym oraz pozwoliła włączyć się w zmianę współpracujących z uczelnią przedszkola i szkoły. Naszym partnerem w projekcie była profesor Kirsti Vindal Halvorsen, pracownik naukowy Uniwersytetu Agder w Norwegii, która wcześniej prowadziła z nauczycielami innowacyjne projekty, a później pomagała nam dostrzec wartości *idei zrównoważonego rozwoju* i jej implikacje dla demokratycznej edukacji, a szczególnie zwracała uwagę na społeczne walory zajęć przyrodniczych w terenie.

Jak to się działo? Jak była w tym siła dialogu i wspólnego odkrywania znaczeń? Jak tworzyła się „wspólnota komunikacyjna”, „wspólnota rozumienia” i „wspólnota tworzenia/emancypacji/przekraczania dyskursów”? Dalej zwrócę uwagę tylko na wybrane elementy projektowych działań.

Dialog jako przestrzeń doświadczania i refleksji

Siłą budowania i realizacji założeń projektu były seminaria naukowe i wizyty studyjne, które odbywały się w Uniwersytecie Agder i placówkach w Kristiansand oraz macierzystej Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Nie był to zatem projekt konsultowany tylko na odległość, a rozbudowywany w toku dyskusji, analizy modeli, publikacji, rozwiązań metodycznych i obserwacji zajęć w przedszkolach, szkole oraz zajęć terenowych. Pierwsze spotkania i wyjazd do Norwegii służyły budowaniu pomostu między naszymi sposobami myślenia o edukacji przyrodniczej a myśleniem o szkole naszych partnerów. Wręcz nasze myślenie o edukacji ekologicznej boleśnie zderzyło się z wizją i praktyką edukacji w Norwegii. Przede wszystkim gospodarze pokazali nam przebytą przez nich w ciągu 20 lat drogę – od edukacji nastawionej na uwypuklanie zagrożeń ekologicznych do edukacji dla zrównoważonego rozwoju. „Przyspieszony kurs pedagogiczny”, wspólne pokonywanie tej drogi okazało się dla nas życiodajną, mentalną wędrówką i odkrywaniem nowych lub rozjaśnianiem częściowo znanych nam założeń i praktyk.

Moje naukowe doświadczenia najpełniej wyrażę, odwołując się do wypowiedzi Urszuli Ostrowskiej, zaczerpniętej z książki pt. *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Jak pisze Ostrowska (2000, s. 160), w badaniach chodzi o jak najdokładniejsze „odsłonięcie/rozjaśnienie nieco/zupełnie/innych sposobów, obliczy postrzegania/interpretowania/rozumienia/eksplikacji określonych zjawisk [...]”. Niejednokrotnie wszakże okazuje się, że niektóre uznane, odwieczne oczywistości można/trzeba/powinno się odczytać ponownie nieco/zgola inaczej, otwierając w tenże sposób rozległe nieznanne perspektywy czy korygując/analizując/redefiniując/unowocześniając ukształtowany w toku dziejów myśli ludzkiej ich horyzont”. „Mentalna wędrówka” była więc ponownym odczytywaniem *nieco/zgola inaczej* znanych nam obrazów, zachowań, działań nauczycieli i dzieci, przestrzeni uczenia się i organizowanych praktyk. Co jest nowego pedagogicznie w zajęciach organizowanych poza szkołą, w lesie na polanie, w ogrodzie? Zdawać by się mogło,

że stosujemy podobne praktyki, nasze dzieci też spędzają czas na świeżym powietrzu. Dociekanie, obserwacje zajęć, fotografowanie obserwowanych działań dzieci i analiza tych działań pokazywała wszak nowe oblicza organizowanego i nieorganizowanego uczenia się, działań rówieśniczych, partycypacji dziecka w społecznym uczeniu się, odpowiedzialności za własne bezpieczeństwo, wyrażanej troski o kolegów i także o przyrodę.

„Mentalna wędrówka” i poszukiwanie racjonalności w obserwowanych zajęciach były inspirujące, otwierające, łączyły znaną nam wiedzę z nowymi horyzontami, pozwalały bezpiecznie zapuszczać się w nowe zakątki, ryzykować niezrozumieniem, a później wracać z nowym bagażem do naszych przystani. Często zdziwionych, że kiedyś tak też robiliśmy, tak dzieci spędzały czas, ale uważaliśmy to za przeszłość, za przynależność do starej cywilizacji, a w szkole – do starej metodyki. Nie umieliśmy znaleźć nowych interpretacji, nowych wyjaśnień teoretycznych i pokazać wartości rozwojowych. Kolejny raz okazało się, że kierunek podróży był wybrany trafnie. Podróżowanie faktyczne do nowych miejsc i podróżowanie w ujęciu metaforycznym pokazało nowe konteksty, rozsadzało ramy naszego myślenia, pobudzało innowacyjne myślenie, pomagało budować nowe praktyki itd.

Bardzo inspirujące w tych podróżach mentalnych były rozmowy, w których uczestniczył prof. Kirsti V. Halvorsen, nasz partner naukowy. Konfrontacja myśli, różnych punktów widzenia w bezpośrednim kontakcie pozwoliła na reinterpretację założeń projektu, ale przede wszystkim przewracała często „do góry nogami” utarte już schematy pedagogicznego myślenia. Tego „nie wyczyta” się z książek. Wizyta pokazała przede wszystkim, jaka jest treść „oficjalnego dyskursu edukacyjnego” w Norwegii, jak wygląda w praktyce edukacja skoncentrowana na dziecku, jakie znaczenie w kształceniu osobowym ma kontakt z przyrodą, jak rozwijana jest świadomość ekologiczna, jakie jest miejsce przyrody w edukacji zintegrowanej itd. Pozwoliło to nam głębiej zrozumieć, jak można przygotować projekty dydaktyczne i publikacje dla nauczycieli w ramach naszego projektu.

Kirsti V. Halvorsen jest uznanym twórcą teoretycznych i praktycznych projektów edukacji dla zrównoważonego rozwoju. W latach 80. XX w. edukacja ekologiczna była wpisana w tradycyjnie rozumiane nauczanie szkolne. Omawiano i pokazywano dzieciom zagrożenia dla życia człowieka wynikające z ekspansji przemysłowej, co wywoływało niepokój, dysonans w odniesieniu do codziennych doświadczeń, a niekiedy poczucie winy dzieci (np. że ich rodzice wybrali zawód, który przyczynia się do wzrostu zagrożeń). Nauka w tamtym okresie odbywała się przede wszystkim w szkolnej klasie, była oparta na słowie i pokazie, a jej celem było zrozumienie przez dzieci powagi szkodliwych działań gospodarczych, a przez to przygotowanie do nadchodzącej przyszłości (Halvorsen, 1995). Jednak ten typ edukacji był mało efektywny, należało więc opracować inne sposoby pracy z dziećmi, które szerzej ujmowały problematykę zrównoważonego rozwoju, szczególnie w jego wymiarach środowiskowym i społecznym. Chodziło o to, aby u dzieci na początku edukacji wyzwolić radość z przebywania na łonie natury i szacu-

nek do przyrody. Dobrą podpowiedzią okazała się norweska tradycja regularnych wycieczek plenerowych i wzorce aktywności fizycznej. Wyjścia poza teren szkoły i prowadzenie tam zajęć stało się więc podstawą opracowania przez Halvorsen w latach 90. XX w. pionierskich projektów „przyroda-dzieci”, których celem było doświadczanie i rozwijanie możliwości kształcenia dla zrównoważonego rozwoju (2015a). Proponowana przez nią „szkoła w terenie” była stosunkowo nieznaną praktyką, a prowadzone projekty „Skrzyp polny”, „Babka zwyczajna” i „Mniszek lekarski” pokazują implementację wartości związanych z ideą zrównoważonego rozwoju do edukacji (Halvorsen, 2015b).

Doświadczenia Halvorsen w projektowaniu zajęć dziecięcych, ale przede wszystkim jej obserwacje i refleksje związane z przekształcaniem świadomości czynnych nauczycieli w Norwegii, którzy wcześniej prowadzili zajęcia przyrodnicze w sposób tradycyjny, pozwoliły naszej Mentorce poszerzać – w sposób udany – i nasze „wędrowki mentalne” oraz wzbogacać bagaż doświadczeń. Stopniowo tworzyła się „wspólnota komunikacyjna”, gdzie w procesach eksterioryzacji i intersubiektywności zmieniała się główna rama naukowa projektu i przechodziliśmy od edukacji ekologicznej do edukacji demokratycznej, od edukacji nastawionej na cele do edukacji nastawionej na wartości, od edukacji planowanej i kierowanej do edukacji elastycznej i inspirowanej przez dzieci itd. W tej przestrzeni dialogu i projektowania nowych działań nie mogliśmy gubić rodzimych doświadczeń kulturowych i realizowanego w Polsce modelu pracy przedszkola i szkoły.

Od zdziwienia do rozumienia „pedagogiki martwej myszy”

Na pierwszym naukowym seminarium projektu zafascynowało mnie opowiadanie Kirsti V. Halvorsen, które dotyczyło zmiany nauczycielskiej wizji tworzonej praktyki edukacyjnej pod wpływem obserwacji dziecięcych zachowań. Opowiadanie to nosi nazwę „pedagogika martwej myszy” i jest zamieszczone w wydanej wspólnie publikacji (Bałachowicz, Halvorsen, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 134–135). Przedstawia ono z pozoru zwykłe zdarzenie w czasie zajęć edukacyjnych, które dla nauczycielki jest „zdarzeniem krytycznym”, ważącym na jej dalszym myśleniu o edukacji dzieci. To krótkie opowiadanie może być też zaczynem dyskusji w gronie nauczycieli, studentów na temat wartości zajęć w terenie. Przytoczę wybrany fragment:

Nauczycielka ma gotowy plan i jest on dość nowatorski jak na swój czas. Zamiast uczyć dzieci w klasie nazw pięciu drzew liściastych, zdecydowała się zabrać grupę do lasu. Dzięki temu, że zobaczą drzewa «w rzeczywistości», mogą się czegoś o nich nauczyć. Przed wyjściem w teren dzieci dowiadują się o zamiarze i są pełne oczekiwań wobec odmiennego, szkolnego dnia, który właśnie nadchodzi. A to dlatego, że przyroda jest dynamiczną przestrzenią nauki, gdzie zdarzyć się może coś niespodziewanego. I oto przydarza się, dzieci znajdują przy drodze martwą mysz. [...] Gdy nauczycielka widzi, jak bardzo dzieci zajęte są obserwacją martwej myszy, postanawia odsunąć na

bok swój plan zajęć. Ten wybór oznacza, że odważa się otworzyć na pomysły dzieci i odpowiednio wobec nich improwizować dalszy przebieg zajęć. Nagrodą za elastyczność działania nauczyciela jest wyzwolenie zapala i zaangażowania dzieci. Nauczycielka uznaje, że odkrycie martwej myszy może zawierać treść przydatną do kształcenia dzieci. Uważa, że dziecięce myśli i opinie o martwej myszy mają dla nich o wiele większe egzystencjonalne znaczenie niż poznanie nazw pięciu drzew liściastych (Halvorsen, 2015 b, s. 134–135).

Wybrany fragment opowiadania dotyczy zmiany sposobu myślenia nauczyciela, w obrazowy sposób zachęca do dyskusji, refleksji i twórczego myślenia o własnej wizji działania pedagogicznego, jego skuteczności i stosowanych narzędziach. Ale Halvorsen podaje dwa zakończenia: jedno – oddające istotę transmisyjnego modelu pracy nauczyciela, drugie – oddające istotę kształcenia opartego na dialogu w duchu demokracji. Porównanie dwóch różnych działań nauczycielki miało być zaczynem analizy własnych doświadczeń i potrzeby wsparcia refleksji odpowiednią literaturą naukową. Ten tekst służył Halvorsen (i zapewne innym tutorom) w pracy z nauczycielami dla zmiany ich teorii praktycznej w kierunku nastawienia na zainteresowania dzieci.

Dlaczego zafascynowało mnie opowiadanie „pedagogika martwej myszy”? Moim zdaniem ma ono moc rozumienia i tworzenia nowej wiedzy oraz ciągłego przypominania wartości edukacji. Analiza treści tego opowiadania stanowiła powrót do „pytań pierwszych”, zarazem czyniąc je jaśniejszymi: co jest najważniejsze w szkolnym uczeniu się? W jakim kierunku zmieniać edukację? Co zmieniać? Kto to robi? Jakie musi mieć warunki systemowe? Jaka jest rola uczących się? I tak dalej... Przypomnę za Brunerem (2006, s. 170), że „najbardziej naturalnym i najbardziej pierwotnym sposobem organizacji zdobytej wiedzy o świecie i doświadczeniu jest forma narracji”. Antropolożka Mieke Bal (2012, s. 33) powie: narracja to tryb przekazu, jest żywa i aktywna jako siła kulturowa, „stanowi wielki zasobnik bagażu kulturowego”, który pozwala nam odczytać znaczenia chaotycznego świata i zachodzących w nim niezrozumiałych zdarzeń. Ułatwia intersubiektywne rozumienie zdarzeń, dystrybucję wiedzy, która wyrażona w postaci twierdzeń naukowych byłaby trudna. Inaczej – narracja ułatwiała nam wędrówkę między społeczną praktyką a wiedzą naukową, przechodzenie na poziom „meta” i z powrotem. Dialog z innymi, dialog ze sobą, zajrzenie do „prywatnego kina” (Kaufmann, 2004), skorzystanie z „wznoszonego rusztowania” rodzi nowe pomysły na kolejne działanie.

Podstawa programowa czy piękne opowiadanie o ludzkim wzrastaniu

Kolejnym narzędziem przydatnym w wędrówce intelektualnej po obszarach założeń edukacji i sposobu wyrażenia jej celów, wsparcia rozwoju człowieka i istoty uczenia się, był dokument rządowy wydany w 1996 r. w postaci podsta-

wy programowej kształcenia ogólnego zatytułowany: *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway* (1996). Dokument ten został wydany w postaci zwartej publikacji, z estetyczną szatą graficzną, przypominającą raczej ilustrowaną książkę niż oficjalny dokument w wydaniu broszurowym. Zamieszczone w nim rysunki i reprodukcje ze skarbicy światowej i narodowej Norwegii ilustrują zdarzenia historyczne i współczesne, odnoszą się do wspólnych ludziom symboli i ich zwykłych, codziennych działań. Treść tego dokumentu czyta się jak opowiadanie, piękną narrację o ludzkim losie i ludzkim wzrastaniu. Jest ona zrozumiała, pokazuje zaangażowanie indywidualne i społeczne w wychowaniu kolejnego pokolenia, rozwój istoty ludzkiej i jej indywidualne zaangażowanie. Napisana bez patosu, ale przesiąknięta wartościami wyznaczającymi stawanie się zintegrowanym człowiekiem. Nie ma tu miejsca na przytaczanie wszystkich myśli zawartych we wspomnianym dokumencie, lecz ze względu na formę mojej wypowiedzi przywołam tylko cytaty z innych publikacji, ilustrujące zadania rozwojowe stojące przed istotą ludzką przez sam fakt urodzenia. Jak pisze Norbert Elias (2008, s. 28): „Każda jednostka «wradza» się w grupę ludzi, która była tam przed nią. Nie dość tego: każda jednostka jest z natury tak ukonstytuowana, że aby w ogóle móc się rozwijać, potrzebuje innych ludzi, którzy byli tam przed nią. Jedną z podstawowych przesłanek ludzkiej egzystencji jest jednoczesna obecność wielu powiązanych ze sobą ludzi”. Człowiek jest przecież istotą społeczną, nie ma jednostek osobnych, w pełni autonomicznych, całkowicie pojedynczych. „To przez działanie i mowę człowiek buduje swoją unikalną odmienność wśród innych ludzi, jego doświadczenia wyznaczają jego równość i wielość, jego tożsamość i zmienność, pozwalają odpowiedzieć na pytanie – kim jesteś?” (Arendt, 2000, s. 194). Treść tych cytatów nie mówi o szkolnym uczeniu się, przyswajaniu szczegółowych wiadomości z różnych dziedzin, a raczej o społecznym wymiarze rozwoju, o międzypokoleniowej trosce i solidarności, wymianie i ciągłości pokoleń, o konstruowaniu się jednostki, jej unikalności, jej sieci relacji, konstruowaniu znaczeń, ludzkich rodzajach aktywności i wkładzie w rozwój ludzkich warunków życia.

Wspomniana podstawa programowa jest dokumentem, który określa istotę i wykładnię szkolnej edukacji w Norwegii, rozumienie jej znaczenia dla rozwoju człowieka, pokazuje społeczno-kulturowe mechanizmy rozwoju, określa, na czym polegają rozwój indywidualny i rola aktywności jednostki, jej udział w swoim rozwoju, zaangażowanie oraz rola i kompetencje nauczyciela w konstruowaniu środowiska uczenia się i inspiracji uczniów do uczenia się. Z zapisów dokumentów norweskich wynika, że nauczyciel ma rozwijać i wspierać zaangażowanie dziecka, traktować je jako aktywnego uczestnika interakcji edukacyjnych, współkonstruującego znaczenia; konstruujący swoją wiedzę, swój obraz świata i siebie w świecie. Siłą napędową uczenia się jest wewnętrzna motywacja, zaciekawienie, entuzjazm, potrzeba odkrywania, traktowanie edukacji jako wspaniałej przygody. W podstawie programowej czytamy, że „szkoła

musi zachęcać do podejmowania wysiłków i niepoddawania się. [...] Wewnętrzna dociekliwość dzieci jest ogromną siłą. Są one pełne chęci do uczenia się, ale również ignorancji i niepewności. Dziecięca bezgraniczna ciekawość jest wzorem (dosłownie – modelem) dla wszystkich, którzy chcą się rozwijać i uczyć. Jest również cechą dzieciństwa, którą szkoła musi szanować i robić z niej użytek w procesie nauczania – ponieważ dzieci w ogromnym stopniu uczą się jedne od drugich” (*Core Curriculum*, 1996, s. 11).

Dziecko jako podmiot doświadczenia i jego rekonstrukcji w szkole powinno rozwijać krytyczny osąd i umiejętności naukowego myślenia, metody pracy badawczej, umiejętności refleksji i stawiania nowych pytań, eksperymentowania i obserwacji, szukania wyjaśnień dla obserwowanych fenomenów itd. Głównym celem kształcenia w szkole podstawowej jest rozwój etycznych, mentalnych i fizycznych zdolności, danie podstaw ogólnej edukacji prowadzącej do stawania się osobą niezależną i przydatną społecznie, samodzielną w życiu prywatnym i społecznym. Szkoła promuje intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między nauczycielami i uczniami oraz między szkołą i domem. Dla pomyslnego kształcenia konieczny jest szeroki kontekst: kultura rówieśnicza, udział rodziców i lokalnej społeczności. Szkoła jako środowisko nauczania wychodzi poza formalną edukację w klasie i relacje między nauczycielem a uczniami. Szerokie i opiekuńcze środowisko edukacyjne obejmuje wszystkie interakcje pomiędzy dorosłymi i uczniami, które są oparte na wspólnym zrozumieniu celów edukacji.

W podstawie programowej podkreśla się rolę rówieśników w uczeniu się; wspólne uczenie się, tworzenie kultury dziecięcej, branie udziału w kreowaniu mikrokosmosu pomiędzy osobami na różnych poziomach lub z różnymi umiejętnościami i talentami, kreowanie „wspólnoty umysłów” i korzystanie z rozproszonej wiedzy we „wspólnocie umysłów.”

Przyroda jako wyjątkowa scena nauki dla dzieci i dorosłych

Przyroda w Norwegii kojarzy się z poczuciem egzystencjalnego bezpieczeństwa, jest bardzo ważnym wymiarem kultury, kontekstem edukacji i rozwoju świadomości jednostki. Intymne doświadczenie miejsca, jego stałości i zmienności, budowania związków emocjonalnych, po wyrażeniu ich za pomocą symboli i różnych wytworów, należą do kanonu edukacji dziecka. W rozdziale autorstwa Halvorsen (2015b) pt. *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej* możemy znaleźć różne sposoby wyrażania przez dzieci swoich przeżyć związanych z przebywaniem na łonie natury. Są to rysunki, wierszyki, piosenki, swobodne teksty, piosenki, nowe znaczenia itp. Ten sposób pracy z dziećmi jest znany starszemu pokoleniu nauczycieli, ma swoje źródła w różnych odmianach pedagogiki wywodzącej się z progresywizmu. Kształtowanie związku młodego człowieka z naturą, poczucia jego miejsca, obrazów miejsca, przestrzenno-czasowej struktury otoczenia, porządkowania jego elementów wokół osi swojego ciała,

doznań estetycznych związanych z przyrodą itp. należało kiedyś do kanonu pracy również nauczycieli w Polsce. Dziś dla wielu naszych nauczycieli wydaje się to balastem, niepotrzebną stratą czasu, a dzieci o miejscu i przestrzeni uczą się z książek, opracowują teoretycznie, porządkując wyróżnione elementy za pomocą wykresów, map, a to nie to samo, co bezpośrednie doświadczenie (Tuan, 1987; Bateson, 1996). Halvorsen (2015a) pokazała nam, że pedagogika norweska powróciła do tych starych prawd i na ich podstawie budowała najpierw założenia *edukacji ekologicznej*, a później *edukacji dla zrównoważonego rozwoju*.

Wielu naukowców podkreśla, że zajęcia 'poza klasą szkolną' dają dzieciom przestrzeń do odkrywania różnych możliwości uczenia się, korzystanie z wolności ucznia się, wykorzystywania skarbnicy „luźnych części” (kamyki, patyki, gałęzie, trawy, piasek...), dają możliwości zarządzania swoim działaniem i spożytkowaniem czasu, a kompetencje szybko wzrastają, kiedy „uczenie się z pierwszej ręki” daje natychmiast informację zwrotną (Chawla, 2006; Szczepanski, Anderson, 2016). Procesy wspólnej uwagi z rówieśnikami i dorosłymi – łączenie sfery fizycznej i społecznej wzmocnione emocjami – uwydatnia zdolności wyodrębniania nowych informacji z otoczenia i zachowania się w określonym kontekście (Chawla, 2006). Uczenie się koordynowania działań społecznych, np. w budowaniu szałasów, gry w piłkę czy wchodzenia na drzewa od razu uwypukla wartości relacyjne, uczy roztropności i działania *fair play*. Ponadto wyniki badań, które przeprowadził Louise Chawla (tamże) wskazują, że dziecięce uczenie się w terenie ma wpływ na kształtowanie stosunku emocjonalnego do otoczenia i postaw ekologicznych w dorosłości.

Dlaczego my nie chcemy pamiętać tych prostych zasad w konstruowaniu codzienności edukacyjnej z dziećmi? Bo uczenie się poza klasą jest zbyt staroświeckie? Bo jest to strata czasu przeznaczonego na uczenie się? A może nauczanie? Bo łatwiej przekazywać jednakowe treści za pomocą tych samych podręczników? A może chcemy w procesie wychowawczym nad wszystkim panować? Poddawać kontroli? W praktyce edukacyjnej zapominamy o dialogu, o interakcji i jej mocy tworzenia, o relacyjnym uczeniu się, o konieczności interpretacji kontekstu i o etyce praktycznego działania itd. Wielu z nas mówi i pisze o konieczności zmiany takiej szkoły, o zmianie paradygmatycznej, o odejściu od paradygmatu nauczania na rzecz paradygmatu uczenia się, o osadzeniu go na podstawach konstruktywistycznych, krytycznego spojrzenia na treści kształcenia, rolę podstawy programowej, centralnego zarządzania szkołą itp. Znamy paradygmaty, koncepcje, modele, a brakuje nam konkretnych przykładów budowania edukacyjnej racjonalności i przykładów pracy nauczycieli. Okazuje się, że w uczeniu się dzieci rozumienie roli miejsca życia, uczenia się w relacji z przyrodą, w powiązaniu z uczeniem się z rówieśnikami jest pomostem między teorią a praktyką i możliwością konkretnego wyjścia do problematyzacji i teorii konstruktywnego nauczania. Wykorzystanie tych tropów myślenia może być znaczące dla zmiany kultury edukacji dziecka w naszym przedszkolu i klasach niższych.

Zamiast zakończenia

Edukacja młodych ludzi w Polsce znajduje się w dość złożonej i osobliwej sytuacji. Mimo wielu prób reformowania, nadal istnieje pilna potrzeba zmiany edukacji młodego człowieka w kontekście wyzwań współczesności. Mamy wiele diagnoz i potrafimy odpowiedzieć na pytania o przyczyny zapóźnienia naszej edukacji i możliwe kierunki zmian. Potrafimy opisać bariery rozwojowe i utrzymywanie się transmisyjnej kultury szkoły, ale w praktyce trudno nam przełamać 'bariery czasu przeszłego', 'bariery instrumentalizmu' i nasza szkoła nadal tkwi w 'przeddemokratycznym gorsecie'. Konstruowanie racjonalności demokratycznej edukacji dziecka jest jeszcze przed nami. Barbara Czarniawska (2013, s. 65) przypomina, że „racjonalność jest [...] produktem interakcji”, pomaga nadać sens i uprawomocnić działania, jest symbolicznym konstruktem wytwarzanym w interakcji za pomocą mowy i działania. To konstruowanie racjonalności częściowo się w nas dokonało, a przed nami praktyczne działanie: zmiana myślenia nauczycieli o uczeniu się dzieci, zmiana relacji w klasie/grupie i uczenie się w przyrodzie.

Inspiracją do poszukiwań był partnerski dialog naukowców w projekcie polsko-norweskim. Zaczęliśmy od edukacji ekologicznej, znaleźliśmy nowe wymiary *idei zrównoważonego rozwoju*, przydatne dla nas założenia i rozwiązania, a dla praktyki projektujemy wzajemne uczenie się i demokratyzację kultury edukacji, partycypacyjny model uczenia się. To dlatego, że w czasie dialogowego partnerstwa stopniowo stawały się 'widzialne praktyki edukacyjne', które czyniły 'widzialnymi wartości', to czego nam brakowało, to 'widzialności doświadczenia', przestrzeni doświadczenia i bogactwa możliwości nowych rozwiązań praktycznych. Nasze dialogowe spotkania w University of Agder oraz w Akademii Pedagogiki Specjalnej wzbogaciły nasz dyskurs o edukacji dziecka i pozwoliły go „nasycić” rozwiązaniami praktycznymi, wzorami praktyk nieosiągalnych w naszej szkole.

Bibliografia

- Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Bal, M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo: Narodowe Centrum Kultury.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bałachowicz, J. (2015). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. W: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (s. 11–62). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Balachowicz, J., Tuszyńska L. (red.). (2015). *Edukacja przyrodnicza w terenie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bateson, G. (1996). *Umysł i przyroda*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bratkowski, J. (2012). Najnowsze trendy społeczne a teoria uwarstwienia W: A. Bobko, B. Marek-Zborowska (red.), *Równi ale różni. Studia nad kryzysem i rozwojem społeczeństwa polskiego* (s. 133–150). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect I. *Barn, 2*, 57–78.
- Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway* (1996). Oslo: The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norwegian Board of Education.
- Czarniawska, B. (2013). *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa: Wydawnictwo Poltex.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Elias, N. (2008). *Spółczesność jednostek*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Halvorsen, K.V. (1995). Steps in the Plantain Project: The Ideas, Activities, and Experiences of the Plantain Project, a Scheme to Safeguard Children and their Environment. *Children's Environment, 12*, 444–456.
- Halvorsen, K.V. (2015a). Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju z perspektywy norweskiej. W: J. Balachowicz, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja przyrodnicza w terenie* (s. 13–19). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Halvorsen, K.V. (2015b). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej. W: J. Balachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (s. 95–140). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sławiński, J. (1988). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Ossolineum.
- Szczepanski, A., Anderson, P. (2016). Perspectives on place – 15 professors' perceptions of the importance of the place for learning and teaching outdoors. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 45–66). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śnieżyński, M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tuszyńska, L. (2008). *Diagnoza stanu edukacji środowiskowej społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Educational spaces and dialogue spaces. Dialogue in the context of the project “Environmental education for sustainable development in teacher education”

The author of the text shares the experiences of implementing the Polish-Norwegian project “Environmental Education for Sustainable Development in Teacher Education” and points to the role of dialogue in transforming the practice of children’s learning and teacher education. The dialogue conducted by the lead author and her team during their study visits in Norway, contact with children and teachers during the observed educational activities, open seminars, as well as individual, non-formal contacts have added to the discourse on children education and “saturated” it with practical solutions, yet absent in the Polish school, aimed at dialogue with the child and at strengthening the power of the child’s emancipation.

Keywords: dialogue, democratic education, ecological education, early childhood education, sustainable development

Hieronim Chojnacki

Warsztaty przyszłości – skandynawska forma zdyscyplinowanego dialogu

Tematem artykułu jest zachęta do rozpropagowania w Polsce warsztatów przyszłości. Autor definiuje je jako formę zdyscyplinowanego dialogu pomiędzy zaproszonymi przez moderatora wolontariuszami, uczestnikami spotkania, którego celem jest współpraca nad dokonaniem zmian w lokalnym otoczeniu. Warsztaty w rzeczywistości to cykl solidnie zaplanowanych zebrań w formie burz mózgów, na których powstaje zbiór dziwnych i zgrabnych pomysłów, a następnie plan działania. Autor bazuje na doświadczeniach szwedzkich i własnych, tworząc praktyczny poradnik samej procedury warsztatów.

Słowa kluczowe: warsztaty przyszłości, krytyka, twórcze myślenie, dialog, otwartość, współpraca w grupie, moderator

Introdukcja o dialogu w wersji szwedzkiej

*Potrzeba nowych sposobów, by rozwiązywać problemy, które
stare metody myślenia powołały do życia*

Albert Einstein¹

Powód, dla którego bez wahania włączyłem się jako skandynawista, literaturoznawca i historyk idei skandynawsko-polskich w kolejną konferencję na temat dialogu, którą pracownicy Akademii Pedagogiki Specjalnej organizują systematycznie od roku 2007, wydawał się naturalny. Na co dzień współtworzę gdańskie akademickie środowisko specjalistów realizujących idee dialogu międzykulturowego, wdrożonych do naukowego i dydaktycznego życia na styku kultur i języków nor-

¹ To motto zostało przypisane Albertowi Einsteinowi. Bardziej znane i ważne w kontekście wiedzy o warsztatach przyszłości pozostaje inne, mówiące o przewadze wyobraźni nad wiedzą: „Phantasie/Vorstellungskraft ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt [...]” (Original engl.: „Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited [...]”) – „What Life Means to Einstein”, The Saturday Evening Post, 26. Oktober 1929, cyt. za: A. Einstein, *Vierreck interview* (1929); <http://www.saturdayeveningpost.com/2010/03/20/history/post-perspective/imagination-important-knowledge.html>.

dyckich, przejętych szlachetną misją poznawania różnic kulturowych i budowania naukowych, partnerskich relacji z północnymi sąsiadami. W naszym wchodzeniu na cudze terytorium językowe i kulturowe stale obecna jest filozofia i pedagogika dialogu. Za pomocą metod hermeneutyki kultury przenikamy na terytoria Skandynawii, dążąc zarówno do rozpoznania różnych sfer konkretnych: realioznawczej, literackiej, społeczno-kulturowej, jak i do refleksji w sferze idei ze świadomością projektowania, konstruowania czy modyfikowania wiedzy o Skandynawii, o Polsce i o sobie samych pod wpływem rozumiejącego i krytycznego dialogu z głosami z Północy. Rozpoznanie nie są łatwo dostępne, wymagają rozszerzenia wyobraźni i języka, przełamania stereotypów, czyli szybkich uogólnień z równie szybką oceną potrzebną do podjęcia szybkich decyzji.

Przedmiotem artykułu jest próba ukazania atrakcyjności i przydatności tytułowej metody dialogowego uczestnictwa w życiu społecznym. Inspiruje ona do wysiłku zrozumienia, poznawania, racjonalizacji działania, przedzierania się przez dotychczasowe konwencje myślowe po to, by w dyskusji stworzyć nową jakość życia. Metoda ta kryje w sobie ważne pedagogiczne przesłanie: każda forma działania wymaga gruntownego przygotowania, zaplanowania, strukturyzowania, a zarazem – oprócz naturalnej dyscypliny myślowej – także elastyczności, kreatywności, komunikatywności, otwartości na niespodziankę, zaskakujące sytuacje czy zachowania, na odkrywanie przez jednostkę radości służenia wspólnocie i rozpoznawania swej roli we wspólnocie. W bliskiej mi Szwecji i szwedczyźnie ważnym kontekstem czy otoczeniem, w którym nastąpił rozwój badań nad dialogiem i jego praktykowanie, stała się przestrzeń relacji między sferą rządzącą a obywatelami, czyli odbiorcami politycznych decyzji. Od relacji i od modelu komunikowania politycznego zależy przecież ład społeczny, czyli w żargonie politycznej nowomowy – model zrównoważonego społeczeństwa demokratycznego. Istotne znaczenie ma również kierunek odwrotny, wspierany w Szwecji politycznie, finansowo i edukacyjnie, a mianowicie – lokalne ambicje budowania małej demokracji, opartej na dialogu i uczestnictwie jednostek w życiu publicznym za pomocą licznych organizacji pozarządowych, sieci instytucji szkoleniowych pod szyldem kształcenia ustawicznego, rozmaitych ofert aktywności przykościelnej. Ogromną rolę odgrywają w tym takie książki, jak *Metody spotkań. Wspieranie uczestnictwa w lokalnych zmianach* (Ranger, Westerberg, 2004), będące właściwie metodycznymi poradnikami współpracy i komunikacji w grupie, czyli tego, co zostało nazwane „społecznym indywidualizmem” (Hampden-Turner, Trompenaars, 2006) Szwedów. Warsztaty przyszłości zajmują pierwszoplanowe miejsce w rekomendowanym repertuarze metod spotkań/zebrań, gdyż łączą w zaawansowaną całość wiele elementów, w tym kreatywne myślenie i koncyliacyjny dialog.

W piśmiennictwie polskim naukowe i teoretyczne opracowanie problematyki warsztatów przyszłości zainicjowała Elżbieta Dubas z Katedry Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego w 1997 r. Kontekst nauk o wychowaniu skutkował w jej ujęciu wysiłkiem odkrywania pozytywnej roli, jaką odgrywają warsztaty przyszłości

(rozumiane jako metoda badawcza) w kształtowaniu „kompetencji kreowania przyszłości i myślenia o własnej przyszłości w powiązaniu z losami szerszych zbiorowości, a nawet świata” (Dubas, 1997, s. 7). Autorka dostrzega nie tylko poznawcze, ale przede wszystkim akcentuje walory wychowawcze opisywanej metody jako „sposobu formacji osobowości ich uczestników” w takich rejestrach, jak „komunikacja międzykulturowa”, „pokonywanie barier myślenia stereotypowego”, „stwarzania innowacyjnej atmosfery uczenia się” oraz „zakaz krytyki osób inaczej myślących” (tamże, s. 38, 39). Na gruncie polskim znakomitym kontynuatorem w upowszechnianiu wiedzy o warsztatach stał się Tadeusz Kowalewski, który na łamach nieistniejącego już inspirującego periodyku *Innowacje w edukacji akademickiej* w 2006 r. opublikował artykuł pod wyraźnie ukierunkowanym na środowisko akademickie tytułem: „Zukunftswerkstätten jako metoda aktywizująca pracę ze studentami w procesie kształtowania jakości pracy szkoły wyższej”. Nadal aktualna jest jego obserwacja o przydatności innowacyjnych metod dydaktycznych (a za taką uznał warsztaty) stosowanych w uczelniach w „podnoszeniu jakości życia społeczeństwa i rozwoju kraju” (Kowalewski, 2006, s. 33), tak jak nadal zachęcającą pozostała informacja o specyfice i znaczeniu tego sposobu rozwiązywania problemów zarówno w dydaktyce, jak i w środowisku zewnętrznym uniwersytetu czy uczelni wyższej.

Technicznie brzmiące tłumaczenie na język polski (warsztaty przyszłości) angielskiej frazy *future workshops* czy niemieckiego złożenia *Zukunftswerkstätten* odsyła do ustrukturuwanej metody (dialogu-spotkania), do wspólnego konstruktywnego działania grupy osób, które krytycznie spoglądają na świat najbliższy i mają poczucie, że należy coś zrobić dla dobra wspólnego, ale nie znają skutecznego sposobu postępowania. Metoda powstała z połączenia kilku „burz mózgów” w latach 60. XX w., kiedy poszukiwano w Niemczech odmiennych i bardziej demokratycznych form działania. Obecnie używa się jej w pracy socjalnej, w szkoleniu nauczycieli, liderów grup, konsultantów, w resocjalizacji, w poprawie organizacji pracy przedsiębiorstw, organizacji, partii politycznych. Inaczej mówiąc, wszędzie tam, gdzie racjonalizm sprzyja zaufaniu w doświadczenie zaproszonych na warsztaty osób, co sugeruje, że opisywana metoda nie jest konstrukcją teoretyczną, lecz sposobem działania wydoskonalonym właśnie poprzez praktyczne doświadczenie, w czasie realnych spotkań.

W warunkach polskich szczególną okolicznością do propagowania warsztatów jest nadal często występujące poczucie niemożności wyjścia ze stadium negatywnej krytyki, niezadowolenia, frustracji wobec arogancji władz. Łączy się to z działaniem uciążliwej bariery – postawy roszczeniowej, która na drabinie uczestnictwa w życiu publicznym stanowi najniższy szczebel. Do tego można w jednym ciągu dodać brak dialogu w polityce, w edukacji, w kulturze, w gospodarce, powszechny deficyt zaufania, odwagi publicznych wystąpień, otwartości komunikacyjnej, brak nastawienia na rozwiązywanie problemów dla dobra organizacji, firmy, instytucji, państwa. Z tego punktu widzenia warsztaty przyszłości można traktować jako instrument, który samoorganizującym się grupom jednostek pozwala urzeczy-

wistnic lokalne inicjatywy czy pomysly w atmosferze wolności, zawieszenia ocen, zaufania, respektowania głosu każdego członka grupy, każdego partnera dialogu. Inaczej mówiąc, można otworzyć przed grupą osób możliwość wdrożenia w życie idei za pomocą operacji dialogowych, bez mirakulizmu i czekania na interwencję zewnętrzną, zwłaszcza zagranicznych, autorytetów.

Metodę warsztatu przyszłości opracował w latach 60. XX w. Robert Jungk (1913–1994), dziennikarz specjalizujący się w tematyce naukowej i futurolog, niemiecki idealista, badacz przyszłości i krytyk społeczeństwa. Dzisiaj można ją nazwać „innowacją społeczną”, stymulatorem uczestnictwa wbrew nastrojom rezygnacji czy niechęci do przemian. W roku 1981 razem z Norbertem Müllertem Jungk napisał książkę pt. *Zukunftswerkstätten, Wege zur Wiederbelebung der Demokratie*². Książka, którą kilkakrotnie wydano (1985, 1989) w ogólnym nakładzie ponad 60 000 egzemplarzy, została przełożona na język duński w 1984 (*Håndbog i fremtidsværksteder*), stała się bestsellerem w swoim rodzaju i stała się użyteczna w wielu dziedzinach: w jednostkach edukacyjnych, organizacjach społecznych, partiach politycznych, ministerstwach, związkach zawodowych, w instytucjach lokalnych.

Obecnie metody dotyczące przyszłości oferuje i doskonali Biblioteka im. Roberta Jungka ds. przyszłości (Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen), fundacja założona w 1985 r. z siedzibą w austriackim Salzburgu. Jej osiągnięcia popularyzacyjne są imponujące, a liczba poważnych publikacji, projektów i instytucji budzi respekt i podziw, podobnie jak i działalność autorów czy organizacji niemieckich³. W Niemczech powstała nawet niekomercyjna sieć moderatorów pod nazwą Zukunftswerkstätten-Netz (<http://www.zwnetz.de/>). Kraje niemieckiego obszaru językowego utraciły wyłączność w upowszechnianiu warsztatów, czego świadectwem są kraje skandynawskie: Dania, Norwegia Szwecja, ale nadal pozostają liderami wdrażającymi nowe metody w edukacji.

W Szwecji rozpowszechnianiem idei warsztatów zajęli się dwaj pracownicy naukowcy, Verner Denvall i Tapio Salonen. Już w tytule wspólnie wydanej książki *Przełamać siłę nawyków. Warsztaty przyszłości i nowa Szwecja* (Denvall, Salonen, 2001) zostały uwydatnione dwie ważne idee skupione na omawianej metodzie i tworzące swoistą aurę skandynawską. Z jednej strony, to pogląd o przydatności warsztatów do przełamania „siły przyzwyczajenia”, inercji myślowych rutyn, schematów czy konwencji, ich językowego artykułowania. Z drugiej strony, komplementarnie, podkreślenie ważności warsztatów w kreowaniu przyszłości społeczeństwa demokratycznego

² Jungk R., Mullert, R.M. (1981) *Zukunftswerkstätten, Wege zur Wiederbelebung der Demokratie*; do kolejnych wydań dodano znaczący podtytuł: *Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*: wyd. II 1985 Goldmann Wilhelm GmbH; wyd. III 1989 Heyne. Duński przekład: (1984), *Håndbog i fremtidsværksteder*, København: Politisk Revy.

³ Mam na uwadze np. DIE – Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik <https://www.die-gdi.de/>.

poprzez angażowanie obywateli. Wiele praktycznych wskazówek na temat warsztatów przygotowałem na podstawie tej właśnie książki. Jej autorzy jasno wyrazili to, co stanowi zacyzn drożdżowy warsztatów: pragnienie wyjścia w sposób aktywny i świadomy naprzeciw przyszłości – bez zaklinalnia, magii, irracjonalnych technik, na fundamencie pomysłów grupy ludzi. A wszystko po to, by uczestnicy⁴, zachęcani do otwartości, do swobodnych wypowiedzi i możliwości działania dla dobra wspólnego, mogli odegrać ważną rolę w przełamywaniu presji nawyków i we wprowadzeniu samodzielnie zaproponowanych zmian – bez czekania aż ktoś to za nich czy w ich imieniu zrobi. Aranżowane w szwedzkiej przestrzeni publicznej warsztaty stanowią połączenie żywiołowej chęci tworzenia czegoś wartościowego z dyscypliną organizacyjną i komunikacyjną w przygotowywaniu planu działania. Szwedzkie warsztaty stały się metodą, która rzeczywiście przełamuje nawyki, budzi wiarę w przyszłość i wspiera demokrację (zob. Pawłowska, 2003).

O warsztatach i ich emancypacyjnym potencjale

Skupienie uwagi na detalach organizacyjnych jest ważnym elementem szwedzkiej wiedzy o warsztatach. Podejście pragmatyczne odsyła do konkretnego osobistego doświadczenia jako ważnego źródła doskonalenia metody, stworzonej jako narzędzie dla pomysłodawców, którzy nie widzieli szans na pokonanie barier, na wyjście ze stadium niezadowolonia i krytyki, na podjęcie pozytywnego działania we własnym środowisku. W toku wielu praktycznych zebrań udoskonalono słabe strony spotkań, aby uczestnik po zakończeniu pracy odczuwał satysfakcję z pracy nad programem zmian samodzielnie i wspólnie zaprojektowanych.

Teoretyczne i praktyczne studiowanie warsztatów przyszłości pozwala stwierdzić fakt ich wysokiej pozycji w hierarchii metod aktywizujących i motywatorów racjonalnych postaw wobec przyszłości. Na najniższych miejscach plasują się lęk i niepokój, wygodnictwo (nic nie robić, bezradność), beztroska bylejakość (jakoś to będzie). Na wyższych znajdują się warsztaty, projekty naukowe, edukacja jako dzielenie się wiedzą, wychowanie jako dzielenie się wartościami. Są to pożądane sposoby tonizowania niepokoju związanego z przyszłością. W tym zakresie produktywnym przykładem jest wieloletnia działalność Norwega, Johana Galtunga [<https://www.galtung-institut.de/en/home/johan-galtung/>], założyciela w 1959 r. jednostki badawczej o nazwie: The Peace Research Institute Oslo (PRIO) [<https://>

⁴ Warsztaty można organizować w miejscu pracy albo w instytucjach, organizacjach, które pragną udoskonalic własny styl pracy. Do warsztatów można zapraszać mniejsze przypadkowe grupy, które odczuwają potrzebę lepszego zorganizowania się, by efektywnie działać. W krajach skandynawskich powstały ośrodki szkolenia liderów tych warsztatów, czego przykładem jest szwedzka firma Eva Broms FramtidsVerkstäder, oferująca kursy na temat metod aktywizujących współpracę w grupach: <http://www.framtidsverkstader.se/utbildningar/nos-utbildning/>.

www.prio.org/], inicjatora prognoz długoterminowych i wielu trafnych i opartych o rozległą wiedzę futurystycznych rozpoznań na światową skalę. Podobnie jak metody pokrewne, tj. konferencja poszukująca rozwiązania problemu, forum teatralne, koła badawcze, rada ekspertów – warsztaty są w pełni demokratyczne. Nie powinny być przeprowadzane z inicjatywy szefa, choć za jego zgodą, gdy dotyczą konfliktogennych spraw personalnych.

Metodę warsztatów charakteryzuje to, że: w centrum uwagi znajduje się dialog; do współpracy zapraszane są wszystkie osoby związane z głównym tematem; akcent pada na zbudowanie długoterminowego programu działania; istotne znaczenie ma stworzenie przez moderatora aury wolności i bezpieczeństwa; ważne jest połączenie racjonalnej analizy z zachętą do wysiłku kreatywności, krytyczności wobec istniejących schematów myślowych, modeli i wzorców działania. Jednocześnie wychodzą naprzeciw podstawowym w życiu każdego człowieka pytaniom: Jakich problemów chcę się pozbyć? Jakiej przyszłości pragnę i oczekuję? Jaka przyszłość mnie czeka? Są to proste pytania, które dają do myślenia, a warsztaty ułatwiają uzyskanie na nie konkretnej odpowiedzi; proponują coś radykalnie przeciwnego niż wycofywanie się za pomocą słownego uniku: „jakoś to będzie”, „nic się nie da zrobić”, „jakoś się dostosuję”, „nic na to nie poradzę” (i innych stwierdzeń zniekształcających rzeczywistość i zamykających na zmianę).

Warsztaty otwierają nowe perspektywy i szanse poprzez stymulowanie kreatywności i zdolności analitycznych, chęci zrozumienia i zmiany otoczenia. Jeśli zakwalifikowano je do metod pedagogicznych, to dlatego, że oferują jednostkom i grupom – skupionym wokół wspólnych doniosłych spraw – narzędzia (procedurę, porządek) do merytorycznego działania, a także promują etyczne wartości – altruizm, synergę, życzliwość, zaangażowanie, wytrwałość, cierpliwość, systematyczność, solidarność, aktywność, kreatywność. Nie wystarczy się spotkać i uczestniczyć w dyskusji, trzeba wysiłku definiowania, skonkretyzowania i urzeczywistnienia przeszkód, braków, pomysłów, o których się rozmawia. Należy podjąć trud współdziałania, wychodząc z założenia, że każdy może się wiele od innych nauczyć, że dzielenie się z innymi skutkuje pozytywnie zaskakującymi rezultatami. Satysfakcjonujący wynik z kolei wzmacnia wiarę w siebie poprzez fakt, że bierność zostaje zmieniona w działanie. Zamiast powierzać rozwiązywanie problemów codzienności innym ludziom, skupiają się oni na samodzielnym i odpowiedzialnym ich rozwiązywaniu. Metoda nie jest czarodziejską różdżką, która leczy wszystkie choroby, lecz efektywnie pomaga zagospodarować wewnętrzne talenty, przedsiębiorczość, kreatywność, pomysłowość, wyzwalać lokalne inicjatywy i wzmacniać energię działania. Wyzwala duchową moc, jaka ujawnia się zawsze, kiedy ludzie spotykają się i jednoczą wokół wspólnego celu. Proste reguły leżące u podstaw opisywanej metody (określony porządek spotkań, zachęta do krytycyzmu, propagowanie kreatywności i logicznego, racjonalnego myślenia) umożliwiają przełamywanie utrwalonych nawyków i ograniczeń, stanowią poważne wyzwanie dla siły przyzwyczajenia czy rutyny.

Opis faz – poradnik metodyczny

Warsztaty przyszłości mają budowę fazową: składają się z pięciu etapów/faz:

- 1) faza przygotowawcza – moderator formułuje temat, zaprasza uczestników;
- 2) faza krytyki – przedstawia się wszystkie krytyczne spostrzeżenia uczestników na dany temat; w ten sposób następują oczyszczenie pola i identyfikacja problemów;
- 3) faza fantazji – wszystkie propozycje niezależnie, czego to dotyczą wizje i pomysły, są odkrywaniem możliwości, szans, perspektyw działania;
- 4) faza zakotwiczenia i tworzenia planu działania – uczestnicy podejmują decyzje, co należy wykonać, które propozycje zgłoszone w fazie fantazji należałoby zrealizować w pierwszej kolejności;
- 5) faza realizacji i kontynuacji – przekazanie rezultatów pracy, propozycji uczestników, planu działania, preliminarza wykonawcom.

Jeśli nie policzymy pierwszej fazy, która informuje o sposobie przygotowania, pozostałe nadbudowane są nad fazą krytyki. Mówiąc nieco żartobliwie, faza krytyki zawsze się udaje, czego nie można powiedzieć o pozostałych, zwłaszcza o ostatniej.

Dla szwedzkiego profilu warsztatów ważne są praktyczne aspekty ich formowania, to znaczy doświadczalnie sprawdzone podziały czasowe poszczególnych sesji. Warsztaty mogą trwać dzień lub kilka dni. Ogólnie mówiąc, im więcej czasu przeznaczona się na warsztaty, tym prawdopodobieństwo dobrych rezultatów wzrasta⁵.

Tabela 1. Harmonogram etapów warsztatów przed fazą realizacji z uwzględnieniem proponowanego czasu ich trwania

L.p.	Elementy programu	1 dzień	1,5 dnia	2 dni	3 dni
1.	Wstęp	0,5 godz	1 godz.	1,5 godz.	2 godz.
2.	Faza krytyki	2 godz.	2,5 godz.	3,5 godz.	4,5 godz.
3.	Faza fantazji	2,5 godz.	3,5 godz.	4,5 godz.	5,5 godz.
4.	Faza zakotwiczenia i planu działania	3 godz.	5 godz.	6,5 godz.	12 godz.

Źródło: na podstawie: Denvall, Salonen, 2001, s. 61.

⁵ Przeznaczenie zbyt małej ilości czasu powoduje, że trudno zdążyć ze wszystkim, a w miarę trwania warsztatu rośnie ryzyko, że istotne kwestie zostaną zaprzepaszczone. Dlatego oczywiste są walory zebrań rozciągniętych w czasie, z wystarczająco długimi przedziałami czasowymi przeznaczonymi na każdą fazę, z naturalnymi przerwami na relaksujące chwile prywatnych kontaktów między uczestnikami, na refleksję, kawę i posiłki. Z drugiej strony potrzebny jest też pewien rodzaj tempa i napięcia wokół tego, co się robi, bo ekscytacja wzmacnia ciekawość i chęć do pracy.

Ad 1) Faza przygotowawcza i wstęp

Drobiazgowo planowanie warsztatów jest intelektualnym i moralnym warunkiem osiągnięcia satysfakcjonujących rezultatów. Gdy całość zostanie przygotowana organizacyjnie i technicznie, warsztaty będą same się działy. Warsztaty buduje się wokół tematu, który jest w stanie zaangażować grupę osób uczestniczących. Reguły dobrego sformułowania tematu są takie same, jak w każdej solidnej pracy dydaktycznej, pedagogicznej i dziennikarskiej: temat powinien być prowokujący, poruszający, zabawny. Dobrze jest także sprawdzić, jak inni reagują na gotowe sformułowanie: czy jest za długie, za krótkie, za szerokie treściowo itp.⁶

Denvall i Salonen (2001, s. 55) opowiadają się za dwoma moderatorami⁷, którzy uzupełniają się wzajemnie kompetencjami, w dużej mierze pedagogicznymi. Powinni oni mieć elementarne doświadczenie w pracy z grupą, wyobraźnię i wyczuwanie, by umiejętnie kontrolować wdrażanie procedury w różnych sytuacjach i przez różnych ludzi, a jednocześnie – nie ingerować w zarezerwowane dla uczestników meritum. Powinni pamiętać, że każdy warsztat jest jedyny w swoim rodzaju i wymaga odmiennych przygotowań zależnie od wyboru i sformułowania tematu. W fazie przygotowawczej, jak sugerują szwedzcy autorzy, moderatorzy muszą znaleźć odpowiedzi na podstawowe pytania: Kto powinien być uczestnikiem (eksperti czy amatorzy)? Jak długo sesja ma trwać? Ile godzin? Ile dni? W jaki sposób będzie protokołowana? Kto i ile osób ma za to odpowiadać? Gdzie będą przeprowadzone warsztaty? We własnym lokalu, w internecie, w sali konferencyjnej? Kto będzie odpowiedzialny za wyposażenie lokalu? (niezbędna wizja lokalna) Jak będą zapraszani uczestnicy? Kiedy nastąpi ujawnienie i rozwinięcie tematu? (tamże, s. 11).

Niezmiernie ważną sprawą jest też wybór lokalu. Pożądane jego walory to: dogodna odległość od miejsca zamieszkania uczestników, dostęp do większej sali i odpowiedniej liczby mniejszych pomieszczeń (niekiedy wystarczą dwa pomieszczenia), przyjazne otoczenie zewnętrzne, umeblowanie w kształcie litery U, możliwość odtwarzania łagodnej muzyki, która stymuluje postawy otwartości i zapewnia miły nastrój, eliminacja przedmiotów powodujących rozpraszanie się (np. telefonów).

W doborze osób warto zastosować zasadę „jak największego rozrzutu”, czyli zaprosić zarówno zwolenników, jak i przeciwników zmian. Sprawdzona liczba to

⁶ Oto przykłady tematów: W jaki sposób nasza szkoła osiągnie lepsze rezultaty za lat 10? Co zrobić, by osiągnąć kluczową pozycję w działalności edukacyjnej za 50 lat? Jak zapobiegać korupcji urzędników? Dlaczego edukacja powinna być głównym strategicznym celem polskiego państwa, rządu i parlamentu? Jak państwo powinno dbać o obraz Polski rozumiany jako instrument politycznej racji stanu?

⁷ Używam terminu moderator, a nie lider, przywódca, manager, kierownik, trener, czyli coach, gdyż lepiej oddaje on demokratycznego skandynawskiego ducha warsztatów, którego prawnym wzorem są ewangelickie koła samokształceniowe dla dorosłych, wspólne uczenie się w zespole bez lidera na podstawie nadesłanych materiałów kształceniowych na temat wybrany przez uczestników, co z natury zakłada dialog – by tak rzec – zrównoważony.

20–30 osób. Uczestnictwo jest dobrowolne, nie wolno brać zakładników ani ludzi z „układów”. Zaproszenie do udziału powinno być wysłane wszystkim zainteresowanym 4–6 tygodni przed datą spotkania. Uczestnicy muszą przystosować się do nowej sytuacji, to znaczy ze spontanicznych i przypadkowych widzów stać się odpowiedzialnymi i kreatywnymi aktorami.

Najważniejsze zadanie moderatora w tej fazie to unikanie konfliktu ról, nie dopuszczanie prywaty, osobistych oskarżeń i ocen. Przywództwo organizacyjne nie polega na autorytarnym sprawowaniu władzy, nakazywaniu czy na stosowaniu przymusu. Niczego nie należy obiecywać czy sugerować na wstępie, a jeśli uczestnicy stawiają warunki, należy je uwzględnić. Moderator nie występuje jako znawca problemu, nie podpowiada rozwiązań, nie ma głosu w sprawach merytorycznych, nie jest aktywnym uczestnikiem warsztatów, nie zajmuje stanowiska. Może się zaangażować tylko na początku, potem jego rola polega na dbałości o sprawne stosowanie metody i przestrzeganie procedury. Od samego początku bierze on odpowiedzialność za przebieg i rezultaty warsztatów. Oddziaływanie grymaśne i toksyczne, eksponowanie własnego „ja” niweczy ideę warsztatów. Elementarna wiedza na temat komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętności pedagogiczne, otwartość i chęć przedłużania myślenia innych ludzi – oto racjonalna podstawa i warunek sukcesu nie tylko w czasie trwania warsztatów.

Niezbędnym elementem taktyki moderatora jest kontakt z pełniącym formalnie funkcję przywódcy organizacji, której warsztaty dotyczą (np. dyrektorem). Umówienie się i poinformowanie o zamiarze przeprowadzenia warsztatów musi iść w parze z porozumieniem, gwarantującym uczestnikom pełne bezpieczeństwo socjalne. Doświadczenie uczy, że szefowie nie interesują się pomysłami, które pochodzą od podwładnych. Wiele można jednak osiągnąć podczas osobistych spotkań, które sprawiają, że coś staje się ważne i angażujące obie strony. Ważną rzeczą jest także dostrzeganie i inspirowanie nieformalnych przywódców grupy, którzy pełnić chcą rolę naturalnych managerów.

Choć moderator nie musi być ekspertem, wiedza o sprawach wskazanych przez temat, obok nawiązania kontaktu z uczestnikami, by poznać ich poglądy, może ułatwić przeprowadzenie warsztatów i realizacji wypracowanego projektu zmian. Nie ma gotowej recepty, czy profesjonalne znanstwo przedmiotu jest potrzebne. Z przeprowadzonych przeze mnie 36 warsztatów wynika, że profesjonalizm moderatora może być przeszkodą dla nowatorskiego myślenia uczestników.

Doświadczenie i wiedza uczą, że warto podjąć wysiłek, by od samego początku zrobić dobre pierwsze wrażenie (drugiego pierwszego wrażenia nie można powtórzyć!). To prosta, ale dobra zasada: uroczycie i serdecznie pozdrowić i powitać uczestników. Jeśli moderatorów jest dwóch, jeden zajmuje się przywitaniem, drugi przygotowuje lokal. Jeśli uczestnicy przyjadą autobusem – wyjdźmy im naprzeciw; bądźmy mili i zaangażowani osobiście. Najważniejsze, by już na wstępie zainspirować do otwartości i gotowości stworzenia razem czegoś nowego. Warsztat powinien rozpocząć się krótkim (!) wprowadzeniem moderatorów i autoprezentacją za-

proszonych ludzi⁸. Trzeba wyjaśnić krótko tło i motywy spotkania, a także zwięźle opisać samą metodę. Każdy uczestnik powinien mieć sposobność opowieści o osobistych motywach i oczekiwaniach co do całego przedsięwzięcia.

Ad 2) Faza krytyki

To najbardziej dynamiczna faza, która ma doprowadzić zespół do sporządzenia inwentarza uwag krytycznych wokół głównego tematu, a jeśli temat jest trudny – wokół dodatkowych kategorii, subkategorii, klas, typów. W tej fazie szukamy odpowiedzi na pytania dotyczące przeszłości, którą uczestnicy chcieliby pozostawić za sobą, przeciwko której skierowana jest ich krytyka. Słowem, jakie trudności odczuwają jako największe zło?

Moderator inicjuje negatywną „burzę mózgu”, której efektem ma być pisemna lista wszystkich spontanicznie wyrażanych braków. Sporządzenie tej listy moderator proponuje jednej osobie. Uczestnicy nie uzasadniają swoich uwag, które są kolejno zapisywane w formie prostych haseł. Nie mają prawa oceniać haseł – ani swoich, ani innych uczestników: obowiązuje zasada retardacji wartościowania, czyli zawieszenia ocen. Moderator stoi na straży bezpieczeństwa rozmów: przypomina, że wszystkie głosy są równowartościowe i równoważne, że niepotrzebna jest ich ocena, zbędne – uzasadnianie, a zarazem dyskretnie powtarza pytania wstępne, sam jednak nie zabiera głosu na temat warsztatu, niczego nie sugeruje i sam nie ocenia. Aby zainicjować, stworzyć, osiągnąć atmosferę otwartości, zaufania, bezpieczeństwa, ma on prawo w kilku emocjonalnie ciepłych zdaniach na początku spotkania opowiedzieć o współpracy zespołowej, o aurze wolności, o otwartym komunikowaniu, wreszcie – o Alexie Osbornie, czyli o twórcy metody heurystycznej, zwanej także „gieldą pomysłów”, „fabryką pomysłów” lub „twórczą dyskusją”.

W czasie burzy mózgow moderatorom stawia się wymaganie, by wysławiali własnymi słowami (parafrazowali) to, co usłyszą i pomagali w sformułowaniu punktów/haseł. Bardziej zaawansowany sposób zakłada wypowiedzi kolejnych uczestników i ich podział na kategorie. Należy utrzymywać dobre tempo i aurę otwartą nawet na spontaniczne okrzyki⁹.

Po dłuższej przerwie każdy sformułowany punkt należy ocenić. Najprostsze okazuje się głosowanie nad każdym hasłem i zapisanie liczby pozytywnych głosów na liście rankingowej. Kolejnym krokiem jest praca w małych grupkach, podczas której stawiane są pytania, jak to wszystko „ogarnąć”, jak zrozumieć krytykę, jaki jest jej kierunek i zakres, jakie działają wzorce. Po godzinie następuje prezentacja rezul-

⁸ Sprawdzonym sposobem wprowadzenia sprzyjającej atmosfery jest zachęcenie uczestników do przedstawiania się w parach i do krótkich wywiadów. Przydatnym jest też wykonanie dużych wizytówek z imionami i zawodem uczestników, które odtąd będą im towarzyszyć.

⁹ Lista haseł dla tematu dotyczącego krytyki miejsca pracy, jego nieatrakcyjności może wyglądać tak: zbyt niskie płace; brak ducha wspólnoty; długi okres decyzyjny; drukarka nie działa; nudne widoki na przyszłość; nieklarowne polecenia; zbyt wiele poleceń; kiepskie żywienie w bufecie; brak zabaw i spotkań itp.

tatów na forum wszystkich uczestników, a jej rezultatem powinien być syntetyczny obraz negatywnych aspektów tematu¹⁰. W ten sposób powstają podwaliny dalszej pracy. Wszystko dzieje się otwarcie i w aurze braku przymusu i naturalności. Każdy uczestnik odpowiada za swoje punkty, więc nikt nie powinien być niezadowolony.

Pierwszym zadaniem moderatorów w tej fazie jest motywowanie wszystkich uczestników do wypowiedzi, w czym pomaga obserwacja osób aktywnych i pasywnych, który potrzebują zachęty w formie prostych pytań: co o tym myślisz? Jaki jest Twój pogląd na sprawę? Moderatorzy powinni być aktywni i asertywni. Jeśli widzą kogoś rozmyślającego w milczeniu, niech zapytają wprost: O czym myślisz? W innej sytuacji: O czym szepczecie? Inne pytania pomocnicze: Co krytykujecie, gdy jesteście sami? Co jest najbardziej zakazane?

Drugim zadaniem jest pilnowanie, by wszystkie hasła zostały zapisane w formie krótkich zdań: albo za pomocą mazaków na planszowym stojaku, albo w komputerze z możliwością wyświetlenia na ekranie za pomocą projektora. W czasie tej fazy dzieje się zazwyczaj wiele ciekawych rzeczy i jest ona najbardziej inspirująca. Problemy są artykułowane, grupa może zobaczyć jak bardzo są złożone, jak trudno je niekiedy ocenić, ale też uświadomić sobie, że sama ich identyfikacja i wypowiedzenie otwiera obiecujące pole do działania.

Ad 3) Faza fantazji (utopii)

Uczestnicy muszą na wstępie tej fazy otrzymać pomoc i wsparcie poprzez liczne stymulujące ćwiczenia, które są rozgrzewką do porzucenia negatywnych skojarzeń i wejście w sferę fantazji, utopii, kreacji. Zachęcamy ich do porzucenia codziennych przyzwyczajeń i rutyn myślowych, a jednocześnie do odważnych marzeń, radykalnych wizji, w jaki sposób wyobrażają sobie przyszłość, bez pamięci o ograniczeniach, uwarunkowaniach, barierach (finansowych, psychicznych, społecznych, kulturowych). Tak jak w fazie krytyki stosujemy technikę „brain storming” – heurystyczną formę pracy zespołowej. Warto zadbać, by był to czas zabawy, rozmachu, radości, strategii nadmiaru. Zazwyczaj formułowane są najbardziej palące pomysły, bywa że uczestnicy proponują tylko nieśmiałe modyfikacje w swoim życiowym otoczeniu (moderator nie powinien w to ingerować)¹¹.

Trzeba przyjmować afirmująco nowe pomysły i idee oraz wielokrotnie zachęcać do odkrywania nowych aspektów „starych zwykłych spraw”. Idzie tutaj o uto-

¹⁰ Hierarchia ocen w formie listy rankingowej może po głosowaniu uczestników wyglądać na przykład tak: 15 – zbyt niskie płace; 10 – instytucja wymaga zaangażowania; 7 – długi okres decyzyjny; 7 – nikt nie współpracuje z nikim; 6 – niejasne polecenia; 5 – nie słucha się użytkowników; 4 – brak opieki zdrowotnej; 4 – brak ducha wspólnoty; 3 – żadnego udziału w decyzjach; 3 – bezsensowne spotkania; 3 – gatki szmatki za plecami.

¹¹ Przykładowa lista przegłosowanych pomysłów: 16 wystarczająca liczba personelu; 15 programy indywidualnego rozwoju; 11 szacunek dla pracy innych; 8 elastyczny czas pracy; 7 szybka ścieżka decyzyjna; 7 mam odwagę inwestować w nowe idee; 7 zaangażowanie wszystkich; 5 środki finansowe i cele idą w parze; 5 człowiek ma prawo doznać niepowodzenia; 4 miłe przyjęcie.

pie zarówno najwzniejszych, jak i małych spraw. Dobrze jest użyć flipczartów z papierowymi kartami i mazaków. Obowiązują te same reguły oceny jak w fazie krytyki, czyli głosowanie nad każdym hasłem. Moderatorzy stają się akuszerkami idei, humoru, pomyslowych wizji. Mogą przyspieszać i zwalniać tempo w zależności od stopnia trudności pomysłu, pomagając uczestnikom w zrozumieniu, jakim wszechstronnie angażującym instrumentem jest procedura warsztatów.

Ad 4) Faza zakotwiczenia i planu działania

Faza zakotwiczenia to dokładna kalka szwedzkiego zwrotu *förankringfasen*. Można ją nazwać także fazą zakorzenienia, czyli postanowienia, co należy naprawdę zrobić. Teraz łączy się krytykę i wizję w jeden konkretny plan. Dzieje się to w małych grupach niezależnie od zawodowych zainteresowań uczestników i niejako poza obszarem spraw, które zostały sformułowane wcześniej. Faza ta musi się zakończyć wyraźnym poleceniem: Kto robi co? Kiedy? Jak? Dlaczego? Następnie trzeba sformułować pytania szczegółowe: jaki powinien być pierwszy krok? jakie działania są odpowiednie? kto będzie zaangażowany? co wymaga podjęcia decyzji i finansowego wsparcia? Moderator nie stawia na tym etapie tamy dla swobodnej dyskusji, przeciwnie, wręcz do niej zachęca. Pilnuje jednak porządku i czasu spotkania, sprawdza również, czy wszystkie zgłoszone indywidualne pomysły zostały uwzględnione i czy wszyscy otrzymali osobiście plan działania i czy go akceptują.

Przebieg działań jest następujący: praca w grupach; prezentacja rezultatów prac każdego zespołu na forum; dyskusja nad wszystkimi propozycjami; sprawdzenie, czy wszystkie propozycje zostały uwzględnione. Praca w grupach może trwać nawet kilka godzin. Następnie przeprowadza się obrady plenarne, podczas których dyskutuje się każdą propozycję. Każda grupa przedstawia swe szkice na planszach, pozostali uczestnicy sprawdzają, czy propozycje są sprzeczne, przeciwstawne, wykluczające się. Trzeba dyskusji, by przewyciężyć różnice zdań. Ważne jest ustalenie zakresu dokumentacji wewnętrznej (dla uczestników) oraz zewnętrznej (do upowszechniania).

Moderatorzy dopilnowują, by na początku pojawiło się spojrzenie wstecz, a następnie – budowanie syntetycznych refleksji. Uczestnicy otrzymują teraz pomoc i zachętę, aby pracować w grupach nad konkretnymi zadaniami. Ta część warsztatów bywa trudniejsza niż się początkowo wydaje. Uczestnicy często nie potrafią łączyć rozmaitych kwestii, a ponadto – trudno im uformować hierarchię ważności spraw. Moderatorzy muszą polegać na kompetencji samych uczestników jako zarządców zmian we własnym środowisku. Powinni służyć pomocą w porządkowaniu tego, co uczestnicy wyrażają. Nieraz polega to na uważnym oglądzie i przesortowaniu zagadnień. Ta część warsztatów może zakończyć się krótkimi wypowiedziami uczestników – spontaniczną refleksją o wspólnych dokonaniach.

Ad 5) Faza działania i kontynuacji

Praca odbywa się teraz w domowym zaciszu. Jedni wykonują plan poleceń, inni doskonalą dokumentację projektu, która musi trafić do wszystkich uczestni-

ków i wszystkich osób związanych z propozycjami zmian. Następuje czas realizacji, wprowadzania projektu w życie, budowania przyszłości. Bardzo ważny jest wybór osób odpowiedzialnych za materializację pomysłów: powinni to być ludzie, którym naprawdę zależy na realizacji swych i cudzych wizji. Aby nie doprowadzić do upadku i wygaśnięcia projektu (krzywa entuzjazmu najszybciej opada), potrzebna jest również kontynuacja. Sukces zależy od tej fazy – sprawczej i wymagającej zaangażowania wykonawców, motywującej twórców projektu do kolejnych przedsięwzięć.

Zależnie od okoliczności okres urzeczywistnienia trwa od kilku miesięcy do jednego roku. Każdy uczestnik chce zobaczyć efekty swojej pracy. Nawet jeśli rezultaty nie są tak dokładne, jak zaplanowane, dobrze się spotkać, by przedyskutować, co się nie udało i czy można to naprawić. W tej fazie można uczestniczyć samemu lub nie, ale trzeba skontrolować proces zmian, aby stworzyć permanentny warsztat, czyli łańcuch działań podjętych przez następców. Słowem, warto się starać, by warsztaty przynosiły długotrwałe efekty.

Podsumowanie

Możliwość wywierania wpływu na rozwój społeczeństwa za pomocą zdyscyplinowanego dialogu grupy osób – oto, co wydaje się podstawowym motywem w podejmowaniu decyzji o zorganizowaniu warsztatów przyszłości. W wydaniu szwedzkim ich celem jest zaangażowanie się jednostek w procesy decyzyjne. W podsumowaniu warto podkreślić, że opisana tutaj metoda (procedura) stwarza warunki dla kreatywności i społecznej fantazji, dla krytyki barier, braków, uciążliwości życia, a także – dla przedstawiania rozmaitych poglądów, dla pokojowych, koncyliacyjnych dyskusji zarówno na temat różnych możliwych i niemożliwych koncepcji na przyszłość, jak również dla poszukiwania środków na ich realizację. Warsztaty składają się wszak z faz nadbudowanych nad fazą krytyki, która bez owej nadbudowy stanowiłaby swoistą pułapkę postawy roszczeniowej i nieskłonnej do działania dla dobra wspólnego. Kolejne etapy zachęcają do pełniejszego uczestnictwa w życiu publicznym, do porozumienia się jednostek, a nawet ich przemiany w zespół. Praktyka uczy, by nie zmieniać kolejności faz, ponieważ późniejsza faza jest rezultatem poprzedniej.

Niezwykłe wyrazisty etycznie jest aspekt komunikacyjny warsztatów, oparty w Szwecji na ściśle przestrzeganej normie równości osób i równowartościowości ich wypowiedzi. Stąd zalecenie, by wszystkie pomysły i propozycje zostały zapisywane i przekazane wszystkim uczestnikom. Stąd bierze się pomysł służebnej roli moderatorów, których zadaniem nie jest rządzenie, dominowanie, lecz tworzenie warunków do opartej na swobodnym dialogu świadomej i celowej aktywności (emancypacji) jednostek podejmowanej dla wspólnego dobra.

Bibliografia

- Apel, H. (1999). *Zukunftswerkstatt und selbstorganisiertes Lernen*. Frankfurt: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. edycja cyfrowa: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/apel98_01.pdf.

- Apel, H., Günther, B. (1998). *Mediation und Zukunftswerkstatt*. Frankfurt: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Denvall, V., Salonen, T. (2001). *Att bryta vanans makt. Framtidsverkstäder och det nya Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Dubas, E. (1997). *Warsztaty przyszłości w naukach o wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gustafsson, M. (1998). *Forma framtidens kommunala arbetsgivarroll. Sammanfattning av sex framtidsverkstäder*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Hampden-Turner, Ch., Trompenaars, A. (2006). Społeczny indywidualizm Szwedów: między szalonymi rumakami. W: *Siedem kultur kapitalizmu. USA, Japonia, Niemcy, Francja, Wielka Brytania, Szwecja, Holandia* (s. 247–274). Warszawa: Oficyna Ekonomiczna.
- Jungk, R. (1981). *Człowiek tysiąclecia. Wiadomości z warsztatów, w których rodzi się nowe społeczeństwo*. Tłum. A.D. Tuszyńska. Wstęp W. Osiatyński. Warszawa: PIW.
- Jungk, R. (1994). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*, 4. Aufl., München: Heyne.
- Jungk, R., Mullert, R.M. (1984). *Håndbog i fremtidsvaerksteder*. København: Politisk Revy.
- Jungk, R., Müllert, N.R. (1989). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne.
- Kowalewski, T. (2006). „Zukunftwerkstätten” jako metoda aktywizująca pracę ze studentami w procesie kształtowania jakości pracy szkoły wyższej. *Innowacje w edukacji akademickiej*, 1(5), 33–41.
- Larsson, A. (2002). *Utvärdering av framtidsverkstadens metodik och praktik. Identifiering av styrkor och nya möjligheter*. Malmö: Masters of Media.
- Pawłowska, B. (2003). *Framtidsverkstäder – en metod som bryter vanor, ger framtidstro och stödjer demokrati. Framtidsverkstäder i Sverige*. Niepublikowana praca magisterska. Prom. Hieronim Chojnacki, Uniwersytet Gdański, Wydział Skandynawistyki.
- Ranger, A., Westerberg, K. (2004). *Metoder för möten. För ökat deltagande i lokalt förändringsarbete*. Malmö: MCT Malmö Centraltryckeri.
- Sandberg, Å. (1990). *En fråga om metod. Alternativt perspektiv på långsiktplanering och framtidsstudier*. Falköping: Gummensons Tryckeri AB.
- Śliwowski, B. (2003). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Źródła internetowe

- <http://www.framtidsverkstader.se/utbildningar/nos-utbildning/>
- <https://www.galtung-institut.de/en/home/johan-galtung/>
- <http://www.saturdayeveningpost.com/2010/03/20/history/post-perspective/imagination-important-knowledge.html>

Workshops of the future – Scandinavian form of disciplined dialogue

An incentive to popularize the future workshops in Poland is a subject of the article. According to the author's definition it is a kind of a disciplined dialogue between volunteers who are invited by a moderator to cooperate in order to make changes in local environment. In fact the future workshops means an advanced method of well-organized meetings with brainstormings, providing a collection of various ideas, and then an action plan. The author is discussing important components of the method practically and is exploiting Swedish and his own experiences.

Keywords: future workshop, criticism, creativity, dialog, openness, cooperation in groups, moderator

Arleta Michalik

Kryzys tożsamości – działania profilaktyczne w oparciu o dialog i czynniki pozytywne

Celem artykułu jest podkreślenie konieczności uwzględniania w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych czynników pozytywnych, a przede wszystkim właściwej diagnozy mającej na celu w pierwszej kolejności wydobywanie potencjału młodzieży, a następnie naukę ich wykorzystywania. Opisane zostaną rozwiązania oparte na założeniach psychologii pozytywnej, która w ciągu ostatnich kilku lat staje się doceniana przez pedagogów – teoretyków i praktyków.

Podstawą wszelkich działań w pracy z młodzieżą jest nawiązanie dialogu i więzi, które dopiero umożliwią podjęcie kolejnych kroków. Warto, aby pedagodzy pracujący z młodzieżą oparli swoje oddziaływania na metodach resocjalizujących wyrastających z psychologii pozytywnej, np. mentoring. Nie można mówić o skutecznej resocjalizacji i profilaktyce bez podjęcia właściwej relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Zasady owej relacji będą opisywane sukcesywnie w ramach odniesienia do poszczególnych form pracy z młodzieżą.

Słowa kluczowe: kryzys tożsamości, potencjał, socjoterapia, twórcza resocjalizacja, mentoring, trening zastępowania agresji, profilaktyka

Wprowadzenie

Prekursor myślenia o tożsamości – Erik Erikson – podkreśla, że tożsamość kształtuje się niemal całe życie, jednak na okres adolescencji przypada stadium kryzysu tożsamości, co oznacza, iż młodzi ludzie nie potrafią uzyskać satysfakcjonujących odpowiedzi na pytania tożsamościowe. W tym właśnie okresie wymagają szczególnego wsparcia oraz troski, a także zaplecza, które pozwoli na wybór odpowiedniej strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Zaburzenia zachowania w okresie adolescencji mogą być wynikiem poszukiwania własnej tożsamości poprzez eksperymentowanie i weryfikowanie własnych zachowań metodą prób i błędów. Brak świadomości w tym zakresie oraz słabo wykształcona kompetencja przewidywania skutków własnych działań mogą prowadzić do problemów z zaakceptowaniem siebie lub norm panujących w społeczeństwie, a w dalszej perspektywie do zjawiska marginalizacji, wykluczenia społecznego czy przestępczości (zob. Ambrozik, Kieszkowska, 2012).

Nadmienić należy, że tożsamość osoby niedostosowanej społecznie jest wynikiem, obok jej doświadczeń socjalizacyjnych, braku możliwości rozwojowych. Warto, zatem, poprzez wzmacnianie potencjału jednostki, zmieniać utrwalony dotąd i realizowany sposób myślenia o samym sobie oraz postawionych celach. Priorytetem w pracy z nieletnim powinna stać się zmiana jego dotychczasowych parametrów osobowych, których społeczna prezentacja nie jest zgodna z obowiązującymi wzorcami kulturowymi i społecznymi (Konopczyński, 2007). Na podkreślenie zasługuje fakt, że problem nieukształtowanej tożsamości czy kryzys tożsamości nie są charakterystyczne jedynie dla młodzieży niedostosowanej społecznie, ale dotyczy większości młodych osób w okresie późnej adolescencji. W związku z tym, praca z młodzieżą powinna przyjmować charakter działań prewencyjnych już na poziomie profilaktyki pierwszorzędowej.

Założenia psychologii pozytywnej akcentują konieczność spojrzenia na człowieka pod względem jego rozwoju i potencjału. Tym samym mogą wzbogacać formy pracy z drugim człowiekiem i stanowią alternatywę dla tradycyjnych form pracy z młodzieżą.

Wśród form oddziaływań, które zasługują moim zdaniem na wyróżnienie w kontekście radzenia sobie z kryzysem tożsamości, są: socjoterapia, trening zastępowania agresji, mentoring oraz twórcza resocjalizacja. Chciałabym podkreślić również wartość teorii myślenia pytaniami, która dotąd wykorzystywana w coachingu, stanowić może cenne narzędzie do pracy z adolescentami.

Dialog socjoterapeutyczny – kluczowe czynniki wsparcia grupowego

Socjoterapia jest formą pracy w grupie, której celem jest redukcja napięcia emocjonalnego, jako efektu nagromadzonych urazów psychicznych, poprzez odreagowanie w specjalnie do tego przygotowanych aktywnościach i ćwiczeniach, w zależności od umiejętności, którą chcemy wypracować (np. umiejętność współpracy w grupie). Cele oddziaływań socjoterapeutycznych, w przeciwieństwie do twórczej resocjalizacji, są osiągane w sposób bezpośredni. Niezwykle ważna jest rola socjoterapeuty, który musi spełniać odpowiednie warunki, mogące stać się dopiero podstawą nawiązania dialogu. Bez odpowiednich cech osobowych maleje szansa osiągnięcia zamierzonych celów. Jarosław Jagieła (2007) zwraca uwagę na kompetencje, które są konieczne w pracy z młodzieżą. Wśród nich, oprócz oczywistych umiejętności, jak umiejętność nawiązywania kontaktu czy zdolność do efektywnego komunikowania się, zwraca uwagę na gotowość ujawniania własnych emocji. Dzięki temu terapeuta staje się jednocześnie członkiem grupy, co ułatwia pozostałym uczestnikom „otworzenie się”. Udzielenie zgody, a właściwie zaproszenie młodzieży do wyrażania własnych poglądów, wymaga od socjoterapeuty otwartości, tolerancji, a także nieprzyjmowania postawy obronnej wobec ataków. Podjęcie trudnych tematów, wchodzenie w role

mogące mieć związek z przykrymi doświadczeniami uczestników nakazuje przyjęcie postawy gotowości do udzielania pomocy, odporności psychicznej i fizycznej oraz poczucia humoru, które pozwoli na rozładowanie napięcia w grupie (Jagiella, 2007).

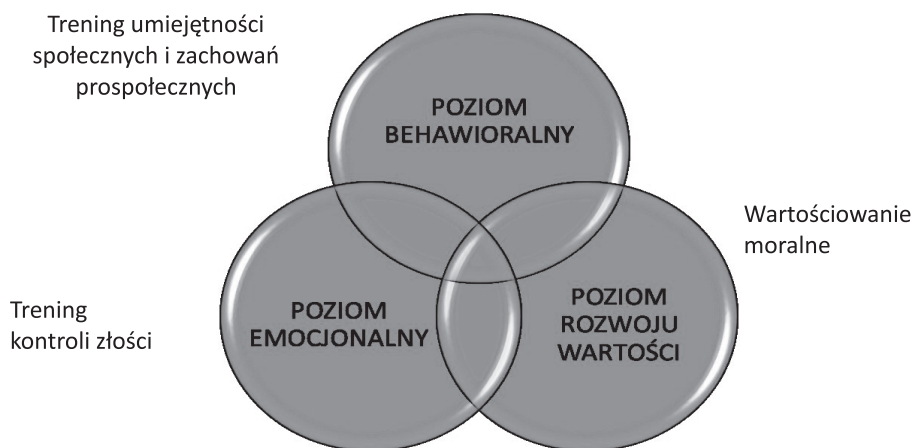
Założenia psychologii pozytywnej w socjoterapii mogą zostać wykorzystane w celu pośredniego radzenia sobie z trudnościami przez członków grupy. Zajęcia socjoterapeutyczne pomagają uczestnikom zajęć w nabywaniu i stosowaniu nowych kompetencji i umiejętności społecznych, a jednocześnie przyjmują charakter diagnostyczny, ujawniając przejawy sił charakteru (mocnych stron) poszczególnych członków grupy. Autorzy teorii cnót i sił charakteru – Christopher Peterson i Martin Seligman (2005) – podkreślają znaczenie sił charakteru, które są psychologiczną manifestacją cnoty (pojęcie wyższego rzędu) i które stanowią niewątpliwie czynniki chroniące, mogące wspomagać proces kształtowania się tożsamości. Autorzy wyróżniają 24 siły, które wchodzi w skład 6 cnót sygnaturowych (mądrość i wiedza, sprawiedliwość, umiar, odwaga, humanitaryzm, transcendencja). Każdy człowiek posiada je wszystkie, natomiast różnić będą się między sobą poziomem nasilenia. Siły charakteru znajdujące na niskim poziomie (traktując *resilience* jako proces) można wzmacniać, a tym samym uczyć jednostki pokonywania trudności życiowych oraz satysfakcjonującej adaptacji mimo niesprzyjających warunków. Właściwa diagnoza sił charakteru wyznacza drogę dalszych oddziaływań z wychowankiem. Praca nad indywidualnymi siłami charakteru może motywować i zachęcać innych członków grupy do podjęcia prób poszukiwania lub wzmacniania własnych sił charakteru (Kaczmarek, 2014).

Trening zastępowania agresji

Trening zastępowania agresji jest uważany przez niektórych autorów za formę socjoterapii (zob. Jagiella, 2007). Celem zajęć jest oddziaływanie na poszczególne poziomy funkcjonowania człowieka za pomocą trzech kategorii treningów. Wymierne efekty przynosi przetrenowanie każdego z nich, to jest: treningu umiejętności prospołecznych, treningu kontroli złości oraz treningu wartościowania moralnego. Poprzez oddziaływanie na poszczególne poziomy (behawioralny, emocjonalny, rozwoju wartości) stwarzamy podstawę do stawiania czoła codziennym wyzwaniom, w tym sytuacjom trudnym.

Trening umiejętności społecznych polega na przećwiczeniu poszczególnych umiejętności (np. proszenie o pomoc, reakcja na oskarżenie, radzenie sobie z presją w grupie) poprzez odniesienie do konkretnej sytuacji i zastosowaniu poszczególnych etapów. Ćwiczenie umiejętności „krok po kroku” początkowo wydaje się sztucznym schematem, jednak z każdym kolejnym treningiem świadoma niekompetencja zmienia się w nieświadomą kompetencję.

Trening zastępowania agresji to trening komunikowania się, który należy zastosować w aspekcie każdego z wymienionych poziomów (por. ryc. 1). Pod-



Rycina 1. Trening zastępowania agresji – poziomy treningu

Źródło: koncepcja własna.

czas ćwiczeń zwraca się szczególną uwagę na rodzaj komunikatu oraz zachowanie jako jego następstwo. Możemy wyróżnić zatem komunikaty bezpośrednie, dyrektywne (odważne lub agresywne), behawioralne, pozytywne i negatywne (zob. Morawska, Morawski, 2016). W zależności od zastosowanego komunikatu reakcje rozmówcy, a w związku z tym także nasz zamierzony cel, mogą być różne. Zaleca się stosowanie komunikatów odważnych, które odnoszą się do: faktów, (uczuć), konsekwencji, oczekiwania, zaplecza tzw. FUKOZ. W zależności od sytuacji, możemy pominąć informację o uczuciach (zaleca się pominięcie tego aspektu m.in. w przypadku pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie lub formalnych rozmów).

Umiejętne komunikowanie staje się niezwykle ważne w aspekcie radzenia sobie ze złością (własną i innych) i pozwala na kontrolę własnych emocji oraz obiektywny obraz sytuacji. Uczenie młodych osób radzenia sobie z negatywnymi emocjami opiera się na: 1) określeniu wyzwalaczy złości; 2) identyfikacji sygnałów fizjologicznych (np. napięcie mięśni); 3) zastosowaniu reduktorów (technik zmniejszenia fizjologicznego napięcia pobudzenia organizmu, np. kontrola oddechu, rysowanie, przekładanie obrączki); 4) używanie monitów (spojrzenie na daną sytuację jako niezagrożającą lub mniej zagrożającą, np. „Spokojnie, w takim stanie niczego mądrego nie wymyślisz”, „To już się stało. Co jeszcze mogę zrobić?”) (zob. tamże, s. 103–120).

Najtrudniejszą formą treningu są ćwiczenia wnioskowania moralnego, które uczą dystansu i konieczności rozpatrywania sytuacji z różnorodnych perspektyw. Przedmiotem treningu są sytuacje oparte na dylemacie moralnym, czyli sytuacji „w której jednostka staje przed takim wyborem, że jedna z możliwości sprzeniewierza się jednemu zbiorowi zasad moralnych, zaś druga – innemu i żadne roz-

wiązanie nie jest satysfakcjonujące” (tamże, s. 126). Praca z adolescentami oparta na tego rodzaju ćwiczeniach pozwala na doskonalenie zachowań moralnych, co w konsekwencji wpływa na proces formowania ich tożsamości, a także relacje z drugim człowiekiem.

Twórcza resocjalizacja

W myśl koncepcji twórczej resocjalizacji nieprzystosowanie społeczne jest socjalizacyjnie uwarunkowaną kompozycją wadliwie ukształtowanych parametrów tożsamości, które czynią jednostkę nieatrakcyjną społecznie (Konopczyński, 2007). Istotą działań powinno stać się stwarzanie warunków do aktywizowania, rozwoju, a następnie trenowania kompetencji społecznych. Uważa się, że w ten sposób można implikować zmiany w relacjach interpersonalnych między wychowankami. Innymi słowy, metody twórczej resocjalizacji poprzez kontakt ze sztuką, a właściwie przez aktywność twórczą, pośrednio realizują cel, jakim jest wyposażenie jednostki nieprzystosowanej społecznie w nowe kompetencje, a także odkrywanie i rozwijanie potencjałów i talentów w celu przemiany jej indywidualnej i społecznej tożsamości. Przez pojęcie potencjału będziemy rozumieć, za prekursorem twórczej resocjalizacji – Markiem Konopczyńskim (tamże, s. 174) – „podwyższony poziom jakości funkcjonowania strukturalnych czynników i mechanizmów procesów twórczych, umożliwiające nabywanie nowych umiejętności i kompetencji w zakresie kreowania indywidualnych i społecznych parametrów tożsamości”. Wykreowanie odmiennych parametrów tożsamości jednostki będzie decydować o jakości kontaktów z innymi ludźmi. Poprzez parametry tożsamości społecznej jesteśmy dopiero zrozumieli dla innych ludzi. Zgodnie z tezami koncepcji interakcyjnych, człowiek jest istotą społeczną. Oznacza to, że wszelkie zachowania i reakcje jednostki są ściśle powiązane z pełnionymi przez niego rolami społecznymi, które narzucają mu sposób zachowania (prospołeczne, aspołeczne, antyspołeczne). Założenia koncepcji twórczej resocjalizacji oscylują wokół tezy, że młode osoby nieprzystosowane społecznie posiadają potencjały oraz predyspozycje rozwojowe, a ukierunkowanie działań resocjalizacyjnych na te właśnie osobowe wymiary mogą przynieść wymierne sukcesy wychowawcze (tamże).

Rozwój twórczego myślenia (potencjału twórczego) warunkuje umiejętność radzenia sobie z problemami i rozwiązywania ich w nowatorski sposób. Wchodzenie w różnorodne role w ramach metod twórczej resocjalizacji, związane z nimi przeżycia, a w dalszej kolejności podjęcie dialogu z pozostałymi uczestnikami zajęć (opis własnych emocji i uczuć, informacje zwrotne) pozwalają z kolei na zmianę w strukturach poznawczych wychowanków oraz zmianę dewiacyjnego obrazu własnej osoby. Możemy zatem mówić o dwuwymiarowym procesie przejścia z tożsamości dewiacyjnej w tożsamość akceptowaną społecznie. Pierwszy wymiar skierowany jest ku sobie i związany ze zmianą postrzegania siebie poprzez odkrywanie i rozwijanie potencjałów twórczych. Wymiar drugi – zewnętrzny – odnosi się

do organizowania społecznego odbioru dokonań twórczych wychowanka w celu podejmowania zmian w jego strukturach poznawczych.

Kreowanie określonych parametrów tożsamości jest możliwe, w myśl koncepcji twórczości, dzięki rozwijaniu potencjałów, a konkretnie poprzez trenowanie autoprezentacji wizualizowanych parametrów tożsamości. Trening ten pozwala bowiem na stosowanie odmiennych niż dotychczasowe rozwiązań w sytuacjach społecznych, a jednocześnie skuteczną readaptację. Niezwykle ważnym aspektem jest wykorzystanie w twórczej pracy z drugim człowiekiem pozytywnych emocji, które otwierają pamięć trwałą poprzez dostęp do archiwów pamięci oraz budują pozytywny obraz samego siebie, a także wpływają na poziom pozytywnego funkcjonowania nieletnich w społeczeństwie (Konopczyński, 2007).

Elementy twórczej resocjalizacji mogą być wykorzystywane w ramach prowadzonych programów profilaktycznych. Praca twórcza nie tylko pozwala osiągnąć w sposób pośredni zamierzone cele związane z kształtowaniem umiejętności (pro) społecznych, ale także wpływa na wzrost atrakcyjności prowadzonych zajęć.

Mentoring – partnerska relacja mistrz–uczeń

Mentoring to metoda praktykowana w Stanach Zjednoczonych, która dziś staje się również coraz bardziej popularna w krajach Europy. Termin „mentoring” stosuje się do opisanego relacji pomiędzy mniej doświadczoną osobą, nazywaną protegowanym lub podopiecznym (w języku angielskim występuje słowo *mentee*), a osobą bogatszą w doświadczenie, nazywaną mentorem. W tradycyjnym ujęciu mentoring jest postrzegany jako dwuosobowa, bezpośrednia w formie komunikacji i długoterminowa relacja między nadrzędnym mistrzem a wprowadzanym w jakiegoś rodzaju praktykę uczniem (Karkowska i in., 2014, za: Packard, 2003). Agnieszka Barczykowska i Sonia Dzierżyńska (2012) podkreślają, że środkiem skutecznej resocjalizacji i profilaktyki powinna stać się właściwa relacja pomiędzy dwoma osobami. Wsparcie mentora, w postaci dzielenia się własnymi doświadczeniami, udzielania wskazówek i rad, a także przyjmowania nienagannej, szczerzej postawy, wydaje się kluczowe dla rozwoju adolescentów. Co ważne, ludzie czując, że ich akceptujemy, a nie osądzamy zaczynają być bardziej otwarci, skłonni do współpracy i twórczy. Młodzi ludzie szukają strategii radzenia sobie z kryzysem tożsamości. Czynnikiemami decydującymi o wyborze przez młodzież strategii radzenia sobie w sytuacji trudnej (społecznej) jest interpretacja sytuacji, czyli ocena poznawcza (Jankowiak, 2007). Aby jednak dokonać właściwej oceny, etap ten należy poprzedzić zadaniem właściwych pytań.

Dialog poprzez myślenie pytaniami

Dialog w aspekcie kształtowania tożsamości młodzieży jest niezwykle istotny. W poprzednich podrozdziałach podkreślałam rolę relacji „z wychowan-

kiem”. W dalszej części artykułu skoncentruję się na dialogu „z samym sobą”, wykorzystując założenia teorii myślenia pytaniami (zob. Adams, 2015), które metody pracy mogą stać się podstawą w ramach oddziaływań prowadzonych z adolescentami zmagającymi się z kryzysem tożsamości. Warunkiem skutecznego dialogu jest umiejętność zadawania właściwych pytań. W myśl koncepcji teorii myślenia pytaniami możemy wyróżnić dwa rodzaje pytań: wewnętrzne i interpersonalne. Pierwsze z nich są zadawane samemu sobie, często nieświadomie. Wszystkie reakcje i zachowania człowieka są odpowiedzią niemal każdej sytuacji. Jednostka dokonuje ciągłego wyboru i przyjmuje w związku z tym jedną z dwóch postaw: „uczącego się” lub „wyrokującego”. Ich rozpoznanie jest możliwe dzięki uświadomieniu sobie, jakiego rodzaju pytania zadajemy (sobie lub innym). Pytania wyrokującego stanowią automatyczne reakcje, skupione na obwinianiu i krytycznej ocenie. Pytania uczącego się są następstwem przemyślanego wyboru, skupionego na rozwiązaniu sytuacji. Podążanie drogą wyrokującego prowadzi do utknięcia w tzw. jamie wyrokującego, która skutecznie uniemożliwia konstruktywne rozwiązanie problemów. Symboliczna „jama” jest miejscem, w którym często znajdują się młode osoby zmagające się z kryzysem tożsamości, doświadczające poczucia bezsensu czy bezradności. Podejmowanie działań profilaktycznych mających na celu zmianę sposobu myślenia może ukierunkować młodych ludzi na właściwą ścieżkę. Zmiana kierunku drogi możliwa jest bowiem poprzez naukę i uświadamianie wartości zadawanych pytań. Skupienie myśli na tym, za co jest się odpowiedzialnym, otwiera umysł na produktywne działanie, a równocześnie stwarza możliwość swobodnego tworzenia możliwości i naprawy sytuacji. Warto zamiast zastanawiać się „co jest nie tak?” (pytanie wyrokującego) spytać „co działa?” (pytanie uczącego się). Drugi rodzaj pytania otwiera bowiem wachlarz możliwości, zmusza do rozpatrzenia sytuacji i dostrzeżenia możliwości.

Jak zauważono w poprzedniej części artykułu, pytania, a więc i komunikaty, wpływają realnie na zachowania innych ludzi, ale również, co wymaga ponownego podkreślenia, na relacje z samym sobą i nasz stosunek do sytuacji. Rodzaj pytań oraz ich wpływ na relacje zostały wykazane w tabeli 1. Pytania „uczącego się” pozwalają dostrzec korzyści zarówno jednej, jak i drugiej strony dialogowej relacji bez konieczności obwiniania siebie lub innych. Różnica zdań nie jest traktowana jako atak czy krytyka, ale cenne uwagi, bądź jako akceptacja odmiennego punktu widzenia. W związku z tym zamiast sporu możliwe jest podjęcie dialogu. Zamiast dostrzegania różnic warto skoncentrować się na tym, co jest wspólne, zastanowić się, jakie są fakty i starać się je zrozumieć. Przyjęcie postawy „uczącego się” uwrażliwia na drugiego człowieka, skłania do empatii oraz przyjęcia odpowiedzialności za własne postępowanie. Dzięki temu otwieramy umysł na produktywne myślenie, tworzymy alternatywy, szukamy rozwiązań, a w końcu podejmujemy świadome działania, biorąc pod uwagę zarówno dobro swoje, jak i drugiego człowieka.

Tabela 1. Rodzaj pytań i ich wpływ na relacje

	Wyrokujący	Uczący się	
Co jest nie tak?	relacje wygrany– przegrana	relacje wygrana– wygrana	Co działa?
Kto jest winien?	czuje się odizolowany od innych	czuje się związany z innymi	Za co jestem odpowiedzialny?
Jak mogę zyskać kontrolę?	obawia się różnicy zdań	ceni różnice zdań	Jaki mam wybór?
Po co się przejmować?	prowadzi spór krytykuje	prowadzi dialog	Co jest możliwe?
Jak mogłem przegrać?	stara się dostrzec: co słuszne, co niesłuszne	prowadzi analizę krytyczną	Co jest w tym użytecznego?
	zgadza się/ nie zgadza się	stara się dostrzec: fakty	
	to co różni	zrozumienie	
	reakcja postrzegana jako odrzucenie	to co wspólne	
	stara się atakować albo bronić	reakcja postrzegana jako interesująca	
		stara się rozwiązać i tworzyć	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Adams, 2015, s. 66, 102.

Podsumowanie

Nauka właściwego stosunku do siebie i świata już od najmłodszych lat może minimalizować skutki kryzysu tożsamości, a także wielu innych sytuacji trudnych. W artykule zostały opisane niektóre metody pracy z młodzieżą, które opierają się na założeniach psychologii pozytywnej, wykorzystując potencjał młodzieży. Efektywne oddziaływanie na poszczególne sfery funkcjonowania człowieka oraz osiągnięcia zamierzonych celów wymaga triangulacji form (indywidualna i grupowa) i metod pracy z wychowankiem: pośrednie (aktywność twórcza) i bezpośrednie (praca na emocjach, uczuciach) przy jednoczesnym wsparciu mentora.

Zainteresowanie psychologią pozytywną, a także dostrzeżeniem konieczności wprowadzania jej założeń w ramach oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych daje nadzieje na lepsze diagnozowanie zaburzeń człowieka oraz zmianę sposobu pracy z drugim człowiekiem.

Kryzys tożsamości wiąże się z brakiem uzyskania satysfakcjonujących odpowiedzi na pytania tożsamościowe. Być może warto poprzedzić je bardziej szczegółowymi pytaniami, które staną się środkiem do zrozumienia siebie drugiego człowieka, a także naszego miejsca w świecie.

Bibliografia

- Adams, M. (2015). *Myślenie pytaniami*. Warszawa: EMKA.
- Ambrozik, W., Kieszkowska, A. (2012). *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Barczykowska, A., Dzierżyńska, S., Muskała, M. (2015). *Systemy oddziaływań resocjalizacyjnych Anglii i Stanów Zjednoczonych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jagiella, J. (2007). *Socjoterapia w szkole*. Kraków: Rubikon.
- Jankowiak, B. (2014). *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Kaczmarek, Ł. (2013). Psychologia pozytywna w socjoterapii: rozwijanie sił charakteru. W: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Konopczyński, M. (2007). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Morawska, E., Morawski, J. (2016). *Praktyki zastępowania agresji. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: Instytut Amity.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington: DC: American Psychological Association.

Źródło internetowe

- Karkowiak, B., Cieplik, Cz., Krukowska, K. (2015). *Model mentoringu pomiędzy nauczycielami w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych Podręcznik*. http://edu-mentoring.eu/handbook/handbook_pl.pdf.

Identity crisis – prevention efforts on the basis of dialogue and positive factors

The purpose of this paper is to highlight the importance of positive factors that should be taken into account in the preventive and rehabilitation activities, foremost a proper diagnosis to first extract the potential of the young people, and therefore teach of using it. There will be solutions described, based on assumptions of positive psychology, which in the past few years is becoming appreciated by educators theorists and practitioners.

The basis for any activities of work with youth is to establish dialogue and bond that allows to take the next steps. It is worth for teachers who work with young people to build their influence on resocialization methods that originate from positive psychology, for example, mentorship (see. Barczykowska, Dzierżyńska, 2012).

There can be no effective rehabilitation and prevention without having the proper relationship between teacher and pupil (Barczykowska, Dzierżyńska, 2012). The principles of this relationship will be successively described in reference to specific forms of work with youth.

Keywords: identity crisis, potential, socio-therapy, creative rehabilitation, aggression replacement training, prevention

Izabella Gorczyca, Joanna Górecka, Łukasz Wróbel

Cztery kąty, uczeń piąty. Rzec o potencjale dialogu w procesie redefinicji instytucji szkoły

Celem prezentowanego artykułu jest wskazanie na potrzebę zmiany dominującego w polskim szkolnictwie paradygmatu nauczania z transmisyjnego na interakcyjny. W obrębie systemu transmisyjnego uczeń jest sytuowany jako bierny odbiorca wiedzy odgórnie mu przekazywanej (dominująca pozycja nauczyciela). Dostrzegamy potrzebę zmiany paradygmatu, w jakim funkcjonuje polska edukacja szkolna, na system bardziej upodmiotowiony, zrównoważony i demokratyczny.

Rdzeniem interakcyjnego paradygmatu edukacyjnego, którego wagę i potrzebę podnosimy, jest pojęcie dialogu. Umożliwia ono wzięcie pod uwagę różnorodnych wymiarów edukacji i doświadczenia edukacyjnego. Odsyła ono do międzypodmiotowego charakteru osobowej komunikacji między uczniem i nauczycielem (wraz z osłabioną dominacją tego drugiego), stosuje się także do semantyki przestrzeni edukacyjnej (z jej architekturą, sposobami aranżacji mebli). Interakcyjny paradygmat nauczania implikuje również konieczność rozumienia lekcji szkolnej jako wieloosobowego spotkania umożliwiającego nauczycielowi i uczniom podjęcie wspólnej przygody poznawczej. Wraz z innymi instrumentami nauczania (np. ocenianie kształtujące czy nacisk położony na rozwijanie umiejętności miękkich) konstytuują szkielet zmian, jakie muszą zostać podjęte w edukacji szkolnej w Polsce.

Słowa kluczowe: edukacja szkolna, paradygmat transmisyjny, paradygmat interakcyjny, dialog, przestrzeń edukacyjna, meble edukacyjne, osobowe relacje, międzypodmiotowa komunikacja

Diagnoza

Edukacja szkolna w Polsce – bez względu na wykazywane przez pedagogów zainteresowanie innowacjami w zakresie dydaktyki – cały czas opiera się na (feudalnym z ducha) jednokierunkowym systemie komunikacji, sprowadzającym się w największym uogólnieniu do wielopoziomowego uprzedmiotowienia ucznia. Jest on traktowany jako mniej lub bardziej pasywny odbiorca wiedzy, przekazywanej mu przez dominującego nad nim pozycją, wsparciem instytucjonalnym oraz usytuowaniem przestrzennym nauczyciela. Polska szkoła, krótko rzecz ujmując, cały czas funkcjonuje na podstawie modeli i metod nauczania wypracowanych przed początkiem XX w. Nauczyciel jest w obrębie tego paradygmatu suwerenem

dzierżącym władzę instytucjonalną, społeczną i merytoryczną. Warto zaś zwrócić uwagę, że szkoła to jedna z pierwszych społeczności, w jakich funkcjonuje dziecko. Modele relacji interpersonalnych, przekonania odnośnie do usytuowania samego siebie względem instytucji właśnie tutaj są wpajane z największą mocą – później zaś rzutują na sposób funkcjonowania w społeczeństwie, w państwie. Taką ocenę stanu polskiej edukacji szkolnej paradoksalnie potwierdza – pozytywny we wnioskach – poświęcony nauczycielom *Raport o stanie edukacji 2013*. Wedle konkluzji jego autorów prawie 90% nauczycieli gimnazjalnych stwierdza, że w znacznym stopniu kontroluje zachowania zakłócające pracę w klasie, ale już tylko dwie trzecie z nich oceniają się pozytywnie w kontekście stosowania tego, co autorzy stosownych badań określili mianem „alternatywnych metod nauczania”. Z kolei aż 40% nauczycieli czuje, że nie radzi sobie z motywowaniem do nauki uczniów niezainteresowanych nią (Federowicz, Choińska-Mika, Walczak, 2014, s. 82). Zarazem uczniowie niezbyt dobrze oceniają relacje między nimi a nauczycielami, wskazują na niedostateczną otwartość pedagogów, narzekają na komunikację na linii uczący-nauczani (tamże, s. 13). Relacja interpersonalna nie jest zatem najlepszą wizytówką polskich szkół. Nauczyciele tradycyjnie okopują się na swoich wysokich instytucjonalnie pozycjach w obrębie społeczności szkolnej, tracąc przez to możliwość bardziej znormalizowanych, dwustronnie podmiotowych relacji oraz komunikacji ze swoimi podopiecznymi. Opierają swoją aktywność dydaktyczną na najbardziej tradycyjnych metodach i rozwiązaniach, nie potrafiąc przez to dotrzeć do uczniów, zmobilizować ich nie tyle do „nauki tego, co zadane w szkole”, ile do wspólnego poszukiwania, odkrywania, eksperymentowania.

Omawiany raport odnotowuje też niedostateczne wyposażenie sal lekcyjnych. Połowa nauczycieli nie ma w swoich salach dostępu do odtwarzacza CD, jeszcze mniej ma możliwość korzystania ze skanerów, laptopów, rzutników, ekranów projekcyjnych czy tablic multimedialnych (tamże, s. 111–113). Nauczyciele w przeważającej części nie korzystają z nowych technologii, co gorsza – stawiają na najbardziej tradycyjne metody przekazywania wiedzy, prowadząc lekcje typu wykładowego, których zasadą jest odgórna transmisja wiedzy płynącej od nauczyciela do grupy uczniów. Naszym zdaniem konkluzje płynące z badania dotyczącego wyposażenia sal lekcyjnych są po prostu zasmucające. Nie chodzi bowiem o to, by nauczyciel koniecznie miał stały dostęp do sprzętu multimedialnego – choć jest to oczywiście niezbędne (i jest to oczywistość). Ważne jest to by potrafił, w zależności od potrzeb, dowolnie kreować swoją lekcję, by nie był ani skazany na prowadzenie wykładu czy tzw. pogadanki, ani nie zamykał się jedynie w obrębie technologii ICT. Każdego tematu można przecież nauczać na wiele sposobów.

Część piąta raportu „rejestruje”, że pomiędzy warunkami uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego znajduje się umiejętność stosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki (tamże, 129 i nast.). Ale wśród nauczycieli gimnazjum podejmujących działania mające na celu doskonalenie zawodowe (w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie) 62% z nich koncentrowało się

na pogłębianiu wiedzy dotyczącej przedmiotu, którego nauczają, natomiast tylko 57% dążyło do rozwijania kompetencji pedagogicznych w zakresie nauczania ich przedmiotu (tamże, s. 141).

Opracowanie to, kilkakrotnie tutaj przywołane, pozwala na sformułowanie konstatacji: polskiej szkole potrzeba zmiany paradygmatu, w jakim funkcjonuje. W literaturze pedagogicznej ostatniego dwudziestolecia problem zmiany wzorca szkoły/kształcenia był szeroko poruszany¹, lecz warto w tym miejscu przytoczyć głos Małgorzaty Zalewskiej-Bujak (2015, s. 64), która podkreśla, że zmiana modelu szkoły to odpowiedź na międzynarodowe zjawiska, takie jak: demokracja trzeciej fali, nowy ład polityczny świata, obywatelstwo inkluzywne, społeczeństwo informacyjne, niepowstrzymany postęp naukowo-techniczny, zmiany gospodarki rynkowej, wspólna w krajach UE polityka edukacyjna, bezrobocie wśród młodzieży, wymagania jakościowe rynku pracy, przemiany modeli życia społecznego, przemiany filozofii edukacji”. Wobec tak niepokojących danych i „kryteriów transformacyjno-temporalnych” model edukacji transmisyjnej powinien zostać zastąpiony interakcyjnym – sankcjonującym bardziej zbalansowane relacje między nauczycielem a uczniem, otwierającym między nimi przestrzeń dialogu rozumianego m.in. jako dwukierunkowa nauka krytycznego myślenia. Taka zmiana wymaga podejścia całościowego, związanego nie tylko z redefinicją pojęcia lekcji (przez nas rozumianej jako wieloosobowe spotkanie umożliwiające podjęcie nauczycielowi i uczniom wspólnych działań), postawieniem nacisku na osobową relację jako zasadniczy model kontaktu z uczniem, ale także z wykorzystaniem możliwości, jakie szkole otwierają wzornictwo przemysłowe (*design*) czy architektura wnętrz. Impulsem do tych wszystkich zmian i całościowego ich przeprowadzenia – jednym z narzędzi prowokujących do takiego podejścia – są metaanalizy działań edukacyjnych przeprowadzone przez prof. Johna Hattiego, znane pod hasłem *visible learning*². Wynika z nich, że nauczyciel to podstawa edukacyjnego rusztowania, a dokładniej nauczyciel refleksyjny, krytycznie postrzegający swoją rolę:

[...] kluczowe znaczenie ma to, jak nauczyciel postrzega swoją rolę. Chodzi tu o ramy myślenia dotyczące własnej roli, a konkretniej, o zadawanie sobie pytań o swoją siłę oddziaływania na uczenie się uczniów. Zasadniczo najlepszy sposób myślenia to taki, gdy nauczyciele postrzegają siebie jako ewaluatorów swojej siły oddziaływania na uczniów.

¹ O potrzebie zmiany paradygmatu kształcenia oraz modelu polskiej szkoły pisali m.in.: Minczanowska, Kowalewski, Adamek, Kołodziejczyk, Polak, Gajdzica.

² John Hattie jest profesorem i dyrektorem Melbourne Education Research Institute na University of Melbourne w Australii oraz profesorem honorowym University of Auckland w Nowej Zelandii. To autor uznanej na całej świecie publikacji *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning* (tytuł polski *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*). W książce zawarł wyniki swoich ponad 15 lat badań (metaanalizy), które obejmowały miliony uczniów. Opracowanie koncentruje się wokół problematyki i obserwacji tego, co faktycznie poprawia i wpływa proces uczenia się w szkole.

[...] To, co robią nauczyciele, jest ważne. Jednak najważniejsze jest ich właściwe myślenie o własnej sile oddziaływania. Odpowiednie ramy myślenia w połączeniu z właściwymi działaniami gwarantują pozytywny wpływ na uczenie się” (Hattie, 2015, s. 40–41).

Podobne wnioski formułuje Robert J. Marzano na podstawie badań własnych we współpracy z innymi naukowcami:

Okazało się, że poza takimi elementami, jak uporządkowany rozkład materiału czy poczucie bezpieczeństwa, czynnikiem, który wywiera największy wpływ [na osiągnięcia uczniów – przyp. autorzy], są poszczególni nauczyciele” (Marzano, 2012, s. 9).

Zatem edukacja szkolna oparta na osobowych relacjach nauczycieli z uczniami, świadomie kreująca organizację przestrzeni w klasie, stawiająca na dialog (który implikuje możliwie równorzędne pozycje osób w nim uczestniczących), może już w tych wczesnych latach życia działać na rzecz inkluzywnego typu obywatelstwa. Chodzi o to, by uczeń we wspólnocie szkolnej składającej się z innych uczniów, ale także nauczycieli i personelu niedydaktycznego był równorzędnym im podmiotem, krytycznie myślącym członkiem społeczności. Jego samodzielne myślenie nie jest bowiem niczym innym niż po prostu partycypacją demokratyczną. Dzięki niej szkoła wykona transgresyjny krok w stronę edukacji opartej na osobistym doświadczeniu dziecka, wykona krok w stronę strategii kognitywistycznych, które wyniosą ją poza dziewiętnastowieczną skorupę metod podawczych oraz Skinne-rowski radykalny behawioryzm.

Semantyka przestrzeni klasy – w tradycyjnej formule szkoły – odsyła do pionowych, feudalnych hierarchii społecznych,znaczonych linią demarkacyjną rzędów stołów i ich gradacyjną strukturą kolumn (pleców). Ławka jest artefaktem odsyłającym do średniowiecznych kościołów, pochodzącym ze świata o określonym typie relacji społecznych. To odgórnie wydzielone miejsce dla zunifikowanej masy uczniowskiej będącej odpowiednikiem niezróżnicowanego ludu. Dominujące zaś przestrzennie nauczycielskie biurko to ekwiwalent ołtarza w świątyni, za którym pedagog-kapłan wiedzy naucza nieoświeconą masę. Czy tak zorganizowana przestrzeń może implikować dialog? To retoryczne ze swej natury pytanie uwidacznia monologiczną strukturę dyskursu lekcyjnego, jednowymiarową konstrukcję kanału komunikacji z uczniami.

Zmiana

Usytuowanie przestrzenne nauczyciela oraz uczniów, kompozycja środowiska dydaktycznego wpisują się w założenia redefinicji szkoły. Wolne otoczenie, swoboda wyboru miejsca pracy to kolejne atrybuty podmiotowej, wielokierunkowo zdialogizowanej szkoły. Czyż nie jest się takim jak miejsce, w którym się jest? Trawestacja słów Zofii Nałkowskiej ukazuje ważną, lecz często nieobecną i nieprakty-

kowaną formułę organizacji procesu nauczania – otoczenie wszak ma znaczenie. Agnieszka Hempel-Kutek (2010, s. 127) podkreśla w swojej rozprawie doktorskiej pt. *Przestrzeń edukacyjna obiektu szkolnego a metody kształcenia. Studium przypadku architektury dwóch typów szkół: przeciętnej szkoły kształcącej metodą tradycyjną i modelowej szkoły kształcącej metodą Marii Montessori*, że rodzaj interakcji, jaki zachodzi pomiędzy użytkownikami przestrzeni, zależy w głównej mierze od tego, jakie warunki zostały stworzone do ich występowania. Marzano dowodzi, że fizyczne zagospodarowanie przestrzeni klasy wiele mówi o podejściu nauczyciela do nauczania i uczenia się. Odpowiednio ustawione ławki powinny umożliwiać swobodną komunikację, dostęp nauczyciela do uczniów i odwrotnie. Aranżacja klasy powinna pozwalać na łatwe chowanie i wyjmowanie materiałów i w końcu nauczyciel powinien mieć możliwość elastycznego organizowania uczniów (tamże, 127 i nast.).

Rekapitulując wątek podjętych rozważań, środowisko edukacyjne należy uznać nie tylko za miejsce zdarzeń, lecz także istotny element wpływający na efektywność procesu nauczania w interakcyjnym modelu szkoły.



Zdjęcie 1. Sala polonistyczna, w której uczą się dzieci klas 0–3 No Bell Szkoły Podstawowej Montessori w Konstancinie-Jeziornie

Warto zwrócić uwagę na to, że wysunięty przez nas postulat zmiany paradygmatu edukacyjnego w polskich szkołach z transmisyjnego na interakcyjny wyznacza warunki możliwości przemian także w innych rejestrach nauczania. Swobodne i kreatywne podejście do przestrzennej organizacji otoczenia dydaktycznego wraz z redefinicją pojęcia lekcji, która powinna być postrzegana raczej w kategoriach spotkania (osób), przygody (wspólnego odkrywania), uwzględnienie wartości samodzielnego (nawet jeżeli nieszablonowego) myślenia ucznia oraz pamięć o społecznym, wspólnotowym charakterze instytucji szkoły pozwalają na postawienie w horyzoncie dydaktyczno-pedagogicznego zainteresowania kwestii



Zdjęcie 2. Sala matematyczna, w której uczą się dzieci klas 0–3. No Bell Szkoła Podstawowa Montessori w Konstancinie-Jeziornie



Zdjęcie 3. Mobilne ławki i piłki. No Bell Szkoła Podstawowa Montessori w Konstancinie-Jeziornie

dotąd bądź pomijanych, bądź traktowanych po macoszemu – mamy tutaj na myśli m.in. kwestię tzw. kompetencji miękkich. Ich rozwój może być wsparty również architekturą budynku szkoły, sposobem organizacji przestrzeni w klasie czy – co już oczywiste – panującym w szkole typem relacji interpersonalnych. Szkoła kładąca na edukację emocjonalną, stawiająca na wzmacnianie kreatywności, wyobraźni, poczucia sprawstwa czy empatii ma większe szanse na wykształcenie absolwenta, którego profil nie będzie celował jedynie w aktualne wymogi rynku pracy, ale któ-

ry w pierwszej kolejności będzie krytycznie myślącym obywatelem – członkiem (mniej lub bardziej lokalnej) wspólnoty, obywatelem świata.

W tej mierze sprzeciwiamy się również szkole jako mechanizmowi edukującemu przede wszystkim pod kątem przyszłej kariery zawodowej. Szkoła kształci ludzi, nie „pracowników miesiąca” czy „liderów sprzedaży”. Powinna operować wieloma kontekstami przedmiotowymi, między którymi najczęściej zbędne są – sztucznie narzucane – granice dziedzin wiedzy. Uczeń znajdujący się pośród mniej sztywnych podziałów przedmiotowych będzie musiał w sposób naturalny korzystać z własnej kreatywności, pomysłowości, będzie dostrzegał pola wspólne różnych dziedzin wiedzy i swobodnie poruszał się między nimi. To jeden ze sposobów na poradzenie sobie ze starą pułapką szkolnictwa sztywno rozdzielającego przedmioty ściśle od humanistycznych i w efekcie kształcącego humanistów mających problemy z podstawami arytmetyki bądź „ścisłowców” niewrażliwych na rytmy mowy czy muzyki.

Pośród narzędzi wspierających model interakcyjny odnotowujemy również metody jakościowe w ocenianiu. Postulujemy rezygnację z ocen cyfrowych na rzecz ocen kształtujących. Edukacja szkolna (nie tylko w Polsce) zbyt długo była poddana arytmetycznemu, buchalteryjnemu z ducha i pochodzenia, fetyszowi ocen cyfrowych jako systemu nagród i kar; zbyt długo, byśmy mogli udawać, że nie dostrzegamy wad tego rozwiązania. Wprowadza ono bowiem obie strony relacji szkolnej (ucznia i nauczyciela) w mechanizm negocjacji, dla których wartościowe jest tylko to, co wymierne, policzalne: określona liczba punktów do zdobycia na teście, określona średnia ocen na semestr czy koniec roku, określona ilość „zadanego materiału” do zdania na taką czy inną ocenę. A przecież to nie ocena powinna być miarą wartości przyswojonej wiedzy czy zdobytych umiejętności. Takie tradycyjne podejście wzmacnia dominującą pozycję nauczyciela, sprawiając, że wartościowa jest tylko wystawiana przezeń ocena. Nie ma to nic wspólnego ani z dwustronną podmiotowością, ani z prodemokratycznym i obywatelskim modelem szkoły, o który nam chodzi.

Szkoła – wszystko jedno: podstawowa, gimnazjum, średnia czy wyższa – to niezwykle skomplikowany mechanizm o dużej liczbie komponentów wykazujących wysoką wrażliwość (mierzoną dalekosiężnymi rezultatami, efektami, które *de facto* do odnotowania są dopiero po jakimś czasie) na skostniałość, zastołość, słowem – anachronizm stosowanych rozwiązań, ale także na ich elastyczność wobec danej sytuacji (społecznej, kulturowej, politycznej, cywilizacyjnej). Inaczej rzecz ujmując, szkoła jest jak komputer – wymaga nieustannej aktualizacji systemu operacyjnego.

Bibliografia

Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (2014). *Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.

- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Marzano, R.J. (2012). *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Zalewska-Bujak, M. (2015). Przemiany w polskiej edukacji – kreatywność nauczyciela. W: E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Źródła internetowe

- Hempel-Kutek, A. (2010). *Przestrzeń edukacyjna obiektu szkolnego a metody kształcenia studium przypadku architektury dwóch typów szkół: przeciętnej szkoły kształcącej metody tradycyjnej i modelowej szkoły kształcącej metody Marii Montessori*. http://pbc.gda.pl/Content/12835/phd_hempel-kutek_agnieszka.pdf.

Four corners and a pupil is the fifth. On the potentiality of dialogue in the process of redefining school institution

The objective of this paper is to put forward a proposal for the encompassing alteration of the educational paradigm from the transmissional to the interactive one.

Our experiences indicate that school education in Poland – regardless of teachers' inclinations to absorb educational and pedagogical innovations – is in fact deeply rooted in and limited to the unidirectional lecture method of teaching that results in multi-level objectification of the pupil. Within the transmissional system student is situated as the passive receiver of the knowledge transferred to him from the above (the teacher's dominating position). We hold that Polish school education needs to be altered into more subjectified, balanced and democratic system.

The very core of the interactive educational paradigm we propound is the notion of dialogue. Needless to say, the notion enables to take into consideration various dimensions of education and educational experience. It refers to the intersubjectivity of personal communication between a student and a teacher (along with weakened sovereign position of the latter), it also applies to educational space semantics (with its architecture, furniture arrangements and configurations). The interactive paradigm of teaching also implies the necessity of understanding particular school lesson as multipersonal meeting enabling the teacher and pupils to undertake a mutual cognitive adventure. These aforementioned and a number of other educational instruments (such as for example the formative assessment or a stress put on the soft skills development) constitute the very framework of the changes need to be undertaken in Polish school education.

Keywords: school education; transmissional paradigm; interactive paradigm; dialogue; educational space; educational furniture; personal relations; intersubjective communication

Anna Róża Makaruk

Fundacja Centrum Wspierania Zdolności jako wynik dialogu krytyczno-emancypacyjnego

W artykule przedstawiono wyniki badań, związanych z diagnozowaniem i rozwijaniem zdolności uczniów oraz podzielono się refleksjami płynącymi ze „zderzenia” ze szkolną rzeczywistością, mitami funkcjonującymi na temat pracy z uczniem zdolnym. Pokazano drogę tworzenia instytucji społecznej – Fundacji Centrum Wspierania Zdolności oraz wagę, jaką w tym procesie odegrały dialog i współpraca ze środowiskiem akademickim, szkolnym, poradnią psychopedagogiczną. Aktualnie Fundacja zajmuje się prowadzeniem diagnostyki zdolności uczniów, organizacją zajęć rozwijających twórcze myślenie na różnych poziomach kształcenia (zaczynając od wieku przedszkolnego) oraz poszukuje innowacyjnych dróg wspierania młodzieży zagrożonej „wykluczeniem zawodowym”.

Słowa kluczowe: zdolności, uczeń dolny, innowacja edukacyjna, dialog w edukacji

Nawiązanie dialogu

Dialog jest niezbędny do nawiązania każdej relacji, a w szczególności „relacji dobrej i konstruktywnej”, która pozwala na udaną współpracę. Umiejętności zastosowania właściwej komunikacji interpersonalnej pozwalają na zachowanie spokoju, a tym samym życie bardziej szczęśliwe. Nie ma możliwości nawiązania partnerskiej relacji zawodowej bez zrozumienia pomysłu na realizację projektu naukowego, dlatego bliższe poznanie tematu często wiąże się z „deszczem pytań” i krytyką (nie zawsze konstruktywną); dotyczy to zwłaszcza projektów innowacyjnych. Krytyczna recenzja konstruktywna lub krytyka wybranych elementów projektu może przyczynić się do doprecyzowania jego poszczególnych obszarów i zbudowania mocniejszej podstawy teoretycznej i badawczej, prowadząc w następstwie do sukcesu. Tak wyglądały początki projektu pt. „Wspieranie środowiska edukacyjnego ucznia zdolnego w zakresie prowadzenia diagnostyki i rozwijania zdolności w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie”. Ostatecznie projekt wygrał konkurs na dofinansowanie i stał się jednym z dziesięciu krajowych projektów współfinansowanych przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego na podstawie dofinansowania nr UDA-POKL.04.02.00-00-126/11-00

przeznaczonego na wdrożenie programu BRING. Nauki społeczne dla gospodarki przez zespół naukowy z Wyższej Szkoły Europejskiej im. Józefa Tischnera w Krakowie. Tylko dziesięć spośród zaproponowanych przez naukowców projektów ogólnopolskich zostało wybranych przez organizatorów IV edycji programu, wygrywając konkurs na realizację innowacyjnych zadań opierających się na współpracy środowiska naukowego z instytucją publiczną lub prywatną. Projekt „Wspieranie środowiska edukacyjnego ucznia zdolnego” odpowiadał na potrzebę wspierania środowiska szkolnego przez nauczyciela akademickiego – pedagoga zdolności za pośrednictwem i w kooperacji z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Sulejówku. Realizacja projektu badawczego związanego z diagnozowaniem i rozwijaniem zdolności uczniów spowodowała „zderzenie” ze szkolną rzeczywistością. W jednych szkołach pojawiło się ogromne zainteresowanie ze strony dyrekcji, nauczycieli i rodziców możliwością sprawdzenia predyspozycji uczniów; w innych szkołach podczas spotkań informacyjnych odpowiedzią była dezaprobaty ze strony nauczycieli i strach przed kolejną pracą. Nie wszystkie szkoły wybrane do projektu „zdały egzamin” i wywiązały się z zobowiązań wymaganych do rozpoczęcia badań. Do skorzystania z nowej możliwości – uczestnictwa uczniów w badaniu zdolności – nie trzeba było namawiać rodziców, którzy chętnie wyrazili zgodę na udział swoich dzieci w projekcie.

Realizacja badań

Projekt miał na celu ocenę pedagogicznych sposobów identyfikacji zdolności uczniów, a także dostarczenie nauczycielom wiedzy na temat pracy z uczniem zdolnym i przedstawienie nauczycielom możliwości rozwijania zdolności uczniów poprzez prowadzenie treningów twórczości. Sprawdzano, jakie sposoby identyfikacji zdolności uczniów mogą być stosowane w szkole oraz, w jakim stopniu pomiar tych zdolności wykonany za pomocą narzędzi pedagogicznych koreluje z pomiarem zdolności wykonanym za pomocą narzędzi psychologicznych. Uwzględniono przy tym założenie, że identyfikacja zdolności uczniów może być prowadzona z użyciem pedagogicznych narzędzi diagnostycznych w postaci odpowiednio dobranych kwestionariuszy testowych i opracowanych przez nauczycieli arkuszy obserwacji. Uznałam, że uczniowie, którzy uzyskują wysokie wyniki w testach pedagogicznych, osiągają również wysokie wyniki w testach psychologicznych. W ramach projektu prowadzono szkolenia dla nauczycieli – *Trening twórczości z komputerem* oparte na publikacji, która ukazała się pod tym samym tytułem (Łaszczuk, i in., 2012).

Wspieranie środowiska edukacyjnego ucznia zdolnego w zakresie prowadzenia diagnostyki i rozwijania zdolności odbywało się w czterech szkołach z terenu Poradni Psychologicznej w Sulejówku: w dwóch szkołach podstawowych i dwóch szkołach gimnazjalnych. We wstępnej fazie projektu zorganizowano konferencję oraz spotkania o charakterze szkoleniowym, podczas których przedstawiono konkretne zadania i narzędzia badawcze potrzebne do realizacji założonych celów. W bada-

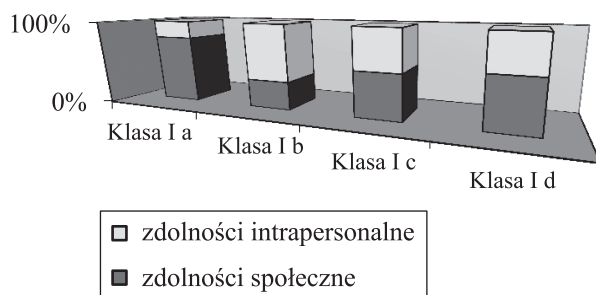
niach identyfikujących zdolności w ramach projektu wzięło udział 197 uczniów, w tym 73 osoby z klas IV–VI szkoły podstawowej oraz 124 osoby z klas I–III gimnazjum (Makaruk, 2015).

Jednym z elementów innowacyjnych projektu było zastosowanie podczas badań multimedialnego narzędzia diagnostyczno-edukacyjnego o nazwie *Tajemnice Aeropolis*. Koncepcja gry inspirowana typologią osobowości zawodowej J. Hollanda, uwzględniająca sześć typów zawodowych (realistyczny, konwencjonalny, badawczy, artystyczny, społeczny i przedsiębiorczy), sprawdzała predyspozycje uczniów. W trakcie pokonywania kolejnych etapów gry *Tajemnice Aeropolis* diagnozowano kompetencje poznawcze i społeczne oraz koordynację wzrokowo-ruchową, wytrzymałość i zdolności muzyczne uczniów. Kompetencje poznawcze badane w grze uwzględniały takie aspekty działania umysłu, jak pamięć, uwaga, zdolności językowe, zdolności analitycznego myślenia. Mierzone kompetencje społeczne sprawdzały rozpoznawanie i nazywanie emocji, świadomość obowiązujących norm społecznych oraz zasad zachowania. Pod koordynacją wzrokowo-ruchową ukrywała się zdolność do szybkiego i precyzyjnego wykonywania określonych, mniej i bardziej złożonych, planowanych ruchów. Wytrzymałość natomiast była związana z umiejętnością długotrwałego wykonywania dosyć nużącej aktywności bez utraty jakości. Natomiast wysoki poziom uzdolnień muzycznych w grze był mierzony przede wszystkim poprzez poprawność odtwarzania rytmu i rozpoznawania melodii, co mogło wskazywać na posiadanie ogólnej wrażliwości artystycznej.

W grze zostały zamieszczone minitesty psychologiczne, pojawiające się na różnych etapach jej trwania. Gracz, wędrując przez sześć światów, odpowiadających różnym nastawieniom i predyspozycjom, wykonywał zadania i poznawał specyfikę różnych nastawień zawodowych. Narzędzie zostało opracowane w taki sposób, by mogło służyć wszystkim uczniom (od 7. do 18. roku życia). Po określeniu na wstępie gry kategorii wiekowej każdy uczestnik miał do przejścia tę samą ścieżkę i fabułę; zróżnicowane w zależności od wieku były natomiast wykonywane przez użytkownika zadania diagnostyczne. Po zakończeniu gry każdy uczeń generował raport, stanowiący informację zwrotną dla uczestnika gry. Raport w sposób ogólny przedstawiał mocne i słabe strony oraz kierunek zawodowy rekomendowany po analizie. Raport szczegółowy, dedykowany głównie dla rodziców, tworzył się po zakończeniu diagnozy i był możliwy do wydrukowania (pozyskano z: www.talentgame.pl). Tylko w jednej szkole biorącej udział w projekcie przeprowadzenie diagnostyki z zastosowaniem tego narzędzia zakończyło się pełnym sukcesem – 88 osób zostało przebadanych (trzy klasy gimnazjalne). W pozostałych szkołach pojawiały się problemy sprzętowe bądź organizacyjne, co utrudniało realizację zadania z wykorzystaniem programu komputerowego. W związku z tym zastosowano narzędzie zastępcze w postaci kwestionariusza inteligencji wielorakich, oparte na teorii Hovarda Gardnera, pozwalające na ocenę preferencji według typów inteligencji: językowej, matematyczno-logicznej, wizualno-przestrzennej, ruchowej, muzycznej, przyrodniczej, interpersonalnej i intrapersonalnej.

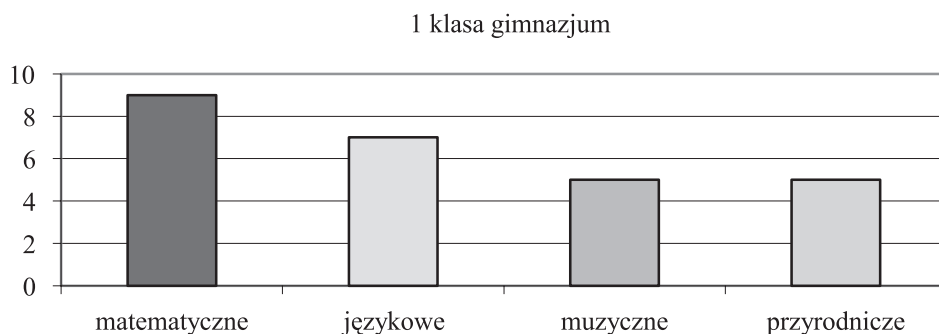
Wyniki badań – informacja zwrotna

W opinii dyrektorów szkół ważną kwestię stanowiły przede wszystkim informacje dotyczące preferencji przedmiotowych uczniów poszczególnych klas. Prezentację wyników przykładowej klasy zamieszczono na wykresie 1.



Rycina 1. Ocena predyspozycji społecznych wybranej szkoły gimnazjalnej

Źródło: badania własne.



Rycina 2. Ocena predyspozycji przedmiotowych wybranej klasy gimnazjalnej

Źródło: badania własne.

Środowisko szkolne było zainteresowane także wynikami klas w zakresie uwarunkowań sportowych, relacji społecznych czy predyspozycji wizualno-przestrzennych oraz twórczych. Na konferencjach organizowanych w ramach projektu wielokrotnie poruszano temat wartości twórczego myślenia oraz szerzono ideę treningów twórczości.

Z opinii psychologa szkolnego wynika, że wielu rodziców, po otrzymaniu indywidualnej informacji zwrotnej o wynikach dziecka, które otrzymało wysokie wyniki w zakresie osobowościowych predyspozycji twórczych, nie było zadowolonych. Opinia ta pokazuje, jak niska jest świadomość społeczna na temat wartości

potencjału twórczego uczniów i świadczy o potrzebie prowadzenia działań promujących wiedzę z tego obszaru.

W celu weryfikacji hipotez dotyczących sposobów identyfikacji zdolności uczniów za pomocą narzędzi pedagogicznych wyłoniono losowo 87 uczniów spośród 197 osób biorących udział w badaniach i poddano je badaniom psychologicznym. Aby ocenić zgodność pomiaru zdolności za pomocą narzędzi pedagogicznych i psychologicznych, przeprowadzono analizę statystyczną, mającą na celu porównanie wyników uczniów w zakresie umiejętności językowych (werbalnych) oraz matematycznych uzyskanych w testach baterii APIS-P(R) z wynikami uzyskanymi w kwestionariuszu inteligencji wielorakich. Podczas analizy statystycznej wyliczony został współczynnik korelacji Pearsona, którego istotność oszacowano za pomocą testu t-Studenta szacowania współczynników korelacji. Na podstawie analizy wyników stwierdzono występowanie dodatniej zależności między wynikami narzędzi pomiarowych w badaniu zdolności językowych (werbalnych) mierzonych testem pedagogicznym i testem psychologicznym. Wartość testu szacowania istotności współczynnika korelacji liniowej przekraczała wartość krytyczną testu równą 1,99. Oznaczało to, że występowała istotna zależność między poziomem predyspozycji werbalnych uzyskanym w teście pedagogicznym uczniów w wieku gimnazjalnym (głównie uczniowie klasy 1 gimnazjum) i poziomem umiejętności (inteligencji) ocenianym w teście psychologicznym. Zależność między wynikami uzyskanymi w badaniu zdolności matematyczno-logicznych mierzonych testem pedagogicznym i zdolności matematycznych szacowanych testem psychologicznym była dodatnia. Oznaczało to, że wyższe wyniki w teście zdolności matematycznych zmierzone testem pedagogicznym dają również wyższe rezultaty przy pomiarze testem psychologicznym. Wartość testu szacowania istotności współczynnika korelacji liniowej przekroczyła wartość krytyczną testu, zatem wystąpiła istotna zależność między poziomem predyspozycji matematyczno-logicznych uzyskiwanych w teście pedagogicznym przez uczniów w wieku gimnazjalnym i poziomem umiejętności (inteligencji) ocenianym w teście psychologicznym. Dodatnia zależność pomiędzy wynikami testów potwierdziła założenie, że można stosować testy pedagogiczne w celu oceny zdolności uczniów. Również analiza arkuszy obserwacji opracowanych przez nauczycieli potwierdziła hipotezę.

Prowadzenie badań zdolności z użyciem pedagogicznych narzędzi diagnostycznych w postaci odpowiednio dobranych kwestionariuszy testowych i opracowanych przez nauczycieli arkuszy obserwacji stanowi sposób identyfikacji zdolności uczniów, który można i warto stosować w szkołach. Zbieżność wyników potwierdza także znaczenie preferencji i zainteresowań uczniów w rozwijaniu zdolności (Makaruk, 2015). Diagnoza pokazała mocne strony poszczególnych uczniów. Jej efektem mogą być zalecenia indywidualizacji nauczania z danego przedmiotu (w tym indywidualny program nauczania), wskazanie uzdolnień kierunkowych, rozwoju kreatywności i twórczego myślenia oraz konieczności wsparcia emocjonalnego i rozwoju umiejętności społecznych.

Założenie Fundacji

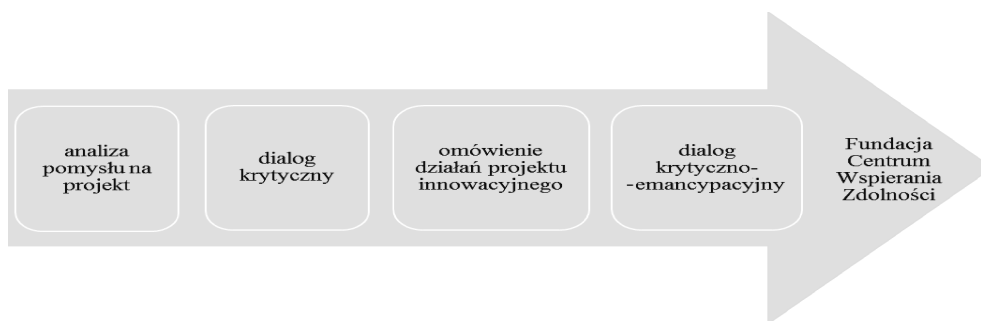
Konstruktywny dialog o charakterze krytyczno-emancypacyjnym towarzyszący „spotkaniom roboczym” organizowanym w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz swoboda działania na terenie lokalnym (w tym współpraca ze szkołami) przyczyniły się do skutecznej finalizacji projektu i w dalszej perspektywie do założenia nowej organizacji pozarządowej – Fundacji Centrum Wspierania Zdolności z siedzibą w Sulejówku, jednakże obejmujące zakresem działania obszar całego kraju. Podejmowane działania stanowią kolejną praktyczną konfrontację z mitami dotyczącymi ucznia zdolnego i jego funkcjonowania w szkole, na które zwraca uwagę Krzysztof J. Szmidt (2011, s. 3–5): 1) uczniowie zdolni to ci, którzy mają najlepsze oceny szkolne; 2) uczniowie zdolni poradzą sobie w szkole i życiu bez specjalnego wsparcia ze strony szkoły – z tego prostego powodu, że są zdolni; 3) uczniowie zdolni są kłopotliwi; 4) zdolności najlepiej pobudzać za pomocą olimpiad i konkursów; 5) większość uczniów zdolnych to tzw. zdolne lenie; 6) z klasą pełną uczniów zdolnych lepiej się pracuje; 7) nie potrzeba prowadzić specjalnych diagnoz – uczniowie zdolni sami się ujawnią w toku lekcji; 8) wielu uczniów zdolnych to odludki, mało uspołecznieni prymusi, których nikt nie lubi.

Skuteczną próbę zderzenia się z mitami dotyczącymi ucznia zdolnego i jego funkcjonowania w szkole podjęli też autorzy projektu Białostockie Talenty XXI wieku (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015). Opinie nauczycieli zaangażowanych w diagnostykę zdolności w ramach projektu „Wspieranie środowiska edukacyjnego” stwierdzają, że wcześniej zdarzało im się wylaniać na podstawie własnych obserwacji jednostki o zdolnościach ogólnych czy kierunkowych, jednakże o zdolnościach wielu osób dowiedzieli się dopiero dzięki diagnostyce przeprowadzonej u nich w szkole. Motto Fundacji brzmi: *Każdy jest zdolny. Czasem trzeba mu pomóc w odkrywaniu własnych zdolności i uwierzyć w siebie*. Uważamy, że wspieranie u dzieci i młodzieży wiary we własne możliwości pozwala na ucieczkę z grupy „średniaków” czy „słabych uczniów”. Celem Fundacji jest działalność oświatowa szczególnie w zakresie inicjowania i wspierania działań związanych z diagnozowaniem i rozwijaniem zdolności dzieci i młodzieży oraz ich zainteresowań (por. ryc. 3). Fundacja realizuje swoje cele poprzez:

- a) prowadzenie badań pozwalających na ocenę potrzeb społecznych w zakresie możliwości rozwijania zdolności i zainteresowań dzieci i młodzieży na określonym terenie;
- b) współpracę z władzami samorządowymi, rządowymi i organizacjami pozarządowymi w zakresie wymienionym w celach działania Fundacji;
- c) prowadzenie działań mających na celu podniesienie jakości oferty edukacyjnej instytucji systemu oświaty realizujących kształcenie na określonym terenie, w tym organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz wspieranie osób zajmujących się realizacją takiej działalności;

- d) wspieranie i współpracę z organizacjami, placówkami oraz instytucjami działającymi na rzecz rozwijania zdolności oraz zainteresowań dzieci i młodzieży (w tym przedszkola, szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne);
- e) zakładanie i prowadzenie ośrodków, punktów konsultacyjnych oraz placówek oświatowych (przedszkola i szkoły) realizujących cele Fundacji;
- f) udzielanie pomocy pedagogicznej, psychologicznej oraz specjalistycznej związanej z rozpoznawaniem i rozwijaniem zdolności i zainteresowań dzieci i młodzieży;
- g) organizowanie oraz udział w spotkaniach, warsztatach, kursach, konferencjach, szkoleniach oraz imprezach kulturalnych i sportowych;
- h) organizowanie działań służących podniesieniu kwalifikacji nauczycieli w zakresie pracy z uczniem zdolnym;
- i) popularyzowanie wiedzy i doświadczeń w zakresie rozwijania zdolności i zainteresowań dzieci i młodzieży wśród nauczycieli;
- j) organizowanie koncertów, występów, pokazów, wystaw, wernisaży prac młodych twórców, działalność oświatowo-wychowawczą, edukacyjną, informacyjną, naukowo-techniczną, wydawniczą, promocyjną, reklamową i badawczą w zakresie realizacji celów statutowych;
- k) działalność oświatowo-wychowawczą, edukacyjną, informacyjną, naukowo-techniczną, wydawniczą, promocyjną, reklamową i badawczą w zakresie realizacji celów statutowych (statut Fundacji Centrum Wspierania Zdolności z dn. 27.06.2015).

Aktualnie Fundacja zajmuje się prowadzeniem diagnostyki zdolności uczniów, organizacją zajęć rozwijających twórcze myślenie na różnych poziomach kształcenia (zaczynając od wieku przedszkolnego) oraz poszukuje innowacyjnych dróg wspierania młodzieży zagrożonej „wykluczeniem zawodowym”.



Rycina 3. Droga do innowacji poprzez dialog krytyczno-emancypacyjny

Źródło: koncepcja własna.

Podsumowanie

Droga prowadząca od pomysłu do urzeczywistnienia wizji często ma charakter trudny, krytyczny dialog oscylujący wokół innowacyjnego projektu, może jednak doprowadzić do uzyskania mocnej podstawy, stanowiącej grunt do dialogu i działań o charakterze emancypacyjnym – niezależnym. Krytyczny dialog może być na etapie tworzenia czy realizacji projektu opatrzenie zrozumiany przez wrażliwego twórcę np. jako krytyka „podcinająca skrzydła”, jednakże dojrzała refleksja po osiągnięciu pełnej wizji innowacyjnego planu pozwala na inne spojrzenie i dostrzeżenie troski u komentatorów. Gotowe wskazówki i propozycje pozbawiają odbiorcę samodzielnego dochodzenia do wiedzy i odkrywania problemu i choć czasem od mistrza oczekuje się pomocy w rozwiązaniu problemu korzystna dla rozwoju człowieka jest pomoc w przeanalizowaniu i doprowadzeniu go do samodzielnego odkrycia przyczyny owego problemu, jak radził amerykański matematyk węgierskiego pochodzenia George Pólya (2009).

Dochodzenie do wiedzy poprzez zadawanie pytań jest znanym sposobem od starożytności, czynił to bowiem Sokrates, nazywając swoje działania sztuką zadawania pytań. Sokrates wierzył w siłę ludzkiego umysłu i możliwości poznawcze (intelektualne) swoich rozmówców, których usiłował naprowadzić na drogę samodzielnego, konstruktywnego działania. Swoją postawą zachęcał uczniów do aktywności, do pogłębionej refleksji na temat wyborów, których nieustannie dokonuje człowiek podczas własnej drogi życiowej. Sokrates rozpoznawał potencjał i uzdolnienia swych podopiecznych, starał się ukierunkować ich we właściwy sposób (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 36). Aktualnie metoda oparta na zadawaniu pytań w celu uzyskania konstruktywnej analizy i odpowiedzi stanowi nowatorski, skuteczny element procesu edukacyjnego *action learning*. Charakterystyczna dla niego formuła zadawania pytań ma charakter wspierający. *Action learning* polega na spotkaniach, prowadzeniu dialogu w grupie (zespole), podczas których uczestnik analizuje własne zachowania i doświadczenie w celu ich poprawy. Analizy dokonuje się w niewielkich grupach zwanych zespołami *action learning*. Zespoły składające się najczęściej z osób dorosłych pracują w sposób umożliwiający refleksję i powtórny analizę własnych działań w celu lepszego zaplanowania przyszłych działań i ich skorygowania.

Metody związane z *action learning* wyraźnie różnią się od metod nauczania, koncentrujących się na prezentacji wiedzy i umiejętności. W przeciwieństwie do nich *action learning* skupia się na analizie dokonanych działań, z której wyłania się wiedza prowadząca w konsekwencji do poprawy umiejętności i jakości przyszłych zachowań. Znana od wieków relacja uczeń–mistrz (podobnie jak metoda zadawania pytań) również stała się kanwą nowoczesnych metod pracy indywidualnej wykorzystywanych w coachingu, mentoringu czy tutoring. Relacja nowicjus–ekspert w pracy indywidualnej wyzwala możliwość stosowania dialogu, który z jednej strony przyjrzenie się dotychczasowej spuściznie w danym obszarze, a z drugiej

sprzyja generowaniu nowych, niezależnych pomysłów. Ponieważ relacja oparta na tutoringingu jest trudna do realizacji w klasie szkolnej, warto szukać dogodnych warunków do pracy i wykorzystywać ją w sprzyjającej przestrzeni. Istotne czynniki tutoringingu stanowią: zwiększenie u ucznia poczucia pewności siebie, sprawstwa i samokontroli, rozbudzanie ciekawości i zachęcanie do podejmowania wyzwań. Reasumując, stwierdzam, że warto szukać sposobności do nawiązania skutecznego dialogu społecznego (nie oceniając pochopnie jego charakteru) oraz realizować cele w przestrzeni sprzyjającej twórczemu myśleniu.

Bibliografia

- Bartnicka, K., Szybiak, I. (2001). *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łaszczuk, J., Jabłonowska, M., Łukasiewicz-Wieleba, J., Makaruk, A.R., Trzcńska-Król, M. (2012). *Trening twórczości z komputerem*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Makaruk, A.R. (2015). Wspieranie środowiska edukacyjnego ucznia zdolnego w zakresie prowadzenia diagnostyki i rozwijania zdolności. W: M. Piorunek. *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej* (s. 263–274). Poznań: WAM.
- Szmidt, K.J. (2011). Uczeń zdolny: fakty i mity. *Koniński Kurier Oświatowy*, 2(93).
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Mantur, J. (2015). *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawiczne.

Źródła internetowe

- Statut Fundacji Centrum Wspierania Zdolności z dn. 27.06.2015.
Strona internetowa: www.talentgame.pl.

The Gifted Center Foundation as the dialog result

The article presents the cooperation results of education environments: elementary school, high school, academy school, educators and psychologists clinic to recognising skills of pupils. Interesting results of researches, opinions teachers, educators and psychologists provided to dialog meetings and to exchange experiences. Interesting result of krytic dialog and emancypatory dialog was founded the Gifted Center. More information: www.centrumzdolnosci.com

Keywords: skills of pupils, the gifted center, dialog in education

Anna Podemska-Kaluża

Uczniowie, klocki Lego i dialog w innowacyjnej szkole.

LEGO-LOGOS efektywną metodą kreacji nowych sytuacji dialogu w edukacji humanistycznej

LEGO-LOGOS to innowacyjna metoda, która skutecznie funkcjonuje w dydaktyce szkolnej. Jej twórca – Jarosław Marek Spychała wprowadził do kreatywnej edukacji niezwykle popularne klocki Lego, które wykorzystał w analizie i interpretacji tekstów filozoficznych. Lekcje polskiego z LEGO-LOGOS mobilizują uczniów do wymiany refleksji, zwiększają zaangażowanie werbalne, podnoszą gotowość ucznia do prowadzenia dialogu. Dzięki tej metodzie uczniowie o wiele chętniej podejmują się zadań, do których wykonania zazwyczaj trudno ich zmotywować. Praca z LEGO-LOGOS umożliwia zaistnienie dobrych praktyk pomiędzy uczestnikami, w grupie i w całej klasie, wreszcie między uczniami a nauczycielem, który powinien być moderatorem i równorzędnym partnerem dialogu.

Słowa kluczowe: dialog w szkole, metoda LEGO-LOGOS, edukacja, nauczyciel, lekcja języka polskiego, filozofia, utwór literacki, kreatywność

*Tylko ten, kto potrafi czytać, myśleć i mówić,
może uprawiać naukę – osiągnąć wiedzę*

Jarosław M. Spychała

ΛΕΓΩ-ΛΟΓΩΣ: zwrot ku innowacjom dydaktycznym

ΛΕΓΩ-ΛΟΓΩΣ (pol. LEGO-LOGOS) jest innowacyjną metodą nauczania w dydaktykach przedmiotów humanistycznych. Jej twórca – Jarosław M. Spychała – dostrzegł ogromny potencjał edukacyjny niezwykle popularnych klocków Lego, które wprowadził do nowoczesnego procesu nauczania-uczenia się. Jako kreatywne narzędzie dydaktyczne, możliwe do uaktywnienia i wykorzystania na wszystkich poziomach edukacyjnych, otwiera nowe perspektywy inicjowania dialogu pomiędzy uczniami i nauczycielami. Metoda ta cieszy się olbrzymim zainteresowaniem dzieci i młodzieży, którzy podkreślają skuteczność połączenia postaw typowych dla *homo ludens* (Huizinga, 2011) i *homo creator*. Twórca proponuje „adaptować dziecięce zdolności ludyczne do nauczania filozofii i filozofowania *sensu stricto* jako czynności wszechstronnie rozwijającej i życiowo wysoce znaczącej dla człowieka” (Spychała, 2013, s. 49). Ta nowatorska propozycja sprawdza się szczególnie w gim-

nazjum i w szkole ponadgimnazjalnej podczas analizy i interpretacji wielu tekstów literackich, filozoficznych, eseistycznych. Można ją efektywnie wykorzystać w czasie pracy z materiałami z dziedziny etyki.

LEGO-LOGOS jest dość nowym instrumentem tworzenia relacji dialogowych w edukacji. Po raz pierwszy została uaktywniona w 2004 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, kiedy jej autor jako doktorant prowadził zajęcia ze studentami (Spychała, 2013, s. 49). Dziennikarka „Polityki”, Joanna Podgórska (2007, s. 94), opisując genezę metody, zwróciła uwagę na kluczowe spostrzeżenie Spychały, który:

ze zdumieniem stwierdził, że po wieloletnim szkolnym treningu dochodzenia do z góry założonych rezultatów w stylu »Słowacki wielkim poetą był«, prace zaliczeniowe na uczelni zaczynali oni [studenci – przyp. A.P.K.] od stwierdzeń: Platon był wielkim filozofem. Na kolejnych zajęciach zaproponował, by platoński mit o jaskini po prostu narysowali. Przy interpretacji wybuchła burzliwa dyskusja, ale zbyt wiele miejsca zajmowały w niej uwagi, jak komu wyszedł obrazek. Potrzeba było bardziej neutralnej formy, która uruchomi wyobraźnię, a nie będzie zależna od indywidualnych zdolności plastycznych. Odpowiedzią były klocki lego [...]. Profesorowie, widząc studentów bawiących się klockami lego, początkowo traktowali rzecz z odrobiną lekceważenia. Ale gdy na własne oczy mogli zobaczyć, jak studenci za pomocą dziecinnych klocków dochodzą do definicji tego, czym jest historia, lody zostały przelamane, a pod patronatem Instytutu Filozofii UMK i Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej Phronesis rozpoczęły się badania nad programem Lego Logos”.

W 2005 r. podjęto prace nad szerszymi formami upowszechnienia metody w środowiskach edukacyjnych, zwłaszcza w szkołach. Zespół Szkół nr 5 w Toruniu był pierwszą placówką edukacyjną, w której od roku 2005 Jarosław Spychała przez 3 lata wdrażał działania lekcyjne z LEGO-LOGOS w ramach programu „Innowacji pedagogicznej”. W toruńskiej szkole powstała wówczas pierwsza pracownia filozoficzna realizująca zatwierdzony przez kuratorium cykl zajęć $\Lambda\epsilon\Gamma\Omega\text{-}\Lambda\text{O}\Gamma\text{O}\Sigma$ (Podgórska, 2005, s. 100). Od 2006 r. warsztaty $\Lambda\epsilon\Gamma\Omega\text{-}\Lambda\text{O}\Gamma\text{O}\Sigma$ są prowadzone w szkołach na terenie całego kraju i w placówkach zagranicznych, np. w Polskiej Szkole SEN w Dublinie (Bastkowski, 2014). Oprócz warsztatów dla uczniów Jarosław Spychała realizuje szkolenia dla nauczycieli i przedstawicieli samorządów terytorialnych oraz pracowników sektora prywatnego, których celem jest rozwijanie i zastosowanie technik myślenia twórczego w promocji, marketingu, PR i HR (www.lego-logos.pl/).

W roku 2007 metoda $\Lambda\epsilon\Gamma\Omega\text{-}\Lambda\text{O}\Gamma\text{O}\Sigma$ została zaprezentowana podczas Warszawskiego Międzynarodowego Festiwalu Kultury Filozoficznej Creatio Ex Legendo™, w którym uczestniczyli przedstawiciele wielu państw (Podgórska, 2007, s. 94–95). Od 2007 r. opiekę naukową nad nowatorskim projektem Spychały sprawują Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Instytut Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego w Łodzi oraz Wydział Filozofii Chrześcijańskiej Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Patronat uczelni wyższych umożliwił udoskonalenie metody i dostosowanie jej do możliwości wspól-

czesnej szkoły oraz przyczynił się do promocji *ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ* w placówkach edukacyjnych (Klocki LEGO – WKRAMOST).

Dziś autorska metoda Spychały funkcjonuje w szkołach jako jedna z możliwych opcji nauczania. LEGO-LOGOS wykorzystuje się na lekcjach przedmiotów humanistycznych, często jest uaktywniane na warsztatach filozoficznych, które są organizowane w środowiskach edukacyjnych (nie tylko w szkołach). Obecnie każdy nauczyciel, który chciałby podjąć działania lekcyjne z LEGO-LOGOS, może uzyskać informacje o tym efektywnym narzędziu, korzystając z materiałów udostępnianych na kanale YouTube (Lego-logos Jarka Spychały – YouTube) oraz na profilu na Facebooku (Lego-Logos | Facebook). Innowacyjna metoda kreatywnej edukacji zyskała spore zainteresowanie nauczycieli i pedagogów poszukujących skutecznych rozwiązań dydaktycznych. Również bibliotekarze publikujący na blogu *Biblioteka z klasą* uznali, że „czytanie z LEGO-LOGOS to świetny pomysł także dla bibliotek szkolnych” (Ciemińska, 2015). Na kanale YouTube, na stronach internetowych szkół oraz w gazetach regionalnych funkcjonuje wiele sprawozdań z przeprowadzonych warsztatów i lekcji, wśród których warto wyróżnić materiały z następujących szkół: Gimnazjum nr 2 w Malborku im. Królowej Jadwigi (szczególnie Dzień Filozofii), Gimnazjum nr 19 w Gdańsku (warsztaty), Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Strzegomiu (warsztaty), Społeczna Szkoła Podstawowa im. J. Kukuczki w Rybniku (warsztaty na temat: *Zbudować światło*), Społeczna Szkoła Podstawowa nr 29 i Gimnazjum nr 5 w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 1 w Lubartowie (zajęcia z edukacji filozoficznej, prowadzone na podstawie scenariusza licencyjnego „Dlaczego Tales patrzył w niebo?”, Spychała, 2007a), Szkoła Podstawowa nr 306 w Warszawie (lekcje etyki).

Analiza i interpretacja tekstów kultury z kreatywnym budowaniem

Istotą metody LEGO-LOGOS „jest lektura i analiza klasycznych tekstów filozoficznych, które uczestnicy zajęć przedstawiają następnie w formie budowli. Dokładniejsza analiza budowli i ich porównywanie z tekstami pozwalają uczniom dotrzeć do głębokiej warstwy sensu w omawianych tekstach filozoficznych, a także stworzyć samodzielne, filozoficzne i artystyczne, interpretacje tychże tekstów” (Spychała, 2013, s. 49). Intencją Spychały było, aby podczas pracy z Lego-Logos uczniowie podejmowali w sposób niezwykle intensywny czynności wnikliwego czytania, rozumienia i twórczego myślenia (Spychała, 2012). Zdaniem Szopki (2012, s. 15) „metoda rozwija kompetencje hermeneutyczne – pomaga kształcić zarówno umiejętności czytania „ze zrozumieniem”, jak i wnikliwego słuchania”.

Autor metody skupił działania uczniowskie przede wszystkim na mitologii greckiej (choćby mit o Heraklesie na rozstajnych drogach; Spychała, 2013) i pisarzach myślicieli antycznych: Platona, Arystotelesa, Pitagorasa, Talesa, Cycerona, Marka Aureliusza (Spychała, 2007b, 2012, 2013). W materiałach ze szkolnych

warsztatów z wykorzystaniem LEGO-LOGOS pojawiają się również fragmenty rozpraw filozofów z epok późniejszych, np. Leonarda Da Vinci, Kartezjusza, Schopenhauera czy Nietzschego, jednak stanowią zdecydowaną mniejszość. Pytany o powody fascynacji dorobkiem myślowym starożytności Spychała odpowiedział:

Wszystkie te historyjki, za którymi podążam, to mity, które zostały stworzone na potrzeby filozofii w określonym celu, miały czegoś nauczyć. Jest to uczenie archetypiczne w tym znaczeniu, że odwołuje się do mechanizmów, które są instynktowne i ono je wzmacnia, uaktywnia. Np. wspomniany mit o Heraklesie na rozstajnych drogach, który jest fundamentem kultury europejskiej i który mówi o wyborze życiowej drogi. Został zaadaptowany przez Pitagorejczyków, potem Platon podejmuje go w micie o jaskini, a nawet Chrystus w przypowieści o szerokiej i wąskiej bramie. Także psychoanalitycy, Freud i Fromm kontynuują te wątki. Archetypy są rodzajem mentalnych tarcz, które mają pomóc człowiekowi w sytuacjach, kiedy on rozpozna sytuację wyboru, czyli potencjalnego zagrożenia. Wtedy mu się to wszystko włącza i on wie, jak zareagować. (Sańczuk, 2011).

Zdaniem twórcy LEGO-LOGOS, poza klasycznymi pozycjami filozoficznymi warto nawiązywać do przykładów z literatury XX w. Nowatorski filozof zaproponował też kreatywną analizę i interpretację wybranych przykładów z dziedziny współczesnej sztuki filmowej, zwłaszcza tych obrazów X Muzy, w których bardzo silnie zaznaczają swą obecność refleksje filozoficzne i etyczne (Spychała, 2012, 2013).

Dziś metodę zaproponowaną przez Spychałę uaktywnia się nie tylko na lekcjach przedmiotów humanistycznych, ale również w bloku przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i podczas zajęć z kreatywnego myślenia. Dodatkowo, wielu nauczycieli zaadaptowało tę innowację dydaktyczną na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (Ciemńska, 2015; Tyszkiewicz, 2011), ponieważ „dzieci kochają klocki Lego. Przy ich układaniu są skupione, wyciszone i chętnie opowiadają o sobie. Z grupami bardziej zaawansowanymi [...] można wprowadzić trudniejsze zagadnienia etyczne i filozoficzne. Dzieci często wielu sformułowań nie będą rozumiały, ale w ten sposób oswajają się z pojęciami i nazwiskami. Natomiast wyobraźnia dzieci jest ogromna i doskonale dają sobie radę z «niepojętym»” (Tyszkiewicz, 2011).

Tym samym urzeczywistniła się idea jej twórcy, aby od najwcześniejszych lat wdrażać dzieci do rozwiązywania problemów filozoficznych i motywować je do intensywnych poszukiwań poznawczych (Spychała, 2007; Sańczuk, 2011).

Klocki Lego w edukacji polonistycznej

LEGO LOGOS otwiera wiele możliwości skutecznego oddziaływania na procesy poznawcze ucznia podczas „godzin polskiego”. Przeprowadzone przeze mnie warsztaty w szkołach i podczas zajęć na UAM ze studentami filologii polskiej na specjalizacji nauczycielskiej miały trójdzielną budowę. W poszczególnych etapach

lekcji uwzględniłam kluczowe dla metody czynności edukacyjne, które warunkowały efektywne zastosowanie nowatorskiego rozwiązania. Można je zapisać w formie następującego planu działań:

Etap I

Głośna lektura wybranego tekstu wzorcowego (tekst z podręcznika lub z karty pracy).

Klasyczna analiza i interpretacja tekstu literackiego lub filozoficznego.

Zebranie i zapis kluczowych wniosków (na tablicy lub w karcie pracy).

Etap II

Przedstawienie treści (lub idei) tekstu literackiego bądź filozoficznego w formie budowli z klocków Lego (działania indywidualne uczniów / studentów bez możliwości komunikowania się podczas tej czynności i bez wymiany refleksji).

Etap III

Wspólna analiza i interpretacja budowli na forum uczniowskim/studenckim.

Każdy uczeń/student przedstawia ogólnie swoją realizację, potem „klockowa praca” jest omawiana przez wszystkich uczestników tych kreatywnych czynności dydaktycznych.

W fazie finalnej autorzy projektów ujawniają intencje twórcze i wskazują na „miejsca wspólne” z tekstem literackim. Lekcję warto zakończyć zestawieniem podobieństw i różnic pomiędzy fragmentem utworu literackiego lub tekstu filozoficznego a formą wizualnego przedstawienia z klocków Lego.

Każdorazowo na realizację warsztatów lub zajęć przeznaczałam od 90 do 135 minut – zróżnicowanie długości pracy uzależniałam od stopnia trudności utworu, który stanowił przedmiot analizy i interpretacji z LEGO-LOGOS. Dokonując wyboru tekstów z klasyki literatury polskiej i poezji XX w. skupiałam uwagę na ich filozoficznym wymiarze, idei, do której odnosili się twórcy, mitu, który podlegał reinterpretacji, parafrazie czy trawestacji. Czasem interesował mnie jeden z wielu aspektów jakiegoś nurtu filozoficznego lub odwołanie do dorobku konkretnego myśliciela.

Działania uczniów, studentów i własne (jako moderatora) skoncentrowałam na pracy z następującymi utworami literackimi: Wisława Szymborska *Utopia*, Leopold Staff *Odys*, Konstanty Ildefons Gałczyński *Prośba o wyspy szczęśliwe*, Jan Kochanowski *Hymn [Czego chcesz od nas, Panie]*, Bolesław Leśmian *Poeta*, Julian Tuwim *Rzecz Czarnoleska*, Zbigniew Herbert *Historia Minotaura*, Stanisław Barańczak *Pan tu nie stał*. Wymienione utwory są obecne w podręcznikach do nauczania języka polskiego i w zapisach najważniejszych dokumentów oświatowych, a zarazem stanowią reprezentatywne przykłady różnych epok i nurtów artystycznych. To propozycje wyselekcjonowane w sposób subiektywny spośród bardzo obszernej oferty tekstów możliwych do wykorzystania podczas pracy z LEGO-LOGOS. Zestawienie to dowodzi również, że metoda ma uniwersalny charakter, ponieważ z powodzeniem może być stosowana podczas analizy i interpretacji wypowiedzi literackich w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej.

Zastosowanie tego nowatorskiego instrumentu dydaktycznego na „godzinach polskiego” wzbudziło najwięcej kontrowersji wśród nauczycieli liceum i technikum. Szkolni poloniści zgłaszali wątpliwości, czy zabawa dziecięcymi klockami może zintensyfikować procesy nauczania–uczenia się. Bardzo poważnie obawiali się narażenia na śmieszność i odbioru proponowanych działań analityczno-interpretacyjnych w kategoriach szkolnego absurdu. Tymczasem zauważyłam, że LEGO-LOGOS świetnie sprawdza się w liceum, szczególnie w klasach, gdzie przeważają chłopcy o umysłach ścisłych (ale nie tylko), którzy w trakcie kreatywnego budowania z klockami LEGO autentycznie „otworzyli się” na tekst. Tu należy zaznaczyć: niekiedy w fazie wstępnej warsztatu nauczyciel musi się zmierzyć z początkowym lekceważeniem młodzieży, zwłaszcza gdy bez wcześniejszych zapowiedzi informuje o działaniach z wykorzystaniem popularnych klocków dla dzieci. Warto pozostawić uczniom opcję wyboru i nie motywować do pracy tych młodych ludzi, którzy prezentują stosunek sceptyczny (ci uczniowie mogą otrzymać to samo zadanie do zrealizowania konwencjonalnymi metodami nauczania). Warsztaty i lekcje przeprowadzone metodą LEGO-LOGOS mają wielu entuzjastów wśród uczniów i nauczycieli, którzy czują się z nią „zaprzyjaźnieni”. W sieci można znaleźć wiele informacji i zdjęć, które poświadczają dużą przydatność tego innowacyjnego narzędzia, zwłaszcza na stronach szkół i na stronie projektu (www.lego-logos.pl/).

Z perspektywy edukacji polonistycznej, gdzie analiza i interpretacja tekstów filozoficznych ma szczególne znaczenie, LEGO-LOGOS znajduje liczne zastosowania, a jej uaktywnienie na lekcjach języka polskiego może przynieść wiele korzyści dydaktycznych, szczególnie w szkole ponadgimnazjalnej. Metoda LEGO-LOGOS aktywizuje uczniów do podejmowania ożywionego dialogu na lekcjach, zapewnia swobodę prezentacji własnego stanowiska, pokazuje, że w sferze dyskursu edukacyjnego wciąż jest miejsce na bezpieczne eksperymentowanie i popęlanie błędów, bez ponoszenia poważnych konsekwencji. Istotna dla kreacji dialogu uczniowskiego w działaniach lekcyjnych za pomocą LEGO-LOGOS jest niezwykle pozytywna atmosfera motywacji i zaangażowania, empatii i tolerancji oraz otwieranie się na Ty, na drugiego człowieka. Podczas kreatywnego „budowania znaczeń” zawartych w utworze literackim uwypuklają się: innowacyjność, wykraczanie poza schematy poznawcze i autonomia drugiego człowieka. Obowiązują określone reguły postępowania, które uczestnicy działań z klockami LEGO akceptują z własnej woli, bez presji nauczyciela i dydaktycznego przymusu. Kształtuje się odpowiedzialność za własne słowa i gotowość na przyjęcie stanowiska innych uczestników wymiany sądów, wniosków analityczno-interpretacyjnych i refleksji lekturowych. Ta metoda bardzo silnie akcentuje znaczenie debaty społecznej, na którą w polskiej szkole coraz częściej brakuje czasu i chęci. Wartością dodaną metody Jarosława Marka Spychały jest nierzadko intuicyjne inicjowanie postaw dialogicznych. Praca z LEGO-LOGOS buduje też poczucie wspólnoty, tak istotnej dla funkcjonowania dialogu w przestrzeni społecznej. Edukacyjną korzyścią ze

stosowania tej metody na „godzinach polskiego” jest intensyfikacja rzeczywistego dialogu między uczniami jako członkami klasy i grup rówieśniczych oraz pomiędzy nauczycielem i młodzieżą. Dodatkowo, dialogiczna formuła LEGO-LOGOS silnie akcentuje starożytną ideę mistrza i uczniów: nauczyciel jest dla młodzieży rzeczywistym partnerem rozmowy czy dyskusji, o wiele częściej występuje w roli moderatora pracy zespołu, wnikliwego słuchacza i empatycznego mentora. Podczas zajęć uaktywniają się procesy interakcyjne o charakterze emocjonalnym i motywacyjnym, następuje wchodzenie w partycypacyjne relacje, silnie akcentowane są indywidualne doświadczenia uczestników.

Zastosowanie klocków Lego w procesach edukacyjnych to znakomity przykład, jak połączyć aspekt poznawczy z aspektem odpowiedzialnego kształtowania dialogu edukacyjnego: lekcja nie musi być nudna, schematyczna i szampańska, może przynosić uczniom zadowolenie i satysfakcję z wymiany myśli i sądów, prezentacji i porównywania różnych strategii analityczno-interpretacyjnych. Świetne recenzje metody w ankietach ewaluacyjnych dowodzą, że LEGO-LOGOS wzbudza ogromne zainteresowanie uczniów. Przyczyn akceptacji, a nawet entuzjastycznego przyjęcia przez młodzież należy upatrywać w fakcie, że dzisiejsze pokolenia uczniów oczekują transferu do edukacji tego, co je fascynuje jako Huizingowych „ludzi bawiących się”.

LEGO-LOGOS: wartość dodana metody w dydaktyce szkolnej

Kreatywne wykorzystanie metody Jarosława Spychały we współczesnej szkole to otwarcie na przyszłość. Warto dostrzec ogromny potencjał edukacyjny LEGO-LOGOS: ta metoda uczy działania we współpracy, akcentuje znaczenie realizacji zadań w grupie lub w dużym zespole, umożliwia wzajemną stymulację intelektualną, sprzyja inicjowaniu i rozwojowi relacji interpersonalnych, zwłaszcza w perspektywie intensyfikacji dialogu edukacyjnego. Dla pojedynczego ucznia praca tą metodą uaktywnia różne formy realizacji siebie w kontakcie z drugim człowiekiem, z grupą, z klasą.

Wykorzystanie tego narzędzia na lekcji wyzwala kreatywność i pozwala pokazać uczniom, że analiza i interpretacja tekstów kultury nie musi być schematyczna. W efekcie jej zastosowania podczas działań lekcyjnych tudzież warsztatowych uczniowie stworzyli piękne budowle – efekt indywidualnego „dochodzenia” do zrozumienia problemu poprzez praktyczne działania konstrukcyjne. Wokół tych przedstawień z klocków LEGO nauczyciel „nadbudował” takie czynności poznawcze, jak: identyfikacja idei, wnikliwa analiza tekstu, rozmowa problemowa, wymiana myśli i stanowisk, poszukiwanie nowych perspektyw interpretacyjnych. Zważywszy, jak dużą siłę oddziaływania ma ta metoda w zakresie negacji rutynowych nawyków myślowych oraz jak silnie i szybko może wyzwolić twórcze poznanie uczniów, jej edukacyjny potencjał można określić stwierdzeniem: budowanie wyzwala filozofowanie.

Mirosław Filiciak (2015) w tekście *Lego: świat w przebudowie* zwrócił uwagę, że Spychała jest jednym z humanistów (m.in. obok kulturoznawcy Davida Gauntletta), którzy wskazali edukacyjną perspektywę dla klocków popularnych wśród dzieci, nastolatków i coraz częściej dorosłych: „jako narzędzia wspomagającego proces myślenia”. To oznacza zupełnie nowy sposób postrzegania LEGO, nie tylko w kategorii fascynującej zabawki, źródła ludycznej przyjemności i pożądanego gadżetu w społeczeństwie konsumpcyjnym. Wprowadzenie klocków LEGO do współczesnej edukacji jest również jednym z tych działań, które mogą przyczynić się do metamorfozy dydaktyki szkolnej. Dzisiaj metoda *ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ* zaczyna być nazywana „poważnym i skutecznym narzędziem edukacji” (Sańczuk, 2011), być może w szkole jutra utraci status alternatywnego do dotychczasowych projektów i stanie się jednym z podstawowych instrumentów kształtowania postaw twórczego myślenia i wyzwolonej wyobraźni uczniów.

Bibliografia

- Huizinga, J. (2011). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Aletheia.
- Podgórska, J. (2005). Klocki Logos. *Polityka*, 40, 100–101.
- Podgórska, J. (2007). Zbuduj, co myślisz. *Polityka*, 19, 94–95.
- Spychała, J.M. (2007a). Dlaczego dzieci są filozofami. *Polityka*, 19, 95–96.
- Spychała, J.M. (2007b). LEGO-LOGOS: Dlaczego Tales patrzył w niebo? *Zeszyty Szkolne*, 3, s. 24–28. Warszawa: Wydawnictwo STENTOR.
- Spychała, J.M. (2012). ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ: czytać, myśleć, mówić. W: A. Pobjewska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze* (s. 217–223). Warszawa: Wydawnictwo STENTOR.
- Szopka, M. (2012). „Dlaczego Tales patrzył w niebo?” – warsztaty z metody LEGO-LOGOS. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, I(2), 215–216.
- Spychała, J.M. (2013). Herakles, Jezus Chrystus i Lord Vader na rozstajnych drogach. O etycznym przesłaniu metody LEGO-LOGOS. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, II (1), 48–57.

Źródła internetowe

- Bastkowski, T. (2014). *Nadchodzi era Lego – Logos SEN*. www.szkolasen.com/news.php.
- Ciemińska, E. (2015). *Czytanie z Lego Logos – dzieci filozofują i „budują” z klocków interpretacje tekstu*. Biblioteka z klasą. Blog nauczycieli bibliotekarzy. blogiceo.nq.pl/.../lego-logos-dzieci-filozofuja-i-buduja-interpretacje-tekstu-z-klockow...
- Filiciak, M. (2015). *Lego: świat w przebudowie*. Dwutygodnik, 160. www.dwutygodnik.com/artyku-1/5928-lego-swiat-w-przebudowie.html.
- Klocki LEGO – WKRAMOST – konstrukcjonizm ożywia tradycje, edukację i wychodzi w Kosmos. www.wkramost.com/klocki-lego.html.
- Lego-logos Jarka Spychały – YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VoUo8ViU-XU>.
- Lego-Logos | Facebook. <https://pl-pl.facebook.com/legologos/>, www.lego-logos.pl/.
- www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/217657,1,zbuduj-co-myslisz.read.
- Sańczuk, A. (2011). *Dlaczego warto filozofować?* <https://homoinquietus.wordpress.com/tag/lego-logos/>.
- Tyszkiewicz, J. (2011). *Klocki Lego na lekcjach etyki w szkole podstawowej – Etyka w szkole*. www.etykawszkole.pl › Baza wiedzy › Materiały Edukacyjne.

**The students, the Lego bricks and a dialogue in an innovative school.
LEGO-LOGOS as an effective method of creation of new situation
of the dialogue in humanistic education**

LEGO-LOGOS is an innovative method that effectively works in teaching school. Its creator – Jarosław Marek Spychała downloaded for creative education extremely popular Lego bricks, which he used in the analysis and the interpretation of philosophical texts. The lessons of Polish language with LEGO-LOGOS are mobilizing students to changing reflections, increase the involvement of the verbal, increase the willingness to conduct a dialogue. With this method the students much prefer to undertake tasks for which the usually hard to motivate them. The work with LEGO-LOGOS allows the existence of good practices between participants, in group and in the whole class, and finally between the students and the teacher, who should be a moderator and an equal partner of dialogue.

Keywords: a dialogue at school, a method of LEGO-LOGOS, an education, a teacher, a lesson of Polish language, a philosophy, a literary, a creativity.

Monika Rebizant

Nauczanie hybrydowe jako jedna z form kształcenia w uczelni wyższej w opinii studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej

Potrzeba badań integrujących zagadnienia technologii informacyjnej i edukacji wynika z uwarunkowań współczesności i jest niezmiernie ważna. Podstawowym zadaniem szkolnictwa wyższego jest nie tylko kształcenie studentów w taki sposób, by mogli zdobywać i uzupełniać wiedzę oraz umiejętności niezbędne w pracy zawodowej lub badawczej, lecz także kształtowanie kompetencji do życia i zawodowego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym i gospodarce opartej na wiedzy i technologii. Rzeczywistość XXI w. powoduje, że rozwijanie kompetencji informatycznych oraz propagowanie idei kształcenia ustawicznego jawi się jako konieczność. Istotnym zagadnieniem staje się wobec tego taka organizacja procesu dydaktycznego na uczelni wyższej, by możliwie skutecznie wykorzystywała najnowsze osiągnięcia technologiczne. Jedną z odpowiedzi na te wyzwania jest kształcenie hybrydowe. Biorąc pod uwagę ogromne możliwości tego modelu nauczania, umiejętności i chęci młodzieży w zakresie korzystania z nowych technologii, a także regulacje prawne dla kształcenia zdalnego na poziomie szkolnictwa wyższego, zasadne jest podjęcie tej problematyki badań. Wnioski zaś z tego dialogu mogą stanowić materiał do głębszej refleksji o zmianach w edukacji w odniesieniu do potrzeb społecznych.

Słowa kluczowe: dialog, nauczanie hybrydowe (nauczanie mieszane, blended learning, b-learning), szkolnictwo wyższe, kompetencje informatyczne, kształcenie ustawiczne

Uwagi wstępne

Wiek XXI to symbol niebywałego postępu cywilizacyjnego, kulturalnego i gospodarczego oraz rozwoju mass mediów. Każda era wprowadzała odmienny sposób życia, inne priorytety niż dotychczas obowiązujące. Zdaniem Alfreda Tofflera (1996) komputery, podłączone do banków, sklepów, urzędów państwowych, do mieszkań oraz do miejsc pracy, przeobrażą życie gospodarcze oraz strukturę życia rodzinnego. Tak się też stało. Z komputerem człowiek spotyka się niemal wszędzie i służy on do wykonywania zarówno poważnych operacji finansowych, planowania działań wojskowych, do nauki, jak i zabawy. Komputer stał się podstawą jednego z najnowszych przełomowych wynalazków – Internetu. Sieć komputerowa znalazła zastosowanie w wielu obszarach życia współczesnego człowieka dzięki ła-

twości gromadzenia, przechowywania, przekształcania danych, możliwości przesyłania i udostępniania informacji bez ograniczeń czasowych i przestrzennych. Ciągły rozwój technologii i związana z nim automatyzacja powoduje nieustanne zmiany na rynku pracy. Skutkiem czego jest likwidacja niektórych stanowisk pracy, ale też rozwój nowych branż oraz zawodów, które jeszcze kilka lat temu nie istniały.

W wyniku tych przemian wykształciło się społeczeństwo informacyjne, które wymaga nabycia nowych umiejętności i wykształcenia pewnych cech osobowości. Posługiwanie się nowymi technologiami, oprócz umiejętności komunikacyjnych i pracy w zespole należy do kluczowych umiejętności współczesnego człowieka. Szczególnie w społeczeństwie informacyjnym ważne są jednostki elastyczne, niezależne, ekspresywne, otwarte na nowości i zmiany. Rynek pracy wymusza zarówno na ludziach czynnych zawodowo, jak i poszukujących zatrudnienia podejmowania kroków związanych z aktywizacją w postaci doskonalenia posiadanych oraz zdobywania nowych kwalifikacji, zgodnie z wymogami rynku pracy. Stąd umiejętności uczenia się przez całe życie we współczesnym społeczeństwie są pożądane, a nawet konieczne. Jednak trudno dziś pogłębiać wiedzę, nie korzystając z powszechnie dostępnych narzędzi, oprogramowania i Internetu a także z różnych form kształcenia zdalnego.

Jednym z istotnych celów, w szczególności szkoły wyższej, jest przygotowanie studenta do życia w warunkach, w jakich on się znajduje lub znaleźć się może. Kształcenie ustawiczne oraz nowe perspektywy pracy będą możliwe tylko wtedy, kiedy student będzie potrafił bezpiecznie i odpowiedzialnie posługiwać się narzędziami technologii informacyjnej, będzie świadomy wagi prawnych i społecznych aspektów zastosowań tych narzędzi i będzie umiał korzystać z różnych form kształcenia w tym e-learningu (e- nauczanie, nauka lub kształcenie na odległość, nauczanie elektroniczne), które stało się alternatywą dla edukacji stacjonarnej. W literaturze można spotkać wiele definicji pojęcia e- learning. W niniejszej pracy przyjmuję za Lorensenem (2011, s. 9), że „e-learning to proces kształcenia, realizowany w oparciu o niezbędne dla jego prowadzenia rozwiązania komunikacyjne, wykorzystujące aplikację internetową, poprzez którą prezentowana jest treść szkolenia”. Kształcenie w formie e-learningu może być także uzupełnieniem nauczania tradycyjnego. Forma ta przyjęła nazwę *blended learning* (*b-learning*, nauczanie mieszane, komplementarne, hybrydowe). Przekazywanie wiedzy i umiejętności odbywa się w sposób tradycyjny i zdalnie, natomiast ocenianie przebiega według metod tradycyjnych.

Sytuacja ta skłania do zwrócenia szczególnej uwagi na organizację procesu dydaktycznego na uczelni wyższej. W świetle aktów prawnych (Art. 164, ust. 4 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia

na odległość) e-learning stał się już elementem polskiego systemu edukacyjnego w kształceniu na poziomie szkolnictwa wyższego.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nie może być większa niż 60% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych określonych w programach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia. W przypadku kształcenia w zakresie zdobywania umiejętności praktycznych metody i techniki kształcenia na odległość mogą mieć w tym zakresie jedynie charakter wspomagający. Zapisy te wskazują nie tylko na możliwość wykorzystania e-learningu w edukacji – stanowią one przyzwolenie na to, by nawet ponad 50% zajęć było realizowanych za pomocą tej formy nauczania.

Założenia badawcze

W kontekście przytoczonych rozważań niezwykle cenne wydają się opinie studentów na temat nauczania hybrydowego jako jednej z form kształcenia w uczelni wyższej. To skłoniło mnie do podjęcia badań, których celem było poznanie odpowiedzi na pytanie: jaka jest wiedza, doświadczenia, opinie oraz oczekiwania studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej związanych z kształceniem hybrydowym (*blended learning*)? Badania te są częścią większego projektu badawczego pt. „Skuteczność b-learningowego nauczania technologii informacyjnej studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej”, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Metodą, jaką zastosowano w czasie badania, był sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem techniki badawczej w postaci ankiety. Na potrzeby badań skonstruowano narzędzia badawcze w postaci elektronicznego kwestionariusza. Ankieta zawierała pytania poruszające problematykę z kilku obszarów dotyczących: celów korzystania z komputera przez badanych; wiadomości na temat pojęć *e-learning* i *b-learning*; doświadczenia związane z nauką metodami takimi jak *e-learning* i *b-learning*; opinii o nauce metodą *b-learning*; oczekiwania osób podejmujących naukę w APS wobec nauki metodą *b-learning*; samooceny poziomu umiejętności pracy z podstawowymi programami, aplikacjami komputerowymi przez badanych.

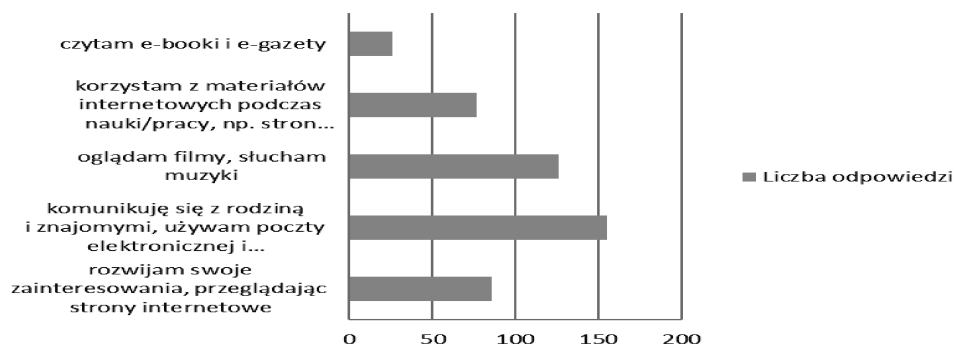
Projekt badawczy był realizowany w semestrze letnim roku akademickiego 2012/2013, w semestrze zimowym roku akademickiego 2013/2014 oraz w semestrze zimowym roku akademickiego 2014/2015. Badania przeprowadzono wśród studentów I roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w ramach przedmiotu Technologia informacyjna.

W badaniach uczestniczyło 174 studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej z różnych kierunków: pedagogika (64%), edukacja artystyczna (20%) oraz praca

socjalna (16%). Do badanej zbiorowości należeli studenci między 18. a 26. rokiem życia. Średnia wieku badanych to 20 lat. Największą grupę badanej próby stanowiły kobiety – 98% ogółu badanych. Studenci pochodzili z różnych, pod względem wielkości, miast i z wiosek oraz województw¹. Wśród badanych było 67% studentów trybu stacjonarnego i 33% trybu niestacjonarnego. Swobodny dostęp do komputera i Internetu posiadali prawie wszyscy badani z grupy kontrolnej (98%).

Wyniki badań

Chcąc poznać najważniejsze cele korzystania z komputera i Internetu przez studentów, podano badanym do wyboru pięć głównych celów, spośród których mieli wybrać trzy, ich zdaniem najbardziej istotne (por. ryc. 1).



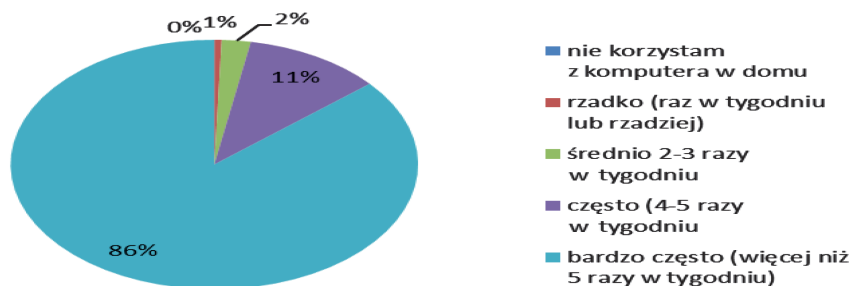
Rycina 1. Cele korzystania z komputera i Internetu

Źródło: badania własne.

Badani najczęściej korzystają z komputera i Internetu w celu komunikowania się z rodziną i znajomymi, korzystają z poczty elektronicznej, komunikatorów, portali społecznościowych, forów i czatów. Bardzo często oglądają filmy, słuchają muzyki; korzystają z materiałów internetowych podczas nauki/pracy, np. stron internetowych, samouczków, tutoriali. Studenci wskazują też na rozwijanie swoich zainteresowań poprzez przeglądanie stron internetowych. Najmniej osób czyta e-booki i e-gazety.

W związku z szerokim zastosowaniem komputera i Internetu i wzrostem ich popularności na uwagę zasługuje również częstość korzystania z tych mediów.

¹ W badanej próbie najliczniejszą grupę stanowili studenci pochodzący z miast powyżej 500 tysięcy mieszkańców (37%) oraz ze wsi lub miasta do 5 tysięcy mieszkańców (31%). W badanej zbiorowości zdecydowana większość pochodziła z województwa mazowieckiego – 78% badanych.



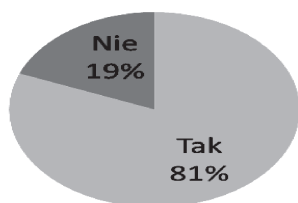
Rycina 2. Częstość korzystania z komputera i Internetu w domu

Źródło: badania własne.

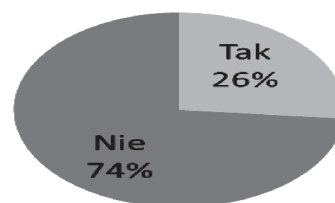
Większość badanych studentów (86%) bardzo często korzysta z komputera i Internetu w domu (więcej niż 5 razy w tygodniu) lub często (11%), czyli 4–5 razy w tygodniu. Wśród respondentów nie było osób, które nie korzystają z komputera w domu (por. ryc. 2).

Respondenci zostali też zapytani o znajomość pojęć *e-learning* i *b-learning* (por. ryc. 3).

Znajomość pojęcia *e-learning*



Znajomość pojęcia *b-learning*



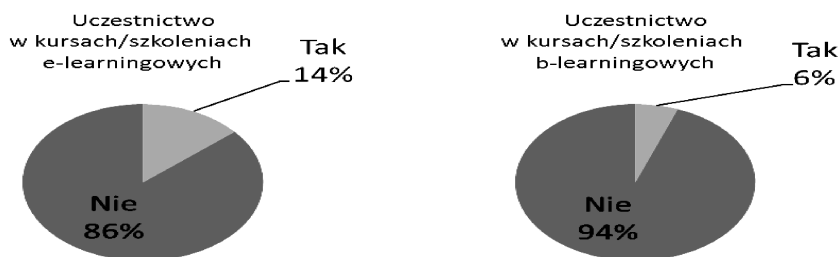
Rycina 3. Znajomość pojęć: *e-learning* i *b-learning*

Źródło: badania własne.

Większość badanych (81%) zna termin *e-learning*. Natomiast termin *b-learning* znają nieliczni (26%).

Interesującą poznawczo kwestią było uzyskanie informacji o uczestnictwie badanych w kursach/szkoleniach na odległość (poprzez studiowanie na innej uczelni, która wdrożyła *e-learning*, samokształcenie, kursy/szkolenia firmowe). Dane na ten temat przedstawiono na rycinie 4.

Większość respondentów (86%) nie uczestniczyła w kursach czy szkoleniach *e-learning*owych i niemal wszyscy (94%) nie brali udziału w kursach czy szkoleniach *b-learning*owych. Największą popularnością wśród respondentów cieszyły się *e-learning*owe kursy językowe (92%). Spośród badanych 21% ukończyło kursy

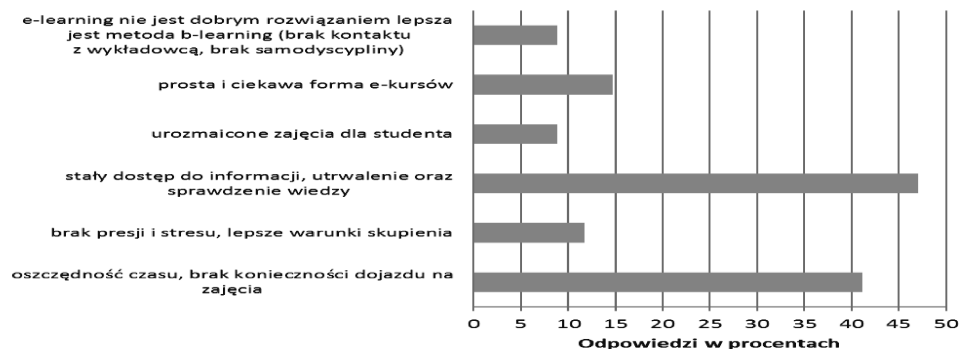


Rycina 4. Uczestnictwo w kursach/szkoleniach e-learningowych i b-learningowych

Źródło: badania własne.

matematyczne, jedna zaś osoba ukończyła kurs na wychowawcę kolonijnego i jedna osoba uczestniczyła w e-learningowym kursie cukierniczym.

W odniesieniu do uczestnictwa w kursach b-learningowych większość respondentów również wymieniała kursy językowe (80%). Ponadto studenci wskazywali na kursy z technologii informacyjnej oraz chemii (10%).



Rycina 5. Opinie i refleksje badanych uczestniczących w kursach/szkoleniach e-learning i/lub b-learning

Źródło: badania własne.

Badani zauważają dużo zalet tego typu szkoleń. Niemal połowa respondentów (47 wskazań) wymieniła stały dostęp do informacji, utrwalanie i sprawdzanie wiedzy. Następne w kolejności były: oszczędność czasu, brak konieczności dojazdu na zajęcia (41 wskazań), prosta i ciekawa forma e-kursów (15 wskazań), brak presji i stresu, lepsze warunki skupienia (12 wskazań), urozmaicone zajęcia dla studenta (9 wskazań). w nielicznych wypowiedziach (9 wskazań) badani podkreślali, że e-learning nie jest dobrym rozwiązaniem, za lepszy uznając b-learning (por. ryc. 5).

Respondentów zapytano także o ich nastawienie i oczekiwania wobec wprowadzenia w Akademii Pedagogiki Specjalnej zajęć tradycyjnych wspomaganych kursem e-learningowym, a także o przewidywaną skuteczność zajęć w formule b-learning. Prawie wszyscy badani (94%) zgadzają się na wprowadzenie poza zajęciami tradycyjnymi nauczania b-learning na uczelni.

Tabela 1. Propozycja wprowadzenia poza zajęciami tradycyjnymi nauczania e-learning na Akademii Pedagogiki Specjalnej

Odpo-wieź	Uzasadnienie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (%)
Tak	urozmaicenie zajęć	32	18
	indywidualizacja nauki i dostosowanie tempa nauki do tempa przyswajania wiedzy przez studenta	29	17
	oszczędność czasu (brak dojazdu na zajęcia, wybór studenta, kiedy i ile chce poświęcić czasu na naukę)	46	26
	umożliwienie poszerzenia swoich umiejętności cenionych na rynku pracy	15	9
	możliwość uczestnictwa w większej liczbie zajęć	20	11
	ułatwienie nauki (stały dostęp do materiałów), pomoc w utrwalaniu treści poznanych na zajęciach i dokonanie samooceny przed egzaminem	19	11
	skuteczność przyswajania nowych informacji i zapamiętywania ich jest dużo większa niż podczas tradycyjnych zajęć	25	14
Nie	chęć, aby wykładowca mógł w każdej chwili wytłumaczyć niejasności	3	2
	preferencja tradycyjnych metod nauki	7	4
Razem:		196	100

Źródło: badania własne.

Większość studentów swoją odpowiedź na pytanie dotyczące wprowadzenia w APS e-learningu uzasadnia tym, że taka forma zajęć to oszczędność czasu – brak dojazdu na zajęcia, wybór studenta, kiedy i ile chce poświęcić czasu na naukę (26% odpowiedzi). Badani podkreślają, że zajęcia b-learning są urozmaiceniem zajęć tradycyjnych (18% odpowiedzi), indywidualizują naukę i pozwalają dostosować tempo nauki do tempa przyswajania wiedzy przez studenta (17% odpowiedzi). Zdaniem respondentów skuteczność przyswajania nowych informacji i zapamiętywania ich jest dużo większa niż podczas tradycyjnych zajęć (14% odpowiedzi). Badani zauważają, że zajęcia tradycyjne wspomagane kursem e-learningowym ułatwiają naukę – stały dostęp do materiałów, pomagają utrwalić treści poznane na

zajęciach i dokonać samooceny przed egzaminem i dzięki zajęciom wspomagany e-learningowo można uczestniczyć w większej liczbie zajęć (11% odpowiedzi). Studenci zwracają uwagę, że nauka w formule b-learning umożliwia poszerzenie swoich umiejętności cenionych na rynku pracy (9% odpowiedzi). W nielicznych wypowiedziach (10 badanych) odnoszących się do negatywnego stanowiska wobec wprowadzenia zajęć w formie e-learning w Akademii Pedagogiki Specjalnej niektórzy respondenci podkreślają, że preferują tylko tradycyjne metody nauki (7 odpowiedzi) i wyrażają wolę, by wykładowca mógł w każdej chwili wytłumaczyć im niejasności (3 odpowiedzi) (por. tab. 3).

Respondentów zapytano również o ich nastawienie i oczekiwania wobec realizacji przedmiotu Technologia informacyjna w formule b-learningu. Badani studenci zasadniczo akceptują propozycję realizacji przedmiotu Technologia informacyjna w tej formie (96% badanych). Uzasadnienia studentów podano w tabeli 2.

Tabela 2. Propozycja realizacji przedmiotu Technologia informacyjna w formie b-learning

Odpowiedź	Uzasadnienie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (%)
Tak	urozmaicenie zajęć	16	9
	indywidualizacja nauki i dostosowanie tempa nauki do tempa przyswajania wiedzy przez studenta	54	31
	oszczędność czasu (brak dojazdu na zajęcia, wybór studenta kiedy i ile chce poświęcić czasu na naukę)	40	23
	umożliwienie poszerzenia swoich umiejętności cenionych na rynku pracy	25	14
	ułatwienie nauki (stały dostęp do materiałów), pomoc w utrwalaniu treści poznanych na zajęciach i dokonanie samooceny przed egzaminem	63	36
	skuteczność przyswajania nowych informacji i zapamiętywania ich jest dużo większa niż podczas tradycyjnych zajęć	12	7
Nie	chęć, aby wykładowca mógł w każdej chwili wytłumaczyć niejasności	4	2
	preferencja tradycyjnych metod nauki	3	2
Razem:		217	100

Źródło: badania własne.

Studenci uzasadniają pozytywne nastawienie do realizacji zajęć z przedmiotu Technologia informacyjna w formie b-learning najczęściej uzasadniają swą odpowiedź tym, że zajęcia prowadzone w ten sposób ułatwiają naukę (stały dostęp do materiałów), pomagają utrwalić treści poznane na zajęciach i dokonać samooceny

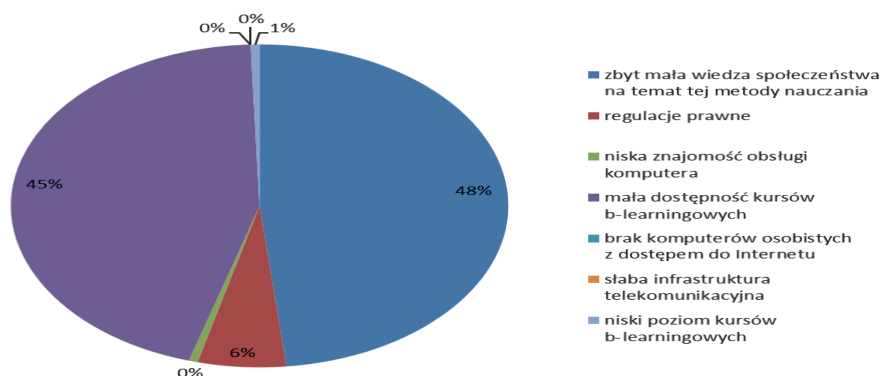
przed egzaminem (36% wskazań) oraz indywidualizują naukę i pozwalają dostosować tempo nauki do tempa przyswajania wiedzy przez studenta (31% wskazań). Zaznaczają, że realizacja przedmiotu Technologia informacyjna w formie b-learning to oszczędność czasu – brak dojazdu na zajęcia, wybór studenta, kiedy i ile chce poświęcić czasu na naukę (23% wskazań). Studenci z grupy eksperymentalnej częściej podkreślają, że nauczanie w formule b-learning to możliwość poszerzenia swoich umiejętności cenionych na rynku pracy (14% wskazań) i urozmaicenie zajęć tradycyjnych (9% wskazań). Badani są zdania, że skuteczność przyswajania nowych informacji i zapamiętywania ich jest dużo większa niż podczas tradycyjnych zajęć (7% wskazań).

W wypowiedziach studentów uzasadniających swoją niechęć do realizacji zajęć z przedmiotu Technologia informacyjna w formie b-learning występują wątki tematyczne dwóch rodzajów. Po pierwsze, studenci zwracają uwagę na to, że wolą, aby przedmiot Technologia informacyjna był prowadzony tradycyjnie, ponieważ wtedy wykładowca może w każdej chwili wytłumaczyć im niejasności (4 wypowiedzi). Po drugie, studenci sygnalizują, że zajęcia z Technologii informacyjnej realizowane w proponowanej nowej formule powinny być tylko dla osób zainteresowanych (3 wypowiedzi).

Studentów zapytano także, czy przed przystąpieniem do nauki w systemie b-learning potrzebują dodatkowego szkolenia w zakresie podstawowej obsługi komputera i/ lub Internetu? Badani uważają, że nie potrzebują takiego szkolenia (92%). Na potrzebę dodatkowego szkolenia w tym zakresie wskazuje 5% badanych. Tylko 3% respondentów odczuwa niepewność co do potrzeby takiego szkolenia.

W kontekście rozważań wokół idei analizowanej formy uczenia się cenne wydaje się pytanie o przewidywaną przez badanych skuteczność (przyrost wiedzy i umiejętności, inaczej wyniki nauczania) doskonalenia umiejętności informatycznych w formule b-learning w stosunku do tradycyjnego procesu kształcenia. Ponad połowa badanych wskazuje, że skuteczność doskonalenia umiejętności informatycznych w formie b-learning jest większa w stosunku do tradycyjnego procesu kształcenia (67%), a 22% potwierdza, że skuteczność jest taka sama jak w przypadku tradycyjnych zajęć. Niewielu badanych (7%) uważa, że skuteczność formy b-learning jest dużo większa niż tradycyjnej. Tylko 3% studentów jest zdania, że mniejsza i 1% twierdzi, że dużo mniejsza.

Respondenci zostali poproszeni o wskazanie problemów w realizacji zajęć informatycznych w formule b-learning. Mieli zaznaczyć spośród podanych jeden, ich zdaniem, najważniejszy problem w realizacji zajęć informatycznych w nowej formule. W kafeterii zostały uwzględnione takie problemy, jak: mała wiedza społeczeństwa na temat tej metody nauczania; regulacje prawne; słaba infrastruktura telekomunikacyjna; mała dostępność kursów b-learningowych; niska znajomość obsługi komputera; niski poziom kursów b-learningowych; brak komputerów osobistych z dostępem do Internetu. Respondentom pozostawiono także możliwość dopisania własnej propozycji odpowiedzi na to pytanie.



Rycina 6. Podstawowe problemy w realizacji zajęć informatycznych formą b-learning

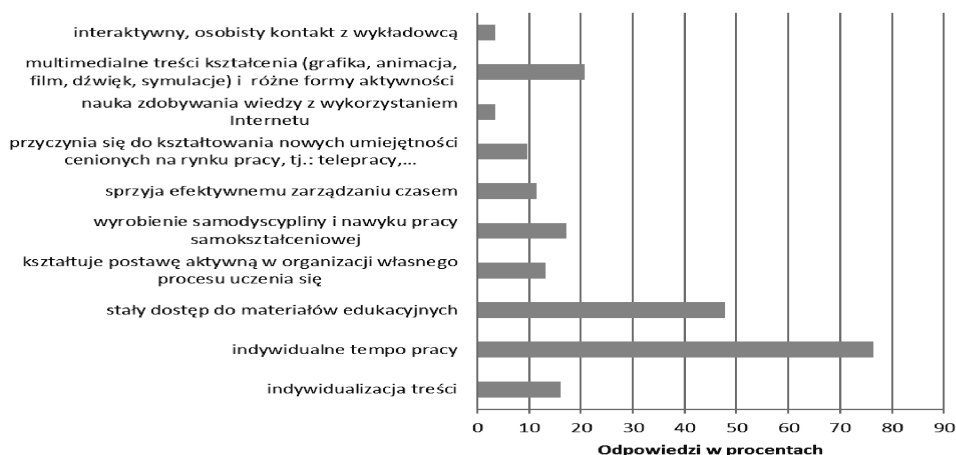
Źródło: badania własne.

Dla około połowy respondentów podstawowym problemem w realizacji zajęć informatycznych w formie b-learning jest zbyt mała wiedza społeczeństw na jej temat (48%) oraz mała dostępność tego typu kursów (45%). Natomiast 6% badanych dostrzega problem w obowiązujących regulacjach prawnych. Tylko 1% respondentów wskazuje na niski poziom kursów b-learningowych. Nikt z badanych osób nie zwrócił uwagi na słabą infrastrukturę telekomunikacyjną, brak komputerów osobistych z dostępem do Internetu i niską znajomość obsługi komputera (por. ryc. 6).

Fundamentalne pytanie o zalety i wady nauki w formule b-learning wywołało dyskusję wśród badanych. To, co dla jednych jest zaletą, dla innych stanowi wadę i odwrotnie.

Badani mieli do wyboru zalety, z których mogli wskazać trzy najbardziej przez nich cenione. Ponadto mogli dopisać własną ich propozycję. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły ustalić określoną hierarchię najważniejszych zalet w nauce formułą b-learning. Do najważniejszych z nich należą zdaniem respondentów: indywidualizacja tempa pracy (76 wskazań) i stały dostęp do materiałów edukacyjnych (48 wskazań). Badani doceniają multimedialne treści kształcenia (grafika, animacja, film, dźwięk, symulacje) i różne formy aktywności (21 wskazań). Oprócz tego uważają, że ta forma nauczania umożliwia wyrobienie samodyscypliny i nawyku pracy samokształceniowej (17 wskazań) oraz indywidualizację treści (16 wskazań), a także kształtuje postawę aktywną w organizacji własnego procesu uczenia się (13 wskazań). Badani są zdania, że nauczanie wspomagane e-learningiem sprzyja efektywnemu zarządzaniu czasem (11 wskazań) i przyczynia się do kształtowania nowych umiejętności cenionych na rynku pracy, tj.: telepracy, planowania, przewidywania (10 wskazań) (por. ryc. 7).

Indywidualizacja kształcenia oraz konieczność samodzielnej organizacji nauki dla jednych jest motywująca, ale dla innych nie. Jeśli uczestnik kursu nie ma narzuconych z góry godzin przeznaczonych na pracę nad kursem oraz bezpośrednio-

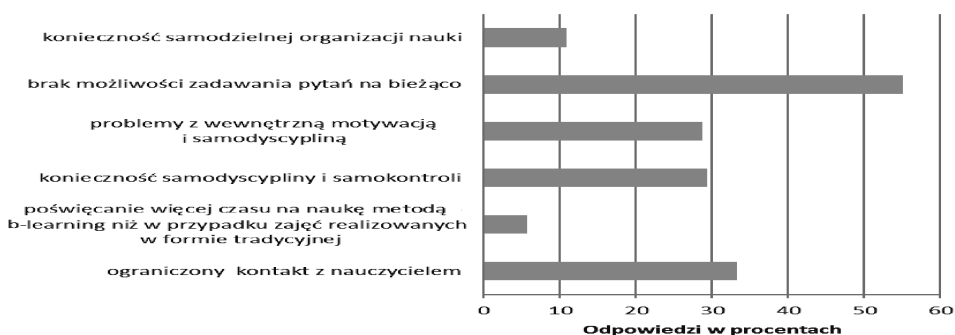


Rycina 7. Najważniejsze zalety nauki w formie b-learning

Źródło: badania własne.

go kontaktu z nauczycielem szybko się zniechęca, w jego zachowaniu przejawia się brak systematyczności i przerywa naukę. Niektórzy zauważają, że poświęcają więcej czasu na naukę w formie b-learning niż w przypadku zajęć realizowanych w formie tradycyjnej. Uczenie się w tej formule wymaga samodyscypliny oraz samokontroli, co powoduje, że niektórzy uważają to za wady tej metody kształcenia.

Odpowiadając na pytanie o wady w nauce za pomocą b-learningu, respondenci mieli do wyboru kilka propozycji. Z udzielonych odpowiedzi powstała hierarchia najważniejszych wad tej metody. (por. ryc. 8).



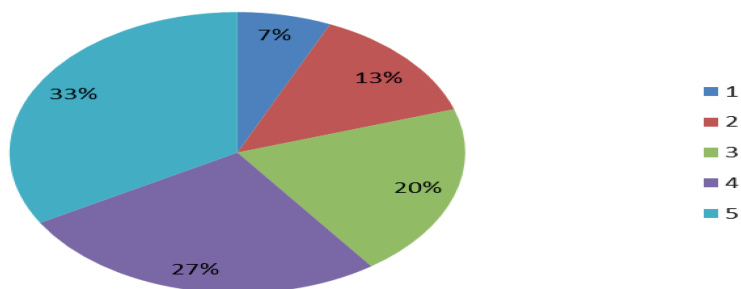
Rycina 8. Najważniejsze wady nauki w formie b-learning

Źródło: badania własne.

Wymieniając wady w nauce w formie b-learning, badani studenci wskazują na brak możliwości zadawania pytań na bieżąco (55 odpowiedzi) i ograniczony kon-

takt z nauczycielem (33 odpowiedzi). Respondenci widzą w tego typu nauczaniu problemy z wewnętrzną motywacją (29 odpowiedzi) oraz samodyscypliną i samokontrolą (29 odpowiedzi).

Innym ważnym, a zarazem ciekawym zagadnieniem jest analiza samooceny kompetencji informatycznych badanych osób w pracy z różnymi podstawowymi programami i aplikacjami komputerowymi. Studentów poproszono o wpisanie oceny w skali od 1 do 5 w zakresie m.in. pracy z siecią Internet (por. ryc. 9).



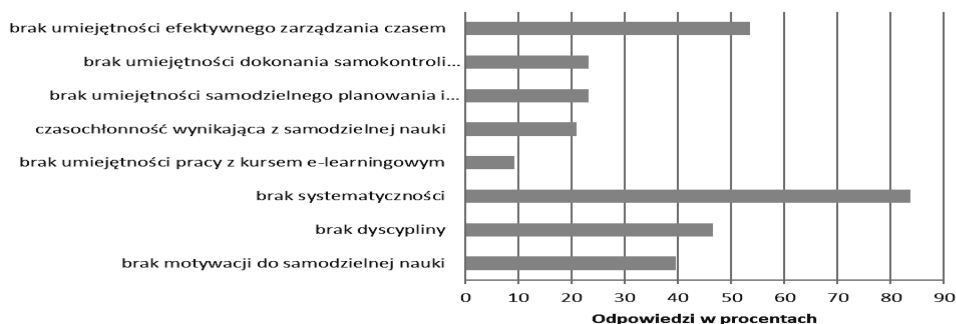
Rycina 9. Oceny umiejętności badanych studentów w zakresie pracy z siecią Internet w skali od 1 do 5

Źródło: badania własne.

Studenci oceniają swoje umiejętności korzystania z sieci Internet na ocenę bardzo dobrą (5) oraz dobrą (4). Respondenci dobrze radzą sobie z przeglądaniem stron internetowych, wyszukiwaniem informacji tekstowych i graficznych, a także tworzeniem notatek z wykorzystaniem informacji z sieci.

Ponadto interesowało mnie, czy badani obawiają się zajęć z przedmiotu Technologia informacyjna realizowanych w formie b-learning? Okazało się, że dla większości z nich (75%) nie stanowi to problemu. Studenci, którzy wskazali, że obawiają się zajęć z przedmiotu Technologia informacyjna realizowanych w nowej formule, zostali także zapytani o powody tego lęku. Respondenci mogli wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na rycinie 10.

Badani obawiają się zajęć z przedmiotu Technologia informatyczna realizowanych metodą b-learning z powodu braku systematyczności (84 odpowiedzi) oraz brak umiejętności efektywnego zarządzania czasem (53 odpowiedzi), a także obawiają się braku dyscypliny (47 odpowiedzi). Wśród przyczyn lęku pojawiły się też brak motywacji do samodzielnej nauki (40 odpowiedzi), brak umiejętności dokonania samokontroli opanowanych umiejętności (23 odpowiedzi) oraz brak umiejętności samodzielnego planowania i organizowania czasu nauki (23 odpowiedzi) a także czasochłonność wynikająca z samodzielnej nauki (21 odpowiedzi).



Rycina 10. Powody lęku przed zajęciami z przedmiotu Technologia informatyczna realizowanymi w formie b-learning

Źródło: badania własne.

Wyniki zaprezentowanych badań potwierdziły się przypuszczenia, że studenci oczekują unowocześnienia procesu kształcenia i są zdania, że b-learning może pełnić w tym dużą rolę. Współcześni studenci posiadają podstawowe kompetencje informatyczne. Wypowiedzi badanych potwierdzają również pozytywny stosunek studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej do realizacji przedmiotu Technologia informacyjna w zaproponowanej formule. Na koniec warto zwrócić uwagę na fakt, że studenci rozumieją istotę i potrzebę kształcenia ustawicznego realizowanego tradycyjnie i zdalnie. Są zdania, że forma ta ma zarówno swoje zalety, jak i wady. Po dokonaniu wnikliwej analizy okazuje się, że część wymienionych wad nauki w formie b-learning to braki opanowania pewnych umiejętności w zakresie samodzielnej organizacji procesu uczenia się badanych osób i jednocześnie przyczyny lęku przed nową formą kształcenia. Jestem przekonana, że dodatkowe materiały o tej tematyce oraz zajęcia w systemie b-learning sprzyjają doskonaleniu umiejętności samodzielnego planowania i organizowania czasu nauki, kształtowaniu systematyczności, samodyscypliny, rozwijaniu umiejętności efektywnego zarządzania czasem i dokonania samokontroli opanowanych umiejętności.

Dialog nauczyciela i uczących się odbywa się zawsze w ściśle określonym celu. Może być nim przyswojenie wiadomości przez uczących się, zdobycie umiejętności, ukształtowanie właściwych postaw oraz rozwój zainteresowań poznawczych, ale też poznanie opinii, doświadczeń i oczekiwań uczących się na temat treści, metod i form kształcenia. Stworzenie przestrzeni dla wspólnego działania – poszukiwania nowych, bardziej skutecznych i atrakcyjnych metod i form nauczania, a także potrzeba doskonalenia swojej pracy stały się przyczynkiem do podjęcia opisanego w tekście dialogu ze studentami.

Bibliografia

- Lorens, R. (2011). *Nowe technologie w edukacji*. Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112461470>.
- Toffler, A.H. (1996). *Budowa nowej cywilizacji – polityka III fali*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. — *Prawo o szkolnictwie wyższym*. <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365>.

Blended learning as a kind of education at the university in the opinion of the students of Academy of Special Education

The aim of this lecture is to show the results of dialogue with students of Academy of Special Education Marii Grzegorzewskiej in Warsaw about their experiences, opinions and expectations connected with blended learning.

The need of studies integrating topics from information technology and education results in conditions of present times and is extremely important. Main issue of university education isn't just allowing students to gain knowledge and skills necessary in their occupation, but also making competences to life and functioning in information society and economy based on knowledge and technology. Reality of XXI century causes that development of informatic competences and promoting the idea of lifelong education is becoming necessity. Therefore the important issue happens to be the organization of such process education that will allow to efficiently use the newest technological achievements. One of the answers that problem is blended learning. Looking at the huge possibilities of such model of teaching, youth's skills and will in terms of using new technologies and legal regulation towards distance learning on university educations level discussing issues of such studies becomes justified. It follows that conclusions of this dialogue might make a good material to deeper reflection about changes in education in face of society's needs.

Keywords: dialogue, blended learning (b-learning), university education, informatics competences, lifelong education

Izabella Kust

Dialog w procesie planowania ścieżki kariery ucznia szkoły ponadgimnazjalnej w kontekście rozwiązań systemowych

Planowanie ścieżki kariery ucznia szkoły ponadgimnazjalnej jest procesem trudnym i odpowiedzialnym. Zmiana, która jest jedynym pewnikiem, mającym charakter trwały, komplikuje ten proces. Dlatego też znaczenie dialogu w procesie planowania ścieżki kariery ucznia jest niepodważalna. Inspiruje bowiem zarówno do głębokiej autorefleksji, jak i krytycznej samooceny własnych możliwości. Może także działać wyzwalająco, poprzez uświadomienie indywidualnego potencjału ucznia. Dialog w tym kontekście zawiera zatem pierwiastek twórczy, ponieważ wspomaga proces tworzenia samego siebie.

Słowa kluczowe: dialog, uczeń, doradca zawodowy, planowanie, kariera zawodowa

Wstęp

Planowanie/konstruowanie kariery to jedna z umiejętności niezbędnych do dobrego funkcjonowania w dzisiejszym świecie. Planowanie kariery rozumiane nie tylko jako tradycyjne budowanie życiorysu zawodowego, ale jako kształtowanie drogi życiowej we wszystkich jej sferach i wymiarach. Dlatego też tak ważne jest, aby przyszli doradcy zawodowi mogli swobodnie i bezpiecznie poruszać się w tej trudnej do przewidzenia rzeczywistości. Jak również, aby dzięki swej wiedzy i umiejętnościom mogli być przewodnikami dla swoich przyszłych klientów.

J. Bielecki, A. Dziedzic, M. Rosak, K. Szczuka, E. Zochowska
(2015, s. 25)

Zmienność rynku pracy skłania do refleksji nad przygotowaniem młodzieży do pracy zawodowej, szczególnie nad ich wspomaganie w procesie planowania ścieżki kariery. Bogata literatura poświęcona problematyce doradztwa zawodowego definiuje to pojęcie różnorodnie. Często jest przywoływana „amerykańska definicja Raya Lamba, który stwierdza, że doradztwo zawodowe jest to proces, w którym doradca zawodowy pomaga człowiekowi (uczniowi, klientowi) w osią-

gnięciu lepszemu zrozumieniu siebie samego w odniesieniu do środowiska pracy, aby umożliwić mu realistyczny wybór lub zmianę zatrudnienia lub też osiągnięcie właściwego dostosowania zawodowego” (Dziewulak, 2013).

Inni autorzy określają doradztwo zawodowe jako „proces w dużej mierze werbalny, w którym doradca i osoba zainteresowana (uczeń, klient) współpracują w dynamiczny sposób w celu osiągnięcia lepszego samorozumienia oraz doprowadzenia do podejmowania przez ucznia «dobrych» decyzji zawodowych, przy czym to podejmujący decyzje odpowiedzialny jest za swoje działania” (Dziewulak, 2017). Ujęcie to podkreśla znaczenie dialogu w relacjach uczeń–doradca zawodowy. Interakcje, jakie następują między nimi na kolejnych etapach ich współpracy, stanowią wachlarz różnorodnych emocji – od ignorancji, do zaufania. Pozyskanie zaufania ucznia w tak trudnym procesie podejmowania jednej z pierwszych ważnych decyzji życiowych nie jest łatwe. Wymaga szerokiej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, ale także w zakresie rynku pracy w kraju i poza jego granicami. Postawa dialogiczna doradcy zawodowego i jego wiedza są podstawą budowania zaufania.

Kształcenie na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej jest dla ucznia okresem szczególnym. Proces dokonywania wyboru swojej ścieżki zawodowej odbywa się w kilku aspektach. Uczeń musi dokonać wyboru pomiędzy: dalszym kształceniem a podjęciem pracy, wyborem kierunku kształcenia (w przypadku decyzji o dalszym kształceniu), wyborem trybu studiów – stacjonarnych czy też niestacjonarnych. W tak rozumianym procesie planowania ścieżki kariery uczestniczy kilka podmiotów tj. rodzice ucznia, jego rówieśnicy, a także doradca zawodowy, który „powinien znać status zawodowy pracowników w poszczególnych zawodach, możliwości awansu, przeciętne wysokości zarobków, a także aktualną sytuację zawodową na rynku pracy” (Kust, 2013, s. 156).

Zatem doradca zawodowy powinien dysponować szeroką wiedzą na temat poszczególnych zawodów, ale także wymaganych od kandydatów predyspozycji psychofizycznych. Umiejętność odpowiedzialnego wsparcia ucznia wymaga czasu, umożliwiającego doradcy zawodowemu jego poznanie, w tym m.in. cech charakteru, zainteresowań, potencjału. „Doradca zawodowy powinien towarzyszyć i wspierać jednostkę nie tylko w sytuacjach trudnych, ale również cieszyć się z każdego sukcesu i motywować do dalszego wysiłku. Bardzo uogólniając (pamiętajmy, że doradztwo powinno zmierzać w kierunku indywidualizacji), należy wskazać ostatnią klasę szkoły gimnazjalnej oraz ostatnią klasę szkoły ponadgimnazjalnej (w tym zarówno licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe, jak i technika) jako etapy wymagające szczególnego wsparcia doradcy” (Kukła, 2012, s. 54).

Z badań przeprowadzonych wśród doradców zawodowych wynika, że pojęcie doradztwa edukacyjno-zawodowego jest rozumiane przez doradców zawodowych jako „proces, pomoc, wsparcie, interakcja [...], oddziaływanie, zmiana” (Sobierajski, 2013, s. 214). Doradztwo zawodowe jest zatem pomocą opartą na dialogu. Interakcja między dwoma podmiotami opiera się bowiem na rozmowie, wyrażeniu

– przez uczestniczące strony – zaangażowania i zainteresowania, dialogowaniu o sprawach najistotniejszych, bo wyborów sposobu realizowania własnych planów i zamierzeń. W wyborach tych pośrednio uczestniczą również instytucje zarządzające systemem oświaty: Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oświaty, organy samorządowe oraz podmioty z bliskiego otoczenia ucznia: rodzice, nauczyciele, środowisko rówieśnicze.

Wzrost znaczenia doradztwa zawodowego jest wypadkową głębokich i dynamicznie następujących zmian na światowym rynku pracy oraz koniecznością uwzględnienia wielu warunków organizacyjnych i personalnych, które uczeń powinien brać pod uwagę w budowaniu własnego życia zawodowego. Tempo „umierających” i „rodzących się” nowych zawodów wyprzedza kilkunastoletni cykl kształcenia danego rocznika uczniów. Europejskie systemy edukacyjne inicjują różnorodne działania, mające na celu wspomaganie ucznia w procesie podejmowania decyzji dotyczącej kształtowania jego kariery, w tym związanych z wyborem zawodu i kierunku dalszego kształcenia.

Doradztwo zawodowe w systemie oświatowym

Na poziomie polityki Unii Europejskiej problematyka związana z doradztwem zawodowym znalazła wyraz poprzez powołanie – w 2002 r. – grupy ekspertów Komisji Europejskiej ds. poradnictwa przez całe życie. Fakt ten stanowił wyraz aktualności problematyki związanej z poradnictwem zawodowym. Pięć lat później w 2007 r. została powołana ze środków programu *Uczenie się przez całe życie* Europejska Sieć Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN), która stanowi kontynuację działań wymienionych ekspertów Komisji Europejskiej. W skład sieci ELGPN wchodziły kraje członkowskie Unii Europejskiej, w tym Polska. Celem funkcjonowania sieci jest „wspieranie rozwoju poradnictwa zawodowego przez całe życie, realizowanego przez instytucje sektora edukacji i publiczne służby zatrudnienia oraz innych partnerów” (ELGPN)¹. Jednym z głównych zadań sieci ELGPN jest „kształtowanie polityki UE dotyczącej poradnictwa przez całe życie” (tamże).

W skali ogólnopolskiej przepisy prawa oświatowego uwzględniają zapisy, dotyczące wspomaganie ucznia w procesie wyboru zawodu. Do nich należą m.in.:

- ustawa z dnia 7 września 1991 r. o *systemie oświaty*, która uwzględnia zapis gwarantujący „przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia” (Dz.U. z 2016, poz. 1943);
- ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta nauczyciela* nakładająca obowiązek na organ prowadzący szkołę lub placówkę określenia tygodniowego, obowiązkowego wymiaru godzin zajęć doradców zawodowych prowadzących zajęcia, związanych

¹ <https://men.gov.pl/pl/ksztalcenie-zawodowe/europejska-siec-calozyciowego-poradnictwa-zawodowego>, data dostępu 12.01.2017 r.

- z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych (Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, w których stwierdza się, że publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne udzielają dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, a także udzielają rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2013 poz. 199). Wcześniej już na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. nr 5, poz. 46) zostało wprowadzone stanowisko doradcy zawodowego do ww. placówek;
 - rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 30 kwietnia 2013, poz. 1264) uwzględnia zapis, że „Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz z planowaniem kształcenia i kariery zawodowej organizuje się w celu wspomagania odpowiednio uczniów lub słuchaczy w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Zajęcia prowadzą nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści” (Dz.U. poz. 532);
 - obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie obwieszczenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji, wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 6 sierpnia 2015, poz. 1264) określa kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela doradcy – zawodowego w szkołach i placówkach. Zgodnie z wymienionym aktem prawnym kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela doradcy zawodowego w szkołach i placówkach posiada osoba, która posiada ukończone studia magisterskie w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub studia magisterskie na dowolnym kierunku i studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne (tamże, § 22. 1).
- Kwalifikacje do pełnienia stanowiska nauczyciela – doradcy zawodowego w przedszkolach, szkołach podstawowych, placówkach wychowania pozaszkolnego, placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, gimnazjach, zasadniczych szkołach zawodowych posiada osoba, która ma kwalifikacje wymienione wcześniej lub ukończyła: studia pierwszego stopnia w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub studia pierwszego stopnia na dowolnym

kierunku (specjalności) i studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego oraz posiada przygotowanie pedagogiczne. Pomoc doradcy zawodowego uwzględniana jest także w przedszkolach i szkołach specjalnych. Omawiane przepisy prawa określają kwalifikacje do tego typu placówek oświatowych na stanowisko nauczyciela-doradcy zawodowego jako obowiązek ukończenia, poza wymienionymi formami kształcenia/doskonalenia, studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie pedagogiki specjalnej, odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki.

Znaczenie postawy dialogicznej doradcy zawodowego można zauważyć, analizując *Ramowy program studiów podyplomowych z zakresu doradztwa zawodowego* (Bielecki i in. 2015). Wśród celów modułu *Planowanie kariery* wymienione są m.in.: „przygotowanie nauczycieli do wspierania uczniów w świadomym wyborze drogi zawodowej, pomoc uczniom w racjonalnym planowaniu kariery, ukierunkowanym na wykorzystanie posiadanych predyspozycji, uzdolnień i umiejętności” (tamże, s. 25).

Bardziej wyraziste określenie potrzeby kształtowania w trakcie studiów podyplomowych, realizowanych na podstawie wymienionego *Ramowego programu*, umiejętności dialogicznych można zauważyć w module *Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego*, którego celem jest m.in.: kształtowanie uniwersalnych i profesjonalnych umiejętności komunikacji, kształtowanie osobistych zdolności doradcy zawodowego do tworzenia relacji doradca–klient, rozwijanie umiejętności prowadzenia spotkania indywidualnego i grupowego.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe na poziomie województw boryka się z licznymi problemami. Przykładem może być województwo pomorskie, w którym jako słabe strony systemu doradztwa zawodowego wymienia się: niewystarczającą liczbę doradców zatrudnionych na etatach, niską dostępność społeczną do usług poradnictwa, niskie nakłady finansowe na rozwój poradnictwa zawodowego, brak systemu tworzenia i aktualizowania informacji zawodowej, brak systemu szkolenia doradców zawodowych, niską integrację instytucjonalną doradców zawodowych, niewystarczające zaplecze wsparcia merytorycznego, niewystarczające zrozumienie znaczenia poradnictwa zawodowego i niskie jego poparcie, komercjalizację usług, rosnącą liczbę osób wykluczonych społecznie, niewystarczający poziom współpracy i komplementarnego działania merytorycznego w zakresie poradnictwa i informacji zawodowej w resortach edukacji i pracy (por. Kukła, 2012, s. 42).

W analizie usług doradczych w województwie podlaskim podkreślono, że „Etaty dla doradców zawodowych to problem pojawiający się w każdej analizie dotyczącej stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w systemie oświaty. Zatrudnienie wykwalifikowanych doradców zawodowych, którzy sprawnie poprowadziliby proces doradztwa indywidualnego i grupowego w szkole, nadal jest dla większości dyrektorów niemożliwe” (tamże, s. 46).

Z badań przeprowadzonych w województwie małopolskim wynika, że „na terenie Małopolski doradcy zatrudnieni na etacie lub jego części pracują w 46 szko-

łach, z czego trzy to samodzielne licea ogólnokształcące, reszta działa w zespołach. Jak wspomniano, organy prowadzące przyznały środki na zatrudnienie doradcy 43 placówkom. Pozostałe osoby pełniły zadania doradcy dodatkowo (np. w ramach tzw. godzin karcianych). Dwie trzecie szkół ponadgimnazjalnych zatrudniało nauczycieli posiadających kwalifikacje doradcy zawodowego. Łącznie było to 331 osób” (Leńczuk i in., 2012, s. 28).

Władze samorządowe województwa mazowieckiego wyznaczyły kierunki rozwoju doradztwa zawodowego w dokumencie pt. *Program rozwoju edukacji w Warszawie w latach 2013–2020*. Wskazano w nim główne kierunki z zakresu doradztwa zawodowego, takie jak: prowadzenie orientacji zawodowej wśród uczniów wszystkich typów szkół oraz rozwój warszawskiego systemu doradztwa zawodowego dla uczniów i rodziców z udziałem szkół, centrum kształcenia praktycznego, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych podmiotów (Załącznik do Uchwały Nr LXIII/1751/2013 Rady m.st. Warszawy z dnia 29 sierpnia 2013 r.). Ponadto na podstawie Zarządzenia nr 28/2016 Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy z dnia 13 stycznia 2016 r. powołano zespół zadaniowy pod nazwą „Warszawski System Doradztwa Zawodowego”, którego celem działań jest „realizacja zadań zintegrowanego modelu doradztwa zawodowego”². W każdej dzielnicy miasta działa, zatem jeden *koordynator dzielnicy*. W sumie w Warszawie pracuje ogółem 439 doradców zawodowych.

W tabeli 1 pokazano niejednorodność sieci doradców zawodowych w szkołach warszawskich. Można wnioskować, że przyczyną tego stanu rzeczy są braki kadrowe spowodowane brakiem wykształconych specjalistów.

W Łodzi podjęto próbę utworzenia jednolitego systemu doradztwa zawodowego. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, zajmujące się doskonaleniem nauczycieli, zorganizowało *Ośrodek Doradztwa Zawodowego*, którego zadaniem jest „wspieranie szkół w tworzeniu systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego” (Kukła, 2012, s. 108). System oparty jest na doradcach zawodowych zatrudnionych w *Ośrodku* oraz zatrudnionych w szkołach liderach koordynujących wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego. Ośrodek Doradztwa Zawodowego współpracuje ze szkołami na trzech płaszczyznach: współpracy z radą pedagogiczną, współpracy z rodzicami, a przede wszystkim współpracy z uczniami.

Ważniejszymi osiągnięciami Ośrodka Doradztwa Zawodowego są m.in.: konsultacje grupowe dla uczniów z zakresu doradztwa zawodowego, modelowe zajęcia edukacyjne z doradztwa zawodowego realizowane we wszystkich typach szkół, szkolenia rad pedagogicznych, warsztaty dla wychowawców, pedagogów szkolnych z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego, konsultacje indywidualne dla uczniów, rodziców i nauczycieli, zebrania z pracodawcami dla rodziców i uczniów

² <http://edukacja.warszawa.pl/ksztalcenie-zawodowe/doradztwo-zawodowe/wsdz/8712-zestawienie-koordynatorow-doradztwa-zawodowego-mst>, data dostępu 20.01.2017.

Tabela 1. Zestawienie koordynatorów doradztwa zawodowego w podziale na dzielnice Warszawy

Lp.	Dzielnica Warszawy	Liczba koordynatorów w szkołach podstawowych	Liczba koordynatorów w gimnazjach	Liczba koordynatorów w szkołach ponadgimnazjalnych	Liczba koordynatorów poradni psychologiczno-pedagogicznych
1.	Bemowo	9	5	1	2
2.	Białołęka	12	6	1	1
3.	Bielany	14	11	10	1
4.	Mokotów	20	9	17	2
5.	Ochota	8	5	9	1
6.	Praga Południe	14	10	15	2
7.	Praga Północ	6	5	7	1
8.	Rembertów	3	3	1	–
9.	Śródmieście	12	13	17	3
10.	Targówek	10	5	6	2
11.	Ursus	19	4	2	1
12.	Ursynów	–	6	3	2
13.	Wawer	11	6	2	1
14.	Wesoła	5	3	-	2
15.	Wilanów	4	2	1	–
16.	Włochy	5	3	2	1
17.	Wola	14	9	17	2
18.	Żoliborz	3	4	7	1
Ogółem		169	109	118	25

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Zestawienia koordynatorów m. st. Warszawy*.

gimnazjów, wydawanie Informatora Szkół Ponadgimnazjalnych, systematyczne spotkania liderów wewnątrzszkolnego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego, konferencje dla nauczycieli i rodziców na temat potrzeb współczesnego rynku pracy, oferty edukacyjnej Ośrodka Doradztwa Zawodowego, świadomego wspierania uczniów w procesie podejmowania decyzji zawodowych (tamże, s. 108).

Zakończenie

Dialog w procesie kształtowania ścieżki kariery ucznia szkoły ponadgimnazjalnej jest kreowany na dwóch płaszczyznach: personalnej, dotyczącej relacji do-

radca zawodowy–uczeń oraz organizacyjnej, związanej z tworzeniem sprawnego systemu doradztwa zawodowego. Zaprezentowane wcześniej podstawy prawne oraz próby ich realnego wdrożenia do systemu edukacyjnego pokazały liczne niedoskonałości i braki funkcjonowania systemu doradztwa zawodowego. Mimo zapisów prawnych zapewniających uczniowi profesjonalną pomoc w procesie planowania ścieżki kariery, faktycznie w dominującej części województw nie jest ona realizowana. Przykłady dobrych praktyk są rzadko spotykanymi wyspami w oceanie marazmu i beczynności.

Pozostaje żywić nadzieję, że jednak „[...]Współczesna edukacja podlega dynamicznym zmianom, tak jak dynamicznie zmienia się świat. Także postrzeganie edukacji – jej roli, znaczenia dla rynku pracy, kreowania postępu – cały czas ewaluje” (Michalak-Dawidziuk, 2015, s. 350). Od 1 września 2017 r. będzie obowiązywać kolejne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, uwzględniające doradztwo zawodowe w technikum, w wymiarze „minimum 10 godzin w pięcioletnim okresie nauczania” (Dz.U. z 31 marca 2017, poz. 703). Zgodnie z założeniami program zajęć na rok szkolny 2017/18 przygotowuje nauczyciel prowadzący przedmiot, a następnie dyrektor szkoły – po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej – wyraża zgodę na jego dopuszczenie do użytku szkolnego. Założenia uwzględniają wytyczne do opracowania programu doradztwa zawodowego. Zgodnie z nimi program „musi zawierać informacje o zawodach, kwalifikacjach i stanowiskach pracy oraz możliwościach uzyskania kwalifikacji zgodnych z potrzebami rynku pracy, a także predyspozycjami zawodowymi”³. Treści programowe dla przedmiotu *Doradztwo zawodowe* na kolejne lata zostaną opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Istotną kwestią jest fakt, że zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego uwzględnione są już w szkole podstawowej w klasach VII i VIII w wymiarze minimum po 10 godzin w każdej klasie. Rozwiązanie to może stanowić istotny element w procesie planowania ścieżki kariery ucznia, opartej na jego dialogu z doradcą zawodowym. Jednocześnie zajęcia z doradztwa zawodowego uwzględniają także plany nauczania dla technikum, liceum ogólnokształcącego oraz szkoły branżowej I stopnia. Podobnie jak dla technikum, także i dla liceum oraz szkoły branżowej I stopnia wymiar godzin zajęć doradztwa zawodowego wynosi minimum 10 godzin w całym okresie kształcenia.

W kontekście przytoczonych zapisów system zapewniający uczniowi – na każdym etapie kształcenia – wsparcie w procesie planowania ścieżki kariery może rodzić obawy o zapewnienie we wszystkich szkołach każdego typu profesjonalnych kadr z zakresu doradztwa zawodowego. Niewątpliwie w ostatnich latach liczna grupa nauczycieli uzyskała, m.in. w wyniku ukończenia studiów podyplomowych, wymagane kwalifikacje do prowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego,

³ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html>, data dostępu 18.03.2017.

jednak może się okazać, że ich liczba jest niewystarczająca. Dlatego też, dotychczasowy niedoskonały system doradztwa zawodowego może utrzymywać się jeszcze przez dłuższy czas. Może się także okazać, że nauczyciel zaprawiony w bojach reformatorskich, które toczą system edukacji od wielu lat, nie mając wymaganych kwalifikacji podejmie wyzwanie, jakim będzie prowadzenie zajęć z doradztwa zawodowego. Jednak decyzja o podjęciu tego zadania będzie wynikała z negatywnej motywacji, m.in. podjęcie pracy w nowym miejscu zatrudnienia wobec utraty dotychczasowego. Taka sytuacja nie będzie wpływać korzystnie na doradztwo zawodowe w szkole.

Niewątpliwie każda reforma systemu edukacji ma wpływ na jakość pracy nauczyciela. Niepewność pracy nie jest sprzymierzeńcem kreowania relacji ucznia z nauczycielem opartych na dialogu. Jednak po trudnym okresie wdrożeniowym następuje czas funkcjonowania w systemie opartym na zapisach prawa. Wdrażane od września 2017 r. rozwiązania prawne pozwalają mieć nadzieję na powstanie systemu wspierającego proces planowania ścieżki kariery przez ucznia, w tym także ucznia technikum, opartego na dialogu doradcy zawodowego z młodym człowiekiem, poszukującym w szkole wsparcia w planowaniu ścieżki kariery.

Bibliografia

- Bielecki, J., Dziedzic, A., Rosak, M., Szczuka, K., Żochowska, E. (2015). *Ramowy program studiów podyplomowych z zakresu doradztwa zawodowego*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Kukla, D. (2012). *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i krajach Unii Europejskiej*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Kust, I. (2013). Doradca zawodowy w kontekście wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego i zawodowego. W: I. Kust, J. Michalak-Dawidziuk (red.), *Kształcenie i wychowa nie dla rynku i rozwoju* (s. 147–169). Warszawa: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie.
- Leńczuk, M., Szczygieł, M., Chrześcijanek, A., Guzik E. (2012). *Doradztwo edukacyjno-zawodowe w Małopolsce. Diagnoza stanu i perspektyw*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Michalak-Dawidziuk, J. (2015). Jakość w edukacji a rynek pracy. W: B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura-Sztuka-Edukacja*. T. II (s. 348–370). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Sobierajski, S. (2013). *Doradztwo zawodowego. Uniwersalizm i konceptualizacja*. Warszawa: ISNS UW.

Źródła internetowe

- Dziewulak, D., *Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkolnictwie zawodowym w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej*, Analizy BAS z 10.04.2013, Biuro Analiz Sejmowych, [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/ECBB4C2938216BB1C1257B4A0036C07D/\\$file/Analiza_BAS_2012_93.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/ECBB4C2938216BB1C1257B4A0036C07D/$file/Analiza_BAS_2012_93.pdf), s. 2, data dostępu 17.01.2017.
- Europejska Sieć Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego (European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)). <https://men.gov.pl/pl/ksztalcenie-zawodowe/europejska-siec-calozyciowego-poradnictwa-zawodowego>, data dostępu 12.01.2017.
- <https://men.gov.pl/pl/ksztalcenie-zawodowe/europejska-siec-calozyciowego-poradnictwa-zawodowego>, data dostępu 12.01.2017.

[http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/ECBB4C2938216BB1C1257B4A0036C07D/\\$file/Analiza_BAS_2012_93.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/ECBB4C2938216BB1C1257B4A0036C07D/$file/Analiza_BAS_2012_93.pdf), s. 2, data dostępu 17.01.2017.

<http://strategia.um.warszawa.pl/content/program-rozwoju-edukacji-w-warszawie-w-latach-20>, data dostępu 20.01.2017.

Ramowe plany nauczania – rozporządzenie podpisane <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html>, data dostępu 18.03.2017.

Załącznik do Uchwały Nr LXIII/1751/2013 Rady m.st. Warszawy z dnia 29 sierpnia 2013 r., *Program rozwoju edukacji w Warszawie w latach 2013–2020*, Warszawa 2013 r.

Akty prawne

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 w sprawie obwieszczenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczególnych kwalifikacji, wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U., poz. 1264).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013, poz. 199).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. nr 5, poz. 46)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U., poz. 532).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Załącznik do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 31 października 2016 r. (Dz.U. z 2016, poz. 1943).

Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U. z 2016, poz. 1379).

Załącznik nr 5 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

Dialogue in the Process of Planning a Career Path of a Student of an Upper-secondary School in Context of System Solution

Planning a career path of a student of an upper-secondary school is a very complicated process which carries responsibility. The change, which is the only certain element, is permanent and only makes this process more complex. Thus, the importance of dialogue for the process of planning the career path of a student is undeniable. It inspires deep selfreflection, but also critical self-assessment of own capabilities. Moreover, it may be liberating by showing the actual potential of a student. In this context, dialogue comprises the creative element, because it facilitates the process of self-creation.

Keywords: dialogue, a student, employment counselor, planning, career

Wykaz autorek i autorów artykułów

Bałachowicz Józefa, dr hab. prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Chojnacki Hieronim, dr hab. prof. UG

Uniwersytet Gdański

Gara Jarosław, dr hab. prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Gorczyca Izabella, mgr

Szkoła Podstawowa Montessori *No Bell*
w Konstancinie-Jeziornie

Górecka Joanna, dr

Szkoła Podstawowa Montessori *No Bell*
w Konstancinie-Jeziornie

Jankowska Dorota, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Kust Izabella, dr

Wyższa Szkoła Menedżerska
w Warszawie

Lubina Ewa, dr

Szkoła Główna Gospodarstwa
Wiejskiego

Łagoda Agnieszka, dr

Akademia Pomorska w Słupsku

Maj Janusz, dr

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze

Makaruk Anna Róża, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Michalak-Dawidziuk Joanna, dr

Wyższa Szkoła Menedżerska
w Warszawie

Michalik Arleta, mgr

Uniwersytet Jagielloński

Mikołajczak-Woźniak Małgorzata, dr

Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

Milerski Bogusław, dr hab. prof. CHAT

Chrześcijańska Akademia Teologiczna,
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Nowakowska-Siuta Renata,

dr hab. prof. CHAT

Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Ostrowska Urszula, prof. zw. dr hab.

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

Podemska-Kałuża Anna, dr

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Przanowska Małgorzata, dr

Uniwersytet Warszawski

Rebizant Monika, mgr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Reinhard Karolina, dr

Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

Śliwerski Bogusław, prof. zw. dr hab.

Uniwersytet Łódzki, Akademia
Pedagogiki Specjalnej im. Marii
Grzegorzewskiej

Wróbel Łukasz, dr

Szkoła Podstawowa
w Konstancinie-Jeziornie

Zawadzka Edyta, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej