codzienność
jako
wyzwanie edukacyjne

tom II

Refleksyjność w codzienności edukacyjnej

redakcja
Iwona Paszenda

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Redakcja	Iwona Paszenda
Recenzja	dr hab. Anna Walczak, prof. Uniwersytetu Łódzkiego
Korekta językowa	Wojciech Olszewski Anna Lubińska
Projekt okładki	Korneliusz Gorczyca Hanna Włoch
DTP	Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-31-6

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Od redaktorki 7

Bogusław Śliwerski
Refleksyjność oświatowa w blogu pedagoga. Wprowadzenie do debaty 12

Część I
Miejsce refleksji w biografii współczesnego człowieka

Alicja Żywczok
W kierunku przemiany wewnętrznej. Refleksja jako biograficzny punkt zwrotny 29

Anna Sladek
Rola refleksyjności w kontekście procesu autokreacji ludzi dorosłych 47

Grażyna Lubowicka
Refleksyjność człowieka wobec świata znaczeń 62

Witold Starnawski
Refleksja w codzienności – perspektywa pedagogii osoby 74

Maria Kubiak
Dwa pojęcia refleksyjności w antropologii Karola Wojtyły 87

Paula Wełyczko
Od codzienności cudzej do własnej. Refleksje i wnioski o charakterze biografii antropologicznych 98

Andrzej Ryk
Od świata życia do świata wiedzy. Na podstawie koncepcji Edmunda Husserla 111

Część II
Strategie podejmowania refleksji w codzienności edukacyjnej

Grażyna Teusz
Codzienność, potoczność, refleksyjność jako egzystencjalne wyznaczniki sytuacji poradniczej w (po)nowoczesnym świecie 121

Iwona Paszenda
Doświadczenie refleksyjne w codzienności edukacyjnej – spojrzenie pragmatystyczne 131

Wanda Dróżka
Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza 145

Alina Wróblewska, Waldemar Łagodowski
Problemy refleksyjnego pedagoga w aktualnej rzeczywistości społecznej 163

Joanna Ludwika Pękala
Coach, tutor... wychowawca 176

Danuta Wiśniewska
Kształtowanie refleksyjności studentów w przedsiębiorczym i badawczym modelu uniwersytetu 187

Część III
Refleksja i refleksyjność nad wybranymi obszarami codzienności edukacyjnej

Urszula Dernowska
Misja szkoły jako przedmiot refleksji nauczycieli 203

Agnieszka Jankowska
(Nie)pożądana refleksyjność 218

Joanna Szymczak
Refleksyjność i refleksja z perspektywy nauczycieli wczesnej edukacji – doniesienie z badań własnych 233

Bernadeta Kosztyła
Inspirator zabaw muzyczno-ruchowych w przedszkolu jako refleksyjny praktyk 244

Aleksandra Tłuściak-Deliowska
Refleksyjny uczeń wobec przemocy rówieśniczej 255

Lucyna Myszka-Strychalska
Refleksyjność młodzieży wobec własnej przyszłości zawodowej 265

Natalia Bojarska, Anna Florek
Edukacja dla codzienności i przyszłości – przykłady innowacyjnych rozwiązań organizowania wspierania edukacji 283

Od redaktorki

Prezentowana książka stanowi drugi tom tematyczny podejmujący problematykę codzienności pojmowanej jako wyzwanie edukacyjne[1]. Tworzy kontynuację zagadnień podjętych w pierwszym tomie oraz wprowadza nowe, interesujące wątki w zakresie zapowiedzianego tytułem zagadnienia.

Namysł nad kategorią refleksyjności jest ściśle powiązany z codziennością. Odzwierciedla ona bowiem świat społeczny i świat egzystencji człowieka. Jest światem doświadczanym w działaniach, praktykach, relacjach intersubiektywnych, komunikacji. Jednostka w codzienności jawi się jako wpisana w całość świata społecznego, a rozumienie przez nią swojej egzystencji jako otwartej na codzienność wyznaczone jest z jednej strony przez wpływ świata społecznego, z drugiej przez odczytanie z podmiotowej i refleksyjnej perspektywy. W tym aktywnym odniesieniu do codzienności najbardziej istotna jest refleksyjność jednostki.

Margaret S. Archer w swojej teorii socjologicznej, nawiązując do amerykańskiego pragmatyzmu, wskazuje, że refleksyjność jest kluczową postmodernistyczną kompetencją człowieka, pojmowaną jako umiejętność konwersacji wewnętrznej (wewnętrznego dialogu)[2]. Pozwala ona człowiekowi zdefiniować problemy, troski i projekty życiowe w odniesieniu do trzech porządków rzeczywistości (natury, praktyki, społeczeństwa), nadać priorytety niektórym z nich oraz wypracować możliwy do realizacji sposób życia. Refleksyjny namysł nad kontekstem strukturalnym i kulturowym określa, co człowiek zrobi z ograniczeniami i możliwościami, z którymi się styka, jakie koszty, możliwości działania gotowy jest zapłacić, i czy uzna za warte zachodu dołączyć do innych w zorganizowanych staraniach na rzecz zmiany lub zbiorowej obrony *status quo*[3].

Tak rozumiana refleksyjność stanowi istotny, jeśli nie najważniejszy, punkt odniesienia dla edukacji oraz refleksji/teorii pedagogicznej. Dotyczy bowiem kluczowego problemu podmiotu i zachodzącego w nim procesu stawania się.

[1] Zob. *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław 2017.
[2] Zob. M. S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Kraków 2013.
[3] Zob. tamże, s. 52.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że namysł nad kategorią refleksyjności w kontekście codzienności wciąż pozostaje na obrzeżach zainteresowań badawczych. Dla wielu badaczy powyższe kwestie, choć doniosłe, często uznawane są jako „nienaukowe", kłopotliwe – a co za tym idzie – nie warte zainteresowania. Te białe plamy w obszarze refleksji i aktywności naukowej są pretekstem do podjęcia interdyscyplinarnego namysłu nad kategorią refleksji/refleksyjności w codzienności edukacyjnej.

Autorzy tekstów zebranych w niniejszym tomie ogniskują się wokół tytułowego zagadnienia z odmiennych perspektyw badawczych i zajmują się nim na poziomie makro-, mezo- i mikrostrukturalnym. Dostrzegają odniesienia do zjawiska refleksji i refleksyjności w różnych obszarach i aspektach edukacji, dowodząc tym samym wagi zagadnienia.

Na całość monografii składają się trzy wyraźnie wyróżnione i komplementarne wobec siebie części, poprzedzone tekstem Bogusława Śliwerskiego, podejmującego refleksję nad codziennością oświatową i jej polityką w sieciowej przestrzeni bloga.

Pierwszą część monografii, zatytułowaną: *Miejsce refleksji w biografii współczesnego człowieka,* tworzą rozdziały, których kluczowym wątkiem jest miejsce, rola, znaczenie i sens refleksji oraz rodzajów refleksji dla kondycji egzystencjalnej współczesnego człowieka.

W problematykę refleksyjności jako wewnętrznego dialogu wprowadza tekst Alicji Żywczok. Jego autorka ukazuje znaczenie refleksji w rozwoju filo- i ontogenetycznym człowieka, modyfikacji jego zachowania, zwłaszcza w procesie edukacyjnym. Przybliża współczesny problem niedoborów refleksyjności (ujmowanej jako dyspozycja psychiczna), związany z ekspansją technologii informatycznych, zakłóceniami harmonii emocjonalnej, moralnej, duchowej dzieci, młodzieży i dorosłych, oraz nieumiejętnością korzystania z dorobku kulturowego. Dostrzegając konieczność przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom, prezentuje ona autorską propozycję kształtowania refleksyjności wychowanków w środowisku rodzinnym i instytucjonalnym. W tematykę omawianego pola problemowego dobrze wpisuje się tekst Anny Sladek. Celem rozdziału jest analiza pojęcia refleksyjności jako jednej z centralnych kategorii opisujących zamiany w późnej nowoczesności, a następnie przedstawienie na tym tle jego roli w procesie autokreacji osób dorosłych. Tematem opracowania Grażyny Lubowickiej jest zaś refleksja w rozumieniu własnej codzienności i zarazem w zapośredniczonym językowo rozumieniu siebie. Analizowane zagadnienie autorka podejmuje z perspektywy hermeneutyki, która wywodzi się z tradycji Wilhelma Diltheya z modyfikacjami dokonanymi przez Martina Heideggera i Paula Ricoeura. Celem autorki jest wydobycie potencjału krytycznego refleksyjności, który w myśli Ricoeura zawiera się w napięciu między przynależnością i dystansem w rozumieniu siebie wobec tekstu. Świat

codziennych doświadczeń, działań i przeżyć podmiotu poznającego jest obecny w tekście Witolda Starnawskiego. Autor ukazuje kategorię „refleksji w codzienności", dysponującej dużym znaczeniem w budowaniu tożsamości osoby jako wolnego, świadomego sprawcy czynów. Pedagogia oznacza w tym przypadku określenie zakresu i rodzaju działań, które pomagają w kształtowaniu takiej osobowości i wskazują uwarunkowania i zagrożenia na tej drodze. Z innej perspektywy analizuje pojęcie refleksyjności Maria Kubiak. Autorka opisuje dwie kategorie refleksyjności, wyróżnione w antropologii Karola Wojtyły, oraz ich związki z działaniem człowieka. W analizowanym kontekście refleksyjność jest podstawą moralnej oceny własnych działań, umożliwia samowychowanie człowieka oraz stanowi fundament jego relacji z innymi ludźmi. Odmienny w swej wymowie jest rozdział Pauli Wełyczko. Jego autorka przedstawia różne rodzaje pisania o codzienności w biografiach antropologicznych. Ten szczególny rodzaj pisarstwa naukowego zakłada m.in. popularyzację i wyjaśnianie założeń antropologii poprzez zwrócenie się w stronę życiorysów i doświadczeń jej reprezentantów. Pierwszą część publikacji zamyka tekst Andrzeja Ryka, który wskazuje na wpisywanie się refleksyjności w badania inspirowane myślą fenomenologiczną Edmunda Husserla. Uwydatnia wartość badań, opartych o świat codziennych doświadczeń i przeżyć podmiotu poznającego uwikłanego w bycie w zróżnicowanym i dynamicznie zmieniającym się świecie.

Druga część książki, interesująca z uwagi na jej empiryczną zawartość, zgodnie z tytułem: *Strategie podejmowania refleksji w codzienności edukacyjnej*, stanowi z jednej strony przestrzeń dzielenia się doświadczeniami płynącymi bezpośrednio z praktyki edukacyjnej, z drugiej zaś – prezentacji wyników badań empirycznych tejże praktyki. Zawarte w niej opracowania łączy postać nauczyciela, wychowawcy, tutora i/lub osoby wspierającej, oraz różnorodne strategie podejmowania refleksji w ich codziennej pracy, która określa ich w kategoriach „refleksyjnych praktyków", stawanie się nimi, a także trud i ograniczenia w byciu nimi.

Tę część publikacji otwiera rozdział Grażyny Teusz. Autorka podejmuje próbę określenia dystynktywnych cech codzienności, potoczności i refleksyjności jako egzystencjalnych wyznaczników sytuacji poradniczej w (po)nowoczesnym świecie. Podkreśla w nim także znaczenie refleksyjnej interpretacji i rozumienia w sytuacji poradniczej oraz ukazanie ich roli w konstytuowaniu się podmiotowego Ja. Autorka kolejnego tekstu, Iwona Paszenda, odczytuje, wskazuje i opisuje wybrane myśli wybitnego filozofa i pedagoga – Johna Dewey'a, które odnoszą się do związków doświadczenia i myślenia refleksyjnego w codzienności edukacyjnej. Przywołane w rozdziale tezy stanowią źródło inspiracji i pouczeń dla pedagogiki współczesnej. Wanda Dróżka podejmuje z kolei próbę pokazania treści oraz form refleksyjności nauczycieli jako ich postawy wobec owych różnorakich zmian, w świetle analiz ich dokumentów,

pamiętników, autobiografii, i innych wypowiedzi osobistych z lat 1989–2015. Z badań autorki wynika, że zmiana stanowi podstawowy kontekst życia i pracy nauczycieli w tych latach oraz wymaga refleksyjnej, krytycznej postawy podpartej głęboką wiedzą i gruntownym wykształceniem. Wątek refleksji nauczycieli powraca w rozdziale Aliny Wróblewskiej i Waldemara Łagodowskiego. Autorzy podejmują próbę przedstawienia skomplikowanej sytuacji refleksyjnego pedagoga zarówno w wieloznacznej i niedookreślonej realności świata, jak i w konkretach społeczno-politycznych naszego kraju. Poszukują odpowiedzi na pytanie o to, jak współczesny nauczyciel może i powinien odwrócić niebezpieczne tendencje pozostawania w wertykalnej koncepcji życia poprzez bezinteresowne wychowanie. Częściową odpowiedź odnajdują oni w arsenale edukacji refleksyjnej, zakładającej niewymuszone kształtowanie otwartych, myślących postaw młodego pokolenia. Na potrzebę refleksji nad zawodem nauczyciela i rolą refleksji w jego działalności pedagogicznej zwraca uwagę Joanna Pękala. Autorka wskazuje, że procesy globalizacji i związane z nimi przemiany wartości we współczesnym świecie powodują redefinicję funkcji szkoły, a co za tym idzie – roli nauczyciela. Stawia tezę, że w ten sposób próbuje się nadać szkole nowe znaczenia, przypisać inne niż dotychczasowe funkcje. Studyjną część monografii nad fenomenem refleksji i refleksyjności w codzienności edukacyjnej zamyka tekst Danuty Wiśniewskiej. Jego autorka stawia pytanie o to, czy mit uniwersytetu Humboldta utraci w przyszłości na znaczeniu. Zastanawia się, czy refleksyjność studentów i absolwentów uczelni jest brana pod uwagę przy zmianach legislacyjnych dotyczących procesu kształcenia w szkołach wyższych.

Trzecia, ostatnia część książki: *Refleksja i refleksyjność nad wybranymi obszarami codzienności edukacyjnej,* poświęcona jest odczytaniu zaakcentowanego w nich przedmiotu refleksji nad wybranymi obszarami codzienności edukacyjnej. W kręgu przywołanych zagadnień jest osadzony tekst Urszuli Dernowskiej. Autorka za punkt rozważań przyjmuje nauczycielską refleksję nad misją szkoły w kontekście codziennej praktyki edukacyjnej. Dopełnieniem analizowanego zagadnienia jest rozdział Agnieszki Jankowskiej, w którym autorka podnosi kwestię funkcjonowaniu ucznia refleksyjnego, uwzględniając przy tym nie tylko jego styl poznawczego funkcjonowania, ale także styl poznawczego funkcjonowania nauczyciela. Joanna Szymczak z kolei dokonuje w swoim rozdziale próby rekonstrukcji typów refleksji dotyczącej pracy z uczniami, podejmowanej przez nauczycieli wczesnej edukacji. Podobny w swej tematyce jest tekst Bernadety Kosztyły, która inicjuje namysł nad osobą nauczyciela wychowania przedszkolnego, inspiratora zabaw muzyczno-ruchowych jako refleksyjnego praktyka. Jego głównym zadaniem jest refleksja przed działaniem, w trakcie działania i po działaniu. Świadomość słuszności podejmowania takich przedsięwzięć decyduje m.in. o efektywności jego działań. Aleksandra Tłuściak-Deliowska koncentruje zaś uwagę na społecznej stronie specyficznej przemocy rówieśniczej,

jaką jest bullying (dręczenie szkolne, nękanie, prześladowanie, tyranizowanie), oraz na uzasadnieniu przydatności zagadnienia refleksyjności z punktu widzenia oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych. Kluczowym zagadnieniem analizowanym w opracowaniu Lucyny Myszki-Strychalskiej jest refleksyjności młodzieży nad własną przyszłością zawodową oraz decyzjami z nią związanych. Autorka stawia tezę, że refleksyjne zaangażowanie w planowanie własnej kariery może zwiększyć szansę podmiotu na sukces oraz okazać się równoznaczne z przejęciem kontroli nad własnym życiem zawodowym. Rozważania zawarte w tej części monografii zamyka rozdział Natalii Bojarskiej i Anny Florek. Jego autorki, na podstawie badań realizowanych w ramach projektu Stowarzyszenia Dobra Edukacja „Współpraca na rzecz dobrej edukacji", opisują codzienność szkolną oraz dokonują analizy różnych rozwiązań edukacyjnych wdrażanych w szkołach i organizacjach pozarządowych działających w obszarze edukacji.

Różnorodność zainicjowanych przez poszczególnych autorów zagadnień i ich naukowa eksplikacja pozwalają na wieloaspektowe ujęcie problemów, poszukiwań, inspiracji w zakresie refleksji i refleksyjności ujmowanej jako problem edukacyjny. Zebrany materiał jest próbą opisu dylematów edukacji, jakie powstają lub istnieją w przestrzeni społeczno-kulturowej, nie wyczerpuje jednak poruszanego w tym tomie zagadnienia. Prezentowane teksty stanowią punkt wyjścia do podjęcia dalszych rozważań, mających na celu naukową refleksję nad kondycją obecnych i przyszłych pedagogów, a także współczesnej edukacji.

Iwona Paszenda

Bogusław Śliwerski[1]
profesor wizytujący w Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Refleksyjność oświatowa w blogu pedagoga. Wprowadzenie do debaty

Abstrakt: Autor dokonuje typologii blogów, charakteryzuje ich funkcje oraz analizuje korzyści i zagrożenia z pisania bloga przez nauczycieli i uczonych. Wykazuje, w jakim zakresie krytyczna treść wpisów zaangażowanych w zmianę społeczną w przestrzeni publicznej wzmacnia refleksyjnych i innowacyjnych pedagogów oraz tworzy sieć profesjonalnej samopomocy. W tekście przywoływane są charakterystyczne wypowiedzi czytelników bloga autora, który poświęcił go problematyce edukacji, nauki i szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: blog, cyberprzestrzeń, edukacja, krytyka, nauka, szkolnictwo

Blog zadomowił się już w sieci na stałe jako rodzaj osobistego dziennika, spersonalizowanej komunikacji autora z wyobrażanymi sobie przez niego czytelnikami. Blogi piszą celebryci, artyści, profesjonaliści i amatorzy, także naukowcy, nauczyciele i ich uczniowie czy studenci. Nie ma bardziej egalitarnej formy przekazu od bloga jako twórczości (para)literackiej i (quasi-)oświatowej. Coraz częściej są one przenoszone do wersji drukowanej, gdyż ta niepodzielnie króluje wśród miłośników czytelnictwa. Sam wydałem już cztery książki, których treść zawiera zapis bloga z pierwszych dwóch lat mojej twórczości w tej formie, wybór wpisów z ostatnich lat i artykuły z przywołanymi wpisami z bloga, które zostały podporządkowane problematyce oświatowej[2] lub akademickiej[3]. Książkowe wersje bloga wpisują się w codzienność z większym efektem, mało kto znajduje bowiem czas na to, by przeszukiwać wersję online pod

[1] Autor prowadzi swój blog pt. *Pedagog*, www.sliwerski-pedagog.blogspot.com.

[2] B. Śliwerski, *Ped@gog w blogosferze*, Kraków 2008; tenże, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012; tenże, *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Kraków 2016.

[3] B. Śliwerski, *Ped@gog w blogosferze 2008–2009*, Kraków 2009; tenże, *Klinika akademickiej pedagogiki*, Kraków 2011; tenże, *Po raz ostatni – denek@amu.edu.pl,* [w:] *Paideia – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu,* red. L. Pawelec, Szczecinek 2016; tenże, *Letnie Szkoły Młodych Pedagogów Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – w blogosferze*, [w:] *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, Białystok 2016.

kątem interesujących treści. Mimo wszystko nadal większą popularnością cieszą się blogowe publikacje w tradycyjnej, a więc drukowanej formie.

Nie znam wyników badań naukowych, których przedmiotem byłyby blogi prowadzone przez nauczycieli. Nie przypuszczam, by ktoś to diagnozował. Bardzo trudno jest ustalić ich obecność w wirtualnym świecie. Natrafiamy na nie albo przypadkowo, kiedy wyszukujemy określone dane, treści czy fakty, albo jesteśmy na nie naprowadzani przez instytucje lub środowiska, z którymi silnie się identyfikujemy. Wielu posłów na Sejm i polityków posiada własny blog, który służy im do specyficznego kontaktowania się z wyborcami, gdyż zależy im na „ociepleniu" własnego wizerunku, zbliżeniu się do obywateli i poszerzaniu kręgu własnych wielbicieli. Z tej racji, że sam jestem od 2007 roku blogerem, nie interesowała mnie naukowa strona tego komunikatora społecznego. Odpowiada mi jednak definicja bloga autorstwa amerykańskiego publicysty Dave'a Winera, którego zdaniem

> musi on spełnić cztery kryteria, skupiające się wokół czterech słów kluczowych. Blog jest:
> a) osobisty – pisany przez osobę a nie przez instytucję;
> b) wirtualny – zazwyczaj nie jest drukowany, natomiast jest ciągle aktualizowany, a dla czytelników jest dostępny w Internecie;
> c) publikowany i upubliczniony – w znaczeniu technologicznym i w znaczeniu udostępniania bloga czytelnikom;
> d) częścią wspólnoty – blog nie może istnieć samodzielnie, potrzebuje publiczności[4].

Korzystając z treści wielu blogów wyróżniam kilka ich rodzajów, nie roszcząc sobie z tego tytułu pretensji do ostateczności proponowanej typologii:

Ze względów ekonomicznych:

1. Blogi komercyjne – „słupy ogłoszeniowe" będące podstawą do zarabiania pieniędzy na zamieszczanych w nich reklamach. To sposób na pozyskiwanie środków do życia bez koniecznego wychodzenia z domu. Bloger jest dla siebie pracodawcą i pracownikiem zarazem. Taki blog staje się „słupem ogłoszeniowym" dla reklamodawców. Nie jest zatem ważne to, o czym jego autor pisze, ale to, czy występujące w treści pojęcia pozwalają na podpięcie do nich odpowiednim hiperłączem strony z produktami bądź usługami na sprzedaż. Bardzo łatwo jest stracić kontrolę nad aksjonormatywną stroną bloga, jeżeli jego autor zaczyna wraz ze wzrostem dochodów kierować się takim doborem słów, by można było je przekuć na wysokie zyski z reklam. Nie wiemy też, czy komercyjny administrator bloga nie kieruje specjalnych oczekiwań do blogera, by ten lokował w treści pożądane produkty.

[4] Walczak, *Blogi*, www.retsat1.com.pl/walczak/blogi.doc, dostęp 6.07.2009.

Nie sądzę, by należało oceniać ten rodzaj blogów jako niewłaściwy, gdyż większość blogerów uważa, że mają prawo do uzyskiwania honorariów za swoją pracę twórczą, jaką jest systematyczne zamieszczanie postów. W końcu to rynek kształtuje popyt, a oni tylko stanowią dla niego kreatywną podaż. Autor bloga i tak wiele ryzykuje, tak zamieszczone treści, jak i podpięte pod nie reklamy mogą bowiem kogoś urazić, dotknąć czy wywołać niepożądaną społecznie lub psychicznie reakcję. To zaś może być kwalifikowane jako niezamierzone sprawstwo czynów podlegających karze. Trudno zatem spodziewać się po blogerach odważnych tez, komentarzy czy opinii, gdyż ich komunikator może zostać poddany weryfikacji prawnej. Trzeba bardzo uważać na to, co i o kim się pisze oraz jak samemu komentuje się czy ocenia czyjeś postawy lub działania. Bardzo łatwo jest w takim podejściu kogoś zranić lub przyczynić się do naruszenia jego/jej publicznego wizerunku.

2. Blogi niekomercyjne – bezinteresowne, prowadzone z indywidualnej potrzeby autora, unikające możliwości „bycia na wyprzedaży", niejako „handlowania" własną aktywnością i/lub osobą w przestrzeni wirtualnej. Nie znajdziemy w nich reklam produktów bądź usług na sprzedaż. Najczęściej tego typu blogi powstają w okresie włączania się autorów do sieci z ich treściami, formą i misją. Takie blogi nie muszą być systematycznie prowadzone, gdyż wystarczy, że bloger zamieści od czasu do czasu ważne dla siebie treści, tak jak prowadzi się własny pamiętnik, dziennik czy kronikę jedynie najważniejszych wydarzeń. Blogi prospołeczne, misyjne, z autorskim przesłaniem mają swój klimat, odrębność, spersonalizowaną treść i brak oczekiwań ze strony potencjalnych czytelników. Ci mogą się pojawić, ale nie muszą, bo przecież ktoś pisze ów blog przede wszystkim dla siebie, sobą i o sobie.

Ze względu na źródło kreacji:

3. Blogi autonomiczne – osobiste, autobiograficzne, wspomnieniowe, relacjonujące własną aktywność i doznania autora. Są to swojego rodzaju pamiętniki czy dzienniki, których treść jest udostępniana innym pod publiczną opinię. Zdarza się, że mają one ekshibicjonistyczny charakter.
4. Blogi heteronomiczne – blogi pisane dla określonego pracodawcy. Najczęściej mają one jawnie lub w ukryty sposób komercyjny charakter. Reklamy towarów bądź usług nie muszą być w nim widoczne, ale już sam fakt zamieszczenia na portalu dowolnego medium – gazety, dziennika, tv czy instytucji – sprawia, że podmiot użyczający swojego miejsca wypłaca blogerowi tantiemy albo w innej postaci odwdzięcza się za jego obecność.

Ze względu na odbiorcę:

5. Blogi osobiste – klasyczne pamiętniki, przestrzeń do wyrażania własnych myśli, doznań, a nawet twórczości. Taki blog powstaje dla samego autora. Nie ma dla niego znaczenia, czy i kto go czyta. W wersji skrajnej mają one narcystyczny charakter eksponowania przez blogera własnego *ja*. Takie blogi nastawione są tylko i wyłącznie na własne role, zawód, sposób realizowania kariery, szczycenie się osiągnięciami lub użalanie nad niesłusznymi porażkami itp.
6. Blogi prospołeczne – blogi pisane z myślą o innych, o mniej lub bardziej skonkretyzowanych odbiorcach, adresowane do określonej grupy czytelników; mają one na celu bezinteresowne służenie innym osobom, środowiskom bądź grupom, np. przez udzielanie różnego rodzaju porad, dzielenie się wiedzą, informacjami, analizami, komentarzami, wytworami itp.

Ze względu na funkcje:

7. Blogi afiliacyjne – ich treść kreowana jest ze względu na więź autora z określoną grupą społeczną czy zawodową, instytucją, środowiskiem itp. Pisanie jest potwierdzaniem własnej przynależności do grupy, społeczności, identyfikacji z nią.
8. Blogi terapeutyczne – mają na celu oczyszczenie własnej psychiki z nadmiaru toksycznych myśli, emocji, pogłębianie mowy wewnętrznej, czyli niejako rozmawianie z samym sobą.
9. Blogi ekspresyjne – pozwalają na wyrażanie własnej twórczości, sztuki, dzielenie się wrażeniami z lektur, zbiorami własnych dzieł fotograficznych, malarskich, graficznych, aktorskich, muzycznych itp.
10. Blogi moralne – będąc wirtualnym sumieniem, są zastępczą formą *super-ego*. Mają pomóc autorowi w samokontroli własnych postaw moralnych, nieustannym przypominaniu sobie powinności moralnych wobec świata i siebie.
11. Blogi duchowe, transcendentne – forma wyrażania w treści świata własnych doznań religijnych, przeżyć mistycznych, spotkań z Bogiem czy innym Dobrem Najwyższym.
12. Blogi profesjonalne – w oświacie rozpoznawane są jako blogi dydaktyczne, których autorzy-nauczyciele dzielą się najnowszą i sprawdzoną przez siebie wiedzą metodyczną, metodami, technikami, formami i środkami kształcenia, opieki czy wychowania. Często są one łączone z osobistymi wrażeniami pedagogów, edukatorów – z ich lektur, recepcji dzieł sztuki czy przeżywanych wydarzeń politycznych.

13. Blogi społeczno-oświatowe – emancypacyjne, komentatorskie, krytyczne, dyskursywne, polemiczne, ingerujące swoją treścią w bieżące wydarzenia.
14. Blogi sprawnościowe – metodyczne, techniczne, instrumentalne, będące skrzynką narzędzi do rozwiązywania konkretnych problemów czy zadań.
15. Blogi kognitywne – będące przestrzenią dla nauki, mądrości, upowszechniania wiedzy.

W rzeczy samej nie wiemy, kto trafi na karty naszej narracji, gdyż jest już kilkadziesiąt, a może i kilkaset tysięcy systematycznie wypowiadających się blogerów w Polsce. Publikując posty nie wiemy, kto na nie trafi. Nie ma to jednak znaczenia, blogowanie jest bowiem aktywnością zorientowaną przede wszystkim na świat własnych doznań, doświadczeń, myśli, opinii, poglądów i posiadanej wiedzy. Jest to rodzaj autorskiego dziennika, swoistego rodzaju pamiętnika, w którym rejestrujemy w różnych interwałach czasowych określone treści. Im więcej jest w nich nas samych, tym trudniej o zyskanie szerokiego grona odbiorców. Chyba że autor pełni w przestrzeni publicznej znaczącą rolę lub funkcję, jest VIP-em, idolem, znanym artystą itp.

Korzyści lub zagrożenia z pisania bloga są zależne od tego, jakiego rodzaju jest to dziennik, kto jest jego adresatem oraz jakie treści stają się szczególnie wyróżniającymi jego autora. Pisanie bloga przez nauczycieli chyba nie jest zbyt powszechne, zawód ten jest bowiem niesłychanie silnie obciążony lękiem przed transparencją funkcjonariusza publicznego. W tym świetle nauczyciel ma być niejako na dystans do swoich uczniów, ich rodziców i współpracowników w szkole. Można powiedzieć, że ta profesja obciążona jest kompleksem zagrożonego autorytetu. Nauczyciele obawiają się, że upublicznienie ich osobowości, własnych preferencji, aspiracji, światopoglądu, a więc prywatności, może być powodem do utraty autorytetu władzy i autorytetu instytucji, którą reprezentują. Nakłada się na ten lęk możliwość sankcjonowania ujawnianych w Sieci postaw nauczycieli wobec różnych faktów, wydarzeń czy osób, tak jakby mieli być osobami neutralnymi wobec świata, niezaangażowanymi.

Jeżeli nauczyciel realizuje się w funkcji publicznej, a więc jest kuratorem oświaty, dyrektorem w samorządowej czy państwowej instytucji edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, w tym przedszkolu czy szkole, to zapewne czytelnikami jego bloga staną się nie tylko jego podwładni, podopieczni, współpracownicy, sojusznicy, lecz także zwierzchnicy czy nawet przeciwnicy. Nikt tak dobrze i celnie jak bloger nie dostarcza osobom zawistnym i wrogim powodów do tego, by czerpać z bezpośredniego źródła wiedzę i, wyrywając zdania z kontekstu, podejmować działania o charakterze agresywnym, a przy tym ukrytym. W końcu każdy komentator blogera może być anonimowy, bezimienny, ukryty pod avatarem tak długo, dopóki nie przekroczy granic prawa. Dopiero wówczas

może być ścigany. Nauczyciel-bloger musiałby mieć własny serwer, żeby śledzić, kto i z jakiego adresu włącza się do jego wirtualnej „księgi", czyta ją i korzysta z każdej nadarzającej się okazji, by go skrzywdzić – obrazić, poniżyć, wyśmiać.

Trzeba mieć silną i pewną pozycję w środowisku nauczycielskim, by móc swobodnie blogować. Nauczyciel musi bowiem liczyć się z utratą miejsca pracy, jeżeli w wyniku swoich wpisów naruszy poczucie bezpieczeństwa jakiegoś oświatowego drania, pozoranta, oszusta, pasożyta. Ktoś i/lub coś musi go chronić. Najlepiej, kiedy bycie nauczycielem nie jest konieczne do zarobkowania, a zatem w każdej chwili można rozstać się z tą profesją, gdyż mamy inne źródło utrzymania. Wciąż spauperyzowane środowisko nauczycielskie może wykorzystać okazję, by opublikowany post uczynić przedmiotem donosu, insynuacji czy oficjalnej skargi. Nauczyciel-bloger ma przed sobą wybór, co dla niego jest ważne w wirtualnej przestrzeni – on sam, jakaś sprawa, idea czy osoba? Po co piszę lub zamierzam pisać, i dla kogo? Wyobraźnia jest tu konieczna, jak w aktywności szachisty. Bloger musi bowiem przewidywać potencjalne skutki własnego pisarstwa, jeśli ma ono charakter zaangażowania w sprawy publiczne, szeroko pojmowanej troski o edukację i jej podmioty.

Największym zagrożeniem dla blogera są takie wartości, jak prawda/fałsz, dobro/zło, piękno/kicz, o których pisze, starając się je upowszechnić szerszemu, a nieznanemu sobie gremium czytelników. Czeski socjolog Petr Bakalář w swojej najnowszej monografii zwraca uwagę na kwestię tabu w naukach społecznych i w życiu publicznym obywateli. Jego demistyfikacja uświadamia nam bowiem, że nauka wciąż nie może poradzić sobie z problemem dociekania prawdy. Teoretycznie

> nauka jest w zasadzie wolna wobec prawdy i jej poszukiwania, co gwarantują jej ustawy. Są jednak społeczeństwa, w których zaniedbuje się, tłumi, a nawet zabrania prawdy, co najczęściej jest możliwe dzięki interwencji państwa, partii czy instytucji wyznaniowych, kiedy stosują własną cenzurę lub prowadzą tzw. «państwowe badania»[5].

Nauczyciel prowadzący blog może stać się wrogiem w demokracji, kiedy odsłaniając hipokryzję władz oświatowych, pozorność działań, manipulacje czy niespełnianie obietnic wyborczych, może być traktowany przez nie jako obcy, którego albo się poskramia, pacyfikuje, izoluje, stygmatyzuje, wyklucza, albo maksymalnie neutralizuje jego poglądy czy wyniki badań.

W systemie oświatowym najczęściej nauczyciel-bloger przechodzi do ukrytej dla siebie przestrzeni, jaką jest blog, gdzie pod pseudonimem, nierozpoznawalnym avatarem może zachować swoją suwerenność i opisywać prawdę kosztem jakiejś jej cząstki. Jego działania determinowane są wówczas przez wartości i normy uniwersalne, ponadczasowe. Ma on bowiem świadomość odrębności

[5] P. Bakalář, *Tabu v socíalních vědách*, Praha 2003, s. 9. Tłumaczenie autora.

własnej egzystencji i zagrożenia dla własnej profesji w wyniku konsekwencji, jakie wynikają dla niego z opisywania patologicznych zjawisk. Mogą one dotyczyć też czytelników lub opisywanych w postach osób, środowisk czy instytucji edukacyjnych. Konieczna jest tu odwaga negowania władzy, która chce wbrew interesom publicznym stanowić o tym, co jest prawdziwe, dobre i piękne dla obywateli (nauczycieli, uczniów, samorządów, dyrektorów przedszkoli i szkół), wartościowe, prawomocne i realne, a co nie jest przez rządzących dopuszczalne w edukacji i życiu społecznym. Pisze o tym w swoich rozprawach w nawiązaniu do myśli Henry'ego Giroux i Petera McLarena, polski filozof edukacji Lech Witkowski:

> właśnie dlatego, że w murach szkoły istnieje możliwość walki i kontestacji wokół kwestii kultury i ideologii – pedagogikę można rozwijać w interesie krytycznego myślenia i odwagi cywilnej. Nawet jeśli teren tej walki jest okresowo zawłaszczany przez jakąś dominującą opcję, to wynik ten nie musi być uznawany za rozstrzygnięcie raz na zawsze.

Dlatego

> życie szkolne powinno być konceptualizowane nie jako jednolity, monopolityczny, opancerzony system reguł i stosunków, lecz jako (otwarta) arena kulturowa, charakteryzująca się kontestacją, walką i oporem[6].

Bywa jednak i tak, że pojawiają się w wirtualnej przestrzeni nauczyciele-blogerzy, których nazwałbym blagierami. To ci, którzy usiłują wykorzystać to medium dla afirmowania siebie jako rzekomego sojusznika władzy w scentralizowanym systemie edukacyjnym, który dla osobistych korzyści jest gotów stać się jej kolaborantem. Sytuacja takiego nauczyciela jest jeszcze groźniejsza dla niego samego i dla kultury, co można opisać za Lechem Witkowskim. Niektórzy tak postępują, ponieważ nagminnie mają

> potrzebę ulegania właśnie wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowania decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortem inaczej niż pod skrzydłami kogoś/czegoś łechczącego jego próżność, czy poczucie przynależności do siły i wzniosłości. Autorytarność zewnętrzna idzie tu w parze, czasem jako przyczyna, a czasem jako skutek wewnętrznego zapotrzebowania na autorytarne zadomowienie w świecie, na «ucieczkę od wolności», na kupowanie sobie poczucia wartości i możliwie tanie spełnienie w gronie podobnych do nas. Ten dramat nadal trwa i się nasila, nie pomimo edukacji, ale wraz z nią[7].

Pedagodzy, którzy dostosowują swoje zamierzenia czy oferty działań w przestrzeni publicznej do politycznego manipulowania prawem bądź osobami je

[6] L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Warszawa 2007, s. 187.

[7] L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009, s. 23.

stanowiącymi, są w służbie politycznej socjotechniki, a nie na służbie istoty i jakości procesu kształcenia oraz wychowania młodych pokoleń oraz nowych kadr oświatowych.

Rolą edukacyjnego blogera powinno być wskrzeszanie człowieka publicznego, a tym samym powrót do budowania społeczeństwa obywatelskiego, które to kategorie są niszczone przez osoby sprawujące autorytarnie władzę. Czynią one bowiem wszystko, co w ich mocy, a mają tu do dyspozycji budżetowe środki finansowe czy fundusze unijne, które mogą wykorzystać na propagandę (tzw. kampanie społeczne via lokowanie produktu) oraz na honorowanie specjalistów od *public relations*, by nie dochodziło do ścierania się racji merytorycznych w debacie publicznej, ale by zastąpił ją „system gwiazdorski" w upełnomocnianiu decyzji rządzących. Im bardziej stanowisko władzy jest sprzeczne nie tylko z interesem publicznym, ale przede wszystkim racjami naukowymi, tym częściej i silniej wykorzystuje ona metody i środki propagandy politycznej wzmacniane celebrytami, w tym także posłusznymi tej strategii władzy naukowcami. Nauczyciele powinni w tej sytuacji włączać się w rozprawianie się z szeregiem konstruowanych i upowszechnianych przez władzę mitów, głoszonych przez intelektualne gwiazdy komunałów, które odwracają uwagę społeczeństwa od istotnych zagrożeń i szkód, do jakich prowadzi technokratyczna polityka rządu. Każda władza potrzebuje ideologicznej legitymizacji swoich decyzji, toteż jeśli zamierza manipulować społeczeństwem, wytwarza najpierw w nim stan zagrożenia, by w odpowiednim momencie wskazać na jedyne słuszne rozwiązanie problemu.

Wspomnę w tym miejscu o jednym z najbardziej rozpoznawalnych nauczycieli-blogerów oświatowych w naszym kraju – Dariuszu Chętkowskim, który prowadzi swój blog na stronie tygodnika społeczno-kulturalnego „Polityka". Chętkowski odniósł się w jednym ze swoich postów do mojego bloga. Wpis pojawił się 11 stycznia 2011 roku w związku z moim wspomnieniem o świętej pamięci żonie Wiesławie – eksperymentującej w szkole publicznej nauczycielce:

> *Autorytet się odzywa*[8]
>
> Nauczyciele od dawna twierdzą, że MEN psuje edukację. Nikt nie wyrządził szkolnictwu więcej zła niż ministrowie tego resortu. A jednak nauczyciele są osamotnieni w tej krytyce. Brakuje głosu autorytetów naukowych. Uczeni milczą w tak wielu sprawach, choćby w kwestii psucia podstaw programowych i kanonu lektur szkolnych, wprowadzenia gimnazjów albo degrengolady egzaminu dojrzałości, że wydaje się, iż mają wszystko w głębokim poważaniu. Kiedy tylko mam okazję rozmawiać z kadrą akademicką, zawsze pytam, dlaczego milczy, gdy ministrowie psują edukację.

[8] D. Chętkowski, *Autorytet się odzywa*, BELFERBLOG – Blog Dariusza Chętkowskiego, 11.01.2011, http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=1186#comments, dostęp 17.11.2016.

> Dlatego z największym zdziwieniem i zarazem najwyższym podziwem przeczytałem słowa prof. zw. dra hab. B. Śliwerskiego, wiceprzewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. To nie jest głos byle kogo, lecz autorytetu. A oto wspomniane słowa:
>
> «Nie trzeba pracować tak, jak oczekuje tego MEN. Nie musimy wdrażać rozwiązań, które są generowane przez urzędników pod hasłem standardów jakości kształcenia, czyniąc edukację przeciętną, dostosowywaną do wzorów, planów, za którymi kryje się m.in. chęć ułatwienia sobie sprawowania państwowego nadzoru nad procesem kształcenia czy rozliczania nauczycieli z pracy tak, jakby z założenia byli leniwi, wypaleni czy niezdolni do jakiegokolwiek zaangażowania»[9]. [...]
>
> Za te słowa, jakże prawdziwe, jestem gotów profesora ucałować. Nadal jednak pozostaje aktualne pytanie, dlaczego inni profesorowie milczą. Gdyby tego typu opinie płynęły ze wszystkich ośrodków akademickich, skończyłaby się radosna twórczość niewydarzonych ministrów edukacji. Niestety, odwaga charakteryzuje nielicznych uczonych. Reszta woli się nie wychylać. Boli mnie ta postawa profesorów.

Jest to klasyczny przykład solidarnego wzmacniania przez blogerów idei, wartości czy oczekiwań pedagogicznych, które wymagają recepcji i zaangażowania. Tego typu wpisy wzmacniają zarazem motywację do podejmowania przez nauczycieli innowacyjnej aktywności bez względu na to, czy jest na nią przyzwolenie administracji, czy też go nie ma. Na przykładzie polskiej oświaty doskonale widać zjawisko „przyczajenia się", ukrycia rzeczywistych postaw – jak pisał Tomasz Szkudlarek – *epistemologii uniku*[10], by po latach uzewnętrznić się i powrócić na scenę polityczną przy użyciu stosowanego taktycznego kompromisu – przez część zakorzenionych w minionej mentalności elit oświatowych i akademickich, które dostrzegły skuteczność szybkiego czerpania korzyści osobistych kosztem dobra wspólnego, jakim jest edukacja młodych pokoleń. Polskie elity władzy nie są wyjałowione z wiedzy na temat tego, w jaki sposób manipulować społeczeństwem, kiedy nie ma się racji, ale trzeba je zmusić do przyjęcia określonych rozwiązań. Zapewne doradcy polityczni sięgnęli do brytyjskiej koncepcji *outsourcingu* odpowiedzialności, która kreuje fałszywe struktury partycypacji, mające dać obywatelom poczucie, że to jednak od nich, a nie od władzy, zależy spełnienie jedynie słusznych roszczeń władzy. Istotą tego podejścia jest – zamiast przyjęcia przez polityków odpowiedzialności za własne decyzje – przerzucenie tej odpowiedzialności na zewnątrz, by w razie krytyki można powołać się na te struktury. Innymi słowy, jeśli obywatelom nie podoba się np. obniżenie czy ponowne podwyższenie wieku obowiązku szkolnego bądź zmiana ustroju szkolnego, to muszą sami sobie z tym poradzić za

[9] B. Śliwerski, *Nauczyciele wolności*, Pedagog [blog], 10.01.2011, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2011/01/nauczyciele-wolnosci.html, dostęp 17.11.2016.

[10] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1990.

pomocą narzędzi, jakie stwarza im... władza, a nie rzeczywistość, w której będą musiały odnaleźć się ich dzieci.

Tak jak w PRL był podziemny ruch oporu przeciwko totalitarnej władzy, tak dzisiaj, w państwie quasi demokratycznym, mamy nową agorę w postaci równoległego do rzeczywistego świata manipulacji władzy, świata wirtualnego, protestu o charakterze kłącza, hipertekstowej i niefizycznej strukturze sieci międzyludzkich relacji, które wyrażają, komunikują ekspresję różnic z pozycji outsiderów demistyfikujących kłamstwo i hipokryzję władzy. Najlepszym tego przykładem było uruchomienie przez Karolinę i Tomasza Elbanowskich wirtualnej akcji „Ratuj Maluchy". Opisali oni w książce kulisy przeprowadzanych interwencji, działań, inicjatyw, prowokacji i walk symbolicznych z władzą, która zupełnie lekceważyła normy prawa międzynarodowego, krajowego oraz Konstytucję III RP[11].

Opisana przez Elbanowskich aktywność – także wirtualna – opozycyjna wobec minionej władzy, stanowi doskonały przykład na to, jak ona upada w rzekomo demokratycznym społeczeństwie dzięki wykorzystaniu przez jego siły społeczne m.in. instrumentów walki bez przemocy (*non violence*). Co z tego, że rządzący dysponowali nieprawdopodobną siłą prorządowych i zdemoralizowanych częściowo mediów publicznych oraz kilkudziesięcioma milionami złotych, jakie wydatkowano na propagandowe wojny przeciwko rodzicom, skoro potrafili oni pozyskać w bezinteresownym wymiarze miliony zwolenników, w tym także w tzw. mediach opozycyjnych. Warto, żeby każdy, kto zamierza wchodzić w dyskurs publiczny na temat wychowania dzieci i rozstrzygania o losach ich rozwoju w placówkach publicznej edukacji nie pominął tego, co było lekceważone przez ministrów edukacji.

Tego typu sytuacja prowadzi – jak pisze Ezer Weizman – „do strukturalnej impotencji wikłającej władzę i opozycję we wzajemnym uścisku, a organizacje pozarządowe obsadzającej w rolach faktycznych uczestników rozproszonego systemu rządowego"[12]. Władze państwowe przerzucają świadomość moralną na elity, by je zmusić do kolaborowania w ramach rzekomej modernizacji i reform oświatowych, a tym samym do podejmowania działań zaprzeczających wartościom, którym powinny one służyć. Politolog Robert Pirsig metaforycznie wskazuje na trzy możliwe sposoby uwolnienia się od wyrzutów sumienia u elit, czyli od rodzących się na tle konfliktu wartości dramatów osób świadomych jawnego i ukrytego programu władzy: „można «odmówić wejścia na arenę», «sypnąć bykowi piachem w oczy» lub «uśpić byka śpiewem»"[13]. Jak powinny zachować się elity, aktywiści w sytuacji wyboru *pomiędzy którymś z rogów rozjuszonego byka*? Weizman odpowiada:

[11] K. Elbanowska, T. Elbanowski, *Ratuj maluchy. Rodzicielska rewolucja*, Poznań 2015.

[12] E. Weizman, *Paradoks współpracy*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków 2013, s. 42.

[13] Tamże, s. 43.

> Ich działania muszą jednak prowadzić do poszukiwania sposobów umożliwiających kwestionowanie narzuconych prawd, a przez to także fundamentów autorytetu władzy, z którą działacze ci jednocześnie konfrontują się i współpracują. A tę władzę tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed bykiem i kazali wybrać krótszy z jego rogów. W sytuacji, gdy jest to niemożliwe, odmowa może być uznawana za jedną ze skutecznych form politycznego działania[14].

Być może błędem elit pedagogicznych jest poszukiwanie możliwości włączania się w reformy szkolne, naprawę polskiej edukacji w ramach zdefiniowanych przez arogancką i niekompetentną władzę, określonych przez nią pól możliwej aktywności, tak by nie naruszała ona ukrytych interesów władzy, które w wyniku podejmowanych decyzji są sprzeczne z interesem narodowym czy obywatelskim. Można przecież partycypować w zmianie, znajdując się „poza wyraźnie zdefiniowanymi i istniejącymi już strukturami władzy, a nie działając w ich ramach"[15], jeśli ma się przekonanie nie tylko o błędnych przesłankach projektowanych czy wdrażanych przez MEN reform, lecz także o ich negatywnych następstwach. Nauczyciele i naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań, także etycznych. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynerii konsensusu", jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Blog stanowi dobre medium dla realizacji tego typu celów. Kreowana z jego wykorzystaniem

> edukacja [...] musi być traktowana nie tylko jako «produkcja wiedzy», ale i jako «produkcja podmiotów politycznych». Jest to rozumiane w kontekście zadań szkoły jako instytucji służącej tworzeniu «sfer publicznych» i kształceniu obywateli, którzy są zdolni do sprawowania kontroli nad własnym życiem i – w szczególności – nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy[16].

Refleksyjni i krytyczni nauczyciele powinni niejako „rozsadzać" stereotypy i rozwiązania, które ograniczają ludzką suwerenność i komunikację publiczną, stawiać opór oraz wyrażać obawy, poglądy, odczucia czy opinie także tych, którzy obawiają się konsekwencji własnej dzielności. W podejściu Edwarda Saida taki wzorcowy intelektualista jako nieproszony outsider, o wysokim poziomie zmysłu krytycznego, myślący profesjonalista – jest często osamotniony, gdyż działa „na marginesie, jako wygnaniec, amator, jako twórca języka, który usiłuje wyrazić prawdę o władzy, a nie jako ekspert za opłatą udzielający obiektywnych porad"[17]. Krytyczny pedagog powinien sytuować się na pozycji „nieproszonego

[14] Tamże.

[15] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, dz. cyt., s. 48.

[16] T. Szkudlarek, *Postmodernistyczne pedagogie. Amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 42.

[17] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, dz. cyt., s. 201.

outsidera", niezależnego od władzy eksperta, który będzie kwestionował narzucany pozór i fałsz, odsłaniał „pocałunek śmierci od establishmentu" działającego na rzecz kooperacji/kolaboracji z władzą pomimo zasadniczych różnic stanowisk. W przeciwnym razie milcząc, akceptuje się stan narastającej patologii i staje się jej współsprawcą. Władzę bowiem „tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed bykiem i kazali wybrać krótszy z rogów"[18]. Rozwija się bowiem w podlegającej erozji demokracji poprawna politycznie nomenklatura, z którą można walczyć jedynie przeciwstawiając się próbom wtłoczenia elit w ramy interesów władzy. Nie można przyczyniać się do zmiany istniejącej patologii, partycypując w jej procesach kolaboracyjnym działaniem[19].

Żyjemy w społeczeństwie postpolitycznym, w którym zasadnicze różnice i konflikty nie znikną, ale to nie znaczy, że ma być zahamowana przez władze możliwość ich artykulacji. Władza będzie czynić wszystko, co w jej mocy, by z braku strukturalnej i prawnej możliwości wyrugowania opozycji, jej ekskluzji, przynajmniej ją zneutralizować lub pozyskać część elit dla siebie. Jak stwierdza belgijska filozof polityki Chantal Mouffe:

> demokracja istnieje tak długo, jak długo istnieje konflikt i jak długo można kwestionować obowiązujące ustalenia. Gdy dochodzimy do momentu, w którym mówimy: «To jest punkt końcowy, odtąd kontestacja już nie jest uzasadniona», oznacza to koniec demokracji[20].

Przyjmowana od kilkunastu lat przez rządy i zmieniające się władze resortu edukacji strategia wprowadzania reform ma charakter ekskluzji, a więc konieczności wykluczania z debaty publicznej tych, którzy mają inny od rządzących, a przy tym merytoryczny, pogląd na sprawę.

Nawoływanie do upowszechniania tzw. dobrych praktyk czy wdrażania w życie zmian oświatowych jest afirmowaniem polityki na podstawie wykluczania rozwiązań innych, niż życzy sobie tego władza. Jest to typ podejścia określany mianem polityki asocjacyjnej, a więc ujmowaniem tego, co polityczne, na podobieństwo koncertu. Władza chce, by wszystkie podmioty, w tym szczególnie elity, grały z nią w jednej orkiestrze ten sam utwór, chociaż na różnych instrumentach. Tymczasem wiemy, że społeczeństwa nie są jednorodne politycznie, światopoglądowo, a zatem pedagogice powinien być bliższy dysocjacyjny pogląd na politykę, który odwołuje się do konstatacji istnienia w społeczeństwa otwartych, pluralistycznych konfliktów, antagonizmów, wrogości, różnych punktów widzenia, różnych systemów wartości, których nie tylko nie

[18] E. Weizman, *Paradoks współpracy,* dz. cyt., s. 43.

[19] Florian Schneider stwierdza: „W rozumieniu pejoratywnym kolaboracja oznacza dobrowolną pomoc udzielaną wrogowi swojego kraju, zwłaszcza zaś wojskom okupacyjnym lub złowrogiej władzy. Oznacza współpracę z instytucją, z którą nie ma się bezpośredniego związku". Cyt. za: M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, dz. cyt., s. 122.

[20] M. Miessen, *Nowe spojrzenie na demokrację. Rozmowa z Chantal Mouffe*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, dz. cyt., s. 135.

da się usunąć, ale i czynić tego nie wolno, gdyż nie ma możliwości ich pogodzenia ze sobą, jeśli szanujemy suwerenność ludzi. Jak pisze Mouffe: „Antagonizm jest specyficznym typem konfliktu, dla którego nie ma racjonalnego rozwiązania, ponieważ nie można uzgodnić dwóch stanowisk”[21].

Można zatem zastanawiać się nad tym, jaką rolę będą odgrywać w świetle powyższego blogujący nauczyciele, którzy są postrzegani przez własne środowisko i swoich czytelników jako refleksyjni, transformatywni intelektualiści? Czy będą w stanie przezwyciężyć groźne dla człowieka postawy, zniewalające go i wywołujące w nim kryzys istnienia? Być może

> zdolni są do tego, jak się wydaje, przede wszystkim intelektualiści chrześcijańscy, ponieważ to zwłaszcza oni dysponują wspaniałą tradycją humanistyczną, ukształtowaną przez chrześcijaństwo, które od samego początku było religią wolności i równości; które zawsze było uniwersalistyczne, pluralistyczne w swoich formach, dialogiczne i personalistyczne; które zawsze uczyło odpowiedzialności za dar wolności; które współtworzyło ideę demokracji, wizję państwa prawa i wizję praw człowieka[22].

Uruchamiając w 2007 roku blog *Pedagog*, wyrażałem nadzieję, że może dzięki niemu pojawi się okazja do wymiany myśli, zapoczątkowania dyskusji na temat współczesnej pedagogiki i jej zaprzeczenia, jakim jest anty- i postpedagogika.

Skoro na wychowaniu i edukacji znają się wszyscy, to może nie będzie problemu z komentarzami do stanu wiedzy o nauce i jej praktycznych aplikacjach tak w szkolnictwie powszechnym, jak i akademickim. Nie rozczarowałem się tym medium, aczkolwiek wielokrotnie stawało się ono barierą dla realizowanych przeze mnie zadań oświatowych i naukowych. Ufam, że kolejni blogerzy będą w mniejszym stopniu narażeni na hejt, ukrytą i jawną formę agresji we własnym środowisku akademickim, cyberprzemoc i zawiść. Być może czas najwyższy podjąć badania nad codziennością blogerów w konfrontacji z treścią ich wpisów oraz zamieszczanych pod nimi komentarzy.

Bibliografia:

Bakalář P., *Tabu v socíalních vědách*, VOTOBIA, Praha 2003

Chętkowski D., *Autorytet się odzywa*, BELFERBLOG – Blog Dariusza Chętkowskiego, 11.01.2011, http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=1186#comments, dostęp 17.11.2016.

Elbanowska K., Elbanowski T., *Ratuj maluchy. Rodzicielska rewolucja*, Zysk i S-ka, Poznań 2015.

[21] Tamże, s. 145.

[22] S. Wielgus, *Wolność wobec starych i nowych totalitaryzmów*, [w:] *Wolność we współczesnej kulturze. Materiały V Światowego Kongresu Filozofii Chrześcijańskiej KUL – Lublin 20–25 sierpnia 1996*, Lublin 1997, s. 8–9.

Miessen M., *Koszmar partycypacji*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Kraków 2013.
Szkudlarek T., *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu,* [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1992.
Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 1991.
Śliwerski B., *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Impuls, Kraków 2016.
Śliwerski B., *Klinika akademickiej pedagogiki,* Impuls, Kraków 2011.
Śliwerski B., *Letnie Szkoły Młodych Pedagogów Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – w blogosferze,* [w:] *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, Wydaw. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
Śliwerski B., *Nauczyciele wolności*, Pedagog [blog], 10.01.2011, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2011/01/nauczyciele-wolnosci.html, dostęp 17.11.2016.
Śliwerski B., *Ped@gog w blogosferze*, Impuls, Kraków 2008.
Śliwerski B., *Ped@gog w blogosferze 2008–2009*, Impuls Kraków 2009.
Śliwerski B., *Po raz ostatni – denek@amu.edu.pl*, [w:] *Paideia – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu. Księga dedykowana pamięci Profesora Kazimierza Denka Honorowego Prezesa Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*, red. L. Pawelec, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2016.
Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Impuls, Kraków 2012.
Walczak, *Blogi*, www.retsat1.com.pl/walczak/blogi.doc, dostęp 6.07.2009.
Weizman E., *Paradoks współpracy*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Kraków 2013.
Wielgus S., *Wolność wobec starych i nowych totalitaryzmów,* [w:] *Wolność we współczesnej kulturze. Materiały V Światowego Kongresu Filozofii Chrześcijańskiej KUL – Lublin 20–25 sierpnia 1996*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997.
Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009.

Educational reflection in the blog about education. Introduction to the debate

Abstract: The author decides about blog typology, and characterizes its functions with the analyze of the benefits and risks of writing the blog by teachers and academics.

The author shows the extent to which the critical content of entries, presented by involved in social change in public sphere people, reinforces the reflective and innovative teachers and creates a network of professional self-help. The text presents the statements of blog's readers. The blog is devoted to the issues of education, science and higher education.

Keywords: blog, criticism, cyberspace, education, science

Część I

Miejsce refleksji w biografii współczesnego człowieka

Alicja Żywczok
Uniwersytet Śląski

W kierunku przemiany wewnętrznej. Refleksja jako biograficzny punkt zwrotny

Abstrakt: W artykule autorka podjęła problematykę refleksji pojmowanej jako refleksja naukowa (nad określonym zagadnieniem), refleksja krytyczna oraz autorefleksja prowadząca do samopoznania i autokorekty, czyli przemiany wewnętrznej. Ukazała znaczenie refleksji w rozwoju filo- i ontogenetycznym człowieka, modyfikacji jego zachowania, a zwłaszcza w prawidłowym procesie edukacyjnym. Analiza pojęcia refleksji, obowiązującego w naukach humanistycznych i społecznych, doprowadziła do wykazania różnic między refleksją a myśleniem, kontemplacją, introspekcją oraz koncentracją uwagi. Autorka zaakcentowała również współczesny problem niedoborów refleksyjności (ujmowanej jako dyspozycja psychiczna), związany m.in. z ekspansją technologii informatycznych, zakłóceniami harmonii emocjonalnej, moralnej, duchowej dzieci, młodzieży i dorosłych, a także nieumiejętnością korzystania z dorobku kulturowego. Dostrzegając konieczność przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom, zaprezentowała autorską propozycję kształtowania refleksyjności wychowanków/podopiecznych/uczniów w środowisku rodzinnym i instytucjonalnym.

Słowa kluczowe: autokorekta, autorefleksja, proces edukacyjny, przemiana wewnętrzna, refleksja, refleksyjność, samopoznanie

Wprowadzenie

Nie sposób analizować zagadnienia refleksji bez wskazania jej znaczenia (i funkcji) oraz etapów w rozwoju człowieka, czy bez odróżnienia jej od myślenia, świadomości, zastanowienia, introspekcji, autoanalizy, koncentracji uwagi, kontemplacji (i medytacji), wyobrażeń, przekonań. Warto w tym miejscu zaakcentować fakt, który może okazać się pomocny w wyodrębnieniu podobieństw i różnic między refleksją a wyliczonymi procesami, że refleksja może przebiegać w dwóch kierunkach: zostać skierowana na *ja* (autorefleksja) bądź na otoczenie (w paradygmacie klasycznym), zarówno materialne, jak i niematerialne. Tę cechę refleksji określa się terminem *samozwrotność*, i jej właśnie zawdzięcza się zapoczątkowanie refleksji.

Fakt ten wydaje się znaczący również w ujawnieniu istoty refleksji pojmowanej nie tylko jako proces poznawczej samoregulacji zachowania (za pośrednictwem monitorowania własnego myślenia) czy proces adaptacyjny, lecz także postawę gotowości bądź otwartości na zmianę, zwłaszcza w odniesieniu do zmiany samego siebie. Człowiek bowiem podejmuje refleksję nad sobą wówczas, gdy dopuszcza możliwość samopoprawy.

Niewątpliwie zaletą refleksji jest to, iż jej przedmiot nie jest niczym ograniczony; mogą nim być m.in.: rzeczy, rośliny, zwierzęta, ludzie, relacje, proporcje, kategorie, idee, ideały, wartości, wzory i wzorce, autorytety, modele, teorie, koncepcje, projekty, programy, zachowanie, działanie i czyny, poglądy, przeświadczenia i przekonania, sądy, uprzedzenia i stereotypy. Co więcej, przedmiotem refleksji może być również sama refleksja, a nawet refleksja (np. apologetyczna bądź krytyczna) nad refleksją.

W artykule analizuję pojęcie refleksji obowiązujące w naukach humanistycznych i społecznych, wykazując różnice między refleksją a myśleniem, świadomością, kontemplacją (i medytacją), introspekcją, koncentracją uwagi, wyobrażeniami, przekonaniami. Wyszczególniłam odmiany refleksji, m.in.: naukową (nad określonym zagadnieniem), metanaukową, krytyczną oraz autorefleksję prowadzącą do samopoznania i przemiany wewnętrznej. Ukazałam znaczenie refleksji w rozwoju filo- i ontogenetycznym człowieka, w modyfikacji jego zachowania, a zwłaszcza w prawidłowym procesie edukacyjnym. Zaakcentowałam również współczesny problem niedoborów refleksyjności, związany m.in. z ekspansją technologii informatycznych, zakłóceniami harmonii emocjonalnej, moralnej, duchowej dzieci, młodzieży i dorosłych, a także nieumiejętnością korzystania z dorobku kulturowego. Dostrzegając konieczność przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom, zaprezentowałam autorską propozycję kształtowania refleksyjności uczniów, wychowanków/podopiecznych w środowisku rodzinnym i instytucjonalnym.

Synonimy i antonimy refleksji

Dziewiętnastowieczny filozof, psycholog i pedagog amerykański, pionier pedagogiki pragmatystycznej – John Dewey, opisując cele kształcenia umysłu wypowiedział się również na temat refleksji:

> Refleksja polega na badaniu kwestii z różnych stron i w różnym świetle, tak że nie można przeoczyć nic istotnego – jak gdyby ktoś obracał kamień na wszystkie strony, by zobaczyć jak wygląda jego część ukryta albo co on sobą zakrywa. *Rozmyślanie* oznacza mniej więcej to samo co staranna uwaga; zwrócić myśl na jakiś przedmiot to poświecić mu uwagę, pilnie się nim zajmować. Mówiąc

> o refleksji, używamy mimo woli słów: *ważyć, oceniać, rozważyć* – są to terminy nasuwające myśl o jakimś subtelnym i skrupulatnym ważeniu [...] jednych rzeczy w porównaniu z innymi. Blisko z nimi są spokrewnione nazwy: *badanie, roztrząsanie, rozpatrywanie, wgląd* – terminy te przywodzą na myśl bliskie i staranne *oglądanie*[1].

Synonimami *refleksji* są zatem wszystkie terminy wyliczone przez Deweya, a ponadto *zastanowienie* i *namysł*. Terminy pokrewne refleksji: *reflektować się* bądź *zreflektować się* oznaczają opanowywanie się (powściągliwość), powstrzymywanie się przed czymś, opamiętanie się, pohamowanie pewnych skłonności. Znacznie łatwiej również wskazać antonimy refleksyjności (jest nim przede wszystkim *bezrefleksyjność*) niż antonimy refleksji.

Kiedy jednak Dewey scharakteryzował dwa kierunki refleksji: pierwszy indukcyjny – od często chaotycznych danych częściowych do przypuszczalnej całości i drugi dedukcyjny – od przypuszczalnej całości bądź jego znaczenia do poszczególnych faktów, by połączyć je z sobą i kolejnymi faktami[2] zdradził utożsamienie refleksji z procesem myślenia. Trudno nie zgodzić się z poglądem Deweya, iż fakty, a zwłaszcza poczucie braku związku między nimi, mogą rodzić zastanowienie, pobudzać człowieka do refleksji. Biorąc jednak pod uwagę współczesny stan rozwoju nauki w analizowanym zakresie, takie utożsamienie mogłoby okazać się zwyczajną symplifikacją. Powstaje zatem konieczność uporania się z kolejnym pytaniem: czym różni się refleksja od myślenia bądź jakie podobieństwa i różnice daje się wyodrębnić między refleksją a myśleniem?

W przekonaniu Alicji Żywczok myślenie stanowi jedynie intelektualne podłoże refleksji (bez procesu myślenia nie dochodzi do refleksji). W refleksję, silniej niż w myślenie, uwikłane są czynniki: emocjonalne/uczuciowe – predysponujące do zgłębiania i osobistego przeżywania rozważanych kwestii, problemów, i wolicjonalne/motywacyjne – podtrzymujące gotowość do rozważań. Podejmowanie refleksji świadczy zatem nie tylko o intelektualnej aktywności podmiotowej, lecz także o zaangażowaniu emocjonalnym, wolicjonalnym, a czasami także moralnym.

Różnicę między refleksją a świadomością (i samoświadomością) można opisać następująco: „Strumień świadomości to niekontrolowane przez podmiot myślenie, które nieustannie przebiega w umyśle i które, w przeciwieństwie do refleksji, jest przypadkowe i nieuporządkowane”[3]. Refleksja jest więc intencjonalna, a jej tok uporządkowany.

Chcąc wyjaśnić nietożsamość refleksji z koncentracją uwagi (potocznie skupieniem) warto przypomnieć, że uwaga to jeden z procesów poznawczych

[1] J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 85.

[2] Zob. tamże, s. 110–111.

[3] M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków 2012, s. 289.

sprzyjający refleksji, umożliwiający i podtrzymujący ją. Refleksja stanowi jednak rezultat m.in. koncentracji uwagi i mimo iż uwaga partycypuje w przeprowadzaniu refleksji, sprowadzenie refleksji do procesu koncentracji uwagi byłoby błędem.

Trudno również przyznać rację tym, którzy chcieliby używać zamiennie terminu *refleksja* i *kontemplacja*. Kontemplacja (czy medytacja), np. przyglądanie się niebu, mogą być bezprzedmiotowe, nieukierunkowane, stanowić nawet sposobność odroczenia myślenia (przeciwieństwo rozumowania), zatem niebazowania na faktach czy artefaktach. Refleksja ma swój przedmiot i może mieć również wymiar metaprzedmiotowy. To, że kontemplacja (bądź medytacja) może skłonić kogoś do refleksji lub odwrotnie – refleksja zainicjować kontemplację (bądź medytację), stanowi odrębne zagadnienie inspirujące do badań.

Refleksja ma znacznie szerszy zakres niż introspekcja[4], choć introspekcja stanowi niewątpliwie część/odmianę autorefleksji (której towarzyszy zazwyczaj wypowiedź człowieka o swych doznaniach, przeżyciach czy doświadczeniach emocjonalnych/uczuciowych).

Odmienność refleksji od „produktów" wyobraźni – wyobrażeń, można wyjaśnić następująco: refleksja bazuje na faktach bądź metafaktach (przeszłych lub aktualnych), treść wyobrażeń wykracza natomiast poza minione bądź doraźne fakty i rzadko się do nich odwołuje. Główną czynnością wyobraźni pozostaje antycypacja i projektowanie przyszłości. Niemniej jednak, by mogło dojść do wzbudzenia refleksji, potrzebne jest wyobrażeniowe łączenie przeszłych i bieżących doświadczeń indywidualnych.

Różność refleksji od przekonania (sądu) wydaje się oczywista, gdyż relację między nimi wyrażają terminy *przyczyna* i *skutek*. Przy czym *refleksja* w pewnych sytuacjach w stosunku do *przekonania* może pełnić rolę przyczyny, a w innych – skutku (*przekonanie* w stosunku do *refleksji* – podobnie). Niektórzy naukowcy uważają, że przekonania nie są rezultatem mentalnej aktywności podmiotu, to znaczy nie wynikają ze starannego rozważenia ich przesłanek czy wniosków, do których prowadzą, ale są biernie przejęte w procesie socjalizacji. Uważam, iż w ciągu życia człowieka przekonania mogą ulec zmianie, m.in. dzięki zaangażowaniu refleksji i autorefleksji, dla przykładu załóżmy, że młody człowiek ma przekonanie, że „świat jest piękny", jednak w toku życia jako ekolog przemierzył świat i rozczarował się sytuacją globalną. Od tego czasu reprezentuje

[4] Introspekcja (łac. *introspectio* – wgląd do wnętrza) – opisywanie subiektywnych stanów, przeżyć i doznań psychicznych przez podmiot, rozpoznanych w wyniku samoobserwacji. Dawniej metoda badania pacjenta szeroko stosowana w psychologii; spotkała się z krytyką behawiorystów, którzy zarzucili jej niesprawdzalność twierdzeń opartych na introspekcji. Współcześnie dopuszcza się stosowanie introspekcji (informacje, jakie wnosi w formie rozmów i kwestionariuszy samooceny są niezastąpione w psychologii klinicznej) pod warunkiem konfrontacji jej wyników z wynikami uzyskanymi dzięki zastosowaniu metod obiektywnych. N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1994, s. 106; *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985, s. 113.

przekonanie, że „świat mógłby być piękny, gdyby ludzie dbali o stan środowiska biologicznego". Stopień modyfikacji przekonań jest uzależniony od wielu czynników, także niezwiązanych z refleksją.

Funkcje refleksji – ujęcie multidyscyplinarne

Do podstawowych funkcji refleksji eksplikowanych w literaturze filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej zalicza się następujące:

- funkcję percepcyjną (refleksja pozwala dostrzegać nowe fakty bądź opracowywać dotychczasowe w odmienny sposób);
- funkcję deskryptywną (refleksja pozwala opisywać zdarzenia/fakty czy stan wiedzy);
- funkcję eksplanacyjną (refleksja umożliwia wyjaśnianie zdarzeń/faktów czy stanu wiedzy);
- funkcję predyktywną (refleksja pozwala przewidywać kolejne zdarzenia bądź zachowania oraz kierunki rozwoju wiedzy);
- funkcję heurystyczną (refleksja umożliwia stawianie pytań i wysuwanie hipotez dotyczących życia społecznego bądź stanu wiedzy);
- funkcję metapoznawczą (refleksja pozwala kontrolować źródła i nabywanie wiedzy oraz zachowywać krytyczny stosunek do własnej wiedzy);
- funkcję samopoznawczą (refleksja nad własnymi przekonaniami, przyzwyczajeniami czy zachowaniem sprzyja gromadzeniu wiedzy o sobie)[5].

Nie mniej istotne są jeszcze inne funkcje refleksji wyróżnione przez Żywczok:

- homeostatyczna (często podejmuje się refleksję, by uporządkować zgromadzone dane i sprecyzować swe stanowisko wobec jakiejś kwestii, „rozjaśnić" [bądź wyjaśnić] określoną sytuację, zdarzenie, nabyć doświadczenie bądź dokonać rekonfiguracji swego doświadczenia; w rezultacie zmierzając do poczucia równowagi wewnętrznej, zharmonizowania swego życia, spójności osobowej);
- kulturotwórcza (kultura i sztuka są rezultatem subtelnej refleksyjności, ale wytwory kultury i sztuki również skłaniają do refleksyjności; ich recepcja staje się możliwa za pośrednictwem refleksji);
- atmosferotwórcza (refleksja buduje klimat spotkań, posiedzeń, zebrań, konferencji, np. słowa refleksji często je inicjują bądź są zawarte w ich motcie);

[5] B. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji...*, dz. cyt., s. 284–285. Por. M. Krąpiec, *Funkcje refleksji w analizie czynu moralnego (na marginesie pracy Karola Wojtyły „Osoba i czyn"*), „Roczniki Filozoficzne" 1980, z. 2.

– regeneracyjna (refleksja pozwala zregenerować się po przeciążeniu sensorycznym, zmęczeniu psychicznym, znużeniu innym rodzajem aktywności);
– regulatywna (refleksja kieruje uwagę człowieka na kwestie istotne w jego egzystencji, np. noetyczne, i profiluje zachowanie, tak by osiągnął odpowiednią jakość życia);
– humanizująca (refleksja pozwala człowiekowi utrzymać aksjologiczne i normatywne standardy egzystencji).

Eksponuję funkcję refleksji rzadko analizowaną w piśmiennictwie naukowym – autokorektywną (inaczej modyfikacyjną), gdyż uważam, iż samopoprawa ma niezwykle istotne znaczenie samowychowawcze i autokreacyjne. Nim jednak dojdzie do przemiany wewnętrznej, zachodzi wiele procesów pośrednich, w których udział refleksji jest nie do przecenienia. Do pośrednich procesów autoepistemicznych zaliczam: samoświadomość, samoobserwację, samoopis, samowiedzę, samookreślenie, samopoznanie. Pośrednimi procesami autowolicjonalnymi są natomiast: samostanowienie, samokontrola, samodyscyplina, samozaparcie, samoocena, samokrytyka, samoopanowanie, samoposiadanie, autodeterminacja. Z udziałem emocjonalnym i uczuciowym w zmianie samego siebie wiąże się z kolei termin *samorozumienie* i *autowzmacnianie*, zaś w zależności od nabytych umiejętności społecznych kształtuje się przyzwyczajenie do *autokomunikacji* (komunikacji intrapersonalnej).

Odmiany refleksji

Refleksja, stanowiąc podłoże wszystkich świadomych aktów człowieka, ma swe szczegółowe odmiany. Podstawowymi odmianami refleksji, opisywanymi już w starożytności, są: złożona strukturalnie refleksja aktowa (*reflexio in actu signato*) i refleksja nieaktowa (*reflexio in actu exercito*), inaczej „towarzysząca", czyli informująca o fakcie i sposobach poznawania, stanowiąca ważny współczynnik doświadczenia jedności osobowej[6]. Inna klasyfikacja refleksji, którą wyodrębniłam, zawiera: namysł filozoficzny, refleksję naukową, metanaukową, krytyczną.

[6] Zob. W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito" i jej funkcja w poznaniu metafizykalnym*, Lublin 1984. Zob. też W. Chudy, *Rola refleksji w epistemicznej i ontycznej strukturze osoby ludzkiej*, „Studia Philospohiae Christianae" 1984, nr 1.

Namysł filozoficzny

W odróżnieniu od nauk przyrodniczych, np. fizyki, w której refleksją nazywa się odbicie fal (etymologicznie: od łac. *reflexio* – zginanie, czas; *reflectere* – odginać, zwrócić wstecz, odwrócić), w filozoficznej teorii poznania, np. Sokratesa, Arystotelesa, Platona, refleksja stanowi określony typ myślenia – dyskursywnego (*dianoia*), przeciwstawianego myśleniu intuicyjnemu (*nous*). W epistemologii scholastycznej natomiast refleksja rozumiana była jako zwrócenie się myśli ku własnym przeżyciom, stanom i dyspozycjom psychicznym jednostki. John Locke uważał refleksję za rodzaj „spostrzeżenia wewnętrznego" (samospostrzeżenia), przeciwstawianego spostrzeżeniu zewnętrznemu (zmysłowemu), Gottfried Wilhelm Leibniz zaś – za kierowanie uwagi na to, co w umyśle i uczuciach człowieka wymaga uwyraźnienia, rozjaśnienia. Immanuel Kant z kolei ujmował refleksję jako stan umysłu, w którym człowiek przygotowuje sobie podmiotowe warunki dochodzenia do pojęciowego uchwycenia świata i w nim – siebie. Georg Hegel dostrzegł w refleksji czynność umysłu zmierzającą do uchwycenia granic wszystkiego, co skończone. Filozofowie tacy, jak Johann Gottlieb Fichte (w Niemczech), a Jules Lachelier i Jules Lagneau (we Francji) uważali, że refleksja pozwala jednostce postrzegać samą siebie jako jedność duchową, niezależnie od zachodzących zmian, gdyż umożliwia wyodrębnienie z emocji, uczuć i doświadczeń osobistych ich znaczenia uniwersalnego. Pozwala również zdobyć doświadczenie wieczności, które Henri Bergson utożsamił z doświadczeniem „trwania"[7].

W naukach ogólnych, do których zalicza się m.in. filozofię, refleksja bywa utożsamiana z poznaniem teoretycznym (bądź rozumem teoretycznym); pojmuje się ją również jako metodę analizy filozoficznej zainspirowanej przez Kanta i postkantystów, a rozwijającej się najlepiej w XIX wieku we Francji. Refleksja stała się inspiracją powstania nowych dziedzin filozofii – filozofii krytycznej oraz filozofii moralnej (w której stanowi świadectwo aktywności sumienia) – i ich przedmiotem badań. W XX wieku maksymalistyczny program filozofii refleksji spotkał się z krytyką filozofów analitycznych, przedstawicieli neostrukturalizmu i dekonstruktywizmu.

Refleksja naukowa i metanaukowa

Wybór przedmiotu refleksji naukowej jest związany m.in. z przedmiotem badań danej dyscypliny. Jeśli przedmiotem badań pedagogiki jest proces edukacyjny (wychowania i samowychowania, kształcenia i samokształcenia), jest

[7] Zob. *Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, Warszawa 1996, s. 172–173. Zob. też D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 1995, s. 337. Por. W. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji". Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*, Lublin 1993.

nim również refleksja prowadząca do przemiany wewnętrznej człowieka za pośrednictwem wzbudzenia motywacji autokorekcyjnej oraz pracy nad modyfikacją zachowania. Realizacja samodoskonalenia stanowi więc również istotny cel naukowej refleksji pedagogicznej.

Refleksja metanaukowa to refleksja nad celami nauki, jej odpowiedzialnością za przyszłość ludzkości, relacją nauki i techniki, nauki i gospodarki, nauki i polityki, nauki i etyki. Stanowi odmianę duchowego zobowiązania naukowców reprezentujących różne dziedziny nauki. Przemyślenie na nowo, czym jest dobro człowieka, prawdziwy dobrostan i dobrobyt (nie złudny, zwodniczy, nie związany tylko ze statusem/zabezpieczeniem finansowym, ale również zasobem kulturowym czy moralnym). Runął mit, że nauka uszczęśliwi ludzkość, a infrastruktura społeczna rozwiąże większość problemów socjalno-ekonomicznych i kulturowych. Runęły też inne mity, np. że komputeryzacja zmniejszy obciążenie człowieka pracą zawodową, zwiększając ilość czasu wolnego.

Refleksja metateoretyczna nad przyszłością nauki jest na stałe wpisana w profesjonalizm naukowców (stanowi rodzaj zobowiązania tej grupy zawodowej), wyrażający się m.in. w zastanawianiu się nad jak najlepszym spożytkowaniem osiągnięć naukowych dla wspólnego dobra – dobra ludzkości.

We współczesnej nauce nie osiągnięto takiego stopnia refleksji, na którym dałoby się objąć jej wpływ konstruktywny i destruktywny. Niestety, nie udało się dotychczas wzbudzić świadomości, iż w rozwoju nauki nie chodzi o odkrywanie tego, co możliwe do odkrycia, ale co jest zarazem niezbędne i dobre[8] – wartościowe. Współczesny pragmatyzm czy hedonizm wymagają odszukania przeciwwagi w postaci wizji odpowiedniego korzystania z dorobku nauki: nieeksploatacyjnego, szanującego transmisję międzypokoleniową, wyzwalającego solidarność kolejnych generacji uczonych w celu ocalenia świata.

Refleksja krytyczna

Człowiek odnosi się refleksyjnie zarówno do swego życia wewnętrznego, jak i do relacji z otoczeniem. Podejmując ocenę i krytykę własnych sądów, często sprawdza ich prawdziwość bądź fałszywość, by jedne przyjąć, a inne odrzucić. Subiektywizm, który przejawia, odgrywa istotną rolę w procesach obiektywizacji siebie i otoczenia. Być podmiotem oznacza być zdolnym do poznawczego obiektywizowania tego, co nas otacza, przy jednoczesnym odróżnianiu siebie od przedmiotów. Samoświadomość zachodzi, gdy człowiek poznaje, to znaczy realizuje akt sądu poznawczego, wchodząc w kontakt z przedmiotem, i osądza go. W refleksji czynniki subiektywne i obiektywne mogą współwystępować,

[8] Zob. G. Plicht, *Odwaga utopii*, Warszawa 1981.

konstytuując jedność istoty ludzkiej[9]. Refleksja stawia opór konwencjom myślowym, stereotypom, skłania do autokrytycyzmu. Niedobory refleksji krytycznej mogą być przyczyną nawet nieszczęść globalnych, takich jak konflikty społeczne i wojny.

Czym charakteryzuje się człowiek refleksyjny (tu krytyczny), zwłaszcza refleksyjny nauczyciel bądź wychowawca? Wyróżnia się on wśród innych nauczycieli bądź wychowawców zwłaszcza tym, że:

- poszukuje najlepszych rozwiązań w swym środowisku zawodowym za pośrednictwem krytycznej analizy swych działań;
- wzbudza refleksję nad własnym przygotowaniem teoretycznym i praktycznym, zmierzając do osiągnięcia mistrzostwa w swej dziedzinie[10];
- posługuje się refleksją krytyczną jako metodą i środkiem wychowania (umysłowego, moralnego, estetycznego) oraz metodą i środkiem kształcenia;
- inicjuje sytuacje edukacyjne sprzyjające konwersacjom wymagającym refleksyjności wychowawców i wychowanków;
- aranżuje pozytywną atmosferę wychowania, w której uczniowie bądź wychowankowie śmielej podejmują refleksję nad swym życiem: kolejami losu, wyznaczonymi celami, dążeniami, pragnieniami, preferowanymi wartościami, zadaniami, marzeniami, sensem życia.

Mowa wewnętrzna – zapoczątkowanie refleksji

Próbując określić rodowód refleksji, nie sposób pominąć kształtowania się tej zdolności w filo- i ontogenezie człowieka, czy nie podkreślić procesu uwewnętrzniania mowy, eksplikowanego głównie w psychologii, np. przez Lwa Wygotskiego, zaś współcześnie przez Carol Rodgers.

Kiedy linie rozwoju myślenia i mowy zaczynają się krzyżować, rozpoczyna się proces rozwoju mowy wewnętrznej, który polega na przejściu z planu interpersonalnego (używania mowy w komunikacji z innymi) do intrapsychicznego (używania mowy w celu regulacji zachowania i refleksji nad sobą). Pierwotna, komunikacyjna funkcja mowy prowadzi do wewnętrznego dialogu, który początkowo jest mową kierowaną do siebie w obecności innych (zachodzi w okresie przedszkolnym i nie ma jeszcze charakteru społecznego), a dopiero później, w okresie późnego dzieciństwa bądź adolescencji – „mową prywatną". W tym czasie kształtuje się psychologiczny dystans między jednostką a światem

[9] W. Chudy, *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 70–71.

[10] Zob. S. G. Paris, L. R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.

zewnętrznym, pozwalający na rozwój świadomości refleksyjnej. Świadomość ta sprzyja samoregulacji zachowania i samokontroli dzięki dystansowaniu się, czyli zatrzymaniu reakcji, pozwalającym na ponowne przemyślenie swego poglądu, przekonania czy zdobytego doświadczenia. Rozdzielenie etapu otrzymania informacji od własnej reakcji staje się możliwe właśnie za pośrednictwem refleksji[11]. Refleksja, w trakcie której przypisuje się sens i znaczenie określonym sytuacjom i zdarzeniom bądź przeżyciom, uczuciom i emocjom, ma swój znaczący wkład w budowanie indywidualnego doświadczenia społecznego, a także w jego rekonstrukcję i reorganizację.

Warto jednak zaakcentować znaczenie komunikacji językowej w inicjowaniu mowy wewnętrznej; dzięki interioryzacji języka podczas słownej wymiany z innymi ludźmi dziecko przejmuje nie tylko słowa i ich semantykę, lecz także wyrażane w dialogu postrzeganie świata. W tym ujęciu myślenie dialogiczne stanowi kompetencję zarazem poznawczą i społeczną, umożliwiającą dziecku postrzeganie siebie i innych jako podmiotów interpretujących oraz korygujących własne emocje, uczucia, opinie, postawy, i swego otoczenia ludzkiego. Refleksji sprzyja rozwój myślenia tzw. rekursywnego, które uważane jest za rodzaj reprezentacji, np. dzięki niej ktoś może myśleć o przekonaniach drugiej osoby na temat trzeciej[12]. Schematy rekursywne (inaczej – rekursywne przetwarzanie informacji) są podwaliną wiedzy psychologicznej dotyczącej refleksji.

Przyczyny współczesnego oporu wobec refleksyjności

Trud kształtowania refleksyjności wychowanków wynika m.in. z prawidłowości rozwoju człowieka:

- refleksyjność wymaga wysiłku wychowawczego i samowychowawczego; zdrowe dziecko nie nabywa jej tak „samoczynnie", jak pionizacji (chodzenia) czy mowy;
- refleksyjność powstaje na bazie ogólnych zdolności poznawczych (m.in. operacji intelektualnych), co nie oznacza, że każdy człowiek inteligentny jest refleksyjny. Osoba refleksyjna natomiast na ogół wykazuje się inteligencją;
- w rozwoju ontogenetycznym umiejętność refleksji powstaje relatywnie późno (w okresie późnego dzieciństwa). Pozostaje niewiele czasu na jej kształtowanie, ale wystarczająco, by realizacja tego zadania rozwojowego się powiodła;

[11] Zob. B. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji...*, dz. cyt., s. 285–286.
[12] Tamże, s. 287.

– refleksyjność jest uwarunkowana biosocjokulturowo (zdeterminowana wieloma czynnikami, m.in. wrażliwością oraz dojrzałością uczuciową, wolicjonalną i moralną jednostki).

Zachowanie człowieka reprezentującego racjonalność instrumentalną charakteryzuje się skłonnością do wypierania refleksji nad skutkami swych działań. Niechęć wobec refleksji (i czasami również wobec osób refleksyjnych) może wynikać z określonego – stereotypowego – postrzegania refleksji jako:

– czynności nużącej i czasochłonnej (refleksję określa się potocznie „myślą rozciągniętą w czasie", gdyż wymaga „zatrzymania się" i poświęcenia czasu). Rewizja stereotypu: refleksja bywa czynnością atrakcyjną, niewymagającą odosobnienia czy poświęcania czasu wyłącznie na nią, gdyż może zachodzić także w trakcie wykonywania innych codziennych czynności);
– czynności statycznej (objawu pasywności). Rewizja stereotypu: refleksja wymaga zaangażowania emocjonalnego, intelektualnego, moralnego; stanowi komplementarne dopełnienie i pogłębienie ludzkiej aktywności;
– złożonej, skomplikowanej czynności poznawczej (zmuszającej do wysiłku intelektu, pamięci, uwagi, percepcji, wyobraźni). Rewizja stereotypu: refleksja stanowi podstawową zdolność poznawczą człowieka w normie intelektualnej;
– czynności wiążącej się z dużym kosztem psychologicznym (bądź dyskomfortem moralnym, choćby w przypadku stwierdzenia dysonansu poznawczego). Rewizja stereotypu: Stan dyskomfortu emocjonalnego czy moralnego wspomaga wykrycie pewnych nieprawidłowości i skorygowanie ich, stanowi zatem ważną podporę rozwoju indywidualnego;
– czynności niepragmatycznej (refleksja, zwłaszcza autorefleksja, nie dostarcza natychmiastowych, wymiernych gratyfikacji, np. dóbr materialnych, podmiotowi poddającemu się jej. Rewizja stereotypu: refleksja sprzyja skutecznemu rozwiązywaniu problemów i zaradności życiowej;
– składnika niezbyt cenionych typów temperamentu: melancholika i flegmatyka, wyróżniających się nadmiarem autoanalizy. Rewizja stereotypu: Każdy typ temperamentu, nie tylko wyliczone, jest zdolny do refleksji;
– wyróżnika postawy sentymentalnej, poddawanej krytyce głównie za irracjonalność. Rewizja stereotypu: refleksja nie jest tożsama z sentymentalizmem, choć może do niego prowadzić, i nie jest również przejawem odrealnienia człowieka;
– cechy człowieka w senioralnym wieku życia. Rewizja stereotypu: refleksja dotyczy ludzi w różnym wieku: od okresu późnego dzieciństwa do późnej dorosłości;

– komponentu procesu terapeutycznego (psychoterapeuci korzystający z koncepcji psychologii poznawczej czy humanistycznej posługują się refleksją i uczą pacjentów refleksyjności, próbując przywrócić im kontrolę nad własnym życiem i zdrowie psychiczne). Rewizja stereotypu: umiejętność refleksji świadczy raczej o zdrowiu psychicznym, niż zakłóceniu tego zdrowia; tylko ewidentny nadmiar refleksji może wskazywać deficyty zdrowia;
– towarzyszącej jedynie traumatycznym wydarzeniom życiowym, np. śmierci, chorobie, kryzysowi psychicznemu, kataklizmom, katastrofom, i dlatego kojarzącej się pejoratywnie – z przykrością. Rewizja stereotypu: refleksja stanowi naturalne wypełnienie nie tylko sytuacji nadzwyczajnych, ale przede wszystkim codzienności;
– zarezerwowanej dla komunikacji w wąskim gronie rodziny i przyjaciół. Rewizja stereotypu: niektóre odmiany refleksji, np. refleksja naukowa czy metanaukowa mogą mieć szerszy zasięg komunikacyjny i obejmować również obcych.

Poza tym lansowanie dziś takiego celu, jak samoakceptacja, może sukcesywnie zmniejszać wśród dzieci i młodzieży chęć zmiany siebie za pośrednictwem refleksji. Akceptacja *status quo* nie prowadzi przecież do postawy rewolucyjnej.

Skutki nadmiaru i niedoboru refleksji w rozwoju ontogenetycznym człowieka

Pozytywne skutki refleksji trudno przecenić (są nimi dojrzałość emocjonalna, wolicjonalna, społeczna i duchowa), choć niektórzy psycholodzy, np. Stefan Szuman, uważają, że nadmiar refleksji w postaci autoanalizy jest dla człowieka niekorzystny, gdyż może prowadzić do utraty naturalnej afirmacji życia[13]. Przyjmując, że życie wymaga podjęcia licznych, często złożonych działań i raczej aktywności, niż submisji, nadmierna refleksyjność może okazać się przyczyną zakłóceń emocjonalnych, a nawet chorób psychicznych. Wszak refleksja dotycząca życia nie zastąpi czynności życiowych bądź czynów, może jednak, odpowiednio zastosowana i dozowana, znacznie podnieść jakość życia ludzkiego, czyniąc je życiem dobrym oraz wspierając człowieka w kształtowaniu sensownej i satysfakcjonującej egzystencji.

Propagatorem refleksyjności (pojmowanej jako docenienie myślenia oraz postawa szacunku wobec kultury narodowej i troski o postęp ludzkości) był

[13] Zob. A. Żywczok, *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Katowice 2011. Zob. też S. Szuman, *Afirmacja życia*, Katowice 1947.

pijar Stanisław Konarski, dbający o odpowiednie przygotowanie intelektualne i wychowanie młodzieży. W założonych przez siebie szkołach zaproponował Polakom odmienne od dotychczasowych cele życiowe i system wartościowania, co zaowocowało zmniejszeniem anarchii i podejścia jedynie ambicjonalnego na rzecz rozwoju umiejętności, kompetencji, uzdolnień i talentów. Trzeźwość zamiast pijaństwa, a przy tym pracowitość, zdyscyplinowanie i gospodarność, tworzyły pierwszy konstruktywny wzorzec inteligencji polskiej[14]. Niezbyt długa historia polskiej refleksyjności skłania do pieczołowitego pielęgnowania tej cechy charakteru w narodzie za pośrednictwem odpowiedniego systemu oświaty i programów edukacyjnych.

Współczesne deficyty refleksyjności, zwłaszcza w młodym pokoleniu, rodzą niepokój dotyczący przyszłych zasobów kultury narodowej oraz kultury osobistej i rozwoju indywidualnego Polaków. Rozwój technologii umożliwiających szybki dostęp do niezbędnych informacji, które są pozyskiwane i często po chwili usuwane, nie rodzi tendencji do analizowania czy rozważania faktów bądź zagadnień, a tym bardziej nie skłania do autoanalizy. Dzieci i młodzież rzadko preferują zajęcia o charakterze rozważań, przemyśleń, zgłębiania treści, snucia refleksji, przejawiają raczej pragmatyczne podejście do faktów i zagadnień poruszanych na lekcjach oraz zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Nadpobudliwość w zachowaniu współczesnych ludzi wynika często z konieczności przystosowania się do rytmu technologicznego/cywilizacyjnego. Czas na refleksję w toku dnia sukcesywnie zmniejsza się, a nadaktywny tryb życia wielu ludzi powoduje wyrugowanie chwil przeznaczonych na refleksję. Kult skutecznego działania (często mylonego z uleganiem pośpiechowi bądź brakiem odpoczynku) sprawił, że nie zawsze wspiera się ludzi refleksyjnie nastawionych do życia, chociaż z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć tezę, iż refleksja i autorefleksja to procesy sprzyjające skuteczności działania rozważnego, roztropnego.

Niepraktykowanie refleksji czy nieprzeznaczanie na nią czasu skutkuje często nieumiejętnością rozwiązywania problemów osobistych, kryzysami psychicznymi, niedorozwojem sfery poznawczej, emocjonalnej, społecznej i moralnej młodego pokolenia. Deficyty empatii mogą również wynikać z nieumiejętności dokonania introspekcji bądź braku przyzwyczajenia do poddawania refleksji swego zachowania czy zachowania innych ludzi. Niedobór autorefleksji może doprowadzić również do nieprawidłowego poczucia własnej wartości (zawyżonej samooceny), postawy nietolerancji, arogancji, megalomanii, egotyzmu, a nawet niedostosowania społecznego.

[14] A. Bocheński, *Rzecz o psychice narodu polskiego*, Warszawa 1986, s. 12–13.

Refleksja jako przyzwyczajenie moralne, dyspozycja psychiczna i postawa

Nim ukształtuje się w człowieku określona postawa, konieczne okazuje się wytworzenie przyzwyczajenia do podawania pewnych kwestii, problemów, zagadnień w wątpliwość, do snucia refleksji. Termin pokrewny refleksji *reflektować się* bądź *zreflektować się* wskazuje regulującą/ukierunkowującą postępowanie człowieka funkcję refleksji. Nakaz moralny, wyrażający się w sformułowaniu „wzbudź refleksję nad sobą", wyraźnie zachęca do skorygowania swego postępowania.

Motywowanie siebie bądź innych do refleksji w sytuacjach problematycznych, ambiwalentnych, zmuszających do dokonania wyboru wartości bądź podjęcia istotnych decyzji życiowych, wydaje się oczywiste. Wzbudzanie refleksji na co dzień, w celach samowychowawczych czy autokreacyjnych, wiąże się natomiast z koniecznością przezwyciężenia pewnych trudności, a w każdym razie wymaga sporego osobistego wysiłku. Takie przyzwyczajenia moralne, jak przyzwyczajenie do wzbudzania refleksji nad sobą i swym otoczeniem, wspierają znacząco proces inkluzji społecznej dzięki samodoskonaleniu jednostek.

Gdyby przyjąć, że refleksja stanowi rozważanie danej kwestii czy problemu pod kątem ich uwarunkowań i konsekwencji (zwłaszcza przed działaniem lub wydaniem oceny), refleksyjność jawiłaby się jako cnota prowadząca wprost ku innym cennym dyspozycjom psychicznym, np. odpowiedzialności, roztropności, rozwagi, mądrości. Refleksyjny jest zatem człowiek, który nie podejmuje pochopnych działań i nie wygłasza sądów (nie dokonuje wartościowania), zanim problemu dokładnie nie przemyśli, konfrontując się z prawdziwymi informacjami i mając na celu prawe postępowanie. Stanowisko intelektualne wyrażające się w docenieniu takiej cechy charakteru, jak refleksyjność, prowadzi do uznania jej za cechę konstytutywną człowieka, to znaczy wyróżniającą go spośród innych organizmów. Skoro refleksja ma swój udział w sukcesywnym budowaniu człowieczeństwa, ludzkość wiele zawdzięcza tej zarazem zdolności i umiejętności.

Refleksyjność, będąc jednocześnie postawą człowieka, który unika pośpiechu w ferowaniu sądów, a w swym postępowaniu – impulsywności, wydaje się niezwykle pożądana w każdych okolicznościach i w każdym okresie dziejów ludzkości, wyłączając jedynie sytuacje, w których w celu ratowania życia bądź innych wartości, należy działać natychmiastowo i dynamicznie (stosunkowo rzadko zdarzenia życiowe wymuszają reagowanie bezrefleksyjne, to znaczy nie poprzedzone refleksją).

Przejawianie refleksyjności – składnik współczesnego ideału wychowania i cel edukacyjny

> Przeżycie nietożsamości człowieka ze swą naturą jest możliwe dzięki zdolności reflektowania własnych doświadczeń. Możemy zdystansować się od pragnień i skłonności, których źródłem jest nasza natura. Człowiek ma możliwość oceny rzeczy nie tylko z punktu widzenia potrzeb natury, lecz może oceniać także owe potrzeby; może nie chcieć tego, co chce natura. Samowiedza człowieka musi się oderwać od zjednoczenia z procesem życiowym[15].

Uświadomienie sobie nietożsamości natury i osoby jest, zdaniem niemieckiego pedagoga Friedricha Wilhelma Foerstera, warunkiem skutecznej pracy nad doskonaleniem charakteru. Motywację do pokonania skłonności zmysłowych człowiek czerpie z argumentów rozumu, systemów etycznych oraz wrażliwości duchowej.

Sformułowanie rodzica lub nauczyciela skierowane do dzieci bądź młodzieży: „Wzbudź refleksję", powinno być powszechnie używane w rodzinie, szkole i innych instytucjach edukacyjnych. Przypominanie dzieciom/uczniom o zasadzie: „Najpierw zastanów się, potem działaj (lub osądzaj)", może okazać się niewystarczające, by dzieci bądź młodzież zinterioryzowały tę cenną zasadę postępowania. Rozpatrując wychowawcze wdrażanie do refleksji, warto posłużyć się metodami kształtującymi takie przyzwyczajenie (nawyk). Oprócz metody treningu (trenowania tej umiejętności) czy nadawania znaczenia (sytuacjom i zdarzeniom za pośrednictwem analizy bądź autoanalizy), warto skorzystać z osiągnięć nowoczesnej metodyki kształcenia, proponując uczniom, wychowankom bądź podopiecznym gry dydaktyczne (np. burzę mózgów, metodę kazusów, metodę sytuacyjną, metodę inscenizacji, metodę biograficzną)[16]. Doskonale nadaje się do realizacji tego celu nauczanie problemowe[17] opierające się na kilku etapach:

- zaaranżowaniu sytuacji problemowej;
- umożliwieniu uczniom uświadomienia sobie trudności oraz wzbudzeniu chęci do pracy nad danym problemem;
- przeprowadzeniu analizy trudności i ostatecznym sformułowaniu problemu;
- zarysowaniu planu działania zmierzającego do rozwiązania problemu;
- wysuwaniu hipotez w odpowiedzi na pytanie problemowe;
- selekcji hipotez i wybór tych, które będą podlegać weryfikacji;

[15] E. Smołka, *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*, Tychy 2005, s. 122.

[16] Zob. W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000, s. 110–123.

[17] Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.

- systematyczna weryfikacja hipotez;
- szczegółowa analiza wyników;
- potwierdzenie lub odrzucenie hipotez;
- włączenie wyniku w system wiedzy uczniów.

Korzystając z osiągnięć dydaktycznych, takich jak nauczanie problemowe, warto zachęcać dzieci do zadawania pytań bądź formułowania problemów, a nie czynić to w ich imieniu; nauczyciele często „zasypują" uczniów pytaniami, które nie wzbudzają ich zainteresowania i nie prowokują do poszukiwania odpowiedzi. Wyrażam obawę, czy we współczesnej szkole, raczej aktywistycznej niż kontemplatywnej, młode pokolenie opanuje umiejętność refleksji i przyjmie postawę refleksyjności, która wiązałaby się z osiągnięciem przez uczniów mądrości życiowej.

Swoistym laboratorium wdrażania młodego pokolenia do refleksji bywa obcowanie z dziełami kultury (należącymi już do tradycji bądź aktualnie tworzonymi) oraz wyrażanie siebie za pośrednictwem np. sztuki plastycznej (malarskiej, rzeźbiarskiej), muzycznej (lub wokalnej), teatralnej, architektonicznej, literackiej; obcowanie z dziełami naukowymi (zwłaszcza źródłami filozoficznymi zawierającymi pytania egzystencjalne i zmuszającymi do zastanawiania się, rozmyślań). Różnorodne formy ekspresji skłaniają uczestników kultury do refleksji ujawnianej werbalnie bądź niewerbalnie (mimicznie, pantomimicznie), sam na sam, w małym zespole lub większej zbiorowości.

Środowisko rodzinne dbające o rozwój refleksyjności dziecka tworzą z pewnością skłonni do refleksji rodzice, rodzeństwo, dziadkowie i inni członkowie rodziny, zapewniający dzieciom odpowiednie warunki, np. sposobność do odosobnienia, autoanalizy, zagłębienia się w lekturze, przeanalizowania kwestii naukowych. Klimat bliskości emocjonalnej i zachęta do czynienia postanowień będzie wzmacniać nie tylko motywację potomstwa, lecz także skłaniać do autorefleksji. Czas odpoczynku w ciszy bądź na łonie natury, przeżycia duchowe, np. modlitwa, mogą sprzyjać refleksyjnemu nastawieniu i pobudzać tendencje autokreacyjne.

Bibliografia:

Białecka-Pikul B., *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Bocheński A., *Rzecz o psychice narodu polskiego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Chudy W., *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito" i jej funkcja w poznaniu metafizykalnym*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1984.
Chudy W., *Refleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2006.
Chudy W., *Rola refleksji w epistemicznej i ontycznej strukturze osoby ludzkiej*, „Studia Philospohiae Christianae" 1984, nr 1.
Chudy W., *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji". Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1993.
Dewey J., *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, PWN, Warszawa 1988.
Julia D., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Książnica, Katowice 1995.
Krąpiec M., *Funkcje refleksji w analizie czynu moralnego (na marginesie pracy Karola Wojtyły „Osoba i czyn")*, „Roczniki Filozoficzne" 1980, z. 2.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1998.
Paris S. G., Ayres L. R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
Plicht G., *Odwaga utopii*, tłum. K. Maurin, K. Michalski, K. Wolicki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
Sillamy N., *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Książnica, Katowice 1994.
Słownik pojęć filozoficznych, red. W. Krajewski, Scholar, Warszawa 1996.
Słownik psychologiczny, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
Smołka E., *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*, Maternus Media, Tychy 2005.
Szuman S., *Afirmacja życia*, Wydaw. Józefa Nawrockiego, Katowice 1947.
Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010.
Tatarkiewicz W., *O doskonałości. Wybrane eseje*, Daimonion, Lublin 1991.
Woronowicz W., *Problemy edukacji refleksyjnej*, Wydaw. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 2000.
Żywczok A., *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.

Towards inner transformation. Reflection as a biographic pivotal point

Abstract: In the article the author discusses problems connected with reflection understood as: a scientific reflection (related to a specific issue), a critical reflection and self-reflection leading to self-discovery and self-correctness, i.e. inner transformation. The author reveals the significance of reflection in the phylo- and ontogenetic development of the human being, in the modification of human behavior, especially in the properly conducted educational process. The analysis of the concept of reflection, as known in the humanities and social sciences, reveals the differences between the reflection and thinking, contemplation, introspection and concentration of attention. The author also points

out the present-day problem of reflexivity insufficiency (understood as a mental disposition), related to such factors as information technology expansion, disturbances of the emotional, moral and spiritual harmony in children, youth and the adults, and with the incompetence in using the cultural output. Fully aware of the necessity to counteract the unfavorable phenomena, the author put forward her own proposal for shaping reflexivity of pupils/students in the familial and institutional environments.

Keywords: educational process, inner transformation, reflection, reflexivity, self-correctness, self-discovery

Anna Sladek
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu

Rola refleksyjności w kontekście procesu autokreacji ludzi dorosłych

Abstrakt: Refleksyjność nabrała istotnego znaczenia w późnej nowoczesności, z jednej strony jako cecha kultury, a z drugiej właściwość istotna dla rozwoju człowieka. Celem opracowania jest analiza pojęcia refleksyjności jako jednej z centralnych kategorii opisujących zamiany w późnej nowoczesności, a następnie na tym tle zarysowanie jej roli w procesie autokreacji ludzi dorosłych. Refleksyjność jest pojęciem stosunkowo nowym. Można w nim wyróżnić dwa podstawowe wymiary: poznawczy i zwrotny. Charakterystycznym rysem późnej nowoczesności jest przenikanie się obu wymiarów refleksyjności oraz akceptacja wielości sposobów jej rozumienia. Staje się ona wręcz niezbywalną kompetencją dorosłego człowieka w późnej nowoczesności wyzwalająca proces jego autokreacji. Z jednej strony refleksyjność wiąże się z podejmowaniem krytycznej refleksji nad własnym życiem i jego warunkami. Z drugiej strony jest ona cechą struktur społecznych czy wytworów kultury, które zwrotnie reorganizując życie człowieka, zmuszają go do reakcji, zastanowienia się, a czasem nawet do zmiany własnego życia.

Słowa kluczowe: autokreacja, późna nowoczesność, refleksyjność

Wprowadzenie

Refleksja towarzyszy człowiekowi w wielu sytuacjach życiowych, gdy podejmuje on namysł nad sobą, swoim działaniem czy jego kontekstem. Jest ona zatem niezbywalnym składnikiem procesu rozwoju i uczenia się człowieka. Zwraca się obecnie uwagę, że żyjemy w kulturze, w której refleksyjność staje się jedną z istotnych cech, zarówno na poziomie społeczno-kulturowym, jak i indywidualnym[1]. Znajduje to odzwierciedlenie w naukach humanistycznych i społecznych w postaci tzw. zwrotu refleksyjnego[2], związanego z podejmowaniem

[1] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009.

[2] E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa" 2011, nr 2; W. Kruszelnicki, *Pojęcie refleksyjności we współczesnej teorii antropologicznej*, „Barbarzyńca" 2009, nr 1.

krytyki w obrębie różnych dyscyplin tych nauk i budowaniem ich samoświadomości. Refleksyjność jako pojęcie wskazuje na nieco szersze zjawisko, zwłaszcza jeśli przyjrzymy się mu w kontekście zmian społeczno-kulturowych późnej nowoczesności[3], uwypuklając zarówno społeczny, jak i indywidualny jego wymiar. Współczesna rzeczywistość charakteryzuje się bowiem szybkimi zmianami, złożonością, niejednoznacznością, niepewnością i ryzykiem, co stawia przed ludźmi nowe wyzwania. Szczególnie interesujący wydaje się w tym zakresie wątek indywidualnego rozwoju człowieka, zobligowanego w okresie późnej nowoczesności do kształtowania własnej biografii[4]. Jest on zmuszony dokonywać nieustannych wyborów tożsamościowych spośród wielu dostępnych opcji, jednocześnie jest w tych wyborach zdany na siebie. Słabnąca rola tradycji powoduje utratę oparcia z płynących z niej wskazówek, ukierunkowujących dotąd wybory jednostki. Ceną poszerzania się możliwości jest więc dla człowieka ryzyko niepewności. Przemiany późnej nowoczesności kierują zatem uwagę na wzrost znaczenia procesu autokreacji oraz wymaganej w tym procesie refleksyjności, bez której dokonywanie wyborów w świecie wielu opcji wydaje się co najmniej utrudnione. Jednocześnie pojęcie refleksyjności nabiera też szerszego znaczenia w kontekście opisywanych zmian społeczno-kulturowych – wykraczając poza wymiar poznawczy – co kształtuje również warunki rozwoju indywidualnego człowieka. Celem niniejszego opracowania jest analiza pojęcia refleksyjności jako jednej z centralnych kategorii opisujących zamiany w późnej nowoczesności, a następnie na tym tle zarysowanie jej roli w procesie autokreacji ludzi dorosłych.

Źródła pojmowania refleksyjności

Pojęcie refleksyjności pojawiło się w dyskursie nauk społecznych i humanistycznych stosunkowo niedawno, bo w XX wieku, obecnie zyskało w nich jednak pozycję jednego z kluczowych terminów[5]. Analizę kategorii refleksyjności warto rozpocząć od jej źródeł, które wiążą się z takimi terminami, jak *refleksja* i *refleks*. Wszystkie wskazane terminy wywodzą się z języka łacińskiego, z wyrazów *rĕ-flectō* (co oznacza zgiąć, zwrócić wstecz, przechylić się wstecz, odwrócić,

[3] Z powodu ograniczonej objętości opracowania nie wnikam w wyjaśnienia dotyczące różnicy między późną nowoczesnością a ponowoczesnością, przyjmując za Anthony'm Giddensem pierwszy z tych terminów (por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001).

[4] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, dz. cyt., s. 27–29; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 20–21.

[5] Por. W. Kruszelnicki, *Pojęcie refleksyjności we współczesnej...*, dz. cyt.; E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada...*, dz. cyt.

nastroić na nowo) oraz *rĕ-flŭō* (płynąć wstecz)[6]. Przedrostek *rĕ- i rĕd-* oznacza natomiast: z powrotem, znowu oraz przeciw[7]. Źródeł refleksyjności można poszukiwać zatem w dwóch wyrazach podstawowych. Kluczowe wydaje się określenie *flecto*, które ma najwięcej znaczeń:

> 1. giąć, krzywić: a) przerobić, zmienić; b) nakłonić zmiękczyć; c) kołować, płynąć; 2. a) zwracać, skierować; b) zwracać się: α) wracać wstecz; β) zwracać się dokąd, do czegoś (*in, ad alid*); maszerować ciągnąć; 3. zgięty, skrzywiony, kręcony, drżący[8].

Czasownik *flŭō, flūxī* oznacza z kolei płynąć i pochodne od niego czasowniki, jak np. wypływać, odpływać czy upływać (o czasie), a także rozwijać się, dziać się[9]. Istotny w kontekście prowadzonej analizy może być też – pochodny od czasownika *flecto* – rzeczownik *flexus* oznaczający: zgięcie, skrzywienie; boczną drogę, zakręt lub punkt zwrotny[10]. Bliższe przyjrzenie się powyższym terminom ukazuje kilka aspektów kluczowych dla analizowanego pojęcia refleksyjności. Oba czasowniki *flecto* i *flŭō* uwypuklają ruch. Z kolei przedrostek *rĕ-* oraz czasownik *flecto* wskazują dodatkowo, że ruch ten ma charakter powrotny, jest skierowany w stronę punktu wyjścia.

Przyjrzyjmy się w tym kontekście dwóm terminom: *refleks* i *refleksja*. Pierwszy z nich ma kilka znaczeń. Po pierwsze jest to reakcja organizmu na działający nań z zewnątrz bodziec, przekazywana za pośrednictwem układu nerwowego; inaczej tłumaczona także jako odruch. Po drugie, to pewna zdolność człowieka do szybkiego orientowania się w sytuacji oraz szybkie i odpowiednie reagowanie na coś, jakiś bodziec, zdarzenie. Trzecie ze znaczeń wskazuje na zjawisko fizyczne, czyli odbicie czy rozbłysk światła, odblask[11]. Pierwsze dwa z opisanych znaczeń dotyczą człowieka i wiążą się z jego reakcją na bodźce. O ile jednak pierwsze znaczenie wskazuje na reakcję automatyczną, odruchową, o tyle drugie na zdolność szybkiej reakcji, wymagającej aktywizacji procesów poznawczych, która nie musi jednak wiązać się w pełni ze świadomością.

Dla pojęcia refleksyjności większe znaczenie ma jednak termin *refleksja*. *Słownik wyrazów obcych* wskazuje na trzy jego znaczenia:

> 1. Głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś. 2. Myśl, wypowiedź, będąca wynikiem zastanowienia się, rozmyślania. 3. *filoz.* Zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności powiązane z odwróceniem myśli od przedmiotów istniejących w rzeczywistości zewnętrznej[12].

[6] *Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa 1988, s. 426.
[7] Tamże, s. 420.
[8] Tamże, s. 215.
[9] Tamże, s. 216.
[10] Tamże, s. 215.
[11] *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 1999, s. 945.
[12] Tamże.

Wszystkie trzy znaczenia eksponują aspekt poznawczy. Pierwsze akcentuje sam proces myślowy, a drugie – jego efekt. Trzecie znaczenie z kolei odwołuje się do długiej tradycji filozoficznej rozpatrywania refleksji w kategoriach samoświadomości i budowania samowiedzy. W obu analizowanych pojęciach możemy odnaleźć aspekty wyodrębnione w oparciu o terminy łacińskie, jak ruch oraz jego kierunek, czyli zwrot do punktu wyjścia. W przypadku człowieka tym punktem wyjścia jest on sam jako podmiot orientujący się i reagujący na daną sytuację, zdarzenie czy też podmiot podejmujący rozważania, zastanawiający się nad czymś. W tym kontekście różnica między refleksem a refleksją dotyczy czasu oraz stopnia świadomości zachodzącego procesu. Refleks wiąże się z szybką reakcją na bodźce, która nie musi być w pełni świadoma. Refleksja natomiast wymaga od człowieka czasu do zastanowienia się i świadomego namysłu przed podjęciem działania. Julia Didier podkreśla, że refleksja to „postawa mentalna tego, kto unika pośpiechu w ferowaniu sądów i impulsywności w swoim postepowaniu"; w węższym znaczeniu oznacza natomiast „skupienie, dzięki któremu umysł rozjaśnia myśli, analizuje swoje uczucia"[13]. Analizowane pojęcia ukazują nam zatem, obok wyróżnionych wcześniej aspektów, takich jak ruch i kierunek powrotny, zwrotny także kolejne właściwości: czas, reakcję człowieka na coś oraz proces myślenia i świadomość. Możemy zatem uznać, że poprzez ruch i czas wskazują na procesualność, akcentują ponadto wymiar poznawczy (umysłowy) oraz działanie. Warto zwrócić uwagę, że aspekt poznawczy refleksji został mocno uwypuklony w filozofii. Jak zauważa Elżbieta Hałas, refleksja jako „*animum reflectare* – oznaczała myśl zwróconą ku sobie samej"[14]. Jeszcze dokładniej ten aspekt wyjaśnia przytoczona powyżej definicja słownikowa w trzecim znaczeniu[15], wskazując na podwójny ruch podmiotu: zwrot myślenia ku własnej aktywności, a jednocześnie odwrócenie od przedmiotów zewnętrznych. Tak pojmowana refleksja kładzie nacisk na dwa momenty procesu poznawczego podmiotu myślącego: zwrot ku sobie (introspekcja) oraz odwrót od świata zewnętrznego (co ma pogłębić proces zanurzenia się w proces myślenia do wnętrza i wzrost samoświadomości). Takie rozumienie refleksji znalazło wyraz z wielu kierunkach filozoficznych.

Hałas zwraca uwagę, że we współczesnej teorii społecznej refleksyjność nie oznacza już tylko (a czasami w ogóle) czynności umysłu ujmującego czy uświadamiającego sobie własne akty[16]. Warto zatem rozpatrując jego znaczenie zwrócić uwagę na analizowane wcześniej pojęcia i wyłonione na tej podstawie właściwości. W języku polskim *refleksyjność* pojawiła się jako tłumaczenie

[13] J. Didier, *Słownik filozofii*, Katowice 2006, s. 344.
[14] E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada...*, dz. cyt., s. 193.
[15] *Słownik wyrazów obcych*, dz. cyt., s. 945.
[16] E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada...*, dz. cyt., s. 193.

angielskiego terminu *reflexivity*[17]. W języku tym wyróżnić można dwa określenia *reflexive* oraz *reflective*, które są często tłumaczone na język polski za pomocą jednego przymiotnika – refleksyjny. Analizując pojęcie refleksyjności Roma Sendyka zwraca uwagę na różnicę znaczeń obu terminów angielskich. „«Reflective» oznacza «akt kognitywny», «refleksję» w sensie namysłu, medytacyjność, ale także «zdolność odbijania», np. promieni słonecznych; «reflexive» konotuje akt zwrotu, sugeruje cyrkularną relację"[18]. Dalej wskazuje on także na różnicę między kolejnymi terminami *reflection* a *reflexivity*, z których pierwszy oznacza „zdolność do głębokiego namysłu", a drugie – „umiejętność zewnętrznej oceny siebie"[19]. Znaczenia opisanych terminów wskazują prawdopodobnie na podobną etymologię łacińską, co terminy polskie analizowane powyżej. Hałas dodaje jednak, że pierwotnie termin *reflexivity* pojawił się w XX wieku na określenie relacji zwrotnych, dopiero później wszedł do języka nauk społecznych, w których dostrzec można jednak nieustanne mieszanie pojęć refleksji i refleksyjności albo ich przeciwstawianie[20]. Warto nadmienić, że dla odróżnienia obu znaczeń pojawiło się mało rozpowszechnione w języku polskim słowo *refleksywny*, które ma oddawać zwrotny charakter zjawisk[21], obok terminu *refleksyjny*, akcentującego ich charakter poznawczy.

Analiza powyższych terminów pozwala wyraźniej uwypuklić dwa wymiary refleksyjności: poznawczy, związany z podjęciem refleksji jako aktu namysłu, oraz zwrotny, wskazujący na powrót ku punktowi wyjścia (także ku sobie), cyrkularność oraz relację między tym, co na zewnątrz i wewnątrz. Ujawnia również następujące jej właściwości: aspekt poznawczy, związany z działaniem o charakterze kognitywnym oraz świadomością, ruch i jego zwrotny kierunek. Dostrzegamy też cechę procesualności, na co może wskazywać powtarzalność aktów namysłu czy cyrkularność relacji. Analiza terminów angielskich pozawala zauważyć także, że oba wymiary refleksyjności – poznawczy i zwrotny – mogą ze sobą współgrać, wzajemnie się dopełniając; mogą wskazywać również odmienne zjawiska, wówczas dla określenia samej zwrotności relacji można zastosować termin refleksywność. Takie rozróżnienie pojęć może okazać się szczególnie przydane przy rozpatrywaniu zmian w ich pojmowaniu w kontekście kulturowo-społecznym.

[17] Tamże, s. 192.

[18] R. Sendyka, *Od kultury „ja" do kultury „siebie". O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*, Kraków 2015, s. 7.

[19] Tamże. Cyt. za: G. E. J. Bolton, *Reflective Practice: Writing and Professional Development*, Los Angeles 2010, s. XIX.

[20] E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada...*, dz. cyt., s. 192.

[21] R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*, dz. cyt., s. 7.

Refleksyjność jako cecha późnej nowoczesności

Wzrost znaczenia pojęcia refleksyjności w naukach społecznych i humanistycznych należy rozpatrywać w kontekście kryzysu projektu nowoczesności opartego na oświeceniowej idei postępu i rozumu. Jak zauważa Astrid Męczkowska idea oświeceniowego rozumu została wypaczona przez próbę jej wcielenia w życie zgodnie z racjonalnością instrumentalną, co w efekcie przekształciło się w dążenie do panowania. Idea postępu wiązała się bowiem z założeniem, że człowiek przyczyni się do wzrostu szczęścia i dobrobytu poprzez racjonalne panowanie nad światem: przyrody i społecznym. Oświeceniowy rozum popadł w sidła instrumentalizacji, a idea refleksyjnej wolności myślenia została podporządkowana racjonalizacji i utylitarności. W ten sposób zdjęto z człowieka ciężar wysiłku samodzielnego myślenia, służącego odtąd logice techniki i nauki. Deformacji uległa przy tym również idea podmiotowości człowieka wprzęgnięta w projekt nowoczesnego społeczeństwa. Podmiot został urzeczowiony i zredukowany do myślenia zgodnie z logiką instrumentalnego rozumu, podporządkowanego ekonomicznej idei panowania nad światem. Dominacja logiki racjonalizmu doprowadziła też do stopniowej reifikacji stosunków społecznych[22]. Kryzys realizacji oświeceniowego projektu nowoczesności opartego na idei postępu i rozumu ujawnił się m.in. w rozbiciu jednolitej wizji świata, zakwestionowaniu szczególnej roli nauki oraz sprzeciwie wobec porządku społecznego przezeń wytworzonego, stanowiąc podstawę radykalnej zmiany społeczno-kulturowej, nazwanej okresem późnej nowoczesności[23].

Refleksyjność stanowi właśnie jedną z cech charakterystycznych tego okresu[24]. Na jej znaczenie dla nowej fazy nowoczesności (modernizmu) wskazywali zwłaszcza Ulrich Beck, Anthony Giddens i Scott Lash[25]. Choć ich sposób rozumienia istoty modernizacji refleksyjnej i jej źródeł nieco się różnił, to wspólnym mianownikiem było uznanie, że „im bardziej społeczeństwo się modernizuje, tym bardziej aktywne jednostki (podmioty) nabywają zdolności wywierania wpływu na warunki społeczne swojego istnienia"[26]. Podkreślali także, że dla obecnej fazy nowoczesności charakterystyczny jest wzrost niepewności wynikający m.in. ze złożoności i nieprzewidywalności zachodzących zmian, które trudno w efekcie poddać kontroli. Wymaga to z jednej strony

[22] A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 115–119.

[23] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 176–190.

[24] W. Kruszelnicki, *Epistemologiczne i kulturoznawcze implikacje kategorii refleksyjność w socjologii współczesnej*, [w:] *Uwagi w kwestii poznania. Księga jubileuszowa prof. Adama Palucha*, red. J. Bardan, K. Górny, Kolbuszowa–Wrocław 2013, s. 180.

[25] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna...*, dz. cyt.

[26] Tamże, s. 222.

pogodzenia się z rosnącą ambiwalencją i nieprzejrzystością rzeczywistości, a z drugiej reorientacji współczesnej kultury (w tym teorii społecznej) na analizowanie samej siebie[27]. W omawianym tu kontekście istotne jest jednak zwrócenie uwagi na wielość sposobów rozumienia samej refleksyjności.

Beck dokonuje odróżnienia refleksji od refleksywności oraz ich przeciwstawienia. Refleksywnością nazywa on „autonomiczne (niepożądane i niezauważalne) przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa ryzyka"[28]. W tym znaczeniu modernizacja refleksywna oznacza

> konfrontację ze skutkami społeczeństwa ryzyka, z którymi system społeczeństwa przemysłowego, oceniając rzecz na podstawie jego zinstytucjonalizowanych standardów, nie potrafi sobie poradzić, ani których nie potrafi zasymilować[29].

Refleksywność oznacza zatem zwrot społeczeństwa ku sobie i przyglądanie się zachodzącym zmianom oraz konfrontację z ich następstwami. Zwrot ten nie ma jednak u Becka charakteru świadomego namysłu. Dopiero jego następstwem staje się wymuszenie w społeczeństwie autorefleksji na temat fundamentów spójności społecznej i podstaw jego racjonalności. W ten sposób społeczeństwo staje się refleksyjne, gdyż stawia samo siebie jako problem[30]. Na tej podstawie Beck wprowadza pojęcie modernizacji refleksyjnej, oznaczającej „reformę racjonalności", która przyjmuje założenie o istnieniu ambiwalencji w rzeczywistości[31] późnej nowoczesności. Tak rozumiana refleksyjność wiąże się właśnie z procesem świadomego namysłu nad sobą i swoją kondycją. Beck podkreśla zatem rolę obu jej wymiarów: poznawczego i zwrotnego.

Giddens z kolei zwraca uwagę, że w okresie późnej nowoczesności, zarówno w wymiarze życia jednostkowego, jak i społecznego, zmianie ulegają źródła niepewności, które wynikają m.in. ze wzrostu naszej wiedzy[32]. Nauka i wiedza straciły jednak swój autorytet i władzę. W tej sytuacji na znaczeniu zyskuje tzw. wiedza ekspercka, z konieczności mająca charakter specjalistyczny, a zatem ograniczony do danej dziedziny. Sytuacja ta wymusza dokonywanie nieustannych wyborów, na jakiej wiedzy eksperckiej się oprzeć, by podjąć określone decyzje dotyczące codzienności. Wiąże się to również z koniecznością oszacowania ryzyka związanego z wyborem określonych ekspertów, a rezygnacją z innych. Ponadto wiedzę ekspercką może przyswoić sobie każdy, kto dysponuje odpowiednim czasem i zasobami. W tym kontekście Giddens wprowadza istotne pojęcie refleksyjności instytucjonalnej, wskazującej na powszechne

[27] Por. W. Kruszelnicki, *Epistemologiczne i kulturoznawcze...*, dz. cyt., s. 180–181.

[28] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna...*, dz. cyt., s. 17–18.

[29] Tamże.

[30] Tamże, s. 21.

[31] Tamże, s. 53.

[32] Tamże, s. 235–236.

zjawisko przenikania wiedzy tworzonej przez ekspertów do społeczeństwa i jej przyswajania przez tzw. laików, co prowadzi do jej dalszego przekształcania[33]. W tym sensie refleksyjność nowoczesności należy odróżnić od refleksyjnej kontroli działania właściwej ludzkiej aktywności.

> Refleksyjność nowoczesności oznacza, że większa część społecznej aktywności i materialnego stosunku do przyrody jest systematycznie poddawana rewizji ze względu na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę. Wiedza nie jest przy tym czymś ubocznym czy przypadkowym, ale stanowi strukturalny element nowoczesnych instytucji [...][34].

Hałas podkreśla przy tym, że choć Giddens nie rezygnuje z poznawczego ujęcia refleksyjności, to zwraca uwagę, że nie należy jej rozumieć wyłącznie jako samowiedzy podmiotów. Nadaje on refleksyjności pragmatyczny, a nawet strategiczny charakter, przypisując jej też funkcję kontroli działania, co wiąże się zarówno ze świadomością zachodzących zdarzeń i zdolnością dostosowywania do nich swojego działania, jak i zdolnością jego racjonalizacji. W kontekście instytucji cecha ta wiąże się natomiast ze szczególnym odnoszeniem się do istniejących reguł i zasobów oraz ich strategicznego wykorzystywania[35].

Zarówno u Becka, jak i Giddensa refleksyjność ma charakter poznawczy, wiąże się bowiem z procesem namysłu nad sytuacją społeczną. Przy czym Beck koncentruje się raczej na podmiotach indywidualnych, Giddens zaś dodatkowo na systemach eksperckich oraz instytucjach. Różnica między autorami dotyczy natomiast roli systemów eksperckich w procesie refleksyjności i autorefleksyjności. U Giddensa oba te procesy opierają się na zaufaniu w te systemy, które umożliwiają systematyczne poddawanie rewizji działalności jednostek i instytucji. U Becka z kolei refleksyjność i autorefleksyjność jest efektem ubocznym problemów nowoczesności w społeczeństwie ryzyka, które zostają uwidocznione dopiero poprzez ich ponowne przeniesienie w kontekst indywidualny. Wówczas ujawnia się możliwość uwolnienia się spod kontroli systemów eksperckich i poddania ich krytyce[36].

W tym kontekście warto ukazać nieco odmienny sposób rozumienia refleksyjnej nowoczesności przez Lasha, oparty na przyjęciu trzech podstawowych tez. Po pierwsze, teoria modernizacji refleksyjnej opisuje stały wzrost władzy (podmiotowości) aktorów społecznych w porównaniu ze strukturą (dzięki pojawieniu się nowych warunków strukturalnych). Po drugie, zwraca uwagę na estetyczny wymiar refleksyjności. Po trzecie, podkreśla, że choć teoria modernizacji refleksyjnej jest wyraźnym programem indywidualizacji, to można

[33] Tamże, s. 118–124.

[34] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 29.

[35] E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada...*, dz. cyt., s. 193–194.

[36] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna...*, dz. cyt., s. 153, 229–231.

dostrzec zmieniające się podstawy rozumienia wspólnotowości[37]. Lash wprowadza rozróżnienie między refleksyjnością strukturalną a autorefleksyjnością. Wzrost podmiotowości jednostek następuje w sytuacji, gdy mają one dostęp do nowych warunków strukturalnych, jak struktury informacyjne i komunikacyjne, co widoczne jest przede wszystkim w sytuacji pracy opartej na przetwarzaniu informacji. Jednostki mogą wyzwalać się ze struktur poprzez analizę społecznych warunków własnego istnienia, a bezpośrednią kontrolę zaczyna pełnić refleksyjność strukturalna[38]. Autor wskazuje przy tym na możliwe zagrożenie, czyli tworzenie się grup „zwycięzców" i „przegranych" refleksyjności[39]. W autorefleksyjności uprzednio heteronomiczna kontrola podmiotów zostaje zastąpiona przez samokontrolę[40]. Istotne znaczenie dla zrozumienia koncepcji Lasha ma pojęcie refleksyjności estetycznej, która dotyczy przedmiotów oraz ich doświadczania przez jednostki. Przedmioty mogą być refleksyjne na trzy sposoby: jako własność intelektualna bogata w symbole, jako własność utowarowiona lub reklamowa[41]. To symbole, zarówno konceptualne, jak i „mimetyczne" (czyli obrazy, dźwięki i narracje), tworzą warunki dla refleksyjności poprzez tworzenie warunków dla wzbudzania estetycznej krytyki[42]. Trzecim aspektem wskazanym przez Lasha są wspólnoty kulturowe, które stają się refleksyjne, gdyż przynależność do nich opiera się na indywidualnej decyzji o zaangażowaniu; w większym stopniu zastanawiają się nad swoimi początkami oraz zmianami, a ich „narzędzia" i wytwory mają charakter abstrakcyjny i kulturowy, a nie materialny[43]. Refleksyjność wspólnotowa opiera się zatem na wspólnych znaczeniach i nawykach, rozpoznawanych i interpretowanych przez jej członków. Lash – w porównaniu do dwóch poprzednich autorów – wykracza zatem poza poznawcze rozumienie refleksyjności, przypisując tę właściwość przedmiotom, zwłaszcza wytworom kultury. Wskazuje on także na refleksywny (zwrotny) wymiar kultury późnej nowoczesności, która wyzwala refleksję jednostek nad swoją kondycją, a także nad rzeczywistością społeczno-kulturową.

Podsumowując, warto zauważyć, że przejście w fazę późnej nowoczesności, wywołane kryzysem oświeceniowego projektu nowoczesności, stworzyło warunki dla rozwoju refleksyjności, choć jej rozumienie jest zróżnicowane. Refleksyjność stopniowo stała się cechą współczesnej kultury, wskazując na potrzebę nieustannego procesu analizowania okoliczności życia na poziomie indywidualnym i społecznym. Pojęcie to akcentuje również wzajemny przepływ

[37] Tamże, s. 146–147.
[38] Tamże, s. 157–158.
[39] Tamże, s. 168–177.
[40] Tamże, s. 152.
[41] Tamże, s. 182.
[42] Tamże, s. 178.
[43] Tamże, s. 207–220.

zależności między wymiarem społecznym i indywidualnym. Przeanalizowane powyżej różne sposoby rozumienia refleksyjności ukazują, że nadal kluczowe znaczenie odgrywa w niej wymiar poznawczy, związany z podejmowaniem przez jednostkę namysłu nad własnym życiem. Jednocześnie wskazuje się na pojawienie się refleksyjności jako cechy struktur społecznych czy wytworów kultury, które zwrotnie reorganizując życie jednostek, zmuszają je niejako do reakcji, zastanowienia się, a czasem nawet do zmiany własnego życia. Uwypukla to drugi z wymiarów refleksyjności, czyli jej zwrotność. Charakterystycznym rysem późnej nowoczesności jest przenikanie się obu wymiarów refleksyjności oraz akceptacja wielości sposobów jej rozumienia. Zmienność, niejasność i ambiwalencja współczesnej rzeczywistości rodzi zarazem ryzyko niepewności, ale i szansę tkwiącą w wielości możliwości oraz zmianie. Refleksyjność staje się w tych warunkach szansą na indywidualne kreowanie własnej biografii.

Rola refleksyjności w procesie autokreacji ludzi dorosłych

Zygmunt Bauman zauważył, że mamy dziś do czynienia ze „zindywidualizowaną i sprywatyzowaną wersją nowoczesności", w której to na jednostkach spoczywa obowiązek kreowania wzorców życia oraz odpowiedzialność za własny sukces czy porażkę[44]. W świecie permanentnej zmiany i różnorodności społecznej dokonywanie nieustannych wyborów tożsamościowych stało się składnikiem codziennej aktywności każdego człowieka. Wymogiem współczesności stał się zatem proces nieustannej autokreacji podejmowanej przez każdą jednostkę. Proces ten cechuje z jednej strony wielość możliwości wyboru, która stanowi podstawę „stania się kimkolwiek zechcę". Z drugiej towarzyszy mu jednak poczucie, że ta wolność wyboru jest podstawą niedookreślenia, niekompletności i nieostateczności tej autokreacji. Wielość możliwości wiąże się bowiem z wyborem jednych opcji, a odrzuceniem innych. Pozostaje zatem niepokój i ryzyko związane z podjęciem złej czy niewłaściwej decyzji oraz jej konsekwencjami[45]. Proces autokreacji ma w tych warunkach charakter zmienny i niedokończony. Charakterystyka rozwoju człowieka dorosłego w warunkach późnej nowoczesności wymaga uwzględnienia z jednej strony procesu autokreacji, biorąc pod uwagę, że konstruowanie siebie, własnej biografii staje się wręcz koniecznością; z drugiej – uznania roli refleksyjności jako cechy kultury późnej nowoczesności i w związku z tym poszukiwania wzajemnych zależności między tymi zjawiskami.

[44] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 14–15.
[45] Tamże, s. 95–98.

Podstawą rozważań chciałabym uczynić tezę, że refleksyjność jako cecha współczesnej kultury wydaje się jednym z czynników „wymuszających" proces autokreacji. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa zwrotny charakter refleksyjności, który dotyczy zarówno wymiaru społeczno-kulturowego, jak i życia jednostkowego. Jak zwraca bowiem uwagę Giddens, „w kontekście porządku posttradycyjnego «ja» staje się *refleksyjnym projektem*"[46]. Można zatem powiedzieć, że reorientacja współczesnej kultury na analizowanie samej siebie znajduje też odzwierciedlenie w życiu jednostkowym. Proces ten stał się na tyle istotny, że obserwuje się nawet powstanie interdyscyplinarnej orientacji koncentrującej się wokół kwestii „społecznego konstruowania tożsamości, autozwrotnej refleksyjności jednostki i jej relacji wobec zewnętrznych sił wpływających na sposób jej autoodniesienia"[47].

Znaczenie refleksyjności w procesie autokreacji uwidacznia się zatem już w samym zwrocie ku sobie bądź trosce o siebie. Sendyka zdiagnozowała „wzrastającą popularność myślenia trybem zwrotnym" jako zmianę o charakterze ogólniejszym przejawiającą się jako „ruch od «kultury *ja*» ku «kulturze *siebie*»; od (złudnej) autonomii ku afirmowanej relacyjności; od koncepcji człowieka jako indywiduum ku człowiekowi «usieciowionemu»"[48]. Za punkt wyjścia tej analizy należy przyjąć krytykę oświeceniowej idei rozumu oraz upadek transcendentalnego podmiotu, przejawiający się m.in. w głoszeniu kryzysu człowieka. Nie oznacza to jednak odrzucenia idei samego podmiotu, a raczej jego dekonstrukcję i reinterpretację[49]. Proces ten można powiązać z obserwowaną w języku tendencją odejścia od kategorii idealnych, jak podmiotowość i tożsamość na rzecz kategorii bardziej konkretnych, jak podmiot i jaźń[50]. Miejsce podmiotu rozumianego jako byt uniwersalny, niezależny od zachodzących zmian zaczęło zajmować pojęcie jaźni ujmowanej procesualnie, zmiennej, tworzonej w relacji ze światem i innymi[51]. Proces ten jest odzwierciedleniem zachodzących zmian społeczno-kulturowych, charakteryzowanych najogólniej jako przejście do społeczeństwa późnej nowoczesności. Jednym z jej wymiarów, na który warto zwrócić uwagę w omawianym kontekście, jest zmiana podejścia do czasu, a w szczególności nastawienie na natychmiastowość i momentalność. Znajduje to także odzwierciedlenie w sposobie postrzegania samego siebie i własnego życia przez człowieka. Zamiast trwania liczy się dziś chwila i związany z nią zakres możliwych doznań, przeżyć. Ważna jest szybkość działania oraz natychmiastowe dostrzeżenie i skonsumowanie wyników. Zamiast nastawienia na długotrwałe efekty dostrzegamy koncentrację na chwili obecnej oraz towarzyszących im przeżyciach, doznaniach.

[46] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 47.
[47] R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*, dz. cyt., s. 12.
[48] Tamże, s. 16.
[49] A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika*, dz. cyt., s. 184–199.
[50] A. Elliott, *Koncepcje „ja"*, Warszawa 2007, s. 18.
[51] Por. R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*, dz. cyt., s. 32–39.

Mają one jednak charakter ulotny, zwiewny, nie dając człowiekowi poczucia trwałości i oparcia. W jego poszukiwaniu zwraca się on zatem ku samemu sobie. W tej sytuacji to właśnie jaźń staje się szansą znalezienia przystani w warunkach ulotnych przeżyć i natychmiastowości[52]. Wzrost zainteresowania samym sobą znajduje, zdaniem Sendyki, wyraz w liczbie opracowań dotyczących jaźni (*self*)[53].

W późnej nowoczesności charakterystyka człowieka i jego rozwoju wymaga uzupełnienia o znaczenie relacyjności w rozumieniu samego siebie. To kolejny aspekt, który zwraca naszą uwagę na rolę refleksyjności w procesie autokreacji. Opisywany zwrot ku sobie nie oznacza bowiem koncentracji tylko na samym sobie, ale raczej odnoszenie siebie do innych oraz do tego, co dzieje się wokół, do świata i rozumienia siebie poprzez te relacje. W warunkach późnej nowoczesności tożsamość człowieka ma charakter mozaikowy, składa się z wielu elementów, fragmentów, wynikających z przyjmowania różnych, czasami nawet rozbieżnych, form siebie[54]. Każda z dostępnych możliwości, przyjmowanych ról staje się okazją tworzenia nowego fragmentu swojej jaźni. Z jednej strony ten proces opisywany jest w kategoriach pogłębiania poczucia rozdarcia i zagubienia jednostki[55]. Z drugiej wskazuje się w tym na możliwość jej otwarcia i podatności na zmianę[56], które to cechy wydają się pożądane w późnej nowoczesności. Funkcjonowanie w warunkach nieustannych zmian i powodowanej przez nie fragmentaryczności wymaga zdolności dostosowywania się do nich, co prowadzi właśnie do eksperymentowania. Efektem stają się różne formy samookreślenia, stanowiące podstawę tworzenia mozaikowej tożsamości człowieka. Temu procesowi różnicowania siebie towarzyszy jednocześnie proces przeciwny, uruchamiania mechanizmu koherencyjnego, scalania siebie[57]. W późnej nowoczesności człowiek jest zmuszony do nieustannego reagowania na różne sytuacje i relacje, w jakie wchodzi, poprzez nieustanny proces porównań i zestawień z innymi[58], a to znajduje odzwierciedlenie w jego myśleniu o sobie. Jednocześnie dąży on do utrzymania spójnej tożsamości. Ważnym czynnikiem jej utrzymania jest m.in. własne ciało[59]. Cielesność

[52] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, dz. cyt., s. 170–201; Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne" 1993, nr 2, s. 9.

[53] Jak zauważa autorka, termin *self* nie znalazł w języku polskim jednoznacznego odpowiednika. W związku z tym w wielu tłumaczeniach pojawiają się takie jego określenia, jak: „ja", „tożsamość", „osobowość", „jaźń", „osoba" czy „człowiek" (R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*, dz. cyt., s. 5). Choć dla odzwierciedlenia swoistości terminu *self* pojawiły się w języku polskim próby tworzenia neologizmów, jak „sobość" czy „samość", to jednak nie upowszechniły się one (tamże, s. 27–31). Zarówno potoczne doświadczenie, jak i naukowe opracowania wskazują, że *self* wyraża co innego, niż np. zaimek „ja". Dla podkreślenia tego refleksywnego charakteru tożsamości (tamże, s. 7) będę w opracowaniu używać określenia jaźń (czasami z dopiskiem w nawiasie angielskiego *self*).

[54] R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*, dz. cyt., s. 46.

[55] Por. Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory...*, dz. cyt., s. 31.

[56] Por. R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*, dz. cyt., s. 47.

[57] Tamże, s. 43.

[58] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, dz. cyt., s. 14.

[59] Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 138; R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*,

staje się zresztą tylko jednym z wymiarów kształtowania siebie, ale nabierającym w późnej nowoczesności dużego znaczenia, co obrazuje m.in. popularność licznych poradników z zakresu samodoskonalenia. Można uznać, że jest to właśnie jeden z przejawów troski o siebie. Choć pojawiają się głosy uznające, że zjawisko to jest przejawem postawy narcystycznej, to Giddens przeciwstawia się tej opinii.

> Wszystko to, co może przypominać masowy pęd ku narcystycznej kultywacji wyglądu ciała, jest w istocie wyrazem dużo głębszej troski o czynne «konstruowanie» i kontrolę nad ciałem. Istnieje tu integralny związek między rozwojem cielesnym a stylem życia, który przejawia się na przykład w poddawaniu ciała specyficznym reżimom. [...] ciało staje się przedmiotem wyborów i możliwości, które mają znaczenie nie tylko dla samej jednostki[60].

Autokreacja jako konstruowanie siebie w warunkach późnej nowoczesności wiąże się zatem ze zwrotem ku sobie, który obejmuje dwie przeciwstawne tendencje: z jednej strony nieustanny proces zmieniania siebie poprzez fragmentaryczne i rozproszone doświadczenia poszukiwania siebie, eksperymentowania z rolami, sytuacjami czy relacjami sprzyjającymi samookreślaniu, a z drugiej strony nadawanie pewnej spójności, ciągłości temu zróżnicowanemu obrazowi siebie w kontekście społecznym, w którym człowiek funkcjonuje[61]. Możemy zatem powiedzieć, że autokreacja wymaga refleksywnego nastawienia do siebie i relacji, w które człowiek nieustannie wchodzi, które sam kształtuje i które jednocześnie kształtują jego samego.

Właśnie ten refleksywny, zwrotny charakter rzeczywistości społecznej wymusza niejako na człowieku dokonywanie nieustannych zmian własnego życia, dokonywania wyborów i brania za nie odpowiedzialności. Skłania nas to do zwrócenia uwagi na poznawczy wymiar refleksyjności. W kontekście całożyciowego uczenia się podkreśla się umiejętność refleksyjnej organizacji doświadczenia, które pozwoli człowiekowi nadać własnej biografii pewną ciągłość, poczucie tożsamości i znaczenie. Na poziomie instytucjonalnym zwraca się natomiast uwagę na potrzebę wzmacniania autorefleksyjności organizacji, która dzięki temu staje się dla swoich uczestników źródłem uczenia się i zasobów wiedzy[62]. Malewski z kolei uwypukla, że rzeczywistość późnej nowoczesności wymaga od człowieka kształtowania nowych kompetencji określanych jako „refleksyjność", na którą składają się umiejętności dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, oznaczają one zdolność krytycznego ujmowania zdarzeń konstytuujących świat życia człowieka. Po drugie, obejmują tzw. kompetencje symboliczno-estetyczne, które wiążą się ze zdolnością samodzielnego dookreślenia systemu wartości stanowią-

dz. cyt., s. 43.

[60] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 12.

[61] R. Sendyka, *Od kultury „ja"...*, dz. cyt., s. 42–43.

[62] P. Alheit, *„Podwójne oblicze" całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji"*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2002, nr 2, s. 72–73.

cego podstawę własnego życia i dokonywanych wyborów[63]. W tym kontekście podkreśla się znaczenie podejmowania indywidualnego namysłu nad własnym życiem, który z jednej strony towarzyszy działaniu podejmowanemu przez człowieka, a z drugiej – wyprzedza i ukierunkowuje to działanie w stronę obranych samodzielnie wartości. Ten aksjologiczny aspekt nadaje pewną spójność tożsamościowym wyborom jednostki.

Podsumowując, możemy zauważyć, że refleksyjność jako cecha późnej nowoczesności może stwarzać niejednorodną i ambiwalentną sytuację rozwojową dla różnych osób. Z jednej strony poprzez ukazanie wielości możliwości otwiera przed jednostkami warunki samodzielnego i świadomego kreowania siebie, własnego życia. Z drugiej wielość możliwości może budzić niepokój i lęk, skłaniając ludzi do ucieczki, np. w postaci bezrefleksyjnego podążania za ofertami określonego stylu życia. Ta druga sytuacja nie musi zresztą wywoływać reakcji bezmyślnego podążania za „tłumem", ale skłaniać zwrotnie do zastanowienia się, „co wybrać?", a potem nawet do pytania „dlaczego to wybrać?", czyli zwrócić człowieka ku pytaniom o sens. Możemy zatem zauważyć, że refleksyjność ma podwójne znaczenie w kontekście procesu autokreacji, uwzględniające oba jego wymiary i opisane wcześniej cechy. Po pierwsze, jako cecha kultury wpływa na „zwrot ku sobie" i troskę o siebie, „wymuszając" w pewien sposób reorganizację życia człowieka poprzez konfrontację ze zmianami. Po drugie, zmienność rzeczywistości i potrzeba nieustannego nadążania za nimi może stanowić pewien czynnik uruchamiający proces refleksji, zatrzymania się w biegu i spojrzenia na własne życie niejako z zewnątrz, zastanowienia się nad sobą, podejmowanymi wyborami oraz ukierunkowania dalszych decyzji i działań. Ten proces uruchomienia świadomej refleksji jawi się przy tym jako możliwość, a nie naturalna konsekwencja zachodzących zmian. Otwiera ona jednak przed człowiekiem szansę na indywidualne, świadome kreowanie siebie i w tym należy upatrywać potencjału refleksyjności w procesie autokreacji człowieka.

Bibliografia:

Alheit P., *„Podwójne oblicze" całożyciowego uczenia się. Dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji"*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2002, nr 2.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.

Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne" 1993, nr 2.

Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.

Bolton G. E. J., *Reflective Practice: Writing and Professional Development*, SAGE Publications, Los Angeles 2010.

[63] M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniających się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001, nr 2, s. 46.

Didier J., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Książnica, Katowice 2006.
Elliott A., *Koncepcje „ja"*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2007.
Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001.
Hałas E., *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa" 2011, nr 2.
Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
Kruszelnicki W., *Epistemologiczne i kulturoznawcze implikacje kategorii refleksyjność w socjologii współczesnej*, [w:] *Uwagi w kwestii poznania. Księga jubileuszowa prof. Adama Palucha*, red. J. Bardan, K. Górny, Kolbuszowa–Wrocław 2013.
Kruszelnicki W., *Pojęcie refleksyjności we współczesnej teorii antropologicznej*, „Barbarzyńca" 2009, nr 1.
Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniających się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001, nr 2.
Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
Sendyka R., *Od kultury „ja" do kultury „siebie". O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2015.
Słownik łacińsko-polski, oprac. K. Kumaniecki, PWN, Warszawa 1988.
Słownik wyrazów obcych, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1999.

The role of reflexivity in the context of adults' self-creation process

Abstract: Reflexivity grew particularly significant in late modernity, as a characteristic of culture on the one hand, and a factor important for the man's development, on the other. The aim of this work is to analyze the idea of reflexivity as one of central categories which describe changes in late modernity, and, next, to outline its function in the process of adults' self-creation. Reflexivity is a relatively new idea, embracing two primary dimensions: cognitive and self--referent. It is a characteristic feature of late modernity that the two dimensions interpenetrate each other, and that numerous ways of understanding reflexivity are accepted. Reflexivity is becoming an inalienable competence of an adult individual in late modernity, one that launches the process of his self-creation. On the one hand, reflexivity is connected with undertaking critical reflection over one's life and its circumstances. On the other hand, it is a feature of social structures or creations of culture which, by evoking a responsive reorganization of an individual's life, enforce his reaction, reflection, or sometimes even a conscious life change.

Keywords: late modernity, reflexivity, self-creation

Grażyna Lubowicka
Uniwersytet Wrocławski

Refleksyjność człowieka wobec świata znaczeń

Abstrakt: Tematem artykułu jest refleksja w rozumieniu własnej codzienności i zarazem w zapośredniczonym językowo rozumieniu siebie. Problem refleksji w rozumieniu codzienności podjęty jest z perspektywy hermeneutyki, która wywodzi się z tradycji Wilhelma Diltheya z modyfikacjami dokonanymi Martina Heideggera i Paula Ricoeura. Hermeneutyka ta uwzględnia współczesne koncepcje podkreślające dyskursywny, językowy wymiar całości społeczeństwa lub kultury. Bardziej szczegółowa analiza refleksji przeprowadzona zostaje w perspektywie hermeneutyki Ricoeura, który zastępuje pojęcie dyskursu kategorią tekstu oraz jego znaczenia (znaczeń). Dlatego też refleksja w codzienności staje się w jego ujęciu refleksją wobec świata znaczeń czy wobec tekstów. Celem artykułu jest wydobycie potencjału krytycznego refleksyjności, który w myśli Ricoeura zawiera się w napięciu między przynależnością i dystansem w rozumieniu siebie wobec tekstu.

Słowa kluczowe: koło hermeneutyczne, przynależność, refleksja, rozumienie

Problem refleksji w rozumieniu codzienności podjęty jest z perspektywy hermeneutyki, której tradycja wywodzi się od Wilhelma Diltheya z modyfikacjami dokonanymi szczególnie przez Martina Heideggera oraz Paula Ricoeura. Hermeneutyczne podejście do refleksji uwzględnia dyskursywny, językowy wymiar całości społecznej, przyjmując, że świat społeczny, a w nim człowiek, kształtuje się i jest wyrażany przez język (dyskurs, tekst, praktyki, komunikację), stanowiąc system znaków, symboli. Dlatego też refleksja w codzienności, a więc rozumienie siebie w codzienności, odniesiona jest do świata znaczeń. Codzienność (codzienna egzystencja człowieka) wyraża się poprzez znaki, a metodą dostępu do codzienności (rozumienia siebie w codzienności) jest rozumienie mające charakter refleksyjnego zwrotu. Rozumienie i refleksja w paradygmacie hermeneutycznym mają charakter interpretacji, złożonego procesu umysłowego odczytywania znaczeń oraz, w odniesieniu do nich, ujmowania siebie. Hermeneutyka bowiem w różnych swoich postaciach przyjmuje jako swoją podstawową metodę operację umysłową rozumienia, będącego efektem

interpretacji. Wilhelm Dilthey definiował rozumienie (*Verstehen*) jako metodę poznawczą nauk humanistycznych oraz właściwy dla każdego człowieka proces przyswajania sensu. Doświadczenie codzienności jest więc przeżyciem bezpośrednim, samym w sobie niedostępnym i niepoznawalnym, które może być rozumiane dopiero przez wtórną wobec niego refleksję. Problem rozumienia siebie i refleksji w codzienności, określonej przez świat znaczeń, wymaga postawienia kwestii ujmowanej w hermeneutyce jako przynależność do całości społecznej i historycznej, która ma być rozumiana, oraz w jej kontekście sposobu czy metody rozumienia przez interpretację.

Hermeneutyczne pojęcie przynależności wyraża nieodwołalną kondycję człowieka, jego skończoność i historyczność, i z tego względu podkreśla aktywne zaangażowanie w interpretacji znaków (np. kulturowych) konkretnego podmiotu wraz z jego przedsądami i jego własnym kontekstem kulturowym. Rozumienie codzienności nie może więc być wyłącznym dziełem podmiotu, ponieważ on sam rozumie siebie i znaczenia, już to będąc częścią doświadczenia, już to stanowiąc część tego, co go przekracza i obejmuje, a co pozostaje nieprzejrzyste. Człowiek doświadcza siebie jako już zanurzonego w świecie społecznym znaków, w kulturze, w związku z tym jego rozumienie jest w tym samym stopniu recepcją sensu, co jego wytwarzaniem. Tę sytuację ontologiczną podmiotu zanurzonego w „świecie", a więc przynależności, określił Heidegger jako doświadczenie „bycia-w-świecie"[1]. Ricoeur, definiując przynależność, zaznacza:

> Przeżyciem, które stara się przenieść do języka i uczynić znaczącym, jest historyczny kontekst, zapośredniczony przez przekaz dokumentów pisanych, dzieł, instytucji, zabytków, które czynią dla nas teraźniejszą historyczną przeszłość. To, co nazwaliśmy «przynależnością», nie jest niczym innym jak zrośniętym z tym historycznym przeżyciem, z tym, co Hegel nazywa «substancją» obyczajów[2].

Według Heideggera, Ricoeura czy Hansa-Georga Gadamera trzeba już antycypować semantyczne bogactwo znaczenia w procesie interpretacji, czyli wkraczać w „koło hermeneutyczne", w którym trzeba już coś wiedzieć o poszukiwanym sensie danego przedstawienia (i o sobie), by dopiero móc przystąpić do jego odkrywania. Konieczne jest więc w rozumieniu siebie w codzienności

[1] Według Heideggera: „Człowiek nie jest nigdy wpierw człowiekiem «z tej strony świata» jako podmiot, niezależnie od tego, czy podmiot pojmie się jako «ja», czy jako «my». Nie jest on również nigdy najpierw tylko podmiotem odnoszącym się zarazem stale do przedmiotów, tak jakby jego istota polegała na stosunku podmiot-przedmiot. Człowiek w swej istocie przede wszystkim ek-sistuje ku otwartości bycia. Dopiero to otwarcie stawia w prześwicie owo «między», wewnątrz którego może «być» w ogóle «odniesienie» podmiotu do przedmiotu" (M. Heidegger, *List o humanizmie*, [w:] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1997, s. 112).

[2] P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka. Wychodząc od Husserla*, [w:] *Fenomenologia francuska. Rozpoznanie/Interpretacje/Rozwinięcia*, red. I. Lorenz, J. Migasiński, Warszawa 2006, s. 216.

minimum uprzedniej wiedzy, wstępne założenia, bez czego nie byłoby dla podmiotu żadnego sensu utajonego i czekającego na interpretację w znaku. Przynależność człowieka do świata znaczeń oraz refleksja, będąca rozumieniem siebie wyrażają się w formie koła hermeneutycznego.

Hermeneutyczny problem przynależności

Problem człowieka ujmującego siebie w codzienności i określanego przez przynależność podejmuje najwcześniej Dilthey w swoim paradygmacie hermeneutycznym, który wszelkie rodzaje zjawisk społecznych czy kultury, od zdań, działań i gestów, przez osoby, ich biografie, po umysłowość, style i tradycje, po kultury i społeczeństwa, definiuje mianem *Lebenszusammenhänge* – formy albo kontekstu życia. Paradygmatem hermeneutyki Diltheya jest jednostka ludzka wyrażająca swoje stany umysłowe przy pomocy dowolnych sposobów: przy pomocy języka albo działania, zwyczajów albo wytworów. Podmiotem może być autor indywidualny albo kolektywny uczestniczący we wszechogarniającym historycznym życiu. Dilthey ujmuje wszelkie formy kultury jako symboliczne „obiektywizacje" (*Objectivation*), przez które „podmioty" „wyrażają" swoje „doświadczenie". „Przeżycie" (*Erlebnis*), jego bezpośrednia i niepoznana treść – zostaje zobiektywizowana, a ekspresje wyrażają jego znaczenie. W tych ramach pojęciowych historyczności życia Dilthey ujmuje problem przynależności oraz rozumienia przez interpretację. Samo rozumienie, czyli akt interpretowania zobiektywizowanego przeżycia, jest dla Diltheya momentem w procesie wszechogarniającego historycznego życia. Interpretacja kończy się rozumieniem, odtworzeniem początkowego przeżycia, dzięki któremu interpretujący rozszerza horyzont swojego własnego doświadczenia i zaczyna kolejny cykl eksternalizacji („obiektywizacji" znaczeń) i internalizacji, czyli kolejnej interpretacji, odtworzenia przeżycia.

Dilthey wprowadza refleksję jako kołowy ruch interpretacji wpisujący się w holistyczny charakter historycznego życia, w którym uczestniczą wszystkie istoty ludzkie żywe lub nieżyjące. Każdy akt interpretacji jest kierowany przez intuicyjne przedrozumienie dotyczące wspólnej całości życia, podczas gdy antycypacja ta jest z kolei sprawdzana i rewidowana przez w pełni świadome rozumienie szczególnej rzeczy będącej właśnie przedmiotem badania. Ten proces Dilthey określa mianem „koła hermeneutycznego", które stanowi historyczny sposób istnienia istot ludzkich: „W naszych codziennych zabiegach jesteśmy zmuszeni poruszać się po życiowym kole eksternalizowania i internalizowania znaczeń"[3].

[3] J. Habermas, *Kłopoty z przygodnością. Powrót historycyzmu*, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakow-*

Przynależność w ujęciu Diltheya oznacza zatem owo uwikłanie w całościowy charakter procesu historycznego, w którym interpretator jest zawsze nieuchronnie zaangażowany i w który wpisana jest również refleksja. Dilthey podkreśla, że w owej przynależności, inaczej niż w przypadku kogoś dokonującego obserwacji, interpretator jest uczestnikiem, który nie może już utrzymywać obiektywizującej perspektywy osoby trzeciej i pozostawać na zewnątrz swojego przedmiotu rozumienia. Jak uzupełnia ów sens przynależności Gadamer, interpretator nie rozumiałby niczego, gdyby nie jego pozycja wewnątrz procesu, w którym zarówno interpretator, jak i jego przedmiot, są umieszczeni od początku. Jest tak dlatego, że swojego kontekstu interpretator nie jest w stanie opuścić, jego interpretacja jest sama wyrazem historyczności życia, tak jak i to, co podlega interpretacji.

Heidegger zachowuje ustalenia Diltheya, również dla niego interpretacja jest konstytutywna dla sposobu, w jaki istoty ludzkie zachowują się i przeżywają swoje życie w historycznie zmiennej codzienności. Znajdują się one w świecie, który jest „już zinterpretowany" – w tym sensie rozjaśnia on i równocześnie narzuca strukturę rozumienia *a priori* wszystkiego, z czym ludzie mogą się spotkać i z czym muszą sobie radzić w swoim konkretnym świecie. W swojej pracy *Bycie i czas,* odczytywanej jako odpowiedź Diltheyowi, Heidegger odchodzi jednak od modelu ekspresywnego podmiotu i przezwycięża go przez wprowadzenie kontekstualnego pojęcia świata. Nie ujmuje on już świata jako całości faktów albo przedmiotów, ale jako zamieszkałą przestrzeń społeczną i czas historyczny, które tworzą horyzont naszych praktyk życia codziennego. Odrzuca też termin *Erlebnis* i w ogóle ujęcie ekspresywne, zastępując subiektywność przez *Dasein*. Odbiera on przez to istocie ludzkiej wszelkie subiektywistyczne konotacje, definiując *Dasein* w terminach czysto funkcjonalnych. *Dasein*, czyli bycie-w-świecie wyjaśniane jest za pomocą struktury, której jest funkcją, natomiast Diltheya *Lebenszusammenhänge,* formy albo konteksty życia, zostają przez niego zamienione w siatkę znaczeniowości i horyzontu, w semantyczną materię bycia-w-świecie. Dla Heideggera interpretacja nie jest więc odtworzeniem subiektywnego przeżycia, a symboliczne znaczenia nie stanowią jego obiektywizacji, są one natomiast zakorzenione w języku. Język jest pomyślany jako repertuar możliwości, które pozwalają na interpretację wszystkiego, co może zdarzyć się członkom jakiejś społeczności językowej w obrębie ich świata. Semantyczny zakres możliwych opisów wyznacza również horyzont praktycznych spotkań z wszelkimi możliwymi zdarzeniami w świecie. Heidegger kieruje więc uwagę ku przedrozumieniu znacząco artykułowanego świata. Codzienność ujęta jest jako horyzont znaczeń (znaczeniowość) otwierający rozumienie własnego bycia-w-świecie, które również wyraża się poprzez znaczenia.

ski. Stan filozofii współczesnej, Warszawa 1996, s. 24.

Refleksja jako koło hermeneutyczne w ujęciu Heideggera

Na samym wstępie *Bycia i czasu* Heidegger zaznacza konkretny i kolisty charakter początku myślenia jako rozumienia siebie, który wynika ze struktury pytania o bycie, stawia pytanie o sens bycia i wprowadza refleksję jako rozumienie siebie. Strukturą samego pytania o bycie jest refleksja czy refleksyjność egzystencji *Dasein* zależna od jego sposobów bycia, a więc sposobów rozumienia siebie[4]. Pytanie o bycie stanowi szczególny początek myślenia, jest on konkretny i oznacza wychodzenie od całości bytu, od bytu, do którego się ono ciągle i od początku istotowo odnosi, od „świata".

Rozwijając rozumienie jako sposób wykładania, Heidegger podejmuje pojęcie hermeneutyczne interpretacji, zgodnie z którym wykładnia implikuje potrójną strukturę antycypacji, strukturę „jako", chociaż jest ona ujęciem przedpredykatywnym: „Owo «jako» stanowi strukturę wyraźności czegoś rozumianego, konstytuuje wykładnię. [...] Artykulacja czegoś zrozumiałego w wykładającym przybliżaniu bytu na motywie «czegoś jako czegoś» lokuje się *przed* tematyczną wypowiedzią o tym"[5]. To „jako" egzystencjalno-hermeneutyczne oznacza dla Heideggera wykładnię, a przez całą tę strukturę ukształtowany jest sens jako formalno-egzystencjalna podstawa otwartości przynależnej rozumieniu[6]. Wypowiedź, orzekanie, komunikat, mowa, język są pochodne wobec tej potrójnej struktury. Wykładnia nie jest bezzałożeniowym ujmowaniem czegoś uprzednio danego. Wykładnie fundują bowiem wstępny zasób, wstępny ogląd, wstępne pojęcie[7]. Jak pojmować charakter owej „wstępności", „Vor-" w funkcji eksplikacji *a priori*?

[4] „Jestestwo rozumie samo siebie zawsze na podstawie swej egzystencji, własnej możliwości bycia lub niebycia samym sobą" (M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 2008, s. 18 [12]). „Wgląd w coś, rozumienie i pojmowanie czegoś, wybieranie, podejście do czegoś to zachowania konstytutywne dla zapytywania, a także modi bycia określonego bytu, tego bytu, którym my, stawiający pytanie, sami zawsze jesteśmy. Opracować pytanie o bycie znaczy zatem: uczynić przejrzystym pewien byt – pytającego – w jego byciu" (tamże, s. 11 [7]).

[5] „Wykładnia ma swe egzystencjalne ugruntowanie w rozumieniu; to ostatnie nie powstaje dzięki niej. Wykładnia nie polega na przyjęciu do wiadomości czegoś rozumianego, lecz na opracowaniu możliwości zaprojektowanych przez rozumienie" (tamże, s. 211). „Ontyczna niewyrażalność «jako» nie powinna zwodzić w stronę niedostrzegania go jako apriorycznego egzystencjalnego ukonstytuowania rozumienia" (tamże, s. 212).

[6] „Sens jest ustrukturyzowanym przez wstępny zasób, wstępny ogląd i wstępne pojęcie «na co» projektu, które pozwala rozumieć coś jako coś. [...] Dlatego tylko jestestwo może być sensowne lub bezsensowne. Oznacza to: jego własne bycie i wraz z nim otwarty byt mogą być przyswojone przez rozumienie lub pozostać odrzucone przez niezrozumienie" (tamże, s. 215).

[7] „Artykulacja czegoś rozumianego w wykładającym przybliżaniu bytu na motywie 'czegoś jako czegoś' lokuje sie *przed* tematyczną wypowiedzią o tym. «Jako» nie pojawia się dopiero w tej ostatniej, lecz zostaje tam tylko po raz pierwszy wypowiedziane" (tamże, s. 212).

Wykładnia zakłada już wstępne rozumienie całości bycia: „Sens jest ukonstytuowany przez wstępny zasób, wstępny ogląd i wstępne pojęcie «na co» projektu, które pozwala rozumieć coś jako coś”[8]. Wstępny zasób stanowi rozumienie bycia w pewnej całości odniesień, do której to, co rozumiane, przynależy. Co do tej całości mamy również wstępny ogląd, zależny od wybranej przez nas perspektywy. Chcąc zrozumieć „coś jako coś”, przyjmujemy pewną pojęciowość, wstępne pojęcie, w którym dopełnia się rozumienie.

Konstrukcja pytania o bycie jako refleksyjna potrójna struktura rozumienia i wykładni ukształtowanej przez wstępny zasób, wstępny ogląd i wstępne pojęcie, stanowi koło hermeneutyczne. „Byt, któremu jako byciu-w-świecie chodzi o samo jego bycie, ma ontologiczną strukturę koła”[9]. W opisie koła hermeneutycznego jako sposobu rozumienia siebie Heidegger uwzględnia zatem relacje między przedrozumieniem a gotową już interpretacją, a także stosunek między rozumieniem całości sensu pogłębionego dzięki rozumieniu jego składowych części, to znaczy stworzenie nowego wstępnego zasobu, co prowadzi do wzbogacenia swego samorozumienia jako rozumienia siebie na podstawie świata (w tym innych) i rzeczy.

Sens, będący interpretującym rozumieniem, również powtarza koło hermeneutyczne, stanowiąc w analizie faktycznego życia złożoną strukturę intencjonalną o trzech wymiarach, które Heidegger określa jako sens zawartości (*Gehaltsinn*), sens odniesienia (*Bezugsinn*) oraz sens dokonania (*Vollzugsinn*). Sens zawartości to „świat” naznaczony przedpredykatywną znaczeniowością. Sens odniesienia, którego odpowiednikiem jest troska, wyraża zachowania intencjonalne w odniesieniu do świata. Sens dokonania wyrażany w dwóch modalnościach troski, w byciu właściwym i byciu niewłaściwym, ma formę refleksyjnego zwrotu, a więc jest rozumieniem własnego bycia w byciu właściwym, ujętym również przez czas i dziejowość. Sens dokonania stanowi przekształcenie egzystencji (powtórzenie) i stanowi dopełnienie rozumienia siebie. Ponieważ struktura Heideggerowskiego koła hermeneutycznego pozostaje na obszarze sensu nietematycznego, kontynuatorzy tego rozumienia hermeneutyki, szczególnie Ricoeur i Gadamer, utożsamiając ów sens dopełnienia z przyswojeniem (*Aneignung*), uznają konieczność zapośredniczenia na tej drodze rozumienia tekstu, a dokładniej jego autonomicznego sensu, „świata tekstu”. Bycie-w-świecie rozumiane może być zatem jako projekt tekstu, jako projektowane przez tekst możliwości. Rozumienie siebie dopełnia się w przyswojeniu siebie wobec tekstu, to znaczy rozumieniu i podjęciu otwartych przez tekst możliwości bycia. Przyswojenie stanowi przekształcenie egzystencji (powtórzenie), ale w nim rozumienie siebie zapośredniczone przez świat tekstu nie jest już rozumieniem siebie jako źródła sensu. Przyswojenie to odpowiedź na świat

[8] Tamże, s. 215.

[9] Tamże, s. 218.

tekstu, będące zarazem przekształceniem samego siebie. Przez przyswojenie to, co obce, „świat tekstu", czyli możliwości, staje się własne, a w konsekwencji *Dasein* może stać się uczniem tekstu, a jego rozumienie odpowiedzią na możliwości. Uczynienie własnym świata tekstu oznacza inne rozumienie świata, inne możliwości przedrozumienia. Przyswojenie w hermeneutyce Ricoeura i Gadamera realizuje się przez przejęcie możliwości semantycznych zawartych w tekście, ich urzeczywistnienie stanowi decyzję będącą już przedrozumieniem działania jako bycia-w-świecie. Samorozumienie jest więc rozumieniem siebie za pośrednictwem tekstu albo rozumieniem siebie w obliczu tekstu. Przyswojenie z kolei jako rozumienie tekstu, oznacza rozumienie siebie odpowiadające na świat tekstu.

Refleksja wobec tekstu w ujęciu Ricoeura

Refleksja polega na powrocie podmiotu do samego siebie w poszukiwaniu przyswojenia siebie[10]. Świadomość wyraża się w wielości swoich operacji, dzieł, działań podmiotu, a więc w znakach języka, za pomocą których te wszelkie operacje mogą być obiektywizowane. Zadanie hermeneutyki polega zatem na modyfikacji refleksji w formie mediacji językowej, która urzeczywistnia się przez znaki, przez symbole, teksty:

> dla Ricoeura być człowiekiem to włączyć się w proces samorozumienia przez obcowanie z tradycją kulturową, czyli przez interpretowanie dzieł i tekstów, w które wpisane jest i dane do odszyfrowania dziedzictwo przeszłości. W taki pośredni sposób dochodzimy do własnej egzystencjalnej prawdy o sobie samych[11].

Hermeneutyka zakłada, że dostęp do świadomości i rozumienie siebie w historycznej, konkretnej codzienności są możliwe tylko drogą okrężną i pośrednią: „Krótko mówiąc, moją roboczą hipotezą jest konkretna refleksja, przez którą rozumiem *Cogito* zapośredniczone przez całe uniwersum znaków"[12]. Refleksja odsyła do sensu obiektywizowanego poza świadomością, ale również i ona nie daje prawdziwej wiedzy o świadomości.

[10] „Problemy filozoficzne, jakie filozofia refleksyjna uznaje za najbardziej podstawowe, dotyczą możliwości zarozumienia samego siebie jako podmiotu operacji wolicjonalnych, oceniających, etc. Refleksja jest owym aktem powracania do siebie, dzięki której podmiot pochwytuje w umysłowej jasności i moralnej odpowiedzialności zasadę jednoczącą operacji, rozpraszając się wśród nich i zapominając jako podmiot" (P. Ricoeur, *O interpretacji*, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, red. A. Burzyńska, J. P. Markowski, Kraków 2006, s. 205).

[11] B. Baszczak, *Narracja i tożsamość. Paula Ricoeura hermeneutyka antropologiczna*, Zielona Góra 2010, s. 84.

[12] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Warszawa 1985, s. 237.

Modyfikacja hermeneutyki dokonana przez Ricoeura, który w ślad za Heideggerem odrzuca Diltheyowski subiektywizm i psychologizm, zakłada, że refleksja w rozumieniu siebie opiera się na założeniu, iż język może być rozumiany jako tekst. Refleksja jest więc zapośredniczona przez teksty oraz ich znaczenia. Postulując konieczność interpretowania samych tekstów, które są autonomiczne znaczeniowo, a nie intencji czy przeżyć innej osoby, Ricoeur może odrzucić psychologistyczne założenia Diltheya[13]. Tego przemieszczenia problemu hermeneutycznego od psychiki innego do pytania o świat dokonał Heidegger, którego pojęcie rozumienia łączy Ricoeur z interpretacją autonomicznego tekstu. Oparta na psychologii hermeneutyka nie pozwalała na przyjęcie podstawowego postulatu Ricoeura – autonomii tekstu, czyniąc przedmiotem rozumienia i interpretacji tego, który się w tekście wypowiada, oraz przeżycie, które jest w nim wyrażone, a nie sam tekst. Ricoeur, kierując się hermeneutyką Heideggera, dąży do odcięcia interpretacji od psychologizmu, przyjmując autonomię semantyczną tekstu.

Co wprowadza pojęcie zapośredniczenia refleksji przez tekst oraz jego świat znaczeń? Ricoeur dostrzega, że tekst ma jakieś źródło, powstał w określonym miejscu i czasie historycznym, ma również jakiegoś autora, który zawarł w nim swoją intencję, a nawet wyposażony jest w siłę perswazji. Tekst wytworzony przez autora zawiera również swój kontekst wytworzenia, aktualny autorowi świat historyczny i kulturowy wraz z dominującymi w nim systemami znaczeń, które stanowią przedrozumienie autora. Przedmiotem rozumienia jest więc sens tekstu: „Trzeba odkrywać i objaśniać tekst nie w relacji do autora, lecz pod kątem jego immanentnego znaczenia i rzeczywistości, którą prezentuje i odsłania"[14]. Założenie autonomii tekstu pozwala podjąć w nim dialektykę rozumienia i wyjaśniania jako metodę interpretacji, wyjaśnianie pozwala natomiast na zdystansowanie wobec tekstu, jego kontekstualizacji, także wobec samego siebie, co jest warunkiem myślenia krytycznego. Ze względu na podstawowy postulat Ricoeura autonomii semantycznej tekstu, w interpretacji tekstu i w rozumieniu siebie wobec tekstu ma miejsce dialektyka przynależności i dystansu.

Rozumienie nie jest zatem jednorodnym aktem, lecz pewnym procesem o wielu etapach, w których wyjaśnienie odgrywa podstawową rolę. W celu odnalezienia najbardziej prawomocnego znaczenia tekstu trzeba posługiwać się w rozumieniu regułami wyjaśniania. Wyjaśnienie powinno być nakierowane

[13] „Dilthey poszukiwał rysu wyróżniającego rozumienie w psychologii. Każda nauka o duchu – a Dilthey pojmował przez to wszelką wiedzę o człowieku uwikłaną w jakieś relacje historyczne – zakłada z góry daną zdolność przeniesienia samego siebie w życie psychiczne innych ludzi. W istocie bowiem w wiedzy o przyrodzie człowiek dosięga jedynie zjawisk różnych od niego samego; sama «rzecz» jest dla niego nieuchwytna. Przeciwnie natomiast, w naukach humanistycznych człowiek poznaje człowieka. [...] Człowiek nie jest radykalnie obcy dla człowieka, ponieważ daje mu znaki swojego istnienia" (P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989, s. 201).

[14] Tamże, s. 206.

na analityczną strukturę tekstu i rozumienie odnoszące się do jego jedności, całości oraz wzajemnych relacji między znaczeniami. Regułą wyjaśniania tekstu jest konieczność zrekonstruowania znaczenia całości dzieła, które jest czymś więcej niż analiza pojedynczych zdań. Rekonstrukcja dzieła ma charakter kolisty w tym sensie, że przedrozumienie całości tekstu jest implikowane przy rozpoznaniu jego części. I odwrotnie, przez konstrukcję szczegółów dochodzimy do rozumienia całości. Przejście od rozumienia do wyjaśniania możliwe jest dzięki temu, że rozumienie tekstu nie oznacza pojmowania intencji jego autora, ponieważ znaczenie tekstu może być konstruowane na różne sposoby. Jeżeli znaczenie tekstu jest autonomiczne i przekracza intencje autora, rozumienie rozgrywa się nie na płaszczyźnie psychologicznej, lecz semantycznej.

Postulat Ricoeura autonomii semantycznej tekstu łączy się z teorią lektury jako przyswojenia (siebie w obliczu tekstu). Tekst zapisany i utrwalony uzyskuje autonomię semantyczną, jego autor znika, przeznaczony on jest do odczytania przez wielu odbiorców, do nieskończonej ilości interpretacji. Podstawą takiego dystansu jest fakt pisma, utrwalenia na piśmie przekazywanego dyskursu. Zapis warunkuje autonomię tekstu: względem intencji autora, względem sytuacji kulturowej i uwarunkowań socjologicznych wytwarzania dyskursu, względem pierwotnego odbiorcy. Lektura tekstu nie prowadzi do odczytania intencji autora, a sam tekst dekontekstualizuje się i rekontekstualizuje w różnych kulturowych okolicznościach. Dialektyka między doświadczeniem przynależności a efektem dystansu prowadzi do uzyskania dystansu czasowego, historycznego, kulturowego wobec tekstu i wobec rozumienia siebie (przyswojenia siebie w akcie lektury). Dystans urzeczywistnia przejście od dyskursu do jego znaczenia, a tekst staje się nośnikiem znaczenia, które przekracza jego moment wytworzenia. Pojęcie dystansu, czy dialektyki przynależności i dystansu, zawiera instancję krytyczną w refleksji lub rozumieniu siebie.

Przedmiotem rozumienia tekstu, czyli przyswojenia siebie wobec tekstu, jest odniesienie tekstu do świata możliwego powstałego przez przecięcie świata tekstu i rozumienia własnych możliwości:

> Rozumieć tekst – pisze Ricoeur – to podążać za jego ruchem od sensu do referencji: od tego, co zostało powiedziane, do tego, o czym jest tekst. [...] To, co powiedzieliśmy o semantyce głębokiej, odsłanianej przez analizę strukturalną, skłania nas raczej do myślenia o sensie tekstu jako o płynącym z tekstu zaleceniu, by myśleć w pewien sposób[15].

Tekst ma pewną znaczeniowość, świat tekstu, „widzenie jako", „bycie jako", zawiera propozycję sposobu bycia w świecie. Świat tekstu, który jest autonomiczny, łączy się z pojęciem referencji i oznacza, że tekst wyraża świat, mówi o czymś. Moment krytyczny hermeneutyki zawiera się w referencji tekstu („rzecz

[15] Tamże, s. 178–179.

tekstu"), świat otwarty przez tekst, jego znaczeniem jest sposób bycia w świecie rozpostarty przed tekstem. Tekst oferuje odbiorcy „świat tekstu", świat możliwy. Stanowi on przez to zerwanie z dyskursem realnym rzeczywistości, dostarcza referencji, proponując różne możliwości bycia w świecie. Tekst i rozumienie siebie za pośrednictwem tekstu ponownie opisuje rzeczywistość, refiguruje ją, otwiera jej nowe wymiary. A zatem tekst, stanowiąc propozycję świata, projektuje nowe i najbardziej własne możliwości bycia w świecie, które odbiorca przyswaja sobie według własnych możliwości. Świat tekstu jest otwarty na nowe, odmienne i krytyczne przyswajanie przez odbiorców, to znaczy akt lektury. Dopiero „poprzez zapośredniczenie przez lekturę dzieło literackie otrzymuje pełną znaczeniowość"[16]. Lektura stanowi przecięcie się dwóch horyzontów i możliwości bycia w świecie. Odbiorca otrzymuje od tekstu znaczenie, ale również doświadczenie przeniesione do języka. Konfrontacja fikcyjnego świata tekstu i rzeczywistego świata czytelnika otwiera nowe wymiary rzeczywistości, w tym sensie wymiar wyobraźni, stanowiąc wariacje wyobraźni na temat rzeczywistości, tym samym zwraca się przeciwko wszelkiej danej rzeczywistości. Zawiera on możliwość krytycznego, innego spojrzenia, poczynając od możliwości rozwijanych przez świat tekstu jak również przekształcenia rozumienia siebie, ponowny opis rzeczywistości, projektowanie własnych możliwości.

Refleksja krytyczna

Hermeneutyka Ricoeura, oparta na rozumieniu siebie wobec tekstu czy tekstów konkretnej, historycznej kultury, wprowadza refleksję krytyczną. Przedrozumienie, naiwne rozumienie siebie i świata, przekształca się w przyswojenie siebie wzbogaconego o propozycję świata niesioną przez tekst. W konsekwencji własne doświadczenie i rozumienie siebie, a także codzienność, uczynione są obcymi, co pozwala na „odwrócenie tego, co dane, w świadomość wyobrażeniową, zerwanie z iluzją"[17]. Rozpoznanie odmienności prowadzi do spojrzenia krytycznego na swoją rzeczywistość.

> Subiektywność odbiorcy dociera do samej siebie, o ile doznaje zawieszenia, zostaje odrealniona, wprowadzona w stan potencjalności, analogicznie jak świat konstytuowany przez tekst. Jako odbiorca odnajduję siebie, gdy zatracam się w lekturze [...]. Przemiana ego zakłada moment dystansu wobec samego siebie, trzeba zatem włączyć krytykę złudzeń podmiotu [...]. Owa krytyka stanowi niezbędną i okrężną drogę, którą musi przejść samorozumienie, jeśli ma być formowane przez zawartość tekstu, a nie przez uprzedzenia podmiotu[18].

[16] Tamże, s. 229.

[17] Tamże, s. 247.

[18] M. Drwięga, *Paul Ricoeur daje do myślenia*, Bydgoszcz 1998, s. 82.

Lektura wprowadza w imaginacyjne przemiany, otwiera nowe możliwości bycia w świecie, sensu, które odbiorca może sobie przyswoić. Tekst pełni funkcję objawiającą i transformującą wobec praktyki codziennej.

> Objawiającą w tym znaczeniu, że wydobywa na jaw cechy ukryte, lecz już zarysowane w centrum naszego praktycznego doświadczenia. Transformującą w tym znaczeniu, że życie przemyślane jest życiem zmienionym, jest innym życiem[19].

Przyswojenie siebie wobec tekstu dopełnia się już poza aktem lektury, w rzeczywistym działaniu, pouczonym przez dzieła i otrzymane przez nie światy. Rozumienie nie polega na rzutowaniu siebie w tekst, tylko na poddaniu mu się, polega na otrzymaniu propozycji świata roztoczonego przez interpretację.

> W idei «imaginacyjnej przemiany ego» upatruję najbardziej podstawową możliwość uprawiania krytyki złudzeń podmiotu. Więź ta mogła być ukryta lub nie rozwinięta w hermeneutyce tradycji, której groziło przedwczesne wprowadzenie pojęcia przyswojenia, kierującego swe ostrze przeciwko efektowi alienującej obcości. Ale jeżeli dystans względem samego siebie nie jest usterką do zwalczania, tylko warunkiem możliwości zrozumienia samego siebie wobec tekstu, to przyswojenie jest dialektycznym uzupełnieniem dystansu[20].

Ale również może zastosować do samego siebie nieufność i podejrzenie. Ta alienująca obcość dystansu jest zderzeniem z samym sobą, innym rozumieniem siebie, dystans wobec samego siebie wymaga bowiem wywłaszczenia siebie, a rozumienie siebie staje się krytyką złudzeń podmiotu.

Bibliografia:

Baszczak B., *Narracja i tożsamość. Paula Ricoeura hermeneutyka antropologiczna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

Drwięga M., *Paul Ricoeur daje do myślenia*, Homini, Bydgoszcz 1998.

Habermas J., *Kłopoty z przygodnością. Powrót historycyzmu*, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, tłum. i oprac. J. Niżnik, Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1996.

Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 2008.

Heidegger M., *List o humanizmie*, [w:] tenże, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa 1997.

Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Pax, Warszawa 1985.

Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.

[19] Tamże, s. 228.

[20] Tamże.

Ricoeur P., *Fenomenologia i hermeneutyka. Wychodząc od Husserla*, [w:] *Fenomenologia francuska. Rozpoznanie/Interpretacje/Rozwinięcia*, red. I. Lorenz, J. Migasiński, Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2006.

Ricoeur P., *O interpretacji*, tłum. J. Margański, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, red. A. Burzyńska, J. P. Markowski, Znak, Kraków 2006.

Human Reflexivity Against the World of Meanings

Abstract: The paper looks at reflexion in the understanding of one's own everyday reality as well as in the linguistically mediated understanding of oneself. The problem of reflexion in the understanding of everyday reality is viewed from the perspective of Paul Ricœur's hermeneutics which stems from the hermeneutic tradition represented by Martin Heidegger and Wilhelm Dilthey. Ricœur's hermeneutics allows for a discursive, or linguistic, dimension of the whole of society while replacing the concept of discourse with those of text and its meaning. Hence Ricœur's reflexion in everyday reality becomes reflexion against the world of meanings, or against texts. The aim of the paper is to foreground the critical potential of reflexivity.

Keywords: belonging, hermeneutic circle, reflexion, understanding

Witold Starnawski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Refleksja w codzienności – perspektywa pedagogii osoby

Abstrakt: Punktem wyjścia, zarówno w klasycznie rozumianej filozofii, jak i w pedagogice, jest doświadczenie potoczne. Codzienność jest fenomenem ze świata ludzkiego, jego głównymi elementami są: monotonia, konkretność, bezpośredniość, obiektywność, rutyna, automatyzm. Refleksja sprawia, że codzienne procesy i zdarzenia przemieniają się w środowisko uczestnictwa i działania osoby. Obydwa typy refleksji: ontyczna i poznawcza – są ważne dla tworzenia osobowego poziomu życia. Człowiek w codziennym życiu zwykle nie zauważa wartości ze względu na brak uwagi i zbyt absorbującą aktywność. Negatywna strona codzienności przejawia się w bierności lub aktywizmie osoby oraz w jej upodobaniu do stabilizacji, zwyczajów i rutyny. Pozytywna strona – utwierdza realistyczne nastawienie, uwiarygadnia słowa, obietnice, deklaracje, daje trwałe fundamenty chroniące przed subiektywizmem, wątpliwościami, niepewnością. Refleksja w codzienności pozwala dostrzec głębszy poziom rzeczywistości niedostępny dla nieuważnej świadomości.

Słowa kluczowe: codzienność, doświadczenie potoczne, monotonia, osoba, pedagogia, refleksja, rutyna

Życie codzienne jest dogodnym polem obserwacji nie tylko ze względu na swą dostępność, lecz także dlatego, że w nim człowiek odsłania to, czym żyje, jaką realizuje (a nie głosi) hierarchię wartości. Refleksja nad banalnością życia codziennego nie musi prowadzić do banalnych wniosków pod warunkiem, że wyraźnie określi się przedmiot i ramy, w których prowadzi się rozważania. Nie można pominąć roli osoby w tym, co nazywamy codziennością. Filozoficzny namysł może pomóc w odkrywaniu tego, co bywa pomijane jako rzekomo zbyt oczywiste lub tego, co człowiek chciałby ukryć przed spojrzeniem innych; może również przynieść praktyczne korzyści, np. przy określaniu strategii pedagogicznych związanych z przezwyciężaniem schematyzmu, rutyny, monotonii i nudy.

Punkt wyjścia – doświadczenie potoczne

Filozofię i pedagogikę łączy w aspekcie poznawczym doświadczenie potoczne. Takie stwierdzenie może się wydawać kontrowersyjne w odniesieniu do filozofii, w przypadku pedagogiki rzadko bywa kwestionowane. Wydaje się rzeczą zrozumiałą, że pedagogika nie tylko powinna rozpoczynać od doświadczeń opisywanych językiem potocznym, ale w pewnym sensie powinna również na nich kończyć; powinna mówić językiem codzienności, aby być słyszalną i zrozumiałą. Jednym z jej zadań jest wypracowanie procedur realizowanych w praktyce życia codziennego, nie może zatem w swoich postulatach być oderwana od realiów codzienności, od sposobu spostrzegania, rozumienia i działania tych, do których jest skierowana.

W przypadku filozofii teza powyższa nie wydaje się oczywista, przede wszystkim dlatego, że nie ma jednego filozoficznego punktu widzenia i nawet podstawowe reguły poznawczo-metodologiczne bywają w punkcie wyjścia kwestionowane. W poniższych rozważaniach ograniczymy się do klasycznego nurtu filozofii, w którym niepodważana jest postawa realistyczna, a więc taka, w której poznanie skierowane jest na istniejącą niezależnie od podmiotu rzeczywistość (także subiektywną, wewnętrzną). W takim ujęciu teza o genetycznym pierwszeństwie doświadczenia potocznego jest dosyć powszechna. Także przedstawiciele nurtu, któremu zarzuca się spekulatywne uprawianie filozofii, a więc współczesnego tomizmu, w mocny sposób podkreślają znaczenie potocznego poznania. Étienne Gilson stwierdza, że w filozofii „punktem wyjścia jest coś konkretnie istniejącego, danego w doświadczeniu zmysłowym”[1]. Zdaniem Mieczysława Krąpca punktem wyjścia filozofii jest poznanie spontaniczne, pierwotne, naturalne[2]. „Pierwotny spontaniczny sąd egzystencjalny, stwierdzający realne istnienie rzeczywistości i w tej rzeczywistości nas gruntujący”[3] jest nie tylko początkiem refleksji filozoficznej, lecz także źródłem i uprawomocnieniem kontaktu z rzeczywistością. Karol Wojtyła, nawiązujący również do realistycznego nurtu fenomenologii, wielokrotnie podkreśla potrzebę rozpoczynania od doświadczenia i nadto weryfikowania teorii przez doświadczenie[4]. Josef Pieper twierdzi, że filozofia klasyczna od Platona do Nietzschego chce mówić językiem naturalnym i za zasadę uznaje „sposób mówienia używany na co dzień”. Przypomina on, że języka naturalnego nie należy uważać za rodzaj zła koniecznego, nie jest on czymś bardziej prymitywnym i ułomnym, co należy

[1] É. Gilson, *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1960, s. 62.

[2] Zob. M. A. Krąpiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1978, s. 32.

[3] Tamże, s. 33.

[4] Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń [i in.], Lublin 1994, s. 51–56.

odrzucać. Ma on swą siłę, która jest w stanie uobecniać przedmioty i włączyć osobiste doświadczenia w przestrzeń społecznej komunikacji. Właściwie używany staje się bardziej precyzyjny od języka fachowego (specjalistycznego) i potrafi oddać analogię, niejednoznaczność rzeczywistych wydarzeń i sytuacji[5].

Punkt wyjścia wydaje się prosty: patrzeć i widzieć, słuchać i słyszeć. Nie jest nim ani jakieś „czyste doświadczenie", ani teoria. Teoria i doświadczenie powinny wzajemnie się uwiarygodniać; nie jest to postawa poznawczo naiwna, lecz taka, która szuka warunków i założeń tego, co bezpośrednio dane. Interesujące teorie lub twórcze spekulacje: filozoficzne, socjologiczne, a tym bardziej kulturowe czy ideologiczne, nie mają wystarczającej mocy samo-uwiarygodniania, jeśli nie potrafią wykazać się doświadczalnym (czyli bezpośrednim) związkiem z konkretnymi bytami, faktami, zdarzeniami. Wydaje się, że postulat pluralizmu poznawczego nie sięga tak daleko, aby miał sankcjonować pozbawione dostatecznych podstaw (a więc nieweryfikowalne w bezpośrednim poznaniu), i w tej mierze dowolne, stwierdzenia dotyczące tego, kim jest człowiek. Wydaje się, że nauki szczegółowe, w tym socjologia, niekiedy zbyt szybko generalizują, nie zwracając dostatecznej uwagi na założenia przyjmowanych tez, zapominając, że nie ma przejścia od tego co typowe, ogólne do tego, co jednostkowe i konkretne, tak jak od danych jednostkowych (a zwłaszcza subiektywnych) nie można drogą indukcji enumeracyjnej dojść do tez ogólnych, powszechnie ważnych.

Warunkiem sensowności badań dotyczących człowieka – i prowadzonych na ten temat dyskusji – są założenia ontologiczne, w tym dotyczące szczególnej pozycji bytu jednostkowego, zwłaszcza osoby. Z perspektywy filozofii realistycznej[6] są one następujące:

1. Istnieją (w sposób mocny, samoistny) byty konkretne, natomiast byty społeczne, abstrakty są wtórne – jednostka nie jest zindywidualizowaną syntezą społeczeństwa, czy wiązką społecznych relacji; poziom jednostki jest bardziej podstawowy, głębszy ontycznie niż poziom społeczeństwa;
2. To osoba (człowiek) tłumaczy, wyjaśnia i jest kryterium rzeczywistości od niej pochodnych, np. rodziny, narodu, społeczeństwa.

Moc tych założeń wynika z faktu, że warunkują zachodzenie i sensowność doświadczenia, teorii i praktyki. Jeśli ktoś twierdzi, że jest inaczej, powinien umieć to wykazać.

[5] Zob. J. Pieper, *W obronie filozofii*, Warszawa 1985, s. 68.

[6] To znaczy filozofii, która chce badać (poznawać) rzeczywistość istniejącą niezależnie od podmiotu poznającego.

Fenomen codzienności

Codzienność nie jest samodzielnym fenomenem, lecz cechą zdarzeń, procesów, postaw, które należy scharakteryzować przez elementy bardziej pierwotne. Na wstępie należy zwrócić uwagę, że określenie to ma charakter relacyjny, wskazuje na to, co zwykłe, zwyczajne, powszednie w opozycji to tego, co niezwykłe, nadzwyczajne, nie-powszednie. Istotne staje się więc to, według jakich kryteriów dokonuje się tego przeciwstawienia. Druga uwaga dotyczy charakteru tego fenomenu: nie jest to tylko opis obiektywnego stanu rzeczy, zawiera się w nim czynnik subiektywny. Codzienność jest fenomenem ze świata ludzkiego. Nawet jeśli odnosi się do stanów, procesów obiektywnych, to niesie ze sobą element subiektywny: przeżycia, reakcje, oceny, które decydują o określeniu czegoś jako codzienne lub niecodzienne. Bywa i tak, że to, co dla jednego człowieka jest czymś niezwykłym, dla drugiego jest męczącą codziennością, jak bywa to np. z tym, co wiąże się z zjawiskiem popularności polityka, aktora, gwiazdy popkultury. Tę zmienność perspektywy przedstawia Tomasz Mann oczami Jego Królewskiej Wysokości Klaudiusza Henryka i jego poddanych:

> Szedł na jakąś biesiadę, orderami pokryty aż po biodra, z frędzlami majorskich epoletów na szczupłych ramionach, w otoczeniu świty wzdłuż gotyckich korytarzy jakiegoś ratusza. Dwaj kamerdynerzy biegli przed nim i otworzyli starą od ołowianych opraw drżącą szybę okienną. Bo w dole na ryneczku stał lud stłoczony głowa przy głowie, skośna płaszczyzna w górę zwróconych twarzy, oświetlona ciemną łuną kopcących pochodni. Krzyczeli i śpiewali, a on stał w otwartym oknie i kłaniał się, wystawiał się przez chwilę na entuzjazm i salutował w podzięce...
>
> W życiu jego nie było właściwie dni powszednich ani prawdziwej rzeczywistości; składało się ono z samych momentów o wysokim napięciu. Gdziekolwiek się zjawiał, tam był dzień świąteczny i honorowy, tam naród czcił sam siebie poprzez uroczyste obrzędy, tam szare życie nabierało światła i stawało się poezją[7].

Odwrócenie pozycji i zamiana niecodzienności w codzienność w zależności od punktu widzenia – nie oznacza ich pomieszania i zagubienia istniejącego między nimi przeciwstawienia. Spróbujmy wskazać znaczące elementy obiektywno-subiektywnego fenomenu codzienności.

a) Zwyczajność, naturalność – to, co zdarza się codziennie, toczy się niejako samo, w sposób niemal niezauważony, niknie jako przedmiot naszej uwagi, dopóki nie przerwie tego samoczynnego biegu jakieś wydarzenie niezwykłe; ale i ono może być niezwykłe tylko na tle tego, co codzienne. Zwyczajne tło jest koniecznym elementem niezwykłości.

[7] T. Mann, *Królewska Wysokość*, Warszawa 1989, s. 110.

b) Powtarzalność, monotonia – element ten wskazuje na ważną rolę czasu, który zdaje się nieuchronny, a przez swą jednostajność, monotonię – wprowadza uśpienie i bierność oraz może być podłożem groźnej pedagogicznie nudy.

> Z punktu widzenia przedmiotu nuda jest bądź powtarzaniem tego samego, bądź chaosem, brakiem artykulacji i sensu – pisze Leszek Kołakowski. [...] Z punktu widzenia postrzegającego nuda jest niezdolnością do oczekiwania czegokolwiek nowego, poczuciem przebywania (choćby tymczasowego) w świecie, gdzie nic się nie stanie, tj. gdzie albo będzie to samo, albo, jeśli coś się stanie, postrzegającemu jest wszystko jedno, czyli tak się stanie, jakby nic się nie stało[8].

Warto zwrócić uwagę, że monotonia i nuda mogą wiązać się nie tylko z brakiem bodźców i przewidywalnością, lecz także z ich nadmiarem i nieprzewidywalnością, która – przemieniając się w chaos – również może prowadzić do bierności i zniechęcania wynikającego z nadmiaru bodźców i ich „natarczywości", zagłuszającej i przytłaczającej „własny świat" jednostki.

c) Konkretność, bliskość, bezpośredniość – procesy i zdarzenia codzienne dzieją się „tu i teraz", są „w zasięgu ręki"; nie ma trudności z ich zidentyfikowaniem, wiemy kiedy i gdzie się dzieją, kto w nich uczestniczy.

d) Obiektywność, niezależność – to, z czym spotykamy się codziennie, stanowi punkt odniesienia, jest zanurzone w świecie realnym, nie jest tym, co wymyślone, wyobrażane, planowane, jest tym do czego się wraca ze świata opinii, poglądów, idei, abstraktów. Oznacza to zarazem, że życie codzienne istnieje w pewien sposób niezależnie, człowiek żyje, działa „w nim", i tylko do pewnego stopnia jest ono plastyczne, ma swoje prawa, a jednostka musi dostosować się do obowiązujących w nim twardych reguł.

e) Rutynowość, automatyzm, mechaniczność – to co robimy codziennie przestaje nas interesować, także dlatego, że coraz sprawniej wykonując codzienne czynności, możemy poświęcać im coraz mniej uwagi, człowiek może myślami „krążyć gdzie indziej". Działania stają się machinalne i nawykowe, niepotrzebne staje się podejmowanie decyzji, minimalizuje się udział świadomości, a podmiot, działając mechanicznie, staje się niemal mechanizmem.

Uchwycenie fenomenu codzienności i dostrzeżenie w niej miejsca i roli osoby (podmiotu), a nawet zdanie sobie sprawy z faktu, że jest się w codzienności „pogrążonym", nazwanie trybu, stylu własnego życia „codziennym", wymaga

[8] L. Kołakowski, *O nudzie*, [w:] L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, Kraków 2009, s. 95.

„wydobycia go" i postawienia w centrum uwagi, słowem – wymaga aktu refleksji (i postawy refleksyjnej).

Dwa typy refleksji

Warto zwrócić uwagę, że w tradycji klasycznej refleksja ma dwa znaczenia: poznawcze i bardziej pierwotne – ontyczne, znacznie rzadziej przywoływane. Podział ten zasadniczo odpowiada scholastycznemu rozróżnieniu refleksji na aktową, ujmującą przedmiot (*reflexio in actu signato*) oraz refleksję towarzyszącą, nieaktową, tkwiącą przy podmiocie, prześwietlającą i „powracającą" do podmiotu (*reflexio in actu exercito*)[9]. Współcześnie w pewnej mierze do rozróżnienia aspektu poznawczego i ontycznego nawiązywał Wojtyła, wyróżniając dwie funkcje świadomości: refleksyjną, związaną z kształtowaniem samowiedzy (poznawaniem siebie) oraz refleksywną, leżącą u podstaw samoświadomości[10]. Pierwsza funkcja – refleksyjna – odpowiada temu, co rozumiemy przez poznawcze „zatrzymanie się przy przedmiocie", powracanie do niego i do własnych aktów poznawczych. Jest to funkcja, w której świadomość odzwierciedla świat. Akty refleksji w tym znaczeniu, a więc zastanawianie się, namysł, rozmyślanie, rozważanie rożnych aspektów własnego działania, własnych motywacji i postaw, a także akty naturalnej (filozoficznej) kontemplacji polegającej na skupieniu się na rzeczy, „oddaniu się" rzeczywistości, są ważne dla kształtowania osobowego działania, wyzbywania się mechanicyzmu i rutyny, a także pożyteczne dla efektów tego działania, o ile tylko go nie uniemożliwiają, nie przeszkadzają mu czy go nie zastępują[11]. Warto zwrócić uwagę, że refleksja ta wymaga postawy w pewnej mierze „nie-codziennej". Należy bowiem „zatrzymać się", zdobyć się na dystans wobec codzienności.

Druga funkcja jest znacznie bardziej ciekawa, można ją opisać jako „uwewnętrznienie", upodmiotowienie, uczynienie własnym. Nawiązuje się tu do pierwotnego znaczenia, przedpoznawczego, w którym *reflexio* to *circulatio*, ruch powrotny, zdolność samoprzenikania, a równocześnie powracania do podmiotu. Funkcja refleksywna jest u Wojtyły podstawą konstytuowania się (świadomej, osobowej) podmiotowości. Dzięki niej człowiek może występować

[9] Por. W. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji". Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*, Lublin 1993, s. 54–55.

[10] Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 89–94.

[11] Należy wziąć pod uwagę to, że refleksyjność jako postawa może być niekiedy szkodliwa, wtedy, kiedy staje się postawą wygodną i komfortową, uwalniająca od konieczności podejmowania decyzji, realizowania działań, przyjmowania za nie odpowiedzialności. Pod określeniem „człowiek refleksyjny" może kryć się ten, komu brak siły życiowej i odwagi, aby podejmować stojące przed nim zadania i woli uciekać od nich w sferę „przemyśleń" i „rozważań".

jako samoświadomy, wolny sprawca. Jest ona również podstawą (samo)odpowiedzialności oraz uczestnictwa we wspólnocie. A zatem jest fundamentem osobowego bycia i działania. Należy podkreślić, że chodzi o aspekt ontyczny, a nie wyłącznie poznawczy czy świadomościowy. W myśli św. Tomasza *reflexio* ujmowane jako samozwrotność, samoprzenikanie jest oznaką i znamieniem duchowości, podobnie ujmuje to Wojtyła[12]. Dzięki refleksji rozumianej ontycznie intelekt pojmuje własne pojmowanie, wola chce chcieć, a wola i intelekt przenikają się wzajemnie. Przede wszystkim jednak dzięki niej człowiek żyje i działa jako osoba.

Ważne dopowiedzenie dotyczące pozycji osoby wobec dokonujących się wokół niej i w niej samej procesów i zdarzeń możemy odnaleźć w rozprawce Romana Ingardena na temat czasu, a właściwie na temat dwu doświadczeń czasu: w pierwszym człowiek odnajduje i utwierdza swoją podmiotowość, w drugim – gubi się i zostaje przytłoczony przez nieuchronny i zniewalający przepływ czasu[13]. Pierwsze z doświadczeń Ingarden opisuje w następujący sposób:

> czuję się zarazem w najgłębszej mej istocie niezależny od czasu, nie czuję się przez jego upływ zagrożony, jak gdybym «nie przyjmował do wiadomości» czasu i nieustannego przemijania wszelkiej rzeczywistości [...] przemijanie nie płynie z istoty czasu lub z istoty bytu, lecz tylko z natury dziania się (stawania się). Ja jednak, który nie jestem dzianiem się, lecz czymś istniejącym, pozostaję w czasie[14].

Człowiek przezwycięża czas, nie czuje się ograniczony teraźniejszością, w pewnym sensie czuje się panem czasu. W drugim doświadczeniu czas jest niszczycielski wobec „ja": znajdujemy się jakby na ostrzu noża między dwiema otchłaniami niebytu: tego czego już nie ma, i tego, co jeszcze nie istnieje[15] – człowiek czuje się uwięziony w czasie, a „ja" zdaje się w ostatecznym rozrachunku tylko fantomem lub zwidem[16]. Interpretacja obydwu doświadczeń czasu nie pokrywa się osobową (podmiotową) i nieosobową (nie-podmiotową) pozycją człowieka. Wydaje się, że ontyczny status człowieka określają obydwa doświadczenia. W pierwszym przypadku może on występować w pełni jako podmiot osobowy, jako ten, który jest w stanie przekraczać (transcendować) przepływ czasu, jego zmienność, nieuchronność. W drugim przypadku, co najwyżej, może dostrzegać (reflektować) swoją znikomość i przygodność – wobec tego, co nieuchronne, konieczne. Doświadczenie to stwarza jednak niebezpieczeństwo

[12] Zob. W. Chudy, *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito" i jej funkcja w poznaniu metafizykalnym*, Lublin 1984, s. 61–63, 97–108.

[13] Zob. R. Ingarden, *Człowiek i czas*, [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1975, s. 43–74.

[14] Tamże, s. 47.

[15] Tamże, s. 53.

[16] Tamże, s. 58.

zwycięstwa czasu i klęski osoby, której podmiotowość gubi się i zanika (a może nigdy nie budzi się, nie otwiera) w nieustannym biegu rzeczywistości, na który człowiek nie ma wpływu. Wydaje się, że występująca tu dychotomia: poddania się i klęski albo walki i próby przezwyciężenia nieuchronności losu, ma zasadnicze znaczenie dla określenia pozycji człowieka w codzienności – może zostać przez nią pochłonięty lub może wykorzystać ją („zmusić") do budowania własnej dojrzałej osobowości. Przyjrzyjmy się zatem dwojakiej roli refleksji w codzienności.

Refleksja w codzienności

Na początku, zanim zajmiemy się negatywnym i pozytywnym oddziaływaniem życia codziennego na podmiotowość osoby, zwróćmy uwagę na obecność tego, co wartościowe w codzienności. Życie codzienne i doświadczanie codzienności wydają się pozbawione aspektu aksjologicznego. Jest to pewnej mierze zrozumiałe, wyraziste pojawienie się wartości stałoby się zdarzeniem, które niweczyłoby codzienność, nadawałoby jej rangę niezwykłości. Należy w związku z tym zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze, przekonanie o nieobecności wartości wynika w znacznej mierze z postawy podmiotu, który ich nie zauważa. Życie codzienne ma bowiem to do siebie, że „tocząc się samo", miarowo, jednostajnie może „usypiać": człowiek przestaje patrzeć uważnie i widzieć to, co wydaje się oczywiste. Postawa refleksji, polegająca na zdobyciu się na dystans wobec rzeczywistości, przeniknięciu uwagą tego, co jest na powierzchni, pomaga dostrzec, że zanik wartości jest pozorny: ważny (wartościowy) jest w każdym momencie sam fakt życia (istnienia) człowieka, to, co zrobił, co zamierza, więzi z innymi ludźmi, oczekiwania, oceny, nadzieje. Akty refleksji skierowane na rzeczywistość, na siebie, na innych, pozwalają odkryć ten poziom, który bywa przesłonięty przez brak („senność") uwagi i monotonię codzienności.

Akty filozoficznej kontemplacji pozwalają dotrzeć do jeszcze głębszego poziomu rzeczywistości i odsłonić jej aksjologiczne podłoże. Można w nich dostrzec nie tylko to, że występujące wokół rzeczy, procesy i zdarzenia, w których człowiek uczestniczy, są mu nieobojętne: są dobre – złe, pożądane – niepożądane, chciane – niechciane, lecz także, że wszystko, co istnieje samo w sobie jest wartościowe, to znaczy: samo istnienie jest wartością. Z perspektywy filozofii klasycznej jest to jak gdyby odkrywanie „oglądowej" postaci transcendentaliów[17].

[17] Na temat rozumienia transcendentaliów, czyli określeń przysługujących wszystkiemu co istnieje, każdemu bytowi, zob. np. M. A. Krąpiec, *Metafizyka...*, dz. cyt., s. 135–142 oraz S. Swieżawski, *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*, Lublin 1948, s. 123–130. Tadeusz Czeżowski, zgodnie z tradycją klasyczną, przypisuje transcendentaliom wymiar aksjologiczny: „Tak więc nie-

Wypada zauważyć, że codzienność w równej mierze może przeszkadzać w dostrzeganiu tej fundamentalnej, wartościowej sfery rzeczywistości, jak i je ułatwiać, właśnie dlatego, że eliminuje czynniki, które ją przesłaniają: natłok innych wrażeń i aktywizm podmiotu[18]. Która z tych dwóch opcji się zrealizuje: czy podmiot zapanuje nad codziennością, czy jej ulegnie, to zależy od jego postawy. Rozważmy ten aspekt, najpierw od strony negatywnej, a następnie od pozytywnej.

Kluczową sprawą w rozważaniu problemu codzienności jest dostrzeżenie, że jest ona siłą, która zmaga się z dynamizmem podmiotu zmierzającym do samostanowienia: usiłuje nim zawładnąć, próbując go uśpić lub ubezwłasnowolnić, odbierając motywację i chęć do działania[19]. Negatywna rola codzienności może przejawiać się co najmniej na trzy sposoby:

1. Bierność. Poprzez bierność i nieświadomość podmiotu, który nie próbuje podejmować własnych decyzji, nie czuje on potrzeby przeciwstawiania się biegowi wydarzeń, pozwala się im nieść, przyjmuje to, co „się zdarza" bez refleksji, bez sprzeciwu, bez próby zmiany losu.
2. Aktywizm. Do podobnych skutków, a więc do pochłonięcia podmiotu przez codzienność, może doprowadzić nadmierna aktywność, to znaczy taki sposób życia, w którym praca i działania mają „wypełnić czas" (a rozrywka – „zabić czas"). Bodźce płynące z codzienności dyktują sposób wykonywania czynności, styl życia (szybko, sprawnie, bezustannie, bez refleksji, bez chwili ciszy). Konieczność stale robienia czegoś, słuchania/mówienia, bycia w sieci, sms-owania, zajmowania się czymkolwiek, aby nie dopuścić do refleksji nad tym, co właściwie się teraz z człowiekiem dzieje, po co robi to, co robi. Niekiedy może wystarczyć sam pozór aktywności, a więc „uczestnictwo" w quasi-rzeczywstości, świecie fikcji, wymyślonym i kierowanym przez kogoś innego.
3. Stabilizacja. Codzienność może pochłonąć człowieka również przez stworzenie wrażenia, że stanowi ostateczny kształt rzeczywistości, doskonały ład, którego nie wolno naruszać. Przyzwyczajenia i rutynowe działania wyrażające się w niepodważalnym rytmie dnia, niezmiennych

przedstawialne określenia: istnienie lub prawdziwość, konieczność i możliwość, piękność, wartość moralna lub dobroć, nie są wprawdzie cechami przedmiotów, lecz przysługują im jako stwierdzalne w zdaniach modalnych" (cyt. za: W. Stróżewski, *Ontologia*, Kraków 2006, s. 294). Są to jego zdaniem *modis entis* – sposoby bycia przedmiotów.

[18] Aktywizm rozumiem jako nastawienie na działanie z wyłączeniem refleksyjnej, zdystansowanej postawy podmiotu. Z tej perspektywy zarówno aktywizm, jak i pasywność są dwoma skrajnymi przeciwieństwami aktywnego podmiotu, czyli takiego, który włada sobą, o sobie stanowi.

[19] Jest to oczywiście perspektywa podmiotu, niemniej przekonanie, jak gdyby codzienność stanowiła samoistną siłę przeciwstawiającą się podmiotowi, ma uzasadnienie wynikające z podlegania podmiotu obiektywnym procesom oraz z rzutowania postawy, przeżyć, sprawczości podmiotu na rzeczywistość zewnętrzną.

gustach, czytaniu „ulubionej gazety", przywiązaniu do „swoich" autorytetów, opinii, idei wkomponowanych w porządek życia codziennego zyskują rangę niemal uświęconych rytuałów[20]. W życiu podmiotu zaczyna dominować bierność, martwota, bezruch. W praktyce pedagogicznej uznanie stabilizacji za punkt wyjścia/dojścia, wartość lub kryterium – stwarza niebezpieczeństwo akceptacji wygody, spokoju i zadowolenia z tego kim się jest, zapomnienia, że człowiek wciąż jest „w drodze", powinien więc czuwać, być niezadowolonym z tego co osiągnął, mieć świadomość, że cel jest wciąż przed nim, a on sam nigdy nie jest „u siebie" – jest to ważne zwłaszcza w perspektywie chrześcijańskiej.

Podmiot może również zapanować nad codziennością, „oswoić ją", sprawić, aby niedogodności z nią związane służyły jego rozwojowi. Wydaje się, że jest to możliwe pod dwoma warunkami. Po pierwsze, powinien uznać, że okoliczności i wymagania życia codziennego są czymś narzuconym, są trudnościami, z którymi należy się zmierzyć, nie można ich po prostu przyjąć, i pozwolić, aby zapanowały nad człowiekiem. Po drugie, powinien uznać, że życie codzienne ma swoje powierzchniowe, pozorne oraz głębsze, rzeczywiste oblicze, że jest ono „materiałem", któremu człowiek powinien nadać ostateczny kształt. Przyjęcie takiego punktu wyjścia pozwala odsłonić pozytywne aspekty życia codziennego.

1. Realizm. Akceptacja koniecznych warunków życia codziennego daje ożywczy powiew realności, pozwala rozumieć i przyjąć „siłę obiektywności", ułatwia zrozumienie ograniczeń własnego działania, uczy odróżniać to, co konieczne, realne – od tego, co możliwe, wymyślone, zamierzone, pożądane. Pozwala dotrzeć do „samych rzeczy", dostrzegać, że właściwa ocena rzeczywistości, człowieka, jego działań wymaga przebicia się przez zasłonę codzienności, dotarcia do istoty zdarzeń i procesów, które pozornie nic nie znaczą[21].
2. Uwiarygodnienie. Życie codzienne uwiarygodnia słowa i decyzje podejmowane w chwilach nadzwyczajnych. Siła oporu wobec narzucanych

[20] Należy odróżnić od takiej sytuacji stan, w którym stałe obowiązki dnia codziennego nie stanowią celu samego w sobie, lecz są wprowadzone wolą podmiotu i służą wyższemu celowi; w każdej chwili mogą więc być zmienione i porzucone dla sprawy większej wartości. W tym znaczeniu nawet ustalone godziny modlitwy pustelnika i inne rytuały religijne nie mogą być dla niego wyrazem ostatecznego porządku życia, jeśli przesłaniają cel ostateczny. Niekiedy narzucenie sobie obowiązków codzienności i twarde ich respektowanie wynika z determinacji w realizacji celu lub jest wyrazem kształtowania siebie. Nie chodzi o takie przypadki, lecz o stan, w którym występuje dominacja codzienności i rodzaj „błogości" podmiotu wynikający z poddania się rytuałom.

[21] Przykładem takiej zmiany perspektywy jest sposób przedstawiania rzeczywistości opisany w wierszu Mirona Białoszewskiego *Ballada o zejściu do sklepu*, który rozpoczyna się następująco: „Najpierw zeszedłem na ulicę/ schodami/ ach, wyobraźcie sobie,/ schodami./ Potem znajomi nieznajomych/ mnie mijali, a ja ich./ żałujcie,/ żeście nie widzieli,/ jak ludzie chodzą,/ żałujcie! [...]". Cyt. za: „Akcent" 1999 nr 1, s. 72.

przez codzienność uwarunkowań, wytrwałość w ich realizacji staje się miarą wierności wobec przyjętych wcześniej zobowiązań. Staje się sprawdzianem, na ile są prawdziwymi dążeniami, a na ile są tylko pozorne i mają stwarzać dobry wizerunek i pretekst dla dobrego samopoczucia. Przełamywanie oporu codzienności jest również dobrym ćwiczeniem i zaprawą prowadzącą do kształtowania osobowości zdolnej do przezwyciężania przeszkód, nie załamującej się pod naporem niesprzyjających okoliczności. Jest przygotowaniem do tego, aby w chwilach krytycznych, wyjątkowych, decydujących dla życia (nie-codziennych) – człowiek umiał podejmować właściwe decyzje, a przede wszystkim, aby miał odwagę je podejmować.

3. Terapia. Codzienność może być niekiedy przedmiotem pragnień. Pustka, jednostajność i monotonia mogą odpychać i nużyć, ale mogą również przyciągać i odprężać, zwłaszcza kogoś, kto jest przytłoczony trudnościami życia, nadmiarem wrażeń i bodźców lub zbyt wielkim poziomem ryzyka. Obowiązki życia codziennego mogą stać się ostoją dla kogoś obciążonego niepewnością i zwątpieniem, a wykonywanie prostych czynności może pomóc w odnalezieniu właściwego rytmu, trwałych podstaw i doraźnego sensu życia osobom, które są zmęczone subiektywnością, zwątpieniami, niepewnością.
4. Przejście na inny poziom. Codzienność może obezwładniać, ale może również stanowić dobry punkt wyjścia i pomost prowadzący do głębszego poziomu rzeczywistości, jeśli tylko człowiek zechce się z nią zmierzyć i przerwie (usunie) jej powierzchniową warstwę. Obezwładniająca lub twórcza siła codzienności tkwi, jak się wydaje, nie w jej własnościach zewnętrznych (obiektywnych), lecz w stosunku do niej podmiotu. Jednostajność, powtarzanie tych samych słów i czynności pozwala oderwać się od aktualnego przeżywania chwili. Powtarzalność może usypiać monotonią, ale może również budzić świadomość, aktywizować ją na innym poziomie, może prowadzić, poprzez przełamanie schematyzmu i rutyny do dostrzegania tego, co zwykle pozostaje niezauważane, ponieważ zagłuszane jest nadmiarem bodźców i umyka niezbyt czujnej uwadze podmiotu. Można powiedzieć, że jest to droga do naturalnej (filozoficznej) kontemplacji.

Wnioski

Ukazanie roli refleksji w codzienności wydaje się bardzo płodnym rozważaniem z uwagi na głębokie filozoficzne korzenie obydwu pojęć. Ta swoista refleksja nad

refleksją i nad codziennością może być pożyteczna dla praktyki pedagogicznej, o ile trzymać się będzie doświadczenia i będzie rozpatrywana z perspektywy osoby. Powyższe wywody pozwalają na sformułowanie kilku wniosków dotyczących fenomenu codzienności.

1. Nie jest to fenomen wyłącznie obiektywny (stan rzeczy), lecz rzeczywistość subiektywno-obiektywna; istotne jest tu przeżycie i postawa podmiotu.
2. Życie codzienne ma swoją powierzchnię i głębię, poziom jawny, pozornie samooczywisty i ukryty.
3. Codzienność ma swoją siłę, stawia opór, stoi w opozycji do podmiotu: może on jej ulec, poddając się jej prawom lub przezwyciężyć towarzyszącą jej rutynę, przewidywalność i beznadziejność.
4. Życie codzienne (tkwienie w codzienności) może wywoływać diametralnie różne reakcje:
   – pozostać czymś obojętnym, niezauważonym, nierozpoznanym;
   – budzić niechęć znużenie, znudzenie, wrogość;
   – prowadzić do zadomowienia, zatopienia się w swojskości;
   – być ostoją stałości, trwałości, stabilizacji i rutyny.
5. Życie codzienne staje się wyzwaniem dla człowieka, trwanie w nim i stosunek do niego generują ważne zmiany w strukturze osobowej, określają poziom podmiotowości, wyznaczają styl i kierunek życia (np. dla kogoś, kto chce się z niego „wyrwać", kto ma pogardę dla tego, co codzienne, zwyczajne, lub przeciwnie – znajduje w nim wartość).
6. Przezwyciężanie dominacji codzienności i nadawanie jej osobowego wymiaru może dokonać się na dwa sposoby: poprzez aktywny opór, odrzucenie automatyzmów, mechanizmów, rutyny, lub poprzez akt refleksji i zakwestionowanie ostatecznego charakteru codzienności, dostrzeżenie tego, co jest pod powierzchnią.
7. Refleksja, spojrzenie z dystansu na własne działania, cele, stała czujność świadomości – jest znamieniem osoby. Może być jednak niebezpieczna, jeśli utrudnia lub uniemożliwia działanie, odbiera siłę, unieruchamia, obezwładnia człowieka (melancholia).
8. Życie codzienne oraz sytuacje (zdarzenia) niecodzienne są ze sobą związane, jedne stanowią tło dla drugich, niekiedy bywają „wymienne" (zależne od perspektywy podmiotu). Obydwa typy sytuacji są równie ważne w historii życia człowieka, a tym samym – dla pedagogiki: jako momenty decydujące, krytyczne oraz jako ich uwiarygodnienie, realizacja i wierność podjętym decyzjom.

Bibliografia:

Białoszewski M., *Ballada o zejściu do sklepu,* „Akcent" 1999, nr 1.
Chudy W., *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito" i jej funkcja w poznaniu metafizykalnym,* Redakcja Wydaw. KUL, Lublin 1984.
Chudy W., *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji". Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia,* Redakcja Wydaw. KUL, Lublin 1993.
Gilson É., *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, oprac. A. Więckowski, Z. Więckowski, tłum. J. Rybałt, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1960.
Ingarden R., *Człowiek i czas,* [w:] tenże, *Książeczka o człowieku*, Wydaw. Literackie, Kraków 1975.
Kołakowski L., *O nudzie*, [w:] tenże, *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, Znak, Kraków 2009.
Krąpiec M. A., *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1978.
Mann T., *Królewska Wysokość*, tłum. W. Hulewicz, Czytelnik, Warszawa 1989.
Pieper J., *W obronie filozofii*, tłum. P. Waszczenko, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1985.
Stróżewski W., *Ontologia,* Aureus, Znak, Kraków 2006.
Swieżawski S., *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1948.
Wojtyła K., *Osoba i czyn*, [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń [i in.], Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994.

Reflexion in everyday reality – perspective of pedagogy of person

Abstract: Common experience is the starting point in classical model of philosophy and in pedagogy as well. Everyday reality is a phenomenon of the human world and contains subjective components. The main elements of that phenomenon are: monotony, concreteness, directness, objectiveness, routine, automatism. Reflexion makes, that everyday events and processes change to environment of personal participation and activity. There are two type of reflexion: ontological and cognitive; both are important to create personal level of live. A man usually doesn't recognize values in everyday reality, because of his lack of attention and too absorbing activity. The negative side of that reality is presented by the passivity or activism of the person and preference to stabilization customs and routine. The positive side – confirms realistic view, verifies his words, promises, declarations, gives firm foundation against subjectivism, doubts, uncertainty. Reflexion in everyday reality allows to recognize the deeper level of reality that is usually inaccessible to inattentive consciousness.

Keywords: common experience, everyday reality, monotony, pedagogy, person, reflexion, routine

Maria Kubiak
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dwa pojęcia refleksyjności w antropologii Karola Wojtyły

Abstrakt: Celem artykułu jest przedstawienie i analiza filozoficznej koncepcji refleksyjności zawartej w książce *Osoba i czyn* Karola Wojtyły. Koncepcja ta ma dwa wymiary – teoretyczny i praktyczny. Głównym przedmiotem tego artykułu jest wymiar teoretyczny.

Artykuł składa z trzech części. W pierwszej omawiam filozoficzny kontekst problematyki refleksyjności, przedstawiając, po pierwsze, filozoficzne rozumienie pojęcia refleksji oraz, po drugie, sytuując omawianą problematykę w kontekście antropologicznych rozważań Wojtyły. W części drugiej artykułu dokonuję przedstawienia i analizy koncepcji refleksyjności zaprezentowanej przez Wojtyłę w jego książce *Osoba i czyn*. W trzeciej części artykułu sygnalizuję kwestie praktyczne podejmowane przez Wojtyłę, czyli znaczenie refleksyjności dla problematyki moralnej i egzystencjalnej.

Słowa kluczowe: interioryzacja, Karol Wojtyła, odzwierciedlenie, refleksja, refleksyjność, samowiedza, świadomość, wiedza

Karol Wojtyła kojarzony jest przede wszystkim jako myśliciel chrześcijański, a w szczególności jako etyk-personalista oraz teolog, wypowiadający się jako Głowa Kościoła Katolickiego. W dociekaniach filozoficznych zajmował go jednak nie tylko etyczny i religijny wymiar ludzkiej egzystencji – interesował go raczej człowiek jako całość duchowo-cielesna, żyjąca w określonych warunkach społecznych i intelektualnych. W swoich badaniach antropologicznych zajmował się on więc także problematyką epistemologiczną i właśnie w tej dziedzinie rozwinął bardzo ciekawe, choć mniej znane, koncepcje. Jedną z nich jest teoria świadomości. Według tej koncepcji podstawową funkcją świadomości jest refleksyjność. Funkcja refleksyjności jest przedmiotem szczegółowych analiz Wojtyły w jego książce *Osoba i czyn*[1]. Autor wyróżnia w niej dwa przejawy tej funkcji, konstytutywne wobec świadomości – prześwietlająco-odzwierciedlający oraz interioryzujący. Rozróżnienie to daje podstawę do mówienia o dwóch pojęciach refleksyjności zawartych we wskazanej książce.

[1] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

Celem artykułu jest przedstawienie i analiza filozoficznej koncepcji refleksyjności zawartej w książce *Osoba i czyn* Wojtyły. Koncepcja ta ma dwa wymiary – teoretyczny i praktyczny. Główny przedmiot tego tekstu stanowi wymiar teoretyczny.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej omówiony został filozoficzny kontekst problematyki refleksyjności oraz przedstawione, po pierwsze, filozoficzne rozumienie pojęcia refleksji, po drugie – usytuowanie omawianej problematyki w kontekście antropologicznych rozważań Wojtyły. W drugiej części artykułu dokonano przedstawienia i analizy koncepcji refleksyjności zaprezentowanej przez Wojtyłę w jego książce *Osoba i czyn*. W trzeciej części tekstu zasygnalizowano kwestie praktyczne podejmowane przez Wojtyłę, czyli znaczenie refleksyjności dla problematyki moralnej i egzystencjalnej.

Filozoficzny kontekst problematyki refleksyjności. Filozoficzne pojęcie refleksji

Termin *refleksja* pochodzi od łacińskiego *reflexio*, *reflectere* – zaginanie, przechylanie do tyłu, odbijanie (np. światła)[2]. *Słownik języka polskiego* podaje kilka możliwych znaczeń tego terminu:

> (a) «głębsze zastanowienie się nad czymś, wywołane silnym przeżyciem»; (b) «myśl lub wypowiedź, będąca wynikiem takiego zastanowienia się»; (c) filoz. «zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności»; (d) filoz. «czynnik aktu świadomości stanowiący o tym, że spełniając go, uprzytamniamy sobie jego zachodzenie»[3].

Przytoczone definicje wskazują na to, że potocznie refleksję rozumie się jako czynność lub wytwór czynności rozważania czegoś czy namysłu nad czymś[4], w filozofii z kolei refleksję, w znaczeniu najbardziej ogólnym, identyfikuje się przede wszystkim ze świadomością lub samoświadomością[5]. Bardziej szczegółowe opisy, dookreślające filozoficzny sens terminu *refleksja*, znajdujemy m.in. w artykułach Wojciecha Chudego. W jednym z jego encyklopedycznych tekstów czytamy, że refleksja to „czynność umysłu polegająca na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspektach ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu"[6]. Analizowana z perspektywy

[2] W. Chudy, *Refleksja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Lublin 2010, http://www.ptta.pl/pef/pdf/r/refleksja.pdf, dostęp 23.12.2016.

[3] *Refleksja*, [w:] *Słownik języka polskiego*, red. J. Bralczyk, Warszawa 2005, https://sjp.pwn.pl/sjp/refleksja;2573649.html, dostęp 23.12.2016.

[4] J. Wojtysiak, *Słownik terminów filozoficznych*, [w:] A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 404.

[5] Tamże, s. 409.

[6] W. Chudy, *Refleksja*, dz. cyt., s. 1.

metodologicznej refleksja bywa utożsamiana np. z intuicją intelektualną, która jest typem poznania bezpośredniego[7].

Z przywołanych opracowań wynika zatem, po pierwsze, że refleksja jest aktem świadomości. Po drugie natomiast, że jest ona szczególnym rodzajem aktów poznawczych, których przedmiotem mogą być wszelkie treści mentalne, dotyczące zarówno samego podmiotu refleksji i jego aktywności, jak i odnoszące się do tego, co „na zewnątrz" podmiotu, a z czym wchodzi on w poznawczy kontakt. Najważniejsze cechy tak zdefiniowanej refleksji to przezroczystość, czyli zdolność do niezatrzymywania na sobie uwagi podmiotu reflektującego[8] oraz samozwrotność, czyli możliwość przedmiotowego ujęcia swoich własnych aktów (stąd mówi się o tzw. metarefleksji, czyli refleksji o refleksji)[9].

Tak pojętą refleksję (w znaczeniu zarówno czynności, jak i wytworu) można podzielić na wiele rodzajów ze względu na kryteria o różnym stopniu szczegółowości. Klasycznie w filozofii wyróżnia się dwa najogólniejsze podziały refleksji, które można określić jako podział horyzontalny i podział wertykalny.

Pierwszy z tych podziałów, horyzontalny, dokonuje się ze względu na lokalizację aktów refleksji w polu świadomości. Akty te mogą znajdować się w centrum świadomości jednostki lub poza tym centrum, rozciągającym się aż do granic świadomości.

Refleksja umiejscowiona w centrum świadomości staje się głównym aktualnym tematem świadomości i jest nazywana refleksją aktową (*reflexio in actu signata*)[10]. Przykładem zachodzenia refleksji tego rodzaju może być sytuacja, w której dana osoba rozważa czy analizuje swoje własne lub czyjeś postępowanie lub poglądy w jakiejś kwestii.

Z kolei refleksja ulokowana poza centrum świadomości, a więc nie stanowiąca jej głównego tematu, jej głównej treści, jest stale obecna na peryferiach świadomości i współwystępuje ze wszystkimi centralnymi i peryferyjnymi treściami świadomości. Ten drugi rodzaj refleksji nazywany jest refleksją nieaktową lub towarzyszącą (*reflexio in actu exercito*)[11]. Przykładem zachodzenia refleksji tego rodzaju może być sytuacja, gdy dana osoba, oglądając film w telewizji, jednocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że obok niej siedzi osoba, z którą ten film ogląda. W sytuacji takiej zdawanie sobie sprawy z obecności drugiej osoby nie znajduje się w centrum świadomości, ponieważ centrum to jest zajęte

[7] M. Walczak, *Intuicja jako typ poznania, wiedzy i dyspozycji*, „Zagadnienia Naukoznawstwa" 2011, nr 2, s. 132–133.

[8] Cechę tę posiadają też potencjalnie, np. czytany tekst – czytając powieść kryminalną na ogół nie zatrzymujemy się na samych słowach, znakach, ale automatycznie uchwytujemy od razu do ich treści.

[9] W. Chudy, *Refleksja*, dz. cyt., s. 1.

[10] Tamże; por. M. Walczak, *Intuicja jako typ poznania...*, dz. cyt., s. 132–133.

[11] Tamże.

oglądaniem filmu. W omawianej sytuacji, zdawanie sobie sprawy z obecności osoby siedzącej obok i oglądającej ten sam film, jest stale obecne na peryferiach świadomości podmiotu i stanowi coś w rodzaju tła dla treści centralnych – w tym właśnie sensie „towarzyszy" treściom centralnym.

Przedstawiony wyżej podział horyzontalny ma swoje źródła w filozofii średniowiecznej (stąd łacińskie nazwy podane w nawiasach), a jego obecność zaznacza się zarówno we współczesnych nurtach kontynuujących filozofię scholastyczną[12], jak i w fenomenologii[13].

Drugi klasyczny podział refleksji dokonuje się w porządku wertykalnym, czyli ze względu na niższy lub wyższy poziom abstrakcyjności przedmiotu refleksji[14].

Pierwszym (niższym) rodzajem jest tutaj refleksja na poziomie przedmiotowym. Dotyczy ona wszystkich treści umysłowych, których przedmiotem jest rzeczywistość dostępna w codziennym doświadczeniu. Refleksja odnosi się tu do potocznego (nienaukowego) poznania siebie, innych ludzi oraz otaczającego świata. Innymi słowy, jest to uświadamianie sobie własnego doświadczenia, którego treścią mogą być zarówno postrzeżenia zmysłowe, wspomnienia, myśli, emocje własne lub cudze, bardziej lub mniej złożone stany i procesy psychiczne i cielesne (własne lub należące do innych ludzi i zwierząt), własne lub cudze motywacje, pragnienia, etc. Ten rodzaj refleksji jest podstawą codziennego życia każdego człowieka, jest podłożem wszystkich świadomych działań, interakcji społecznych, planowania własnych aktywności[15]. Przykładem refleksji tego rodzaju jest sytuacja, w której dana osoba uświadamia sobie własne zdenerwowanie bądź jego faktyczne lub możliwe przyczyny. Innym przykładem refleksji przedmiotowej jest sytuacja, gdy osoba zdaje sobie sprawę z tego, że widzi się przed sobą zieloną łąkę.

Drugi rodzaj refleksji dotyczy treści metaprzedmiotowych, a więc pozostających na wyższym poziomie abstrakcyjności czy uteoretyzowania. Ten rodzaj refleksji jest fundamentem wszystkich dziedzin wiedzy, jest to więc refleksja na poziomie teoretycznym, dotycząca treści ogólnych[16].

Wydaje się, iż treścią refleksji przedmiotowej jest doświadczenie jednostkowe, subiektywne, refleksji metaprzedmiotowej natomiast – doświadczenie zobiektywizowane, czyli intersubiektywnie komunikowalne i sprawdzalne. Oba rodzaje refleksji mogą wystąpić jako aktowe (centralne dla świadomości) lub nieaktowe (towarzyszące).

[12] M. A. Krąpiec, *Funkcja refleksji w analizie czynu moralnego*, „Roczniki Filozoficzne" 1980, nr 2, s. 114–117.

[13] M. Walczak, *Intuicja jako typ poznania...*, dz. cyt.

[14] W. Chudy, *Refleksja*, dz. cyt., s. 1.

[15] Tamże.

[16] Tamże.

Analiza pojęcia refleksji pozwala zrozumieć, czym jest refleksyjność, która stanowi temat właściwy niniejszego artykułu. Refleksyjność rozumiem jako zdolność podmiotu do podejmowania refleksji któregokolwiek rodzaju.

Refleksyjność w kontekście antropologicznych rozważań Wojtyły

Wojtyła analizuje refleksyjność przede wszystkim w odniesieniu do świadomości jednostkowej. Dokonuje on więc metaprzedmiotowej refleksji nad refleksją przedmiotową. Oznacza to, że nie rozważa on konkretnych treści danej jednostkowej refleksji, lecz próbuje uchwycić stałe elementy, występujące w każdej jednostkowej refleksji. Stara się odpowiedzieć na pytanie o strukturę i funkcję refleksyjności – zarówno tej przebiegającej aktowo, jak i towarzysząco. Jest tak dlatego, że głównym celem antropologicznych rozważań Wojtyły jest poznanie człowieka jako bytu osobowego, czyli jako bytu z natury jednostkowego, wolnego, rozumnego i świadomego, który swoją naturę dzieli ze wszystkimi innymi ludźmi.

W swojej antropologii Wojtyła czerpie głównie z dwóch tradycji filozoficznych: arystotelesowsko-tomistycznej oraz fenomenologicznej. W punkcie wyjścia swoich analiz przyjmuje bowiem określoną koncepcję człowieka, wywodzącą się właśnie ze wspomnianej tradycji. Zgodnie z tą koncepcją człowiek jest jednością duchowo-cielesną, w której podstawą wszelkiego dynamizmu jest zasada aktualizacji potencjalności (łac. *actus-potentia*). Mimo iż Wojtyła zakłada koncepcję człowieka znaną z filozofii klasycznej, zauważa również braki klasycznego sposobu uprawiania antropologii filozoficznej. Sposób ten polega na zastosowaniu do badania struktury bytu ludzkiego tych samych metod, które stosuje się do opisu jakiegokolwiek innego bytu. Ogólniej ujmując, metody filozofii klasycznej przyjmują przede wszystkim zewnętrzną (przedmiotową) perspektywę badania człowieka, nie traktując poważnie faktu, że dzięki introspekcji posiadamy dodatkowe źródło wiedzy na temat ludzkiej natury. Wojtyła w tym właśnie widzi fundamentalne braki koncepcji klasycznych. Uważa on bowiem, że w budowie filozoficznej wiedzy o człowieku perspektywa wewnętrzna jest nie mniej istotna niż zewnętrzna.

Możliwości metodologiczne, pozwalające na ujęcie człowieka z perspektywy jego przeżyć wewnętrznych, zauważa Wojtyła w fenomenologii, która stanowi drugi kontekst rozważań antropologicznych omawianego autora.

Refleksyjność jako podstawowa cecha świadomości. Charakterystyka świadomości

Mimo iż jedną z kluczowych inspiracji Wojtyły były koncepcje fenomenologiczne, również ich nie przyjmuje on w całości i bezkrytycznie. W książce *Osoba i czyn* pisze bowiem:

> Inaczej niż klasyczna fenomenologia uważamy, że poznawcza racja bytu świadomości oraz właściwych jej aktów nie polega na wnikaniu w przedmiot, na obiektywizacji, która przynosi z sobą rozumienie czy konstytucję przedmiotu[17].

Cytat ten sygnalizuje charakterystyczny rys koncepcji świadomości prezentowanej przez Wojtyłę. Zdaniem fenomenologów podstawową funkcją świadomości jest współkonstytuowanie wiedzy, nadawanie sensu danym doświadczeniom. Wojtyła natomiast sądzi, że o ile świadomości można przyznać pewną istotną rolę w procesie poznawczym, to rola ta nie polega na porządkowaniu materiału dostarczanego nam przez zmysły. Sądzi on tak dlatego, że jego koncepcja doświadczenia zawiera w sobie szczególny rys kantowskiej teorii poznania. Wojtyła, wbrew fenomenologom, twierdzi bowiem, że nasze doświadczenie zawiera w sobie element pochodzący ze zmysłów oraz element pochodzący z intelektu, dlatego pisze: „każde doświadczenie jest zawsze zarazem jakimś rozumieniem"[18]. Podobnie, zdaniem Kanta, nasze doświadczenie nigdy nie jest „czysto empiryczne", ale jest współkonstytuowane przez zmysłowość i intelekt[19]. U Wojtyły proces poznawczy w szczegółach pomyślany jest inaczej niż w koncepcji Kanta. Wojtyła nie spekuluje bowiem na temat źródeł pierwotnej konceptualizacji czy też pierwotnej sensowności danych naszego doświadczenia – poprzestaje jedynie na stwierdzeniu, że doświadczenie pierwotnie zawiera w sobie czynnik intelektualny. Czynnik ten, zdaniem Wojtyły, będąc procesem przedświadomym, jest zarazem na tyle „samodzielny", że na tym właśnie poziomie przedświadomości generuje indukcyjną wiedzę na bazie wszystkich informacji, które docierają do podmiotu. Wojtyła uważa, że szczególnym przypadkiem tak zdobytej wiedzy, jest wiedza na temat siebie samego, czyli samowiedza.

Autor *Osoby i czynu* twierdzi nawet, że świadomość pojawia się dopiero dzięki tej przedświadomej wiedzy. Innymi słowy uważa on, że wiedza jest warunkiem możliwości zaistnienia świadomości oraz stanowi granice świadomości. W tym sensie świadomość jest uwarunkowana przez podstawowe procesy poznawcze człowieka, a także jest wobec nich bierna[20].

W związku z tym, zdaniem Wojtyły, świadomość pełni inną funkcję w procesie poznawczym, niż sądzili fenomenologowie. Zgodnie z myślą omawianego

[17] K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 80.

[18] Tamże, s. 52.

[19] F. Copleston, *Historia filozofii*, t. 6, Warszawa 2005, s. 205.

[20] K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 80–82.

autora, funkcją tą jest właśnie refleksyjność, która, zdaniem Wojtyły, przejawia się w strukturze ludzkiej świadomości w dwóch aspektach – prześwietlająco-odzwierciedlającym i interioryzującym. Aspekty te wydają się na tyle różne, że w stosunku do pierwszego Wojtyła stara się stosować termin *refleksyjny*, natomiast do drugiego *refleksywny*[21], stąd wydaje się, że można mówić o dwóch pojęciach refleksyjności zawartych w jego analizach antropologicznych.

Refleksyjność prześwietlająco-odzwierciedlająca

O prześwietlająco-odzwierciedlającej funkcji świadomości Wojtyła pisze tak:

> świadomość nie ogranicza się tutaj do prostego odbicia tego wszystkiego, co stanowi równocześnie przedmiot zrozumienia i wiedzy – w szczególności zaś samo-zrozumienia i samowiedzy – ale swoiście prześwietla to wszystko i w takim prześwietleniu właśnie odzwierciedla[22].

W innym miejscu pisze też, że funkcja ta polega na zdolności do „utrzymywania w umysłowym świetle wszystkiego, co poznawczo dane, aby przedmioty i ich znaczenia poznawcze mogły się odzwierciedlać w świadomości"[23].

Refleksyjność w tym sensie jest logicznie i genetycznie pierwotną funkcją świadomości, lecz wtórną wobec wiedzy. Dopiero dzięki niej wiedza może stać się treścią świadomości, a więc podstawą codziennego życia i nauki (która, zgodnie z myślą Wojtyły, dawałaby nam wiedzę wyższego rzędu). Stosunek tego rodzaju refleksyjności do treści, które ona sama czyni świadomymi, jest inny niż stosunek poznawczy wobec tych treści. W pierwotnym, przedświadomym procesie wiedzotwórczym wszelkie treści są obiektywizowane, traktowane jako przedmioty poznania, jest to więc proces aktywnego porządkowania napływających danych przez ludzki aparat poznawczy. Refleksyjność prześwietlająco-odzwierciedlająca polega na biernym „odtwarzaniu" tych uporządkowanych treści i zatrzymywaniu w świadomości ich poznawczego znaczenia[24]. Jedyna aktywność świadomości polega tu nie na ingerencji w dane treści poznawcze (ingerencji w ich uporządkowanie dokonane na wcześniejszym etapie procesu poznawczego), lecz na dokonywaniu selekcji tych treści pod kątem aktualnych celów poznawczych i praktycznych podmiotu. Innymi słowy, refleksyjność prześwietlająco-odzwierciedlająca posiada dwa aspekty, na które wskazuje już sama jej nazwa – prześwietlający i odzwierciedlający.

[21] Tamże, s. 92.
[22] Tamże, s. 90.
[23] Tamże, s. 81.
[24] Tamże, s. 89–91.

Funkcję prześwietlającą można, jak sądzę, określić jako aspekt refleksyjności, ponieważ zgodnie z definicjami podanymi na początku tego artykułu, refleksyjność polega na ujmowaniu, uświadamianiu sobie treści poznawczych – funkcja prześwietlająca odpowiada właśnie za uświadamianie wiedzy przedświadomej, z tym, że nie całej nabytej wiedzy, ale tylko wyselekcjonowanej. Gdyby prześwietlanie przedświadomej wiedzy nie zachodziło, świadomość zostałaby zalana przez nadmiar treści[25]. Wydaje się, że prześwietlanie odbywa się na granicy tego, co świadome i nieświadome, i – metaforycznie ujmując – polega na wpuszczaniu lub niewpuszczaniu poszczególnych treści na teren świadomości. Odzwierciedlanie natomiast odbywa się już całkowicie po stronie świadomości i polega na przedstawianiu sobie wyselekcjonowanych treści poznawczych.

Ponadto tę dwuaspektową (prześwietlająco-odzwierciedlającą) funkcję świadomości nazwać można obiektywizującą, ponieważ, będąc bierną w stosunku do ujmowanej wiedzy, nie zmienia ona nic w treściach, które czyni świadomymi. Treści te odzwierciedlane są jako pozostające w takiej samej relacji do podmiotu, w jakiej refleksyjność je zastała, czyli jako przedmioty poznania w opozycji do podmiotu poznania, a inaczej mówiąc, jako obiekty zainteresowania poznawczego.

Wydaje się, że funkcję prześwietlająco-odzwierciedlającą można uznać za przejaw ludzkiej refleksyjności w znaczeniu niemal dosłownym. Świadomość rozumiana jest tu bowiem z jednej strony jako zwierciadło odbijające to, z czym podmiot wejdzie w poznawczy kontakt, a z drugiej strony jako światło, dzięki któremu odzwierciedlenie czegokolwiek jest w ogóle możliwe. To, co subiektywne (świadomość) jest tu więc refleksem tego, co obiektywne (wiedza).

Refleksja prześwietlająco-odzwierciedlająca jest przez Wojtyłę utożsamiana z introspekcją, czyli uświadamianiem sobie własnych myśli, uczuć, relacji do innych itd. Może być ona zarówno towarzysząca (peryferyjna), jak i aktowa (centralny temat świadomości)[26].

Refleksyjność podmiotowa (interioryzująca)

Refleksyjność podmiotowa, zwana przez Wojtyłę refleksywnością (refleksywną funkcją świadomości), polega na upodmiotawianiu, jak określa to autor, tego, co przedmiotowe. Pisze on:

[25] Wydaje się, że refleksyjność w funkcji prześwietlającej odpowiadałaby przynajmniej do pewnego stopnia temu, co w psychologii nazywa się uwagą, por. E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 177–228.

[26] K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 78–91.

> Ów zwrot ku podmiotowi jako funkcja świadomości jest czymś innym niż samo odzwierciedlenie. W odzwierciedleniu (dzięki samowiedzy) ten człowiek, który jest podmiotem i stanowi swoje własne Ja, występuje jeszcze wciąż jako przedmiot. Zwrot refleksywny świadomości sprawia, że przedmiot ten, właśnie dlatego, że ontologicznie jest podmiotem, przeżywając własne Ja, przeżywa zarazem siebie jako podmiot[27].

Innymi słowy, refleksyjność (w aspekcie refleksywności) jest warunkiem postrzegania treści świadomości jako własnych, *ja* przedmiotowego jako *ja* podmiotowego, czynów jako własnych. Warunkuje ona poczucie podmiotowości, a zwłaszcza poczucie sprawczości. Ta upodmiotawiająca funkcja świadomości zwana jest również interioryzacją. Jest ona wtórna zarówno wobec wiedzy (i samowiedzy), jak wobec świadomości prześwietlająco-odzwierciedlającej, opisanej w poprzednim paragrafie. Oznacza to, że warunkiem jej zajścia jest wcześniejszy proces uzyskania i uświadomienia sobie wiedzy o świecie i o sobie samym. Granice refleksywności wyznacza zatem nie tylko wiedza – jak to było w przypadku wcześniejszego rodzaju refleksyjności – lecz także ta wcześniejsza refleksyjność, prześwietlająco-odzwierciedlająca. Ponadto, według Wojtyły, refleksja interioryzująca jest ostateczną racją bytu świadomości, ponieważ dopiero dzięki niej człowiek postrzega siebie jako osobę. Innymi słowy, refleksywność jest to doświadczanie siebie jako autonomicznego podmiotu poznania i działania[28].

W związku z tym wydaje się, że funkcję refleksywną świadomości można uznać za przejaw ludzkiej refleksyjności w sensie właściwym, ponieważ uświadomieniu podlega to, co istotowe w człowieku, co odróżnia go od innych istot żywych. Ona również, jak refleksyjność opisana w poprzednim paragrafie, może być zarówno towarzysząca (peryferyjna), jak i aktowa (centralny temat świadomości).

Refleksyjność a postrzeganie siebie

Jeżeli chodzi o bardziej ogólną relację między omówionymi rodzajami refleksyjności, które odnajdujemy w *Osobie i czynie*, to Wojtyła przedstawia tą kwestię następująco:

> czymś innym jest być podmiotem, czymś innym – być poznanym (zobiektywizowanym) jako podmiot (co zachodzi również jeszcze w odzwierciedleniu świadomościowym), czymś innym wreszcie – przeżywać siebie jako podmiot swych aktów i swych przeżyć[29].

[27] Tamże, s. 92.

[28] Tamże, s. 90–96.

[29] Tamże, s. 93.

W cytacie tym zauważamy, że autor wyróżnia trzy poziomy możliwej analizy antropologicznej i odpowiadające im postawy podmiotu wobec siebie: 1) bycie podmiotem – poziom ontologiczny, 2) bycie poznanym – poziom epistemologiczny, 3) przeżywanie siebie jako podmiotu – poziom egzystencjalno-aksjologiczny. Wydaje się, że tym poziomom (które są równocześnie określonymi postawami wobec siebie) odpowiadają kolejno: 1) istnienie podmiotu (człowieka), 2) przedświadome procesy poznawcze i refleksja prześwietlająco-odzwierciedlająca, 3) refleksja upodmiotawiająca (istnienie osoby).

Wnioski: refleksyjność w życiu codziennym

Z powyższych analiz wyprowadzić można kilka praktycznych wniosków dotyczących moralności oraz problematyki egzystencjalnej.

W *Osobie i czynie* Wojtyła posługuje się intuicyjnie jasnym rozróżnieniem na świadomość działania i działanie świadome.

Wydaje się, że świadomość działania możliwa jest dzięki refleksyjności na „niższym" poziomie, czyli refleksyjności prześwietlająco-odzwierciedlającej, która jest ściśle związana z samowiedzą i odzwierciedla dokonany czyn oraz jego moralną kwalifikację. Na tym poziomie jednak moralność może być narzucona jednostce z zewnątrz i nie uznawana za własną. Konsekwencją tego może być brak poczucia winy w sytuacji, gdy obiektywnie ktoś zrobił coś złego (np. zabił drugiego człowieka).

Przeżycie działania jako własnego i siebie jako sprawcy możliwe jest dopiero dzięki refleksyjności na „wyższym" poziomie, czyli dzięki interioryzacji czynu oraz jego wartości moralnej. Wydaje się, że jest to pochodną uznania za własny konkretnego systemu wartości. Konsekwencją tego jest poczucie odpowiedzialności moralnej za podejmowane działania.

Innym aspektem praktycznym refleksyjności jest jej ważność egzystencjalna. Refleksyjność interioryzująca „odsłania" bowiem człowieka od wewnątrz, a więc umożliwia uświadomienie sobie siebie jako podmiotu o określonych możliwościach sprawczych i poznawczych. Czyni zatem człowieka bardziej dojrzałym, co jest warunkiem koniecznym zdrowego samorozwoju oraz tworzenia autentycznych i trwałych relacji międzyludzkich, a także, odnalezienia sensu własnego życia. Wojtyła ujmuje to następująco: „spójność samowiedzy ze świadomością wypada uznać za podstawowy czynnik równowagi w życiu wewnętrznym osoby"[30]. Refleksyjność, zdaniem Wojtyły, należy uznać za warunek pełnowartościowego człowieczeństwa.

[30] Tamże, s. 85.

Bibliografia:

Chudy W., *Refleksja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2010, http://www.ptta.pl/pef/pdf/r/refleksja.pdf, dostęp 23.12.2016.

Copleston F., *Historia filozofii*, t. 6, tłum. J. Łoziński, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2005.

Krąpiec M. A., *Funkcja refleksji w analizie czynu moralnego (na marginesie pracy K. kard. Wojtyły „Osoba i czyn")*, „Roczniki Filozoficzne" 1980, nr 2.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa 2006.

Refleksja, [w:] *Słownik języka polskiego*, red. J. Bralczyk, PWN, Warszawa 2005, https://sjp.pwn.pl/sjp/refleksja;2573649.html, dostęp 23.12.2016.

Walczak M., *Intuicja jako typ poznania, wiedzy i dyspozycji*, „Zagadnienia Naukoznawstwa" 2011, nr 2.

Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994.

Wojtysiak J., *Słownik terminów filozoficznych*, [w:] A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

Two Concepts of Reflectiveness in Karol Wojtyła's Anthropology

Abstract: The aim of this article is to reconstruct and analyze Karol Wojtyła's philosophical conception of reflectiveness as exposed in his book *Osoba i czyn* (eng. *The Acting Person*). There are two general aspects of reflectiveness - theoretical and practical; this paper is focused mainly on the first. The analysis is composed of three sections. Firstly, the philosophical context of reflectiveness is presented by depicting general philosophical meaning of the term and juxtaposing it with Wojtyła's anthropological views. Next, Wojtyła's concept is reconstructed. Finally its moral and existential validity is signalized.

Keywords: awareness, consciousness, interiorization, Karol Wojtyła, knowledge, reflection, reflectiveness, self-knowledge

Paula Wełyczko
Uniwersytet Wrocławski

Od codzienności cudzej do własnej. Refleksje i wnioski o charakterze biografii antropologicznych

Abstrakt: Celem rozdziału jest zwrócenie się w stronę narracji o charakterze biografii antropologicznej. Ten szczególny rodzaj pisarstwa naukowego zakłada m.in. popularyzację i wyjaśnianie założeń antropologii poprzez zwrócenie się w stronę życiorysów i doświadczeń jej reprezentantów.

Autorzy biografii antropologicznych wikłają się w refleksje nad korelacją między życiem prywatnym a sferą publicznych aktywności opisywanych i analizowanych przez nich autorytetów. Ową perspektywę badawczą Marcin Kafar motywuje chęcią „przywrócenia nauce o człowieku ludzkiej twarzy". I choć w swoich założeniach biografie antropologiczne mają za zadanie wywoływać na nowo zainteresowanie doświadczaniem codzienności opisywanych postaci i reinterpretować ich dorobek naukowy, to w efekcie doprowadzają one także do działań z zakresu krytyki kulturowej. Reinterpretują bowiem kategorie miejsca, terenu, przedmiotu, metody i obecności *ja* badacza w tekście.

Innymi słowy, dzięki biografiom antropologicznym dostrzec można dziejące się na naszych oczach przejście od refleksji nad przeszłą codziennością nauki i życia, do autorefleksji badaczy nad ich potrzebami, a także kondycją współczesnej humanistyki.

Słowa kluczowe: antropologia, biografia, biografia antropologiczna, Bronisław Malinowski, codzienność, Maria Antonina Czaplicka, Michel Foucault

Wszystko, co wiem o świecie,
nawet w sposób naukowy,
wiem dzięki swojemu widzeniu
i dzięki doświadczeniu świata,
bez którego symbole nauki
nie miałyby żadnego znaczenia.
Cały świat nauki jest zbudowany
na świecie przeżywanym...

Dariusz Czaja

Antropologia kulturowa jest dyscypliną, która z ludzkiego doświadczania i rozumienia zjawisk społecznych uczyniła swój przedmiot badań. Analiza i interpretacja codziennych obowiązków oraz zachowań uczestników życia nam

bliskiego jest dla badaczy tej nauki równie istotną kwestią co poznawanie kultur czy zwyczajów społeczności nam nieznanych.

Codzienność jako pojęcie, którym operuje antropologia, jest zarazem problematyczne i proste. Roch Sulima uważa, że nie wymaga ono definicji. Codzienność jest praktykowana i tym się objawia[1]. Dążenie do stworzenia definicji odpowiadających naukom ścisłym jest raczej niemożliwe. Codzienności bliżej jest do filozofii. Jest ona związana z tym, co ma miejsce tu i teraz[2]. Tym, co wpływa i buduje świat przeżywany ludzi w nim zakorzenionych i zarazem tych osób, które pojawiają się w nim na przysłowiową chwilę.

Dla antropologa, który zajmuje się badaniem codzienności, wszystko co obserwuje, w czym uczestniczy – jest zarówno terenem, jak i źródłem wiedzy[3]. Sulima zwraca uwagę na to, że teren ma w tym przypadku autobiograficzny charakter. Antropolog codzienności pracuje we własnym środowisku. Jest na badaniach „zawsze [także przy] domowym obiedzie, w supermarkecie, w uniwersyteckiej kawiarni..."[4]. Istotną częścią jego badawczej natury jest także umiejętność zafascynowania się zjawiskami, rozmowami, które mogą wydawać się błahe i nieistotne. Jego zadaniem jest również nieprzyjmowanie założeń o oczywistości i niezmienności tego, w czym uczestniczy. Zdaniem antropologa „codzienność, która była wczoraj, będzie jutro i pojutrze, podsuwa kryteria o niezasłużonej pewności siebie"[5].

Biografie antropologiczne są narracjami, które dość równomiernie dzielą miejsce i uwagę poświęcaną pracy naukowej i sferze życia prywatnego opisywanych postaci. Osoby, na których skupia się zainteresowanie antropologów-biografów, to często przedstawiciele tej samej dyscypliny naukowej lub blisko z nią związane. Wśród przywoływanych w polskiej antropologii nazwisk pojawiają się m.in. Bronisław Malinowski, Maria Antonina Czaplicka, Kazimiera Zawistowicz-Adamska, Michel Foucault, Cezaria Baudouin de Courtenay Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa.

Zaletą tego rodzaju literatury jest zdaniem autorów przyjęta perspektywa badawcza, która w indywidualnym doświadczeniu jednostki doszukuje się początków jej pracy naukowej[6]. Biografie antropologiczne, czyli także te pisane przez samych antropologów, interesują się tym, co związane jest ze sferą emocji i doświadczeniami codzienności osób darzonych uznaniem[7]. Autorzy nie omijają tematów, które wymagają od nich empatycznego podejścia do przedmiotu

[1] R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 7.
[2] Tamże.
[3] Tamże.
[4] Tamże, s. 8.
[5] Tamże, s. 9.
[6] Zob. M. Kafar, *Biografie naukowe. Perspektywa transdycyplinarna*, Łódź 2011.
[7] Zob. G. Kubica, *Maria Czaplicka. Płeć, szamanizm, rasa. Biografia antropologiczna*, Kraków 2015.

swojej analizy. Wpływa to także na autorefleksyjny charakter tych monografii i artykułów.

Przykładem korelacji między tym, co obecne, a tym, co już minęło, jest *Maria Czaplicka. Płeć, szamanizm, rasa. Biografia antropologiczna.* Grażyna Kubica, autorka pozycji, odwołując się do życiorysu antropolożki z ubiegłego wieku, snuje i prowokuje refleksję nad rolą i znaczeniem kobiet w antropologii. Czaplicka umiera śmiercią samobójczą powodowaną w dużej mierze ograniczeniami, jakie wiązały się z byciem kobietą w polskim i brytyjskim środowisku naukowym. To zdarzenie charakteryzuje nie tylko osobowość antropolożki. Jest także przykrą konsekwencją, jaka wiązała się z ograniczeniami nakładanymi na ludzi z racji ich płci czy pochodzenia. Zadanie, jakie realizują antropolodzy-biografowie, ma zatem dydaktyczny charakter. Codzienność opisywana i poznawana przez nich w trakcie zbierania materiałów służy wyciąganiu wniosków i przestrzegania przed błędami uczestników swojej rzeczywistości.

Dariusz Czaja zauważył, że nauka oparta jest na przeżywaniu codziennej rzeczywistości. Dla antropologów, którzy operują biografiami, codzienna rzeczywistość przybiera dwie formy. Pierwsza to świat jaki rysują przed nimi wspomnienia, pamiętniki, listy, zdjęcia opisywanych osób. To obcowanie z rzeczywistością odległą, deformowaną przez historię, politykę, a nawet poszukiwania etosu epok minionych i przede wszystkim niedoświadczalnych. To codzienność, której badanie wymaga czujności i niepewności wobec własnych wniosków. Biografia jest dla antropologa terenem nie tylko bardzo obszernym, lecz także niemożliwym w pełni do przebadania. Głównym problemem jest brak możliwości przeprowadzenia badań terenowych opartych o rozmowę z przedmiotem swojej analizy. Jest to zatem codzienność nie doświadczona, lecz interpretowana.

Obcowanie z nią jest jednak istotne dla rozwoju nauki, jaką chce propagować część spośród współczesnych badaczy. Dążą oni bowiem do wyjaśnienia symboli i pojęć odwołując się przy tym do doświadczeń ludzi reprezentujących tę samą dyscyplinę. Narracje bogate w opisy wrażeń i emocji zastępują poniekąd relację wynikającą z obserwacji. Literacki język, jakim operują badacze, związany jest ze swobodą bycia autorem nie tylko pracy *stricte* naukowej, lecz także biografii. Poprzez retorykę opartą o cudze życie pojęcia nauki i jej symbole nabierają większego znaczenia[8], w tym sensie, że pozostają one treścią naukową, jak np. informacje etnologiczne o szamanizmie, lecz także działają na emocje, co czyni je częścią sztuki codziennej.

Inspirujące dla mnie, jako autorki tego rozdziału, słowa Czai, przypominające o zwyczajnym pochodzeniu nauki, są ważne dla refleksji o biografii w antropologii, ponieważ wyrażają ideę odwołań do tego, co przeszłe, co już doświadczone przez innych, by budować swoją codzienną rzeczywistość lepiej.

[8] D. Czaja, *Sygnatura i fragment. Narracje antropologiczne,* Kraków 2001, s. 11.

Jako cel autorów opracowań zbiorowych, podejmujących się prób przedstawiania innym biografii lub jej fragmentów ważnych dla nauki postaci, zakłada się m.in. popularyzację i wyjaśnianie założeń antropologii poprzez zwrócenie się w stronę życiorysów i doświadczeń jej reprezentantów. Motywami towarzyszącymi redaktorom jest wpływanie na obecną rzeczywistość poprzez uzupełnienie luk w myśleniu i wiedzy o codzienności antropologów poprzedniego wieku u współczesnych adeptów tej dyscypliny[9].

Celem rozdziału jest przedstawienie różnych rodzajów pisania o codzienności w biografiach antropologicznych. Przywoływane są one w trakcie toczących się obecnie rozmów poświęconych takim zagadnieniom, jak seksualność, feminizm czy formy doświadczania obcości. W swoich założeniach biografie antropologiczne mają za zadanie wywoływać na nowo zainteresowanie doświadczaniem codzienności swych bohaterów i reinterpretować ich dorobek naukowy. Ich refleksyjny charakter motywuje także działania z zakresu krytyki kulturowej. Reinterpretują one bowiem kategorie miejsca, terenu, przedmiotu, metody i obecności *ja* badacza w tekście. Refleksja nad przeszłą codziennością nauki i życia antropologów prowadzi do autorefleksji badaczy nad ich potrzebami, a także kondycją współczesnej humanistyki. W szerokim ujęciu tej problematyki należy także zapytać: jaka refleksja jest dziś potrzebna naukom społecznym?

Odmienne codzienności

Analiza literatury biograficznej, obecnej i popularyzowanej w ramach antropologii, umożliwia spojrzenie na problemy bliskie współczesnym badaczom. Wskazują one także na umiejętność opisywania i twórczego ich wykorzystywania na rzecz wspomnianego wcześniej rozwoju nauki.

Istotnym elementem narracji biograficznych jest opisywana w nich codzienność. Jako pole badawcze codzienność jest interesująca, ponieważ odniesienia do historii i nawiązania do atmosfery społeczno-polityczno-kulturowej są źródłem wiedzy o tym, co dotyczy historii dyscypliny i jej przedstawicieli. Jest to opowieść, w której teorię naukową popiera nawiązanie do doświadczeń z życia ludzi darzonych powszechną estymą. Przedstawiane historie zapadają w pamięć przede wszystkim z powodu zwrotu w stronę codzienności osób w nich opisywanych. Realizuje się w takich przedsięwzięciach postulat Marcina Kafara, jakim jest przywrócenie „nauce o człowieku ludzkiej twarzy”[10].

[9] Zob. *Obserwatorki z wyobraźnią. Etnograficzne i socjologiczne pisarstwo kobiet*, red. G. Kubica, K. Majbroda, Wrocław 2014.

[10] M. Kafar, *Biografie naukowe*, dz. cyt., s. 7.

Próby twórczego opisania życia w biografiach łączy się z autorefleksyjnym i autokrytycznym charakterem tych prac. Uwagę zwracają interesujące przykłady historii z życia antropologów, a także same postacie, którymi interesują się współcześni badacze. Można zauważyć zainteresowanie przedstawicielami nauki o ciekawych, aczkolwiek burzliwych życiorysach. Antropologii towarzyszy charakter literacki. Osoby przedstawiane i przywoływane można uznać za charaktery rozemocjonowane, co prawdopodobnie czyni je bardziej fascynującymi. Barwność, choć towarzyszy jej często dramaturgia, pełni też rolę dydaktyczną w biografii antropologicznej. Innymi słowy, jest próbą romansowania antropologii z nauką o filozofii życia.

Przejdźmy zatem do konkretnych przykładów codzienności. Pierwszą postacią, która należy do często przywoływanych w ramach rozmów o życiu, jest Bronisław Malinowski (1884–1942). Polski antropolog należy do klasyków tej dyscypliny. Bohater *Odysei antropologa 1884–1920* jest także uznawany za jednego z „ojców założycieli antropologii społecznej, [to] twórca funkcjonalizmu, metody intensywnych badań terenowych, autor *Argonautów Zachodniego Pacyfiku*, stałej pozycji na liście lektur obowiązkowych”[11].

Postać Malinowskiego jest ciekawym przypadkiem. Żył na przełomie wieków, które zapisały się w historii narodu polskiego jako czas rozbiorów. Źródła historyczne i literaturoznawcze przypisują tym czasom specyficzną atmosferę kształtującą artystów i naukowców. Młodość Malinowskiego to czas Młodej Polski przedstawianej jak kadr filmowy, na którym unosi się dym, a poeci piszą. Do takiej wizji epoki do lat 20. XX wieku życiorys Malinowskiego wydaje się idealnie pasować. Mit o zakopiańskiej i krakowskiej atmosferze towarzyszącej bohemie artystycznej i intelektualnej jest podtrzymywany.

Czytając biografię antropologa i analizując wstęp do *Dziennika w ścisłym znaczeniu tego wyrazu*[12] autorstwa Grażyny Kubicy, można odnieść wrażenie, że Malinowskiemu towarzyszyło wiele przychylnych okoliczności. Od wczesnego dzieciństwa miał możliwość uczenia się, zdobywania kolejnych szczebli w wykształceniu. W Malinowskim upatrywano następcy uzdolnionego ojca – profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego. Antropolog pochodził z dobrze sytuowanej rodziny, jednak nie wszystkie możliwości, jakie niosła ze sobą jego rzeczywistość, doceniał. Do ponadczasowych wyznaczników codzienności należy prawdopodobnie walka pokoleń i sprzeciw nastolatka wobec zasad nakładanych na niego przez ojca. Malinowski nie jest tu wyjątkiem. Podobnej natury konflikt miał miejsce w przypadku Michela Foucaulta i jego rodzica. U francuskiego humanisty spór także dotyczył wybranej przez niego, jako syna, drogi edukacji. W rodzinie Foucault panował zwyczaj wykonywania przez mężczyzn zawodu

[11] M. Young, *Bronisław Malinowski. Odyseja antropologa 1884–1920*, Warszawa 2008, s. 5.

[12] B. Malinowski, *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu*, Kraków 2001.

lekarza. Szerzej na ten temat wypowiada się Didier Eribon w książce *Michel Foucault. Biografia.*

Kiedy przyglądamy się narracjom o życiu Malinowskiego i biografii Foucaulta, możemy zwrócić uwagę na to, jak pomimo codziennych kłopotów z własną emocjonalnością na niektórych etapach swojego życia, zarówno antropologowi, jak i filozofowi los był przychylny z racji pochodzenia, z racji czasu. Przypadek Malinowskiego to przykład codzienności, która, zdaje się, nie jest powszechnie dostępna i możliwa do odzyskania czy odtworzenia. Życiu antropologa towarzyszą liczne przywileje. Jego codzienność to bycie młodzieńcem, a później mężczyzną, któremu wolno było więcej, niż koleżankom zajmującym się nauką. Dysonans w traktowaniu kobiet i mężczyzn w ramach akademii uwypukla życiorys Marii Antoniny Czaplickiej, pochodzącej z nieuprzywilejowanej rodziny, ponadto będącej kobietą. Ograniczenia i trudności związane z finansowaniem nauki kobiet doprowadziły ją do samobójczej śmierci wspominanej na początku.

Codzienność, w jakiej przyszło rozwijać się Malinowskiemu, to obcowanie ze środowiskami artystycznymi. To wyrastanie w duchu przyjaźni utrzymywanej ze Stanisławem Ignacym Witkiewiczem, to dziwaczne i fascynujące zarazem fotografie, obrazy, rozmowy i podróże. To także czas poświęcany na odkrywanie siebie samego, wraz z negatywnymi skutkami takich przedsięwzięć. O tym, że codzienność Malinowskiego pełna była refleksji nad tym, co naukowe, towarzyskie, romantyczne i intymne – świadczą poszczególne zeszyty jego dziennika. Śledząc ich treść, można obserwować zmiany, jakie zachodzą w nim samym pod wpływem obowiązków i otoczenia. Zapiski lipskie zaznaczają się w pamięci z powodu musztry charakteru, jaką stara się utrzymać antropolog każdego dnia. Zeszyty trobriandzkie szokują natomiast ze względu na złość na tubylca i erotyzm, jaki towarzyszy prywatnym notatkom autora.

Codzienność Malinowskiego związana jest z odkrywaniem świata, nauki, a także samego siebie. Rzeczywistość, jaka towarzyszyła antropologowi, wydaje się pozostawać jako nie w pełni dająca się odkryć obecnemu badaczowi. Jest to zasada, jaką narzuca brak możliwości cofania się w czasie. Dziennik Malinowskiego dostarcza jednak wiedzy o tym, co działo się w buduarze nauki. Jest on istotny także dlatego, że wpisuje się w historię antropologii jako pewien autoportret badacza terenowego, którego nienaukowa część kontrastuje z fascynacją obcą kulturą przedstawioną w *Argonautach Zachodniego Pacyfiku*[13]. *Dziennik* sprawia, że obraz Malinowskiego jako promotora długoterminowych badań terenowych jest dość karykaturalny. Antropolog złości się na tubylców z powodu ich próśb o tytoń, w dodatku ich ciała nie są mu – jak zamierzał – obojętne[14].

[13] B. Malinowski, *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*, cz. 1, Warszawa 1987.

[14] Zob. tamże.

Obecnie *Dziennik* nie budzi już takiego oburzenia. Został opublikowany w latach 60. XX wieku. Jego upowszechnienie i dostępność wpłynęły nie tylko na recepcję Malinowskiego jako autorytetu. Publikacja zaburzyła także propagowany obraz antropologa społecznego jako osoby, która powinna być uzbrojona w odpowiednie cechy charakteru, m.in. umiejętność zachowania zdrowia nerwowego, szacunku dla inności itp. Malinowski, dzięki swoim zapiskom, ma zdolność wpływania na współczesne badania antropologiczne także dlatego, że drażni on sobą czytelnika. Historia dyscypliny wskazuje na to, że publikacja *Dziennika* zbiegła się w czasie z działaniami anglosaskich antropologów postulujących badania oparte na równości, wskazujących potrzebę niesienia pomocy i poczuwania się do odpowiedzialności za swoją obecność w cudzej codzienności, a także do zdania relacji z polityczności zajmowanego przez antropologów miejsca w społecznych debatach[15].

Zarysowując lub komentując życie Malinowskiego, można zauważyć, że jego codzienność to dostęp do sztuki, do pomocy osób wpływowych i wykształconych, które chcą dzielić się z młodym pasjonatem swoimi badaniami. Dzieciństwo i młodość Malinowskiego, a także jego późniejsza praca w London School of Economics wywołują myśl o przychylności losu, miejsca i czasu, jakie zdarzały się w latach 20. XX wieku badaczom. Biografie antropologiczne mają zdolność wywoływania refleksji u odbiorcy bazującej na odniesieniu do życiorysu innego przedstawiciela nauki, z którym świadomie lub nie można się utożsamiać. Autor *Argonautów...* wskazuje na to, że był uprzywilejowany, a kłopoty, które mu się przydarzały, miały związek z jego charakterem bardziej niż z wpływem zasad dotyczących ogółu. Biografia Czaplickiej natomiast, zestawiana z biografią Malinowskiego, nasuwa wniosek, że codzienność na przestrzeni wieków różniła się dla kobiet i mężczyzn. Od waloryzacji mężczyzn ponad kobiety nie była wolna także nauka, co sprawiło, że część z dokonań kobiet nie została dotychczas doceniona i wpisana na stałe w dyskurs antropologiczny[16].

Maria Antonina Czaplicka urodziła się w tym samym roku, co Bronisław Malinowski. Nie pochodziła jednak z tak dobrze sytuowanej rodziny. Jej ojcem był Feliks Czaplicki, naczelnik dworca terespolskiego[17]. W przeciwieństwie do Malinowskiego nie pobierała prywatnych lekcji. Czaplicka należała do „kółka

[15] Zagadnienia związane z tą tematyką rozwijały się w ramach rozmów i refleksji omawianych w historii antropologii, nazywanych zwrotami: etyczno-politycznym, retorycznym, narracyjnym. Zwięźle charakteryzuje je m.in. wrocławski antropolog Adam Paluch (A. Paluch, *W drodze do prawdy. Jakiej?*, Wrocław 2012).

[16] Zob. Z. Jasiewicz *Pierwsze etnografki polskie: Barbara Czarnowska, Konstancja z Flemingów Chodakowska i inne*, [w:] *Obserwatorki z wyobraźnią*, dz. cyt., s. 25–44.

[17] G. Kubica, *Maria Czaplicka jako publicystka, czyli antropolożka zaangażowana w debatę publiczną*, [w:] *Obserwatorki z wyobraźnią*, dz. cyt., s. 169.

samokształceniowego studiującego historię i literaturę polską”[18]. Uczęszczałą także do Latającego Uniwersytetu, ukończyła na nim pedagogikę i metodykę. Później przyszedł czas na kurs nauczycielski z geografii, dzięki któremu udzielała korepetycji i z tego też przez pewien czas się utrzymywała[19]. W antropologii mówi się o niej jako o siostrze Malinowskiego. Narracje o jej życiu nie są jednak tak frywolne i lekkie w swej problematyce.

Codzienność Czaplickiej charakteryzuje systematyczna walka o możliwość niezaprzestania własnej edukacji. Chcąc zajmować się nauką, musiała samodzielnie finansować swoje badania. Nie miała poparcia w rodzinie, której brak było dodatkowych środków. Antropolożka przez długi czas wykazywała się silnym charakterem, który motywował jej działania. Angażowała się we współpracę z czasopismami. W efekcie swojej działalności Czaplicka

> w 1910 otrzymała stypendium Kasy im. Mianowskiego na studia zagraniczne (pierwsze dla kobiety). Celem wyjazdu było opracowanie [...] książki pt. *Ludy kuli ziemskiej* [...]. Jesienią 1910 roku wyjechała do Londynu, gdzie studiowała w London School of Economics and Political Sience: uczestniczyła w kursie etnologii [...] razem z Malinowskim[20].

Wyjazd, na który zdecydowała się Czaplicka, dostarczył jej wrażeń, jakie dawało uczestnictwo w brytyjskim środowisku antropologicznym w latach 1910–1914. Antropolożka publikowała wtedy artykuły i przygotowała ekspedycję, w którą ruszyła w 1914 roku wraz towarzyszem Henrym Hallem. Łączyło ją z nim także romantyczne uczucie. Celem wyprawy było zebranie materiałów dla kolekcji Pitt Rivers Museum w Oxfordzie[21]. Po wyprawie, z której Czaplicka wróciła w 1915 roku, starała się popularyzować swoje badania. Pracowała jako wykładowca antropologii w Oxfordzie do 1920 roku. Była pierwszą kobietą na tym stanowisku[22]. Ten rok był dla niej jednak nierówny.

> Jeszcze w 1920 roku Czaplicka otrzymała nagrodę Murchisona Królewskiego Towarzystwa Geograficznego za swe badania etnograficzne i geograficzne w północnej Syberii. Była w trudnej sytuacji finansowej. Starała się o bardzo wysokie stypendium podróżne Alberta Khana przyznawane przez Uniwersytet Londyński, ale go nie uzyskała. Na wieść o tym popełniła samobójstwo. Stało się to 27 maja 1921 roku[23].

[18] Tamże.

[19] Tamże. Zob. także G. Kubica, *Siostry Malinowskiego czyli Kobiety nowoczesne na początku XX wieku. Zofia Benówna (Szymberska), Eugenia Bentkowska (Zielińska), Maria Czaplicka, Helena Czerwijowska (Protasewiczowa), Zofia Dembowska (Romerowa), Halina Nusbaumówna, Paulina i Dora Wasserberg, Aniela i Karola Zagórskie, Maria Zaborowska, Maria i Zofia Zielewiczówny, Otolia Zubrzycka (Retingerowa)*, Kraków 2006; G. Kubica, *Maria Czaplicka*, dz. cyt.

[20] G. Kubica, *Maria Czaplicka jako publicystka...*, dz. cyt., s. 169.

[21] Tamże, s. 171.

[22] Tamże, s. 172.

[23] Tamże.

Codzienność przełomów XIX i XX wieku, sięgająca do lat 20., opisana w narracjach biograficznych, jest istotnym źródłem wiedzy na temat życia antropologów, sytuacji, z jakimi stykali się z racji płci, zainteresowań, pochodzenia i czasów, w których żyli. Zestawianie ze sobą biografii Bronisława Malinowskiego i Marii Antoniny Czaplickiej to zabieg, który w przypadku rozmów o codzienności wskazywać powinien na jej niejednoznaczność. Pomimo tej samej epoki i towarzyszącym jej opisom o wzniosłości i magii przeszłości ta charakterystyka nie dotyczyła w równej mierze kobiet i mężczyzn. Malinowski był w dogodniejszej sytuacji niż Czaplicka. Kłopoty, które miał antropolog, często związane były z jego hipochondryczną naturą i z nerwowym charakterem. Rzadziej niż w przypadku Czaplickiej kłopoty te miały związek z trudnościami na tle finansowym czy ograniczeniami, jakie nakładane były w tamtym czasie na kobiety będące badaczkami terenowymi. Codziennością antropolożki była troska o siebie i samotność wynikająca nie tylko z przebywania w obcym kraju, np. na terenach odległej Syberii, lecz także mająca swe podstawy w rzeczywistości społeczno-politycznej nie traktującej równo wszystkich ludzi.

Codzienność, naznaczona politycznością i normami społecznymi, które decydują o jakości życia, wpływała także na Michela Foucaulta (1926–1984). Mowa szczególnie o jego młodości, przypadającej na lata 40. i 50. XX wieku. Foucault obecnie nie budzi już kontrowersji z powodu swojej orientacji seksualnej. Jako homoseksualista poddawany był jednak ograniczeniom związanym nie tylko z życiem prywatnym, lecz także z rozwojem pracy naukowej. Francuska rzeczywistość wpłynęła na decyzję Foucaulta o wyjeździe z Francji w 1955 roku. Od tego czasu przebywał w Uppsali, Hamburgu i Warszawie[24]. Powodem kolejnych wyjazdów było niedopasowanie Foucaulta do codzienności, w której próbował się odnaleźć. Europa, a szczególnie Polska, podczas panowania komunizmu deklasyfikowała homoseksualistów, odsuwając ich od pełnienia publicznych funkcji. Foucault miał pełnić rolę *attaché* kultury francuskiej, wyjechał jednak po nagonce i akcji prowokacyjnej Służby Bezpieczeństwa[25].

Istotny w przypadku Foucaulta jest fakt, że w czasie swojego wykluczenia i podróży, które miały na celu odnalezienie własnego miejsca, ten „nieklasyczny historyk", jak nazywa go Richard Rorty, niczego nie opublikował[26]. Bycie częścią świata, w którym przebywają ludzie związani z akademią, znacząco wpływa na ich pracę naukową i stabilność emocjonalną. Przypadki Foucaulta i Czaplickiej wskazują na to, że odbieganie od norm nadanych przez zwyczajowe zasady

[24] Zob. D. Eribon, *Michel Foucault. Biografia*, Warszawa 2005; M. Kwiek, *Michel Foucault. Rozdział polski (appendix mniej filozoficzny)*, [w:] *„Nie pytajcie mnie kim jestem...". Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Poznań 1998.

[25] Zob. M. Mokrzan, *Władza/wiedza, dyscyplina i podatne ciała. Służba bezpieczeństwa w świetle antropologii politycznej Michela Foucault*, [w:] *W stronę antropologii „bezpieki". Nieklasyczna refleksja nad aparatem bezpieczeństwa w Polsce Ludowej*, red. J. Syrnyk [i in.], Wrocław 2014.

[26] D. Eribon, *Michel Foucault*, dz. cyt., s. 195.

społeczne i instytucjonalne może zakończyć się nie tylko chwilowym kryzysem, lecz także dramatycznymi zdarzeniami w życiu prywatnym. Foucault, należący już do grona klasyków XX wiecznej filozofii, autor licznych książek o metodologii nauk społeczno-historycznych, w tym *Archeologii wiedzy, Nadzorować i karać. Narodziny więzienia, Historii seksualności, Historii szaleństwa w dobie klasycyzmu,* według narracji biograficznej przez długi czas doświadczał odrzucenia i samotności, co przełożyło się na tematy jego pracy naukowej[27].

Zakończenie

Biografie antropologiczne są rodzajem literatury, która wywołuje refleksje nad tym, co kryje się pod pojęciem codzienności przeszłości. Ta codzienność, której nie można doświadczyć, a którą można interpretować w porozumieniu z pracą metodologiczno-teoretyczną, ma znaczenie dla historii dyscypliny. Wywołuje także autorefleksyjne i autokrytyczne rozmowy. Tematy dawniej bulwersujące zostały przepracowane przez cechę codzienności, jaką jest jej zmienność i niestałość.

Przedstawione przykłady osób, czyli Maria Czaplicka, Bronisław Malinowski, Michel Foucault – to skrajne osobowości, które mają tę zdolność, że ich życiorys wpływa na myślenie i wyobraźnię czytelników ich biografii. Cudzą codziennością, czasem naznaczoną przykrym doświadczeniem, autorzy mogą wpływać na to, co rozumielibyśmy pod pojęciem filozofii życia, czyli prywatnych zasad i wyznawanych idei, sposobu zachowania, bycia itp. Wskazane postacie zostały przytoczone, ponieważ do nich odwołują się współcześnie antropolodzy w trakcie konferencji i spotkań poświęconych biografiom w antropologii. Przykłady, do których sięgnęłam, to osoby bardzo emocjonalne, doświadczające w swoim życiu codziennych oraz niecodziennych sytuacji, przez co znacząco wpływają na wykazywane nimi zainteresowanie. Jest to prawdopodobnie związane z literackim charakterem biografii antropologicznej. Jak zauważyła Katarzyna Kaniowska, antropolog-biograf powinien wykazywać się umiejętnościami typowymi dla pisarzy: biografia, choć skupiona na nauce, musi także interesować odbiorcę[28].

Niecodzienność, z jaką możemy obecnie kojarzyć postacie trzech wskazanych badaczy, służyć ma jednak działaniom z zakresu historii antropologii i uzupełnianiu wiedzy na temat klasyków nauki. Ich biografie przytaczane są także w ramach rozmów o zagadnieniach ważnych dla współczesnej antropologii i obecnej humanistyki, takich jak badania o podłożu ksenologicznym, czyli

[27] Zob. M. Kafar, *Michel Foucault jako heterotopia*, [w:] *Biografie naukowe*, dz. cyt.

[28] K. Kaniowska, *Narracja i zaangażowanie*, [w:] *Obserwatorki z wyobraźnią*, dz. cyt., s. 229–240.

doświadczaniu i formach obcości, o konsekwencjach, jakie wiążą się z poczuciem odrzucenia dla jednostki[29], badania poświęcone feminizmom i aktywności kobiet w antropologii, badania nad cielesnością, ciałem i seksualnością. Biografie antropologiczne umożliwiają badanie codzienności, tematów klasycznych dla antropologii, np. inności. Korzystanie w tym celu z życiorysów odbywa się w celu kafarowskiego nadania nauce ludzkiej twarzy, być może po to, by pobudzać poprzez emocje do działania. Pod względem metodologicznym, można uznać, że nawiązania antropologii do biografii, pisanie o atmosferze, o okolicznościach charakterystycznych dla czasów minionych w nauce, mają za zadanie nie tylko pobudzać wyobraźnię, lecz także wpływać na dydaktyczny odbiór tych monografii.

Biografia antropologiczna wpisuje się w poszerzoną wizję antropologii codzienności. Poszerzoną, ponieważ badania nad przeszłością wymagają od antropologów odpowiedniego metodologiczno-teoretyczno-praktycznego przygotowania, związanego z prowadzeniem badań nad źródłami historycznymi, poszukiwaniami żyjących przyjaciół i członków rodzin. Pisanie biografii, choć antropologicznej, wiążę się z umiejętnościami typowymi dla historyków – jest to obcowanie z przeszłością, w której codzienność była określona przez konieczne do odkrycia warunki polityczno-społeczne. Jest to także jedna z form codzienności, którą muszą nauczyć się komentować i opisywać antropolodzy biograficzni, pamiętając o wskazówkach metodologicznych wynikających z pisania biografii. Biografia antropologiczna jest także pogłębioną formą antropologii codzienności, ponieważ poprzez wskazaną analizę historyczną ma za zadanie wpływać na budowaną przez obecnych antropologów codzienność.

Celem artykułu było przedstawienie odbiorcy tego, czym jest biografia antropologiczna, jakie narracje towarzyszą rozmowom o codzienności autorytetów antropologii, a także przedstawienie konsekwencji działań biograficznych dla obecnego charakteru dyscypliny. Kaniowska tłumaczy, że zajmowanie się krytyką kulturową polega na tym, by na dokonania antropologów spojrzeć przez pryzmat obecnych dokonań dyscypliny[30]. Autorzy biografii antropologicznych posługują się życiorysami jako narzędziami wpływającymi na recepcję i rozmowy o ich codzienności. W życiu i doświadczeniach jednostki doszukują się odpowiedzi na tematy im bliskie.

Cechą wspólną, którą dostrzegam między tym, co obecne, a tym, co reprezentowali sobą badacze podani tu jako przykłady, to wskazywana przez autorów monografii potrzeba zwrócenia się w stronę życia jednostki i wykorzystanie jej doświadczeń w imię nauki. A to dlatego, że antropologia jest dyscypliną, która balansuje między codziennością cudzą a swoją własną, i absorbuje te zmiany oraz różnice jako swój przedmiot badań.

[29] Zob. B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Warszawa 2009.

[30] K. Kaniowska, *Narracja i zaangażowanie*, dz. cyt.

Bibliografia:

Czaja D., *Sygnatura i fragment. Narracje antropologiczne*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Eribon D., *Michel Foucault. Biografia*, tłum. J. Levin, Wydaw. KR, Warszawa 2005.

Jasiewicz Z., *Pierwsze etnografki polskie: Barbara Czarnowska, Konstancja z Flemingów Chodakowska i inne*, [w:] *Obserwatorki z wyobraźnią. Etnograficzne i socjologiczne pisarstwo kobiet*, red. G. Kubica, K. Majbroda, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2014.

Kafar M., *Biografie naukowe. Perspektywa transdycyplinarna*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

Kafar M., *Michel Foucault jako heterotopia*, [w:] *Biografie naukowe. Perspektywa transdycyplinarna*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

Kaniowska K., *Narracja i zaangażowanie*, [w:] *Obserwatorki z wyobraźnią. Etnograficzne i socjologiczne pisarstwo kobiet*, red. G. Kubica, K. Majbroda, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2014.

Kubica G., *Maria Czaplicka jako publicystka, czyli antropolożka zaangażowana w debatę publiczną*, [w:] *Obserwatorki z wyobraźnią. Etnograficzne i socjologiczne pisarstwo kobiet*, red. G. Kubica, K. Majbroda, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2014.

Kubica G., *Maria Czaplicka. Płeć, szamanizm, rasa. Biografia antropologiczna*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Kubica G., *Siostry Malinowskiego czyli Kobiety nowoczesne na początku XX wieku. Zofia Benówna (Szymberska), Eugenia Bentkowska (Zielińska), Maria Czaplicka, Helena Czerwijowska (Protasewiczowa), Zofia Dembowska (Romerowa), Halina Nusbaumówna, Paulina i Dora Wasserberg, Aniela i Karola Zagórskie, Maria Zaborowska, Maria i Zofia Zielewiczówny*, *Otolia Zubrzycka (Retingerowa)*, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.

Kwiek M., *Michel Foucault. Rozdział polski (appendix mniej filozoficzny)*, [w:] *„Nie pytajcie mnie kim jestem...". Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Wydaw. Naukowe Instytutu Filozofii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998.

Malinowski B., *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*, cz. 1, tłum. B. Olszewska-Dyoniziak, S. Szynkiewicz, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1987.

Malinowski B., *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu,* wstęp i oprac. G. Kubica, Wydaw. Literackie, Kraków 2001.

Mokrzan M., *Władza/wiedza, dyscyplina i podatne ciała. Służba bezpieczeństwa w świetle antropologii politycznej Michela Foucault,* [w:] *W stronę antropologii „bezpieki". Nieklasyczna refleksja nad aparatem bezpieczeństwa w Polsce Ludowej*, red. J. Syrnyk [i in.], Oddział Instytutu Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Wrocław 2014.

Sulima R., *Antropologia codzienności*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Waldenfels B., *Podstawowe motywy fenomenologii obcego,* tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
Young M. W., *Bronisław Malinowski. Odyseja antropologa 1884–1920*, Twój Styl, Warszawa 2008.

From the everyday life of others to our own. Reflections and conclusions of a biography of anthropological character

Abstract: The aim of the article is to draw toward the narrative biography in anthropology. This particular kind of scientific writing envisages popularizing and explaining the assumptions of anthropology by drawing toward life histories and experience of their representatives.

The article cited examples are descriptions of everyday life which experienced significant persons in the history of anthropology. The author cites the biographies of Marie Antoinette Czaplicka, Bronisław Malinowski and Michel Foucault. By operating biographies indicates the characteristics of individual variables that determine the shape of experienced by the heroes of everyday life. It also indicates the importance of these experiences in conversations about issues close to contemporary anthropology, for example, the experience of alienation because of gender or sexual orientation.

In their anthropological assumptions biographies are meant to produce a new interest in the everyday experience of their heroes and reinterpret their academic achievements, which in effect lead to actions in the field of cultural criticism. They reinterpret categories for space, land, subject, methods and the presence of „I" of the researcher in the text.

Keywords: anthropological biography, anthropology, biography, Bronislaw Malinowski, everyday life, Maria Antonina Czaplicka, Michel Foucault

Andrzej Ryk
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Od świata życia do świata wiedzy. Na podstawie koncepcji Edmunda Husserla

Abstrakt: Artykuł prezentuje wybrane możliwości aplikacji myśli fenomenologicznej Edmunda Husserla do teorii i praktyki pedagogicznej. Szczególnie dotyczy to kategorii codzienności rozumianej jako kategoria zakorzeniona w tradycji nauk społecznych. Codzienność staje się tu rodzajem ontycznego paradygmatu konstatowanego w zróżnicowanych ramach pedagogicznej epistemologii.

Słowa kluczowe: fenomenologia, metodologia, świat życia codziennego

Punktem wyjścia myśli Edmunda Husserla jest pytanie dotyczące rozumienia samej natury poznania, a szczególnie rozumienia sądu jako takiego[1]. Filozof poddaje w wątpliwość tradycyjne ujmowanie zagadnienia, w którym podmiot poznający stwierdza istnienie określonych predykatów badanego przedmiotu i na tej podstawie orzeka o istnieniu bądź nieistnieniu badanego zjawiska. Dla Husserla związek pomiędzy poznającym podmiotem a poznawaną rzeczywistością jest o wiele głębszy, niż tylko ten wynikający z orzekania faktów. Można powiedzieć, że ów związek nie jest tylko rzeczowy (przedmiotowy), lecz także jest podmiotowy i kontekstulany zarazem. Husserl pyta: dlaczego więc owego „jest", stwierdzającego istnienie danej cechy, nie zastąpić stwierdzeniem „jestem" bądź „jesteś"[2]?

[1] W jednej z wcześniejszych prac pisałem: „Husserl zakłada, że aby odsłonić prawdziwy sens nauki, należy dokonać analizy czynności sądzenia i samego sądu. Idąc za Kartezjuszem, stawia więc pytanie o sądy, które w sposób pewny stają się i oczywiste. Dokonuje podziału sądów na pośrednie i bezpośrednie. W sądach pośrednich – według Husserla – następuje odniesienie danego sądu do innych sądów, że żywione w sądzie przeświadczenie zakłada przeświadczenie zawarte w innym sądzie. Z kolei sąd bezpośredni zakłada ideę oczywistości. Jest domniemaniem, że coś jest tym a tym i posiada takie a takie własności" (A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, s. 39).

[2] Por. E. Husserl, *Doświadczenie i sąd. Badania nad genealogią logiki*, Warszawa 2003, s. 26–27.

Takie postawienie problemu epistemologicznego powoduje rozszerzenie hermetycznego ujęcia poznania, w którym jest ono wynikiem bezpośredniego kontaktu poznającego podmiotu z poznawanym przedmiotem. Dla Husserla i całego nurtu fenomenologicznego sam akt poznania, a zarazem tworzenia wiedzy jest o wiele bardziej złożony i wielowarstwowy.

> Wedle Husserla rzeczywistość nie jest po prostu nagim faktem oderwanym od jakiegokolwiek kontekstu doświadczenia i od jakiejkolwiek struktury pojęciowej, lecz stanowi system obowiązywania i znaczenia, które potrzebują subiektywności, tzn. przeżyciowych i pojęciowych perspektyw, aby realność sama mogła się artykułować i manifestować[3].

Fenomenologia łączy więc, niejako na nowo, poznający podmiot z poznawanym przedmiotem, nie tylko za pomocą władz poznawczych, lecz także poprzez całą kontekstualność owego poznania, poprzez świat otaczający zarówno poznawany przedmiot, jak i poznający podmiot[4]. Rzeczywistość nie jest więc, jak chcieli tego pozytywiści, „nagim faktem", który należy rejestrować, lecz wielowarstwowym zadaniem do interpretacji. Poznawanie jest przede wszystkim doświadczaniem rzeczywistości jako takiej[5]. Najpierw doświadczamy, a potem poznajemy. Doświadczenie jest rodzajem zanurzenia się podmiotu w samym zjawiskowym świecie. Jest bezpośrednim byciem przy tym, co go otacza[6].

[3] D. Zahavi, *Fenomenologia Husserla*, Kraków 2012, s. 95.

[4] „Otoczenie jest współobecne jako obszar dania z góry, biernego przeddania, to znaczy takiego, które zawsze jest już obecne bez żadnego działania, bez skierowania ujmującego spojrzenia, bez jakiegokolwiek budzenia zainteresowania. Ten obszar biernego przeddania zakłada wszelką aktywność poznawczą, zakłada wszelki zwrot ku jednostkowemu przedmiotowi. [...] Możemy też powiedzieć, że wszelką aktywność poznawczą poprzedza jako uniwersalne podłoże aktualny świat" (E. Husserl, *Doświadczenie i sąd. Badania nad genealogią logiki*, Warszawa 2013, s. 39).

[5] „Doświadczenie w pierwszym i zasadniczym sensie zostaje więc tym samym zdefiniowane jako bezpośrednie odniesienie do tego, co jednostkowe" (tamże, s. 37).

[6] Władysław Stróżewski wyodrębnia trzy zasadnicze koncepcje doświadczenia: empirystyczną, mistyczną i fenomenologiczną. Odnośnie trzeciego przypadku konstatuje: „Trzecią koncepcję doświadczenia zawdzięczamy fenomenologii. Zachowuje ona niektóre postulaty empiryzmu, w szczególności postulat bezpośredniości, radykalności i «czystości» poznania [...], odrzuca jednak jego zacieśnienie źródeł wiedzy do doświadczenia jedynie zmysłowego. A równocześnie formułuje nowe warunki, których spełnienie decyduje o właściwym rozumieniu doświadczenia. «Bezpośrednie widzenie» [...], nie tylko zmysłowe, doświadczające widzenie, ale widzenie w ogóle jako źródłowo-prezentującą świadomość – obojętnie jakiego rodzaju – jest ostatecznym źródłem uprawnienia wszelkich rozumnych twierdzeń. [...] W ten sposób otwarte zostają nowe dziedziny bezpośredniego doświadczenia czy – ściślej – naoczności. W jej zakres wejść teraz mogą – gdyż pozwala na to swoistość ich sposobów doświadczania – przeżycia świadome, cudze stany psychiczne, dzieła sztuki, wartości, idee. Z tego powodu obowiązuje także rzetelne, na serio, traktowanie przeżyć mistycznych. Chodzi tylko o to, by za każdym razem zdawać sobie sprawę nie tylko z tego, co, ale i jak jest nam dane" (W. Stróżewski, *Doświadczenie i interpretacja,* [w:] *Servo veritatis. Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Uniwersytet Jagielloński*, Kraków, 16–17 listopada 1984, red. W. Stróżewski, Kraków 1988).

> Każde doświadczenie, czegokolwiek we właściwym sensie doświadcza, gdy mu się to coś ukazuje, dysponuje *eo ipso*, dysponuje z koniecznością pewną wiedzą i współwiedzą o tej rzeczy, mianowicie o takich jej cechach, jakie mu się jeszcze nie ukazały. Ta przedwiedza, choć treściowo nieokreślona lub nie w pełni określona, nie jest zupełnie pusta i gdyby również nie obowiązywała, wówczas doświadczenie to nie byłoby w ogóle doświadczenie tej właśnie rzeczy. Każde doświadczenie ma swój horyzont doświadczeniowy, każde ma jądro rzeczywistego i określonego pozyskania wiadomości, ma treść złożoną z bezpośrednio danych mu określeń, ale poza tym jądrem określonego charakteru bytowego, czegoś danego właściwie jako «tu oto» ma swój horyzont[7].

Człowiek, będąc w świecie, doświadcza i przeżywa dany mu świat. Ów świat nie ma jednak charakteru jednorodnego, a w związku z tym nie jest jednoznaczny. Jest różnorodny i zmienny. Podmiot niejako równocześnie doświadczając poznaje i poznając doświadcza. Kolejne doświadczenie nie ma już charakteru pierwotnego kontaktu z doświadczaną rzeczą. Staje się rodzajem wewnętrznego przeżycia, dla którego pierwotnie uchwycony sens może ulec zmianie. Husserl uszczegóławiał:

> Przez przeżycie w najszerszym sensie rozumiemy dokładnie wszystko to, co można znaleźć w strumieniu przeżyć; a więc nie tylko przeżycia intencjonalne, aktualne i potencjalne *cogitationes*, wzięte w ich pełnej konkretności; lecz wszystko, cokolwiek z efektywnie budujących go momentów da się znaleźć w tym strumieniu, lub w jego konkretnych częściach[8].

W sposób naturalny rodzi się pytanie: co da się znaleźć w doświadczanym, a zarazem przeżywanym, strumieniu rzeczywistości oprócz tego, co intencjonalne – aktualne bądź potencjalne? Jakie to momenty? Odpowiedź podąża w dwóch kierunkach: podmiotu i przedmiotu poznania[9]. Najpierw, zwracając się ku poznawanemu przedmiotowi, zwracam się ku niemu jako żywy, egzystujący podmiot, z całą sferą już nabytych doświadczeń i przeżyć, a więc z całym zespołem artefaktów o charakterze zarówno poznawczym, jak i afektywnym. Ów świat artefaktów, metafaktów nie jest jednak zawieszony w próżni. On trwa wraz z całym naszym życiem (istnieniem) zarówno poznającego podmiotu, jak i poznawanego przedmiotu. Obydwa zaś są połączone i przeniknięte otaczającym horyzontem, kontekstem, jakimś światem życia codziennego zarówno podmiotu, jak i przedmiotu. Każdy ma swą historię, dziejowość. Każdy ma swoje losy. Ów horyzont na swój sposób spajający, zarówno podmiot, jak i przedmiot poznania ma nie tylko jakiś wymiar czasowy, przestrzenny, lecz

[7] E. Husserl, *Doświadczenie i sąd*, dz. cyt., s. 41.

[8] E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. Ks. 1*, Warszawa 1975, s. 105.

[9] W związku z powyższym Husserl proponuje dwa kierunki realizacji opisu fenomenologicznego: noetyczny i noematyczny. Pierwszy dotyczy analizy tego, co spostrzegane, przywoływane, wyobrażane w ludzkiej pamięci, drugi zaś – przedmiotowy – dotyczy opisu przedmiotu intencjonalnego (por. E. Husserl, *Medytacje kartezjańskie*, Warszawa 1982, s. 52).

także aksjologiczny. Okazuje się, że sama badana i poznawana rzeczywistość nie jest jakimś biernym, pasywnym materiałem poznawczym, który mniej lub bardziej doskonale odwzorowuje się, odbija się, utrwala w naszej świadomości, ale jest rzeczywistością dynamiczną, wielowarstwową, wieloaspektową, która ujawnia się podmiotowi poznającemu w swej dynamice. Rzeczywistość pojawia się (zjawia się), a ten, który ją poznaje, jest jednym z jej współuczestników.

> Krótko mówiąc nie tylko przyroda nieożywionych ciał, lecz cały w ogóle konkretny świat otaczający, w którym żyjemy (*Lebensumwelt*), nie istnieje już odtąd dla mnie inaczej jak tylko w charakterze fenomenu bytowego[10].

Świat staje się więc swoistym fenomenem do poznania. Świat „zjawia się". Ów pojaw świata nie jest dany w sposób „czysty", nie jest bezpośrednim „odwzorowaniem" świata jako takiego. Prawda o świecie niejako „odsłania się" poprzez wieloetapowy proces, którego składnikami są zarówno sam poznawany przedmiot, poznający podmiot, jak i preasumptywny horyzont otaczającego świata.

W tym momencie rodzi się pytanie kluczowe, również dla czynionych tu rozważań: w jaki sposób przejść od świata doświadczeń, od świata życia, zarówno samego poznawanego przedmiotu, jak i poznającego podmiotu, do świata wiedzy o tym przedmiocie? Aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie i dokonać owego przejścia, Husserl wprowadza pierwszą istotną kategorię konieczną do realizacji tego zamierzenia – *epoché*.

> *Epoché* jest [...] radykalną i uniwersalną metodą, która pozwala mi uchwycić siebie samego jako czyste Ja wraz z moim własnym czystym świadomościowym życiem, którym i dzięki któremu cały świat obiektywny jest światem istniejącym dla mnie, który istnieje właśnie tak, jak jest do mnie odniesiony[11].

Jakie można wyprowadzić najważniejsze wnioski z takiego rozumienia problemu *epoché*? Pierwszy odnosi się do „radykalności" owej metody. Na czym miałaby ona polegać? Na subiektywizacji poznania w ogóle. Na odniesieniu poznania do świata doświadczeń i przeżyć poznającego podmiotu. Wiedza o świecie jest wiedzą o świecie życia – poznającego podmiotu i poznawanego przedmiotu zarazem. Nasuwa się jednak kolejne pytanie: czy taka wiedza może posiadać walor wiedzy powszechnie obowiązującej? Dla Husserla tak postawione pytanie jest źle postawione i zakłada w sobie z góry przyjętą tezę o istnieniu jako takiego obiektywizmu w świecie. Dualizm obiektywny – subiektywny jest charakterystyczny bowiem dla ujęć wywodzących się z tradycji pozytywistycznej. Fenomenologia mówi zaś o pewnej jedności sensu posiadającego istotowe prawa, które można ująć w określoną typiczność badanych zjawisk i procesów, a nie mówić o ich obiektywizmie.

[10] E. Husserl, *Medytacje kartezjańskie*, dz. cyt., s. 27.
[11] Tamże, s. 30.

> w przepływie intencjonalnej syntezy, która tworzy w obrębie każdej świadomości jedność i konstytuuje noetycznie i noematycznie jedność sensu przedmiotowego panuje bowiem podległa istotowym prawom [...], dająca się ująć w ścisłe [...] pojęcia typiczność[12].

To nie jedynie w badanym przedmiocie odnajdujemy stałe i niezmienne, konstytutywne dla tożsamości badanego przedmiotu cechy, ale istnieją one w świecie doświadczeń i przeżyć samych podmiotów. Oto kluczowy moment myśli fenomenologicznej. Dla Husserla otwiera się więc nowy horyzont badań, nowy jego przedmiot w postaci świata przeżywanego podmiotu. Rodzą się więc podstawowe dla Husserla kierunki badania fenomenologicznego: „rozwijanie zasobów samego siebie [Ja – Ja] oraz rozwijanie własnych zasobów w sensie rozszerzonym [Ja – nie Ja], które wychodząc z punktu widzenia Ja bada zasoby innych podmiotów"[13].

Poprzez *epoché*, rozumianą jako radykalna metoda badania zasobów własnego *ja* i odsłaniania typiczności zróżnicowanych doświadczeń i przeżyć, dochodzimy do ukonstytuowania drogi – procesu poznawczego – zwanej przez Husserla „naoczną syntezą identyfikacji". Dokonuje się proces konstytuowania się świata przeżywanego – tj. przechodzenia od tego, co bezpośrednio dane, do teorii tego, co dane, a zarazem doświadczane i przeżywane. Ów proces można by zamknąć w następujących etapach: 1) dany w bezpośrednim oglądzie przedmiot (przypominany, wyobrażany, bądź bezpośrednio postrzegany); 2) ukazujący się podmiotowi w postaci noetyczno-noematycznych typów szczegółowych (w postaci opisów doświadczeń, przeżyć, wspomnień, wyobrażeń itp.); 3) poszczególne typy (odmiany świadomości) są stale związane z pewną typiką własnej struktury, która jest ta sama dopóty, dopóki przedmiot trwa dany w świadomości; 4) rodzi się zadanie wydobycia, ujawienia, odsłonięcia istoty tej strukturalnej typiczności przez badacza – fenomenologa; 5) w wyniku aktywności analityczno-syntetycznej badacza powstaje jako rezultat wieloetapowego procesu badania teoria transcendentalnej konstytucji przedmiotu.

Badania fenomenologiczne więc nie kończą się na prezentacji mniej lub bardziej szczegółowych opisów badanej rzeczywistości, ale porządkowane są zgodnie z *ratio* istoty (typiką własnej struktury). Subiektywność podmiotu nie jest więc jakimś bezładem czy chaosem doznań i przeżyć, ale swoistym *residuum*, w którym konstytuuje się prawda o rzeczywistości, zarówno tej immanentnej, jak i tej transcendentnej. Przejście od świata życia do świata wiedzy odbywa się więc w fenomenologii Husserla poprzez *ja* transcendentalne.

> Tylko na tej drodze fenomenolog może zrozumieć, w jaki sposób w immanencji życia świadomości, w określonych świadomościowych odmianach tego nieustającego strumienia świadomości, uświadamiane może być coś takiego, jak stałe i trwałe jednostki przedmiotowe, szczególnie zaś, w jaki sposób ta

[12] Tamże, s. 72.

[13] Por. tamże, s. 215.

> zadziwiająca sprawczość konstytuowania identycznego obiektu dochodzi do skutku w przypadku każdej poszczególnej kategorii przedmiotów, tzn. jak wyglądać musi życie konstytutywne świadomości dla każdej takiej przedmiotowej kategorii, jak wygląda ono, gdy chodzi o korelatywne, noetyczne i noematyczne, odmiany jednego i tego samego [konstytuowanego tutaj] przedmiotu[14].

Przykładową próbę wykorzystania koncepcji fenomenologii Husserla do prowadzenia badań ejdetycznych w pedagogice jako nauce humanistycznej przedstawiłem w pracy pt. *W poszukiwaniu podstaw badań ejdetycznych w perspektywie fenomenologicznej* (2015). W tym miejscu przytoczę tylko najważniejsze etapy prowadzenia tego typu badań, będące efektem analiz własnych: 1) wybór badanego fenomenu – oscyluje wokół doświadczeń i przeżyć związanych z szeroko rozumianą perspektywą wychowawczą; 2) uzyskiwanie opisów doświadczeń i przeżyć dotyczących fenomenu wychowania – przede wszystkim poprzez szczególnego rodzaju obserwację, prowadzone rozmowy, wywiady, bezpośrednie uczestnictwo w świecie życia osób badanych, badanie ekspresji i wytworów; 3) kodowanie opisów/stenogramów zakwalifikowanych do badania – w celu poprawnej operacjonalizacji uzyskanych predykatów na podstawie materiału empirycznego; 4) wyodrębnianie powszechników empirycznych na podstawie zachodzącej typiczności cech badanego fenomenu; 5) przechodzenie od powszechników empirycznych do powszechników o charakterze ejdetycznym poprzez proces wyobrażeniowego uzmienniania; 6) przechodzenie od powszechników ejdetycznych do tożsamości pedagogiki jako nauki humanistycznej[15].

W związku z przedstawionymi powyżej analizami rodzą się następujące refleksje dotyczące drogi przechodzenia od świata życia do świata wiedzy w perspektywie fenomenologicznej w ujęciu Husserla: 1) badania fenomenologiczne wpisują się w perspektywę studiów o charakterze idiograficznym, antypozytywistycznym, prowadzonych w tzw. ludzkiej perspektywie; 2) badania tego typu, zmierzające do odsłonięcia istoty, eidosu, badanej rzeczywistości – stają się badaniami wykraczającymi zarówno poza schemat badań ilościowych, jak i badań o charakterze jakościowym. Rodzi się więc pytanie o możliwość poszerzenia dotychczasowego dualistycznego ujęcia obowiązującego w metodologii badań o paradygmat badań ejdetycznych, esencjalistycznych[16]; 3) owo metodologiczne zróżnicowanie swe źródło czerpie przede wszystkim ze złożoności i różnorodności samej natury rzeczywistości – szczególnie tej o charakterze społecznym czy humanistycznym.

Okazuje się więc, że badania inspirowane myślą fenomenologiczną – w tym przypadku w ujęciu husserlowskim – nie tylko poszerzają naszą perspektywę

[14] Tamże, s. 70–71.

[15] Por. A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw badań ejdetycznych w perspektywie fenomenologicznej. Na podstawie koncepcji Edmunda Husserla*, Kraków 2015, s. 59–64.

[16] O możliwości, a nawet konieczności, prowadzenia tego typu badań pisali m.in.: J. Gnitecki (1997, 2006), K. Ablewicz (2003, 2004), J. Gara (2009), S. Palka (2006), D. Kubinowski (2010).

rozumienia samej epistemologii, lecz także mają wpływ na tożsamość badań naukowych jako takich, w tym także tych uprawianych w dyscyplinie pedagogika. Mają one walor badań otwartych, opartych o świat codziennych doświadczeń i przeżyć podmiotu poznającego, uwikłanego w bycie w zróżnicowanym i dynamicznie zmieniającym się świecie. Równocześnie owe badania pokazują, jak nie zatracić się w owej zmienności i bynajmniej próbować odsłaniać stałe, niezmienne jego struktury.

Bibliografia:

Husserl E., *Doświadczenie i sąd. Badania nad genealogią logiki*, tłum B. Baran, Fundacja Aletheia, Warszawa 2013.

Husserl E., *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. Ks. 1*, tłum. R. Ingarden, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1975.

Husserl E., *Medytacje kartezjańskie*, tłum. A. Wajs, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1982.

Ryk A., *W poszukiwaniu podstaw badań ejdetycznych w perspektywie fenomenologicznej. Na podstawie koncepcji Edmunda Husserla*, Impuls, Kraków 2015.

Ryk A., *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Impuls, Kraków 2011.

Stróżewski W., *Doświadczenie i interpretacja* [w:], *Servo veritatis. Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 16–17 listopada 1984*, red. W. Stróżewski, Państwowe Wydaw. Naukowe, Kraków 1988.

Zahavi D., *Fenomenologia Husserla*, WAM, Kraków 2012.

From the world of life to the world of knowledge. Based on the concept of Edmund Husserl

Abstract: The phenomenology of Edmund Husserl proposes a new way of understanding the basics of research methodology. It analyzes the world of everyday experience and survive thanks to reveal permanent and unchanging structure of reality. The design of such research includes the fact that so far it was often denied, rejected as unscientific and without scientific basis. Meanwhile, Husserl indicates that a positivist thought of abandoning the world of everyday experience and the experience made a fundamental error. There is no knowledge of the world without the world - the surrounding world and directly experienced by the knowing subject. The world is not a world of disorder and chaos. Therefore, the purpose of phenomenological research is unveiling its permanent structure.

Keywords: methodology, phenomenology, the world of everyday life

Część II

Strategie podejmowania refleksji w codzienności edukacyjnej

Grażyna Teusz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Codzienność, potoczność, refleksyjność jako egzystencjalne wyznaczniki sytuacji poradniczej w (po)nowoczesnym świecie

Abstrakt: Artykuł jest próbą opisu codzienności, potoczności i refleksyjności jako egzystencjalnych wyznaczników sytuacji poradniczej w (po)nowoczesnej kulturze. Sytuacja poradnicza, jako specyficzna relacja społeczna, zachodząca między dwoma podmiotami – doradcą a radzącym się, której celem jest pomoc w rozwiązaniu określonych problemów, na różnych poziomach życia, zaprezentowana została poprzez odniesienie do tych trzech kategorii. Szczególny akcent został położony na podkreślenie znaczenia refleksyjnej initerpretacji i rozumienia w relacji poradniczej, na ukazanie ich roli w konstytuowaniu się podmiotowego *ja*.

Słowa kluczowe: codzienność, poradnictwo, potoczność, refleksyjność, sytuacja poradnicza

Opisu i charakterystyki sytuacji poradniczej dokonuje się w dyskursie poradoznawczym poprzez uwypuklenie wielu aspektów, które, zdaniem badaczy, określają jej specyfikę i swoistość. Wskazując na to, że z samej swej natury jest ona bardzo złożona, zróżnicowana i wielowymiarowa[1], próby jej zdefiniowania warunkuje się przede wszystkim perspektywą spojrzenia na samą istotę i zadania poradnictwa, jako działania społecznego, jako interakcji międzyosobowej i jako szczególnej formy pomocy. Podkreśla się przy tym, że stanowiąc powiązanie teorii z praktyką[2], sytuacja poradnicza jest skomplikowanym działaniem i procesem komunikacyjnym, relacją między doradcą a radzącym się oraz głębokim przeżyciem obu uczestniczących w niej podmiotów[3].

[1] B. Wojtasik, *Sytuacja poradnicza. Między rytuałem interakcyjnym a prawdziwym spotkaniem*, [w:] *Poradoznawstwo. Kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 200. Zob. także: A. Kargulowa, *Rodzaje sytuacji poradniczej*, „Roczniki Nauk Społecznych", 1996, t. 24, z. 2.

[2] A. Kargulowa, *W kwestii akademickiego statusu poradoznawstwa*, [w:] *Poradoznawstwo*, dz. cyt., s. 27.

[3] B. Wojtasik, *Sytuacja poradnicza*, dz. cyt., s. 200.

Nie sposób zrelacjonować bogatej literatury przedmiotu oraz zajmowanych stanowisk w rozumieniu teorii i praktyki poradnictwa, a w ślad za tym również sytuacji poradniczej, inspirowanych rozmaitymi podejściami metodologicznymi, filozoficznymi, socjologicznymi[4]. Alicja Kargulowa, podejmując próbę syntetycznego określenia specyfiki oraz tożsamości poradnictwa, formułuje stwierdzenia, że jest ono

> systemem czynności ludzkich, a więc systemem społecznym, [...] jest działaniem (działalnością) racjonalnym, a więc przysługuje mu cecha celowości w realizacji zamiarów osób z nim związanych [...], zorientowane jest na optymalizację, na udoskonalenie cech osobowości i zachowań [...], a także na wytwarzanie na platformie stosunków społecznych zachowań [...] przyjaznych wobec siebie i innych, sprzyjających integracji społecznej i usuwaniu zakłóceń, [...] plasuje się na różnych poziomach życia społecznego, [...] dzięki niemu rozwiązuje się problemy życiowe ludzi [...] pewne złożone zadania o charakterze adaptacyjnym lub decyzyjnym lub/i stany emocjonalne niekiedy frustracyjne [...], przedmiotem działania [...] nie jest jednostka jako taka, ale przeżywany przez nią problem, który prowadzi do zaburzenia stosunku jednostki do siebie lub/i do otoczenia, [...] realizowane jest w układzie interakcyjnym sprzyjającym powstawaniu nowych wartości i wytwarzaniu się odrębnego stosunku społecznego, który można określić stosunkiem poradniczym, opartym na współdziałaniu uczestników poradnictwa, [...] podejmowane jest przez doradców wobec, dla i przy współudziale radzących się [...], jest działaniem (działalnością), któremu nie przysługuje precyzyjnie określony rodzaj czynności, forma organizacyjna lub metoda postępowania, a jedynie przypisuje się przyjazny i wspomagający charakter, [...] udział radzącego się jest w nim dobrowolny, a udział doradcy wynika z poczucia społecznego obowiązku, z życzliwości lub z racji wykonywania zawodu[5].

W świetle tych nakreślonych przez badaczkę ram można, najogólniej rzecz biorąc, zdefiniować sytuację poradniczą jako specyficzną relację społeczną, zachodzącą między dwoma podmiotami – doradcą a radzącym się, w określonym miejscu i czasie, której celem jest pomoc w rozwiązaniu określonych problemów, sytuujących się w różnych dziedzinach i obszarach życia. Ma ona swoją dynamikę i dramaturgię[6] i można ją rozpatrywać, jak to już zostało wskazane, w bardzo różnych aspektach. Dla naszych rozważań, których celem jest namysł nad kategoriami codzienności, potoczności i refleksyjności jako egzystencjalnymi wyznacznikami sytuacji poradniczej we współczesnym, ponowoczesnym świecie, podstawowym punktem odniesienia są podmioty działania poradniczego – doradca i radzący się – które wchodzą w szczególną relację

[4] Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2005; *Poradoznawstwo*, dz. cyt.

[5] A Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, dz. cyt., s. 56–57.

[6] A. Kargulowa, *Sytuacja poradnicza jako sytuacja dramaturgiczna*, [w:] *Poradnictwo we współczesnym społeczeństwie. Dramaturgia poradnictwa*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996, s. 207–214.

współdziałania[7], tworząc swoistą postać, pozostającej w procesie wymiany, personalnej diady. Tożsamość obu partnerów, ich wnoszony do poradniczej relacji ludzki, osobowy potencjał, ich doświadczany i przeżywany świat, stanowią istotny komponent sytuacji poradniczej. W tym osobliwym, ukonstytuowanym w wyniku wzajemnej relacji „mikrokosmosie" następuje też spotkanie ważnych dla osobowego funkcjonowania kategorii: codzienności, potoczności i refleksyjności. Pojawiają się istotne pytania: jak one konfrontują się ze sobą? Jak osadzają się w każdym z uczestników sytuacji poradniczej, doradcy i radzącym się, z osobna, oraz jakie zachodzą zależności między tymi kategoriami w aspekcie pojmowania siebie i świata w relacji poradniczego współdziałania? Do tego jeszcze dodajmy pytanie o jakość i specyfikę tej triadycznej relacji, zachodzącej w sytuacji poradniczej, w kontekście ponowoczesnej kultury.

Czym jest codzienność? Codzienność oznacza nieprzebrane bogactwo konkretnych, egzystencjalnych doświadczeń, będących wynikiem bycia człowieka w określonym środowisku i świecie. Jest tym, co naturalne, swojskie, oczywiste, zwykle powtarzalne i przewidywalne.

> Najistotniejszą bodaj cechą codzienności bądź – by wyrazić się ściślej – świata prezentującego się świadomości w naturalnej postawie – zauważa Wojciech Kędzierzawski – jest oczywistość, sprawiająca, iż «jest ona przyjmowana bez zastrzeżeń (*taken-for-granted)*», że – co więcej – przysłania ona inne możliwości w sposób na tyle efektowny, iż jest traktowana jako «rzeczywistość sama w sobie»[8].

Ta oczywistość, konkretna naoczność i uchwytność sprawia niejako, że rzeczy są, paradoksalnie, z winy swojej narzucającej się właśnie, nachalnej obecności i przyzwyczajenia, niewidzialne, nieprzezroczyste, istniejące w sposób jednowymiarowy, okrojony.

Codzienność oznacza zatem zwykłość, przeciętność, utarty porządek zdarzeń, normalną kolej rzeczy. Wydaje się, że bardzo dobrze ów sens oddaje angielski rzeczownik *everyday* – codzienny, co oznacza dzień następujący po dniu. Przestrzeń codzienności znajduje się po stronie tego, co przewidywalne i biernie odtwarzane, jawi się spłaszczona, zamknięta w sobie i okrojona. Percypowana jest zwykle przez jednostkę jako przygniatający, nużący obowiązek i ciężar.

Wyznacznikiem przejawiającej się i uobecniającej w określonych strukturach codzienności jest teraźniejszość[9]. Realnie, empirycznie, konkretnie, naocznie i namacalnie uchwytna, doświadczana sfera codzienności jest zatem pewnym

[7] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, dz. cyt., s. 38.

[8] W. Kędzierzawski, *Codzienność jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Opole 2009, s. 20.

[9] R. Sulima, *Znikająca codzienność*, [w:] *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.*, red. R. Sulima, Łomża 2003, s. 233.

zespołem elementów danych, do których jednostka ma bezpośredni dostęp, bez wyraźnego wysiłku, jest rzeczywistością naturalną, a jej najbardziej charakterystyczną cechą jest oczywistość autoprezentacji, to, że jest ona tu i teraz (*hic et nunc)* obecna. Codzienność, jako oswojona i „dana w prostym i bezpośrednim doświadczeniu" [...] rzeczywistość, „jako uniwersalna scena naszego życia [...], w której zakorzeniona jest wszelka ludzka aktywność"[10] staje się, jak to ujmował Edmund Husserl „światem przeżywanym *(Lebenswelt)*"[11]. W rozumieniu Husserla ów „świat przeżywany" jest swego rodzaju pojęciem źródłowym, objawiającym istotę rzeczy, niezmienność i ahistoryczność ludzkiego doświadczenia:

> Ten rzeczywiście naoczny, rzeczywiście doświadczany lub dający się doświadczyć świat, w którym rozgrywa się nasze praktyczne życie, pozostaje jako taki niezmienny w swej strukturze istotowej, w swym własnym, konkretnym charakterze przyczynowym, niezależnie od tego, co byśmy robili, w sposób umiejętny czy nie[12].

Jak zauważa Roch Sulima:

> Struktura codzienności nieustannie samokopiuje się [...], w obliczu nowych sytuacji następuje – mniej lub bardziej wyraźne – samoodtwarzanie się elementarnych reguł ludzkiego bytowania. W ten sposób realizuje się regulacyjna funkcja struktur codzienności. [...] Codzienność, oprócz funkcji regulacyjno-koordynacyjnych, ma także funkcje utylitarno-normatywne[13].

Struktury codzienności ogarniane są przez jednostkę głównie przez aspekt użyteczności działań i zachowań. Towarzysząca im normalność, rutynowość, pewnego rodzaju automatyzm, nawykowość i przewidywalność preferuje przede wszystkim działania i zachowania praktyczne, które odsłaniają subiektywne intencje i motywy. Uporządkowanie rzeczywistości świata codziennego polega m.in. na tym, że, jak piszą Peter L. Berger i Thomas Luckmann,

> jej zjawiska są ujęte we wzory, które wydają się niezależne od tego, czy są przeze mnie postrzegane, i które narzucają się temu postrzeganiu. Rzeczywistość życia codziennego jawi się jako już zobiektywizowana, to znaczy jako ukonstytuowana przez porządek przedmiotów [...] przed moim pojawieniem się na scenie. Używany w życiu codziennym język dostarcza mi nieustannie koniecznych obiektywizacji oraz ustanawia porządek, w którym są one zrozumiałe i w którym codzienne ma dla mnie znaczenie[14].

[10] A. Gurwitsch, *Problemy świata przeżywanego*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989, s. 151. Zob. także R. Grathoff, *Codzienność i świat przeżywany jako przedmiot fenomenologicznej teorii społecznej*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, dz. cyt.

[11] J. Patočka, *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego"*, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, zebr. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Warszawa 1993, s. 30.

[12] E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich*, [w:] *Świat przeżywany*, dz. cyt., s. 173.

[13] R. Sulima, *Znikająca codzienność*, dz. cyt., s. 240.

[14] P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 53.

Ustanawia się w rezultacie bardzo pragmatyczny, odnoszący się do zwykłych czynności i skutecznych sposobów postępowania, aspekt myślenia potocznego[15].

Codzienność, jak to ujmuje Roch Sulima, zostaje niejako „zauważona" przez kategorię „potoczności"[16]. Potoczność, wiedza potoczna, byłaby próbą poznawczego oswojenia otaczającego świata, rzeczywistości życia codziennego[17]. Codzienność, świat przeżywany, uzyskuje jakby w potoczności swoją pierwotną, świadomościową autoprezentację, swoją naiwną, niepogłębioną percepcję. Składa się ona z dwóch składników: zespołu elementów danych i elementarnych oraz spontanicznie czynionych, bez głębszego teoretycznego zaangażowania, objaśnień i spostrzeżeń. Wiedza potoczna powstaje zatem w świetle podmiotowego doświadczenia, jest jakby modelem „domowego wyrobu", w horyzoncie myślowym przez ten model wyznaczonym[18], poniekąd nieodzownym i koniecznym dla „toczenia się" życia. Stanowi jakby ogólne, całościowe wyobrażenie o świecie i ustosunkowanie się do rzeczywistości, swego rodzaju *modus vivendi* człowieka ze środowiskiem. Owo naturalne pojmowanie świata oparte jest na oczywistym, prostym, naiwnym doświadczeniu, wolnym jeszcze od bardziej pogłębionych procesów teoretycznego, krytycznego jego ujęcia. Jak pisze Marek Ziółkowski: „Oczywistość świata codziennego życia i utartych sposobów myślenia o nim, to chyba najbardziej charakterystyczna cecha potoczności"[19].

Myśl potoczna jest interpretacją bezpośredniego doświadczenia, a podstawowe utwierdzenie, co do swojej wartości, słuszności i użyteczności uzyskuje poprzez podmiotowo ugruntowane przeświadczenia konkretnych jednostek, które na poziomie języka potocznego dokonują swego rodzaju „tłumaczeń" spostrzeganego i doświadczanego w codzienności świata zdarzeń. Jedną z własności, obok „dostępności" i „niemetodyczności", które charakteryzują wiedzę potoczną, według Cliffforda Geertza, jest przezroczystość, którą dobrze wyrażałyby pojęcia prostoty i dosłowności.

> «Prostota» czy nawet «dosłowność» służyłyby temu dobrze, a nawet lepiej, albowiem chodzi o zdroworozsądkową tendencję do oglądu tych czy innych spraw w taki sposób, aby przedstawić je ni mniej, ni więcej tylko takimi, jakimi zdają się być. Niczym mniej, niczym więcej[20].

[15] M. Ziółkowski, *Znaczenie – interakcja – rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa 1981, s. 150.

[16] R. Sulima, *Moda na codzienność. Kategoria „codzienności" w kulturze ponowoczesnej,* „Kultura Współczesna" 2011, nr 4, s. 173.

[17] W. Kędzierzawski, *Codzienność jako kategoria...*, dz. cyt., s. 20.

[18] R. Sulima, *Moda na codzienność*, dz. cyt., s. 173.

[19] M. Ziółkowski, *Znaczenie – interakcja...*, dz. cyt., s. 150.

[20] C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Kraków 2005, s. 96.

Działaniami podejmowanymi w świecie życia codziennego, opisywanymi, werbalizowanymi w języku potocznym i ujmowanymi w potocznych strukturach interpretowania rzeczywistości nie kieruje zatem dążenie do pewności, lecz przyświecają mu praktyczne, zapewniające skuteczność i użyteczność, intencje i motywy.

> Wiedza w życiu codziennym ma więc charakter *doxa,* a nie *episteme.* Charakter większości działań, które podejmujemy w horyzoncie naszego życia codziennego, jest banalny i czysto rytualny, dlatego w mniejszym stopniu interesuje nas czy nasze nadzieje, obawy oraz przypuszczenia są dobrze uzasadnione[21].

Uwaga zogniskowana na codzienności, sposoby ogarniania przez świadomość obiektów codziennego doświadczenia, zyskujące w wiedzy potocznej odbicie percepcyjne i poznawcze, stanowią niejako bazowy, egzystencjalny materiał dla konstytuowania się sytuacji poradniczej. Szczególna zaś wartość i waga egzystencjalna sytuacji poradniczej ujawnia się wówczas, kiedy „codzienność uobecnia się jak problem, gdy jej rutyna i powtarzalność ulega zaburzeniu, kiedy postrzegamy rzeczy «nie na swoim miejscu»"[22]. Jednostka tak długo „przyjmuje świat i jego obiekty jako oczywistość, dopóki nic temu nie przeczy"[23]. Kiedy w różnych obszarach życia i codziennego doświadczenia pojawiają się trudności i problemy, kiedy okazuje się, że sposoby bezpośredniego, naocznego kontaktowania się z rzeczywistością i ujmowania jej w utarte, uniwersalne, zrutynizowane formy nie sprawdzają się, nie dają zadowalających rezultatów, konieczne jest wzniesienie się na inny poziom ich operacjonalizacji. „Naga" percepcja codzienności i odpowiedzialna za jej poznawcze oswojenie wiedza potoczna nie wystarczają. Aby rozwiązać powstałe w „twardej szkole życia"[24] problemy, które wykraczają poza oczywistość i naoczność, które uzmysławiają, że nie wszystko da się sprowadzić do zaistniałego stanu rzeczy, które dotykają wewnętrznych, tożsamościowych kwestii i przeżyć, konieczne jest transcendowanie tego, co bezpośrednio i naocznie dane, swego rodzaju nabycie umiejętności zdystansowania się od codzienności i konceptualizacja jej przez refleksyjność.

Ów naturalny, w zakresie codzienności i potocznego nastawienia, brak namysłu, musi zostać dopełniony przez postawę refleksyjnej interpretacji i rozumienia. Jak pisze Charles Taylor:

> W naszych codziennych kontaktach z rzeczami pomijamy ten wymiar doświadczenia i koncentrujemy się na samych rzeczach. Lecz możemy wykonać zwrot

[21] T. Maślanka, *Pragmatyczno-motywacyjny horyzont świata życia codziennego*, [w:] *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*, red. T. Maślanka, K. Strzyczkowski, Warszawa 2012, s. 28.

[22] R. Sulima, *Znikająca codzienność*, dz. cyt., s. 234.

[23] R. Sulima, *Moda na codzienność*, dz. cyt, s. 175.

[24] C. Geertz, *Wiedza lokalna*, dz. cyt., s. 85.

> i uczynić go obiektem naszego zainteresowania, stać się świadomymi świadomości, starać się doświadczyć samego doświadczenia, skupić się na sposobie, w jaki świat istnieje dla nas. To właśnie nazywam przyjęciem nastawienia radykalnie refleksyjnego, lub punktu widzenia pierwszej osoby[25].

W tym procesie odzyskiwania refleksyjności, w kontekście przeżywanych w różnych obszarach życia problemów, z uwzględnieniem ich zindywidualizowanego charakteru, z intencją skierowaną „przeciw bezradności"[26], wkracza poradnictwo. To poradnicza relacja właśnie ukazuje możliwe różne modalności ogarniania przestrzeni między faktem, tym, co się wydarzyło, a myślą na poziomie interpretacji i sensu. Jawiące się niekiedy jako osobne i wysoce zautonomizowane przesłanki treści codziennego doświadczenia, określona baza danych, zostają w procesie refleksji podniesione na nowy poziom jakości. Poziom ten można by nazwać sensotwórczą interpretacją określonego problemu, której skutkiem może stać się m.in. uzyskanie bądź wzrost osobowych kompetencji do radzenia sobie w określonej sferze życia. Poprzez stworzenie odpowiedniego klimatu, który w sytuacji poradniczej jest rezultatem zaangażowania obu stron – doradcy i radzącego się, istnieje możliwość, aby przyglądając się i analizując swoje myśli, uczucia i działania, tkwiące w żywiole codzienności i z niego zasadniczo wyrastające, wyrażane poprzez potoczne pojęcia i znaczenia, konfrontować z sytuacjami niecodziennymi, trudnymi, kryzysowymi, by w rezultacie odnaleźć właściwe odpowiedzi i dojść do adekwatnych rozwiązań. To, co wydaje się ważne, to właśnie refleksyjne nastawienie, bycie świadomym tego, jak określone doświadczenia, przekonania, wartości wpływają i generują takie, a nie inne nastawienia, oceny i zachowania. W gruncie rzeczy chodzi o takie refleksyjne nastawienie, które polega na badaniu samego siebie, a którego celem jest odkrycie własnej tożsamości, uzyskanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Dlaczego żyję i działam w taki, a nie inny sposób? Co powinienem zmienić?

Postulat refleksyjności odnosi się w sytuacji poradniczej do obu podmiotów spotkania – doradcy i radzącego się. Towarzyszyć mu powinien, integralnie z nim związany, postulat racjonalności. Robert Kwaśnica zauważa, że:

> racjonalność jako struktura sensotwórcza [...] tworzy [...] pole życiowe człowieka, czyli wyznacza ramy ludzkiego świata i określa sposób usensownienia znajdujących się w tym świecie obiektów, [...] organizuje nabywanie nowego doświadczenia, umożliwiając przez to zachodzenie zmian w tworzących je wartościach, kategoriach opisu świata i założeniach interpretacyjnych[27].

[25] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesne*, oprac. T. Gadacz, Warszawa 2001, s. 247.

[26] A. Kargulowa, *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie*, Wrocław 1996.

[27] R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 33.

W sytuacji poradniczej racjonalność doradcy, „konstruktora sytuacji poradniczej"[28], jest czymś oczywistym. Kontynuując ten wątek, Alicja Kargulowa stwierdza, że zasadniczej korekty wymagać może racjonalność radzącego się.

> przeżywając problemy, może nie być w stanie wydobyć struktury sensu doświadczanego świata, zinterpretować go i znaleźć swojego miejsca w tym świecie. [...] Dlatego też takie cele, jak poszerzanie wiedzy o sobie, dystansowanie się od lęków i uprzedzeń, przebudowa własnego Ja radzącego się są na ogół przypisywane relacji poradniczej[29].

Badaczka zaznacza również, że zaangażowanie doradcy nie może mieć tylko empatycznego i emocjonalnego charakteru, ale także racjonalny, który jest czynnikiem „niezbędnym do kontrolowania uczuć partnera i własnych oraz czuwania nad prawidłowym rozwojem sytuacji"[30]. Racjonalność, rozumienie doradcy nie jest tylko mimetycznym przeżyciem stanów radzącego się, lecz także pewnym „zabiegiem poznawczym"[31], związanym z „przekładaniem wiedzy teoretycznej na reguły postępowania praktycznego w sytuacji poradniczej"[32]. Byłoby to właśnie, jak zauważa Kargulowa, tworzenie i stosowanie w sytuacji poradniczej „wiedzy profesjonalnej, refleksyjnie konstruowanej w procesie działania"[33], której zasadniczym celem jest zrozumienie radzącego się i sytuacji, w której się znajduje.

Postulat refleksyjności zyskuje dodatkowe znaczenie w świecie (po)nowoczesnym, niejednoznacznym z samej swej natury, świecie będącym ciągle *in statu nascendi,* zmiennym, zróżnicowanym, ambiwalentnym, o rozmytej, można by powiedzieć – zdekomponowanej, esencjonalności. Konstytuująca się zatem w warunkach takiego (po)nowoczesnego świata sytuacja poradnicza próbuje uwzględniać i ogarniać niejednoznaczność, niejasność i zmienność procesów i wydarzeń, sugerując możliwości indywidualnego „refleksyjnego (re)konstruowania biografii" oraz „tolerancji lęków i niepewności"[34]. (Po) nowoczesna rzeczywistość kulturowa, owo, jak to określa Ulrich Beck, „społeczeństwo ryzyka"[35], umiejscawia sytuację poradniczą, jako kluczową relację interpersonalną, w nowym kontekście egzystencjalnym. Zindywidualizowane społeczeństwo ryzyka, w którym „zmniejszają się obszary, w których wspólnie

[28] A. Kargulowa, *W kwestii akademickiego statusu poradoznawstwa*, [w:] *Poradoznawstwo*, dz. cyt., s. 23.

[29] Tamże.

[30] Tamże, s. 24.

[31] Tamże.

[32] Tamże, s. 26.

[33] Tamże.

[34] B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności,* „Teraźniejszość– Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny, s. 349.

[35] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.

podjęte działanie pobudza indywidualne biografie", postuluje, aby jednostka nauczyła się pojmować samą siebie „jako biuro planistyczne własnej biografii, własnych umiejętności, orientacji, kontaktów partnerskich itd."[36]. Zachodzące w niej dynamiczne procesy edukacyjno-informacyjne, psychiczne, komunikacyjne i społeczne:

> poznawanie siebie, odkrywanie własnego potencjału, przeżywanie minionych zdarzeń, analizowanie doświadczeń, wytyczanie celów życiowych, tworzenie projektów własnej przyszłości, podejmowanie decyzji, budowanie tożsamości, uczenie się nowych umiejętności[37],

dla których codzienność i potoczność stanowią punkt orientacyjne, stają się prawdziwie obecne, krystalizują się i uwidaczniają w zwrocie ku refleksyjności, dzięki wewnętrznemu światłu. „Odróżnia je od światła zewnętrznego to samo, co czyni obraz wewnętrzności tak przekonującym – oświetla ono przestrzeń, w której ja jestem obecny dla samego siebie"[38]. Tym samym horyzont egzystencjalny, wyznaczający ramy sytuacji poradniczej, może zostać rozjaśniony, a treści życiowego doświadczenia mogą zyskać znaczenie i sens. Obie te wartości – znaczenie i sens – są bowiem konstytuowane z jednej strony w ujęciu retrospektywnym, wspomnieniowym, jako składniki pamięci, z drugiej zaś – jako elementy kontekstu, który osadzony w bieżącej scenerii zdarzeń, wykracza poza nie, odsłaniając szersze perspektywy spełnienia i samorealizacji podmiotowego *ja*.

Bibliografia:

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności,* tłum. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2004.

Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości,* tłum. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

Czerkawska A., *Poradnictwo w perspektywie egzystencjalizmu,* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki,* red. A. Kargulowa, PWN, Warszawa 2009.

Geertz C., *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej,* tłum. D. Wolska, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Gurwitsch A., *Problemy świata przeżywanego,* [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów,* red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989.

Husserl E., *Kryzys nauk europejskich,* [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne,* zebr. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

[36] Tamże, s. 202–203.

[37] A. Czerkawska, *Poradnictwo w perspektywie egzystencjalizmu*, [w:] *Poradoznawstwo*, dz. cyt., s. 138.

[38] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości*, dz. cyt., s. 248.

Kargulowa A., *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie,* Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
Kargulowa A., *W kwestii akademickiego statusu poradoznawstwa,* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki,* red. A. Kargulowa, PWN, Warszawa 2009.
Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki,* PWN, Warszawa 2005.
Kędzierzawski W., *Codzienność jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury,* Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej,* Wydaw. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
Maślanka T., *Pragmatyczno-motywacyjny horyzont świata życia codziennego,* [w:] *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego,* red. T. Maślanka, K. Strzyczkowski, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
Patočka J., *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja „świata przeżywanego",* [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne,* zebr. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
Sulima R., *Moda na codzienność. Kategoria „codzienności" w kulturze ponowoczesnej,* „Kultura Współczesna" 2001, nr 4.
Sulima R., *Znikająca codzienność,* [w:] *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.,* red. R. Sulima, Oficyna Wydawnicza „Stopka", Łomża 2003.
Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej,* tłum. M. Gruszczyński [i in.], oprac. nauk. T. Gadacz, PWN, Warszawa 2001.
Wojtasik B., *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Wrocław 2003, nr specjalny.
Ziółkowski M., *Znaczenie – interakcja – rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej,* PWN, Warszawa 1981.

Everyday Life, Colloquiality and Reflexivity as the Existential Determinants of Advicory Services in the (Post)Modern World

Abstract: The article is an attempt to describe everyday life, colloquiality and reflexivity as existential determinants of advisory services in the (post)modern culture. The situation of advisory services as a specific social relationship occurring between two entities – an adviser and a person who is given advice (its aim is to solve particular problems from his/her life) – has been presented by reference to these three categories. Particular emphasis has been placed on emphasizing the importance of reflexive interpretation and understanding in advisory services to show their role in the constituting of subjective self.

Keywords: advisory services, colloquiality, counseling, everyday life, reflexivity

Iwona Paszenda
Uniwersytet Wrocławski

Doświadczenie refleksyjne w codzienności edukacyjnej – spojrzenie pragmatystyczne

Abstrakt: W pierwszej części artykułu jego autorka, odwołując się do literatury przedmiotu, przybliża główne założenia pragmatyzmu. W części drugiej odczytuje, wskazuje i opisuje wybrane myśli wybitnego filozofa i pedagoga – Johna Deweya, które odnoszą się do związków doświadczenia refleksyjnego i myślenia w codzienności edukacyjnej. Przywołane w niniejszym artykule tezy przedstawiciela filozofii pragmatycznej mogą stanowić źródło pouczeń i inspiracji dla pedagogiki współczesnej, dając teoretyczne podstawy do tworzenia alternatywnych projektów kształcenia i wychowania.

Słowa kluczowe: doświadczenie refleksyjne, edukacja, John Dewey, myślenie, pragmatyzm

Główne idee pragmatyzmu – między doświadczeniem i refleksją[1]

Podejmując problem związku doświadczenia refleksyjnego i myślenia w codzienności edukacyjnej, na wstępie warto przytoczyć istotne dla podjętego tematu, główne idee charakteryzujące nurt filozofii pragmatycznej. Pragmatyzm był jednym z ważniejszych prądów filozoficznych początków XX wieku i zaważył w sposób niewątpliwy na kształtowaniu się filozofii najnowszej. Był wyrastającym z afirmacji życia i nauki sprzeciwem wobec zamkniętych systemów XIX wieku, które rozwijane były w sprzeczności z ówczesnym stanem problematyki nauk eksperymentalnych i kształtowały się opozycyjnie w stosunku do filozoficznych koncepcji empiryzmu i naturalizmu. Genezą pragmatyzmu był bunt wobec filozofii uważanej za królową nauk i narzucającej naukom swe

[1] Niniejszy rozdział jest zmodyfikowaną i poszerzoną wersją rozdziału zawartego w pracy autorki *Między „zdrowomyślnością" a „duszą chorą" – o pragmatyczności i konsekwencjach doświadczenia religijnego w życiu codziennym*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w pedagogice religii*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław 2017.

ontologiczne koncepcje. Przeciw nim wystąpił pragmatyzm, odwołując się zarówno do doświadczenia nauk, jak i do doświadczenia życia codziennego. W konsekwencji dwie zasadnicze tendencje filozoficzne współczesności znalazły w pragmatyzmie swój zaczątek. Jedną z nich jest dążność do rozwijania metodologii wiedzy empirycznej, drugą zaś – ukierunkowanie na problematykę antropologiczną, czyli zajmowanie się człowiekiem i jego życiem. Powiązanie kategorii doświadczenia z życiem i działaniem nie tylko stało się powodem dokonania przez pragmatyzm kluczowego przełomu w tradycji empiryzmu, lecz także stworzyło więź między pragmatyzmem a modną na przełomie XIX i XX wieku problematyką filozofii życia[2].

Najistotniejsze elementy idei pragmatyzmu przedstawił jego współtwórca William James, w rozprawie *Znaczenie prawdy*[3]. Jej autor twierdzi, że prawdą jest to, do czego człowiek w danej chwili jest przekonany. Według pragmatystów prawdziwe są bowiem te idee, które jednostka potrafi przyswoić, uzasadnić, potwierdzić i zweryfikować, i każda prawda, która pomaga nam *radzić sobie* praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością, jest czymś jej przynależnym[4]. Problem w tym, że przynależność ta nie jest zjawiskiem stałym, lecz zmiennym, to znaczy: raz przydarza się, innym zaś razem nie przydarza się naszym ideom, a o tym, czy mamy do czynienia z pierwszym czy też drugim przypadkiem, rozstrzyga „pożytek naszego myślenia". O tym, czy idea jest, czy też nie jest pożyteczna, decyduje z kolei to, czy pomaga nam, czy też nie pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością lub czymś jej przynależnym[5].

Konstatacja ta wskazuje, że musi pojawić się nie tylko idea, lecz także działanie, które określi „znaczenie prawdy". Można zatem uznać, że światopogląd pragmatyzmu (z gr. *prágma* – działanie, czynność) wyraża się w postawieniu na działanie (praktyczne lub intelektualne)[6]. Ważne są bowiem praktyczne konsekwencje wynikłe z doświadczenia i tylko one stają się miernikiem prawdziwości[7]. Prawdziwość zaś jest związana tylko z tym, co najkorzystniejsze dla doświadczenia – co jest użyteczne, a tym samym przydatne. Nic, co nie jest sprawdzone, nie może być prawdziwe. Prawdziwość jest zatem czymś, co zachodzi wewnątrz doświadczenia i poddaje się kontroli doświadczenia[8].

[2] Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Warszawa 1973, s. 11–21.

[3] Zob. W. James, *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu"*, Warszawa 2000.

[4] Zob. tamże, s. 6n.

[5] Zob. tamże.

[6] Zob. Z. Drozdowicz, *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy" 2010, nr 1, s. 32.

[7] Zob. W. James, *Pragmatyzm*, Kraków 2016, s. 56–57.

[8] Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *James*, dz. cyt., s. 84–86.

Stanowisko to wskazuje, że wszystko, co człowiek wie o świecie, jest wynikiem samoorganizującego się rozumu, który jednocześnie jest rozumem samokontrolującym się i samoregulującym. Rzeczywistość obiektywna, nawet gdyby istniała, w myśl idei pragmatyzmu byłaby zbędna. Złożoność i różnorodność codziennych ludzkich doświadczeń, a także ich potrzeb, nigdy nie mogłaby zawrzeć się w istocie pragmatyzmu. Pragmatyzm postuluje bowiem subiektywne spojrzenie na rzeczywistość, pozbawioną obiektywnych faktów.

Istotne jest tu pojęcie metody pragmatycznej, która wskazuje, że dla osiągnięcia jasności myśli o przedmiocie poznania człowiek powinien rozważać jedynie pytania o to, jaki możliwy praktyczny skutek pociąga za sobą ten przedmiot[9]. W tym kontekście przez metodę pragmatyczną rozumie się pewnego rodzaju stanowisko orientacyjne „polegające na odwracaniu się od pierwszych przyczyn, zasad, kategoryj, przypuszczalnych konieczności, a zwracaniu się ku rzeczom ostatnim, ku owocom, ku następstwom, ku faktom"[10].

Pogląd ten ujawnia, że pojęcie pragmatyzmu ma szersze konotacje. Zaczęto bowiem oznaczać nim także pewne teorie prawdy. Najdonioślejszą rolę odegrała w nich logika indukcyjna, tj. badanie warunków, w których rozwijała się wiedza. W czasie kiedy zostały wykryte pierwsze reguły matematyczne, logiczne i przyrodnicze, gdy poznano pierwsze prawa, ludzie byli zachwyceni jasnością i prostotą tych wyników. Uwierzyli, że odszyfrowali autentyczne myśli Boga. Jednak w miarę tego, jak wiedza postępowała naprzód, coraz bardziej utwierdzał się pogląd, że większa część, a może nawet wszystkie prawa są jedynie przybliżeniami. Prawa stały się tak liczne, że trudno było je zliczyć. We wszystkich gałęziach wiedzy proponowano tyle sprzecznych formuł, iż badacze przywykli do poglądu, że teorie nie są bezwzględną kopią rzeczywistości, lecz że niektóre z nich mogą być użyteczne z pewnego stanowiska. Ich ogromne znaczenie polega na tym, że bilansują one fakty dawne i prowadzą do nowych[11].

Na czele tej fali logiki naukowej stanął John Dewey, wybitny amerykański filozof i pedagog, uznawany za jednego z ojców i współtwórców pragmatyzmu[12]. Jego sposób rozumienia tego systemu filozoficznego był od początku specyficzny. W oparciu o filozofię Darwina pojmował on myśl ludzką jako narzędzie w walce o byt. Z tego powodu, na określenie własnej pozycji filozoficznej, chętniej używał nazwy *instrumentalizm* niż *pragmatyzm*. Dewey rozszerzał pojęcie instrumentalizmu i ukazywał myślenie jako „narzędzie" wzrostu człowieka[13].

[9] Zob. W. James, *Pragmatyzm*, dz. cyt., s. 37.

[10] Tamże, s. 43.

[11] Zob. tamże, s. 43–44.

[12] Zob. B. Krawcowicz, *Wstęp*, [w:] B. Krawcowicz, *William James. Pragmatyzm i religia*, Toruń 2017, s. 13.

[13] Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław [i in.] 1972, s. XVII.

Kluczowym określeniem tak rozumianego pragmatyzmu stało się pojęcie doświadczenia, które zawsze miało akcent humanistyczny, gdyż można było je pojmować jako doświadczenie ludzkie. Deweyowska koncepcja doświadczenia przeciwstawiała się nie tylko idealizmowi obiektywnemu, lecz także tym kierunkom empirystycznym, według których doświadczenie jest subiektywnym doznaniem, co najwyżej sygnalizującym istnienie rzeczywistości, ale jej wcale nie odzwierciedlającym[14].

Przeciwstawiając się tym koncepcjom, Dewey starał się określić doświadczenie jako proces uzyskiwania przez ludzi wiedzy o świecie i sobie samych, jako proces ich rozwoju i wzrostu, dokonujący się dzięki gromadzeniu i wymianie myśli. Żywił przekonanie, że doświadczenie nie jest czymś sztywnym, zamkniętym w sobie; uważał, że jest ono żywe, a zatem rosnące. Jeśli panuje nad nim przeszłość, zwyczaj i rutyna, to przeciwstawia się je często stanowisku rozumnego przemyślenia. Doświadczenie zawiera bowiem refleksję, która uwalnia człowieka od ograniczającego wpływu narzuconych przez kulturę pożądań i tradycji. Doświadczenie może przyjąć i przyswoić sobie wszystko, cokolwiek zostanie odkryte przez myśl najbardziej przenikliwą[15]. Myśl jest przenikliwa, gdy jest „czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza"[16].

Innymi słowy, myśl jest przenikliwa jedynie w przypadku, gdy szuka się rzetelnie i z namysłem podstaw danego twierdzenia i bada się, na ile wystarczają one do jego uzasadnienia. Proces ten nazywa się myśleniem refleksyjnym i on jedynie ma wartość kształcącą[17].

Niemniej jednak praktyka tradycyjnej edukacji wskazuje, że nie wszystkie doświadczenia mają prawdziwą i jednakową wartość kształcącą[18]. Stąd też celem niniejszego artykułu jest odczytanie, wskazanie i opisanie wybranych myśli Deweya ukazujących problematykę doświadczenia refleksyjnego i myślenia, które mają wartość kształcącą i przyczyniają się do rozwoju i wzrostu podmiotów edukacji, a także odsłaniających doświadczenie, które pozbawione jest tej wartości, które „odgradza się" od myślenia opartego na refleksji, które skutkuje zatrzymaniem lub zakłóceniem rozwoju dalszych doświadczeń.

[14] Zob. tamże.
[15] Zob. J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1988, s. 193–194.
[16] Tamże, s. 29–30.
[17] Zob. tamże, s. 24–25.
[18] Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, Warszawa 2014.

Doświadczenie refleksyjne i myślenie w edukacji – perspektywa Johna Deweya

Za przykład refleksji metateoretycznej, dotyczącej podjętego w artykule problemu, może posłużyć praca Deweya *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*[19]. Autor, jako zwolennik pragmatyzmu, myślenie ludzkie uważał za narzędzie służące do przetwarzania świata naturalnego w świat ludzkich idei. Sądził, iż świat wartości musi powstawać w świecie doświadczenia i życia codziennego, a dzięki sile umysłu może zostać przekształcona zarówno jednostka, jak i społeczeństwo. Tym celom służy wychowanie dążące do ideałów demokracji.

Taki model wychowania stworzył w swojej szkole eksperymentalnej, która stała się znana na całym świecie jako ośrodek nowoczesnej dydaktyki i badań naukowych. Punktem wyjścia było jego przekonanie, iż szkoła w dotychczasowym kształcie jest obca zarówno dla uczniów, jak i społeczeństwa. Dla uczniów jest obca, gdyż nie nawiązuje do ich potrzeb i zainteresowań; dla społeczeństwa z powodu tego, że nie przygotowuje do życia, pracy i uczestnictwa społecznego. Deweyowska krytyka tradycyjnej szkoły opierała się na przekonaniu, że chciała ona osiągnąć swe cele „poza doświadczeniem dziecka".

Tak funkcjonująca szkoła – w ocenie Deweya – jest oderwanym od rzeczywistości klasztorem, w którym uczniowie muszą wykonywać bezsensowne i nudne czynności pamięciowego opanowania materiału nauczania. Stąd podstawowym zadaniem jego eksperymentalnej szkoły było przekształcenie treści i atmosfery nauczania, poprzez wprowadzanie do procesu kształcenia, w szerokim wymiarze, różnego rodzaju zajęć praktycznych, zmierzanie do rozbudzania i wykorzystania aktywności uczniów, rozwijanie ich poznania przez działanie[20].

Poglądy Deweya dotyczące związku doświadczenia i wychowania stały się przedmiotem jego rozważań podejmowanych w trakcie wykładów publicznych. Opierał je na przeświadczeniu, które sam określił jako bezsporne. Sądził bowiem, iż „wychowanie, które zamierza osiągnąć swe cele, zarówno w stosunku do dziecka, jak i w stosunku do społeczeństwa powinno być oparte na doświadczeniu, które jest zawsze czyimś doświadczeniem aktualnym i żywotnym"[21]. Zagadnienie zachęciło go do określenia swojej pedagogiki – pedagogiką doświadczenia[22].

W ocenie filozofa istotę doświadczenia można pojąć jedynie wówczas, gdy dojdzie się do stwierdzenia, że zjawisko to jest kombinacją dwóch elementów:

[19] Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław [i in.] 1972.

[20] Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt., s. IX–X.

[21] J. Dewey, *Expérience et éducation*, Paris 1947, s. 94. Cyt. za: B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt. s. XII.

[22] Tamże, s. 40. Cyt. za: B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt. s. XLI.

aktywnego i pasywnego. W sensie aktywnym doświadczenie jest próbą, „eksperymentem". W sensie pasywnym jest zaś swego rodzaju doznawaniem, przeżywaniem, poddawaniem się próbie[23]. Kiedy człowiek doświadcza czegoś, kiedy wykonuje jakąś czynność z tym doznaniem związaną, robi coś z przedmiotem swego doznania. Następnie doznaje lub doświadcza skutków swojej próby. Działa na pewien przedmiot, który z kolei działa na niego. Jest to szczególny układ oddziaływań – strona aktywna i pasywna tego, co nazywa się doświadczeniem. Integralny związek tych dwóch faz doświadczenia decyduje o jego wartości i efektywności. Działanie samo w sobie nie stanowi jeszcze doświadczenia. Doświadczenie w sensie pewnej próby zakłada zmianę danej sytuacji. Jednakże zmiana może być pozbawiona znaczenia, jeśli brakuje świadomego powiązania ze zwrotnym działaniem konsekwencji, których człowiek doświadcza. Dopiero zdarzenie uznane przez człowieka za konsekwencję jakiegoś działania staje się doświadczaniem[24].

Konstatacja ta wskazuje, że wszystko, co człowiek czyni w sposób bezrefleksyjny nie wpływa na jego rozwój i nie przyczynia się do tego, co można nazwać gromadzeniem kapitału doświadczenia. Jak bowiem wyjaśnia Dewey,

> uczyć się na podstawie doświadczenia, to świadomie wiązać łańcuchem przyczynowo-skutkowym nasze akty, dokonywane na przedmiotach, z przykrymi lub przyjemnymi doznaniami, które te przedmioty w nas powodują. Dopiero z zachowaniem tego warunku nasze działanie staje się próbą. Jest eksperymentowaniem w świecie rzeczy w celu poznania go. Doświadczanie efektów naszych czynów staje się procesem kształcącym, procesem wykrywania związków pomiędzy zjawiskami[25].

Z powyższych stwierdzeń wypływają dwa wnioski istotne dla procesu wychowania:

> 1. Doświadczenie jest z natury swej zjawiskiem dwufazowym, aktywnym i pasywnym. Nie jest jednak koniecznie zjawiskiem poznawczym. 2. Miarą wartości doświadczenia jest fakt dostrzeżenia relacji lub ciągów przyczynowych, których ono dowodzi[26].

Spostrzeżenie to ujawnia, że obecność refleksyjnego doświadczenia i myślenia jest istotnym i koniecznym warunkiem trwania efektywnej edukacji. Jednakże, jak zauważa filozof,

[23] Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, dz. cyt., s. 192.

[24] Przykładem jest sytuacja, w której dziecko wkłada palec do gorącego piekarnika. Takiego działania nie można jeszcze nazwać doświadczeniem. Dopiero w momencie, gdy ruch palca zostanie w świadomości dziecka związany z bólem, jakiego doznało wskutek dotknięcia gorącej płyty piekarnika, można uznać, że zdarzenie to jest doświadczeniem (zob. tamże, s. 192–193).

[25] Tamże, s. 193.

[26] Tamże, s. 193–194.

> uczniów w szkołach traktuje się bardzo często jako biernych widzów zdobywających teoretyczną wiedzę, nazbyt zakorzeniony jest pogląd, iż umysł ucznia przyswaja wiedzę za pomocą bezpośredniej władzy intelektu. Samo słowo «uczeń» stało się synonimem jednostki wchłaniającej wiedzę jakąś metodą bezpośrednią, nie zaś kogoś, kto aktywnie czyni owocne doświadczenia [...]. Ścisły związek czynności z doświadczaniem jej skutków, związek prowadzący do zrozumienia sensu pewnych zjawisk – nie wchodzi tu w grę[27].

Spojrzenie to dowodzi, iż w procesie kształcenia funkcjonują dwa oddzielne procesy: aktywność czysto fizyczna oraz aktywność „duchowa", dzięki której odbywa się bezpośredni proces rozumienia. Uznano bowiem, że czynności fizyczne nie są związane z pracą umysłową, wywnioskowano, że przeszkadzają w nauce, są czynnikiem rozproszenia, które należy zwalczać. Dewey dostrzegał destrukcyjne skutki płynące z dualizmu ciała i duszy w edukacji. Za najbardziej znaczące negatywne konsekwencje uznał okoliczności, w których aktywność fizyczna jest całkowicie oddzielona od procesów rozumowania. Nieuchronnym skutkiem tej – w ocenie Deweya – nienaturalnej sytuacji jest doznawane, zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela, nerwowe napięcie i znużenie, występujące na przemian objawy apatii i zobojętnienia oraz wyładowania napięcia[28].

Odnosząc się do intelektualnego aspektu procesu uczenia się, Dewey zwrócił uwagę, że „odłączenie «umysłu» od bezpośrednich zajęć, wykonywanych na przedmiotach – przenosi ciężar uwagi z relacji i związków na same rzeczy jako takie". Tymczasem powszechnie obserwuje się, że dopiero po uformowaniu się spostrzeżeń i pojęć przychodzi pora na sądy, które potrzebują materiału do porównania. W istocie jednak, jak wskazuje badacz, „każde spostrzeżenie i każde pojęcie implikuje przyczynę spostrzeganego zjawiska lub przedmiotu"[29].

Filozof ubolewał nad tym, że w teoriach na temat przedmiotu nauki panuje powszechna zgoda wszystkich autorytetów w tej dziedzinie, co do tego, iż „wykrywanie stosunków jest domeną procesów czysto intelektualnych, a zatem procesów kształcących"[30]. W jego ocenie błędność tej koncepcji tkwi w założeniu, że wykrywanie stosunków może dokonywać się bez odwoływania się do doświadczeń. Z tego powodu powstaje w życiu codziennym szereg niedokładnych obserwacji, powierzchownej, niezasymilowanej wiedzy. Podczas gdy „gram doświadczenia więcej waży niż tona wiedzy teoretycznej, albowiem tylko wzbogacona doświadczeniem teoria posiada istotne i sprawdzalne znaczenie"[31]. Innymi słowy, teoria nie wspierana doświadczeniem

[27] Tamże, s. 194.
[28] Zob. tamże, s. 194–195.
[29] Tamże, s. 197–198.
[30] Tamże, s. 198–199.
[31] Tamże, s. 199.

przeobraża się w zespół frazesów ułożonych w ten sposób, by wszelka refleksja czy rozumowanie stały się zbędne, a nawet niemożliwe[32].

Konstatacja ta wskazuje, że udział myśli czy refleksji w doświadczeniu polega na zdaniu sobie sprawy ze stosunku pomiędzy tym, co stanowi przedmiot próby człowieka, a tym, co w konsekwencji następuje. Posłużenie się analizą rozumową sprawia, że człowiek może lepiej zapanować nad praktyczną stroną procesu. W tych warunkach element refleksji powiększa się, a wraz z tym jej udział w całości przedsięwzięcia. Jakość doświadczenia zmienia się, a przeobrażenie jest tak istotne, że „możemy nazwać takie doświadczenie refleksyjnym, a nawet refleksyjnym *par excellence*"[33].

Doświadczenie refleksyjne powoduje, że człowiek rozumie, co się wydarza, sens tego jest dla niego jasny i logiczny. Refleksja oznacza zatem wyraźny udział elementu intelektu w pełnionym doświadczeniu. Pozwala na działanie realizujące określony cel. Przeciwieństwem tak rozumianego działania jest działanie zrutynizowane lub podejmowane pod wpływem impulsu, bez zastanowienia[34].

Myślenie jako środek metodyczny inteligentnego uczenia się

Pogląd ten poświadcza, że nie można nazwać myślącym tego, kto traktuje umysł jak notes do chaotycznych zapisków z różnymi, oddzielnymi fragmentami wiedzy i gotowymi formułkami informacji. Myślenie bowiem – jak zaznacza Dewey – polega „na zastanowieniu się nad ewentualnym wpływem tego, co aktualnie się dzieje, na to, co nastąpi, choć jeszcze nie nastąpiło"[35]. Jeśli mówimy, że myślenie towarzyszy sytuacjom, w których aktualny bieg wypadków jeszcze się nie zakończył, to oznacza, że myśl człowieka uczestniczy w tym, co niepewne, wątpliwe, problematyczne. Człowiek może zaś być pewny tylko tego, co jest rozstrzygnięte i ukończone. W tych okolicznościach refleksja jest oznaką niepewności, oczekiwania. Zadaniem myślenia jest pomoc w uzyskaniu pewnego rezultatu, w ukazaniu zakończenia na podstawie tego, co jest już dane. Refleksja oznacza bowiem

> nie zwykłą kolejność przedstawień po sobie następujących, ale ich *ciągłość*, następowanie po sobie w takim porządku, że każde z nich pociąga za sobą następne, jako swe właściwe następstwo, i na odwrót, każde też opiera się na tych, które je poprzedzają. Kolejne ogniwa myślenia refleksyjnego wynikają

[32] Zob. tamże.
[33] Tamże, s. 200.
[34] Zob. tamże, s. 201.
[35] Tamże, s. 202.

jedne z drugich i wzajemnie się podtrzymują, nie tworzą chaosu, ale są ze sobą ściśle związane[36].

Stanowisko to wskazuje, że myślenie refleksyjne dopomina się większego wysiłku, gdyż wymaga przezwyciężenia bezwładu umysłu. Dlatego też, jak pisze Dewey, najważniejszym czynnikiem w kształceniu dobrych nawyków myślowych jest nabycie zdolności odraczania wniosków oraz opanowania różnorodnych metod szukania nowych materiałów mogących potwierdzić lub zniszczyć myśli pojawiające się spontanicznie[37].

Z tak przeprowadzonego rozumowania rodzi się wiedza. Jej wartość zależy od stopnia jej udziału w rozumowaniu człowieka podejmującego działanie.

Nie ulega wątpliwości, że kształtowanie nawyków samodzielnego myślenia ma ogromne znaczenie w edukacji szkolnej. Stąd też wszystko, co szkoła powinna uczynić dla swoich uczniów, to rozwinąć w nich tę zdolność. Tymczasem, jak dowodzi Dewey, oddziaływanie swoistego sposobu myślenia nauczyciela sprawia, że uczeń studiuje raczej jego szczególne właściwości, niż przedmioty, których ma się uczyć. Uczący się zamiast zastanawiać się, jak można rozwiązać problem, rozważa, czy dana odpowiedź lub działanie zadowoli nauczyciela[38].

Inne niebezpieczeństwo związane z niszczeniem samodzielnego myślenia w codzienności edukacyjnej dotyczy nacisku na nabycie biegłości przez osoby uczące się. Nauczyciele mają bowiem skłonność do obierania drogi możliwie najkrótszej w dążeniu do pożądanego celu. Takie działania czynią przedmioty szkolne mechanicznymi, ograniczającymi myślenie uczących się. Mechaniczna tresura, naśladownictwo, dyktowanie przez nauczyciela każdego kroku, które należy uczynić, fatalnie odbijają się na sile refleksji. Ucznia zmusza się do wykonywania określonej czynności bez podania innej przyczyny niż ta, że tak postępując osiągnie się najszybciej wyniki. Nauczyciel wskazuje błędy ucznia i poprawia je za niego, od niego samego wymaga się tylko powtarzania pewnych czynności, dopóki nie staną się automatyczne. Taka metoda nauczania i uczenia redukuje „kształcenie" do poziomu tresury zwierząt[39].

Do rujnowania samodzielności myślenia przyczyniają się także treści edukacyjne, które składają się ze zbioru informacji i umiejętności sporządzonych w przeszłości. W tych warunkach głównym zadaniem szkoły jest przekazywanie ich nowym pokoleniom. W przeszłości opracowano również normy i zasady postępowania. Kształcenie polega zatem nie na rozwijaniu samodzielności myślenia, lecz na tworzeniu nawyków zachowań zgodnych z tymi zasadami i normami.

[36] J. Dewey, *Jak myślimy*, dz. cyt., s. 26.
[37] Zob. tamże, s. 37–38.
[38] Zob. tamże, s. 78–79.
[39] Zob. tamże, s. 79–80.

Głównym zadaniem i celem tradycyjnej szkoły jest przygotowanie uczniów do przyszłych obowiązków i do osiągnięcia sukcesu w życiu poprzez nabycie przetworzonych informacji i gotowych umiejętności, dzięki którym szybciej przyswoją oni materiał nauczania. Podręczniki szkolne są głównymi przedstawicielami tradycji mądrości z przeszłości, a nauczyciele są „narzędziami", dzięki którym trud uczniów przenosi się na skuteczne połączenie z materiałem. Nauczyciel jest podmiotem, poprzez który wiedza i umiejętności są przekazywane, a zasady postępowania egzekwowane. Takie podejście wymusza standardy dorosłych na tych, którzy do dorosłości dopiero zmierzają. Różnica między nimi jest tak duża, że wymagane treści, metody uczenia się i zachowania są niedostępne możliwościom młodych ludzi. Są poza zasięgiem ich doświadczenia. W związku z tym muszą być one narzucone uczniom odgórnie[40].

Podział nauczania na poszczególne cele, takie jak: wyrobienie pewnych umiejętności (np. czytania, pisania, wymowy), wpojenie wiadomości (np. z zakresu historii czy języka ojczystego) oraz wyćwiczenie w sprawnym rozumowaniu jest – w ocenie Deweya – świadectwem nieskutecznej metody realizacji tych celów. Jeśli bowiem

> myślenie nie towarzyszy nabywaniu sprawności w zakresie określonych czynności, jak również zdobywaniu wiedzy na temat świata, w którym żyjemy, staje się ono odrębną umiejętnością myślenia jako takiego. Jakakolwiek sprawność, uzyskana bez udziału rozumowania, jest nie związana z celami, którym ma za zadanie służyć. Tego rodzaju metody skazują człowieka na posługiwanie się zrutynizowanymi nawykami i na podporządkowanie się kontroli cudzego autorytetu[41].

Niebezpieczeństwo występowania tego zjawiska polega na tym, że zdobywane w ten sposób wiadomości mają charakter wiedzy pozornej.

Dewey twierdzi, iż „jedyną drogą zapewniającą poprawę metod nauczania i uczenia się jest stworzenie warunków, które by wymagały dbałości o precyzję rozumowania, o rozwój tej sprawności o stałe wystawianie jej na próbę"[42]. Myślenie refleksyjne jest bowiem środkiem metodycznym inteligentnego uczenia się, takiego, w którym umysł ma aktywny udział i które przynosi mu satysfakcję. Jest ono również metodą rozumnie dokonywanego doświadczenia, w którym tok myślenia jednostki się sprawdza.

Jednakże, zarówno w teoriach filozoficznych, jak i praktyce pedagogicznej – jak zauważa Dewey – traktuje się rozumowanie jako proces odrębny od doświadczenia – i jako taki – będący przedmiotem wydzielonych ćwiczeń. Przyczyną tego stanu rzeczy jest pogląd, zgodnie z którym doświadczenie przebiega wyłącznie w kategoriach wrażeń zmysłowych i bywa po prostu zaspokojeniem

[40] Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, dz. cyt., s. 10–11.

[41] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, dz. cyt., s. 210–211.

[42] Tamże, s. 211.

pożądania; że dotyczy tylko zdarzeń odnoszących się do świata materialnego w przeciwieństwie do rozumowania będącego funkcją „wyższej" władzy (rozumu), procesem dotyczącym treści duchowych, a zwłaszcza kulturalnych. W tych okolicznościach podstawowy błąd w metodach nauczania opiera się na przekonaniu, że uczniowie mogą z pożytkiem dokonywać doświadczeń poniekąd pozornych. Dewey natomiast proponuje, by w momencie początkowego stadium rozumowania położyć duży nacisk na to, aby w procesie kształcenia uczeń miał do czynienia z sytuacją prawdziwie empiryczną[43]. W jego odczuciu błąd nauczycieli polega na tym, iż sądzą oni, że można rozpoczynać rozumowania na gotowych formułach z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania bez odwoływania się do bezpośredniego, osobistego doświadczania sytuacji związanej z przyswajanymi treściami. Nauczyciele tłumaczą swoje działanie natłokiem treści programowych, które nie pozwalają im na znalezienie czasu na eksperymentowanie. Dlatego, aby nie tracić cennego czasu, pomijają lub redukują do minimum zajęcia polegające na bezpośredniej, surowej obróbce znanego uczniom materiału, przedstawiając im od razu zadania na dokonywanie rozróżnień ustalonych wcześniej przez dorosłych.

Tymczasem, jak twierdzi Dewey, początkowy kontakt z jakimkolwiek nowym materiałem musi sprowadzać się do kategorii działania na zasadzie prób i błędów. Uczeń musi autentycznie próbować, zarówno w zabawie, jak i w nauce, zrealizować coś na pewnym materiale, w procesie własnej spontanicznej aktywności, następnie zaś zaobserwować obustronne oddziaływanie własnej energii i energii wysyłanej przez użyty w tym doświadczeniu materiał.

Dewey uważa, że jeśli nauczyciele chcą celem swoich zajęć uczynić pobudzanie myśli, a nie wpojenie wiedzy werbalnej, muszą każdy początkowy kontakt z nowym przedmiotem czy tematem w szkole, w miarę możliwości, pozbawić charakteru scholastycznego. Odgórnie narzucane treści, metody uczenia się i zachowania powinni zastąpić nieskrępowaną ekspresją i kultywowaniem indywidualności, wymuszoną dyscyplinę, przeciwstawić swobodnej aktywności, uczenie się z książek i od nauczycieli – nauką przez doświadczenie[44].

W ocenie Deweya najlepszym rozwiązaniem do pobudzania zainteresowań i aktywności uczniów jest podawanie zadań zbliżonych do sytuacji wywołujących refleksję w codziennym życiu pozaszkolnym. Uczeń otrzymuje bowiem coś konkretnego do zrobienia, nie zaś materiał do wyuczenia się. Charakter tej czynności wymaga od niego rozumowania, świadomego stwierdzenia związków i relacji. Dopiero w takich warunkach nie da się zaprzeczyć, że uczniowie istotnie czegoś się uczą[45].

[43] Zob. tamże.

[44] Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, dz. cyt., s. 11.

[45] Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, dz. cyt., s. 212–213.

Zakończenie

Na zakończenie podjętych rozważań warto zauważyć, że przytaczane w artykule fragmenty prac Deweya oraz wyłonione z nich wątki zdają się ujawniać, że pomimo wielu powtarzanych krytyk i postulatów zmian problem integracji teorii z praktyką, przestrzeni szkolnej ze społeczną oraz treści nauczania z codziennym życiem pozaszkolnym jest nadal aktualny[46].

Problem z tradycyjnym modelem kształcenia tkwi w tym, że nauczyciele zazwyczaj chcą wiedzieć od razu, jakie metody nauczania, wychowania i uczenia są skuteczne, i nie zawsze chcą w swojej codziennej pracy z uczniami eksperymentować. Konieczność przekazania jak największej ilości wiedzy jak największej grupie uczniów w jak najkrótszym czasie spowodowała pojawienie się standardowych programów nauczania, planów lekcji, procedur egzaminacyjnych, systemów nagród i kar.

Wystarczalność szczegółowego planowania lekcji oraz innych szkolnych aktywności może być złudna. Każdy uczeń jest bowiem inny i każda sytuacja edukacyjna niepowtarzalna. Brak spontaniczności nauczycielskiej i przesadne poleganie na raz przyjętych regułach to podstawowe słabości nauczycieli. Potrzebna jest zatem spontaniczność w pracy dydaktycznej, która jest ważniejsza od drobiazgowych przygotowań do zajęć. Nie oznacza to jednak, że spontaniczność może oznaczać przypadkowość. O powodzeniu profesjonalnego działania decyduje bowiem zdolność nauczyciela do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem[47].

Dewey jako przedstawiciel pragmatyzmu przyjmuje, że udział doświadczenia refleksyjnego w procesie nauczania i uczenia jest najwłaściwszą drogą, która pozwala uniknąć rutyny w działaniu. Jest też jedyną drogą zapewniającą poprawę metod nauczania i uczenia poprzez stworzenie warunków, w którym umysł ma aktywny udział. Filozof uznaje obecność refleksyjnego doświadczenia za podstawowy składnik efektywnej edukacji. Jego świadome zastosowanie przyczynia się bowiem do rozwoju i wzrostu podmiotów edukacji.

W jego ocenie metody nauczania oparte na pośpiechu, rutynie, naśladownictwie, dyktowaniu uczniom, co mają robić, pozbawiające ich prawa do uczenia się na własnych błędach skutkują zakłóceniem lub zahamowaniem rozwoju ich dalszych doświadczeń. Te zaś metody, które opierają się na żywotnym doświadczeniu, tj. nawiązują do potrzeb i zainteresowań uczniów, wprowadzają, w szerokim wymiarze, zajęcia praktyczne, rozbudzają i wykorzystują

[46] Zob. J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012; B. D. Gołębniak, *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

[47] Zob. B. D. Gołębniak, *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, dz. cyt., s. 202.

ich aktywność, rozwijają poznanie przez działanie, nawiązują do zadań zbliżonych do sytuacji wywołujących refleksję w życiu pozaszkolnym, pozwalają na eksperymentowanie, na uczenie się oparte na zasadzie prób i błędów, łączą uczniowską aktywność fizyczną z procesami rozumowania – prowadzą do rozwoju i wzrostu ucznia. Tylko takie doświadczenie ma moc kształcącą i tylko w tych warunkach sfera fizyczna i sfera intelektualna mogą stać się dwoma równoważnymi elementami edukacji szkolnej.

Myśli Deweya, choć zostały zdefiniowane w przeszłości, mogą stanowić źródło pouczeń i inspiracji dla współczesnej pedagogiki, dając teoretyczne podstawy do tworzenia alternatywnych projektów kształcenia i wychowania.

Bibliografia:

Buczyńska-Garewicz H., *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Dorosz, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1972.

Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, tłum. E. Czujko-Moszyk, Warszawska Firma Wydawnicza SC, Warszawa 2014.

Dewey J., *Jak myślimy*, tłum. Z. Bastegen, red. Cz. Nosal, PWN, Warszawa 1988.

Drozdowicz Z., *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy" 2010, nr 1.

Gołębniak B. D., *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2004.

James W., *Pragmatyzm*, tłum. W. N. Kozłowski, Vis–á–vis Etiuda, Kraków 2016.

James W., *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu"*, tłum. M. Szczubiałek, KR, Warszawa 2000.

Krawcowicz B., *William James. Pragmatyzm i religia*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.

Paszenda I., *Między „zdrowomyślnością" a „duszą chorą" – o pragmatyczności i konsekwencjach doświadczenia religijnego w życiu codziennym,* [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w pedagogice religii*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Suchodolski B., *Wstęp,* [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1972.

Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2012.

Reflective experience in daily education – the pragmatistic insight

Abstract: In the first part of the article the author presents main principles of pragmatism by referring to the literature on this subject. In the second part she decodes, points out and describes selected thoughts of the prominent philosopher and educator – John Dewey, which relate to the issue of reflective experience and thinking in daily education. The theses proposed by the representative of pragmatistic philosophy, recalled in the article, may be a source of instruction and inspiration for modern pedagogy providing a theoretical base for creating alternative models of education and upbringing.

Keywords: education, John Dewey, pragmatism, reflective experience, thinking

Wanda Dróżka
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza

Abstrakt: W swym tekście podejmuję próbę ukazania treści i form refleksji nauczycieli nad zmianami, jakich doświadczali w ostatnim ćwierćwieczu, na kanwie ich autobiografii, pamiętników, dzienników i innych wypowiedzi osobistych, zgromadzonych w wyniku badań o charakterze jakościowym.

Wyniki tych badań sugerują, że zmiana jest podstawowym kontekstem życia i pracy nauczycieli w tych latach oraz wymaga refleksyjnego, krytycznego nastawienia, popartego głęboką wiedzą i gruntownym wykształceniem.

Studiowanie nauczycielskich narracji i historii w sytuacji ciągłych zmian i przełomów dostarcza wiedzy na temat procesu profesjonalizacji tej grupy zawodowej w różnych kontekstach, co jest ważne dla uczenia się i rozwoju nowych pokoleń nauczycieli. W szczególności pod względem ich przygotowania do etycznego i aksjologicznego rozumienia zmiany oraz radzenia sobie z jej konsekwencjami w życiu i w pracy zawodowej.

Słowa kluczowe: nauczyciel, pokolenie, refleksyjność, transformacja w Polsce 1989–2015, zmiana

Wprowadzenie

Refleksyjność jest pojęciem (kategorią) mającym swoje odniesienia do wielu różnych aspektów ludzkiej aktywności. Pojęcie to jest obecnie szczególnie eksponowane w literaturze z zakresu nauk społecznych. Jest ono najczęściej rozumiane jako niezbędny we współczesnym świecie sposób codziennego funkcjonowania człowieka poddawanego niestannym zmianom oraz doświadczającego poczucia nieprzewidywalności, niepewności i ryzyka.

Refleksyjność, jakkolwiek różnie ujmowana, w istocie stanowi rodzaj kompetencji współczesnego człowieka do podejmowania tak potrzebnej, świadomej i krytycznej autokorekty swych, a także innych osób, intencji oraz motywacji

działań, jak też podejmowanych decyzji, tak w wymiarze osobistym, jak zawodowym oraz społecznym.

Znaczenie refleksyjności wzrasta wraz z narastaniem rozdźwięków pomiędzy rosnącymi możliwościami tworzenia i rozwijania technologii informacyjnych oraz wiedzy (jako informacji, ale także jako znaczeń, wzorów myślenia, płaszczyzn interpretacji itp.), a ograniczonymi możliwościami ich przyswajania i rozumienia przez człowieka. W takim świecie pełnym napięć i dylematów, w istocie – jak się wydaje – dotyczących kwestii: w co i komu wierzyć, do czego i do kogo mieć zaufanie – refleksyjność staje się jedną z najważniejszych, obok indywidualizacji i konsumpcyjności[1], cech ponowoczesności.

W definiowaniu refleksyjności przez różnych autorów ujawniają się pewne odmienności. Przez Anthony Giddensa[2] refleksyjność rozumiana jest jako samozwrotność, czyli strukturalna cecha rzeczywistości, przejawiająca się w zwrotności działań, w odnoszeniu intencji i motywacji tych działań do kryteriów wewnętrznych, tak jednostkowych, jak instytucjonalnych; przez Piotra Sztompkę – jako nowoczesny „mechanizm autokorekty", zarówno na poziomie myślenia i działania jednostkowego, jak i społecznego, globalnego, związany z koniecznością myślowego ogarnięcia produktów ubocznych modernizacji[3]. Interesujące są też propozycje Pierre'a Bourdieu[4], które można by określić jako refleksyjność poznawczą czy metodologiczną, związaną z postulowaną przez niego postawą radykalnego wątpienia. Bliskie jest tu podejście Ulricha Becka, który twierdzi, iż życie w nowoczesności, jako „społeczeństwie ryzyka", wymaga „analitycznego nastawienia"[5].

Giddens pisze, że „refleksyjność to wszystko, co aktorzy wiedzą i w co wierzą, odnośnie do okoliczności działań własnych i cudzych, na podstawie ich produkcji i reprodukcji, łącznie z wiedzą milczącą i dyskursywnie dostępną"[6].

W innym ujęciu można by przyjąć, że refleksyjność stanowi potrzebną współczesnej jednostce krytyczną i wątpiąca postawę wobec całej zgromadzonej wiedzy („refleksyjności nowoczesności") oraz wobec własnych zasobów poznawczych.

Należy ponadto zauważyć, że nie chodzi tu o refleksyjność prostą, praktyczną, czyli myślenie, które jest nieodłączne człowiekowi w jego codziennej egzystencji, lecz o refleksyjność dyskursywną, a zatem krytyczne myślenie nad myśleniem; nad refleksyjnością nowoczesności, czyli nad całą wiedzą, jaką

[1] M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2015, s. 167n.

[2] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

[3] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 573.

[4] P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

[5] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

[6] A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003, s. 345.

oferują nam badania akademickie, a także wszelkie podręczniki, przewodniki, działalność terapeutyczna i poradnictwo itp.

Refleksyjność, jakiej wymaga (po)nowoczesność, to rodzaj kompetencji, zdolności i umiejętności myślowego zaprogramowania własnych relacji z otoczeniem – poprzez ciągłe, nieustanne monitorowanie (samoobserwację) swych intencji, motywów i powodów, a więc dążenie do krytycznego rozumienia źródeł swych celów, dążeń i zamierzeń, a także swego położenia w środowisku, swych możliwości oraz ograniczeń strukturalnych i podmiotowych.

W tak rozumianej postawie refleksyjnej ważną rolę odgrywają kryteria wewnętrzne, jakie człowiek posiada, których uczy się w procesie socjalizacji i wychowania oraz które wypracowuje sobie w dalszym kształceniu i rozwoju w cyklu życia. Mają one charakter etyczno-moralny i są związane z wyznawaną hierarchią wartości życiowych, zawodowych, ogólnospołecznych, z poczuciem misji i odpowiedzialności, co ma z kolei związek z wykształceniem, z charakterem zdobywanej wiedzy oraz jej rozumieniem.

Postawa wątpienia, zarówno w zgromadzoną wiedzę, jak i we własne zasoby poznawcze, wymaga intelektualnego wysiłku, rozwagi moralnej, dystansu poznawczego, rozległej i głębokiej wiedzy, świadomości konsekwencji swych zachowań, ciągłego uczenia się, rozwoju osobistego (kulturalnego), obywatelskiego i zawodowego.

Należy zauważyć, iż scharakteryzowana powyżej refleksyjność nowoczesna ma bardzo wiele wspólnego ze „starą", tradycyjną kategorią „mądrości". Do podobnych wniosków w zakresie związków refleksyjności z mądrością skłania lektura tekstów Zbigniewa Pietrasińskiego[7], który mądrość postrzega jako najwyższą kompetencję człowieka na obszarze egzystencjalnym, profesjonalnym, jak również w działalności społeczno-politycznej.

Istota mądrości tkwi nie w tym, co wiemy, lecz w sposobie posiadania i używania wiedzy. Być mądrym to mieć stosunek do wiedzy daleki zarówno od dogmatyzmu, jak i przesadnego, paraliżującego działanie sceptycyzmu. Mądrość oznacza wiedzieć i wątpić, nabywać nową wiedzę, a zarazem mieć świadomość jej ograniczeń i tego, co jeszcze zostaje do poznania[8]. Tak rozumiana kultura umysłu, zwana mądrością – zdaniem Pietrasińskiego – nie gwarantuje nieomylności. Jej główną wartością jest zdolność do starannego, wielostronnego i dalekowzrocznego rozważania spraw.

W świetle przeprowadzonych analiz nasuwa się wniosek, iż refleksyjność jako zasada nowoczesności, a zarazem jako pewien typ kultury umysłu, wymaga od człowieka po pierwsze, zdolności do autorefleksji, jako czynnika rozumienia i konstruowania własnej autobiografii (tożsamości) i stylu życia, po drugie

[7] Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.

[8] Z. Pietrasiński, *Studenci o własnym rozwoju. Praca zbiorowa studentów I roku SWPS*, Warszawa 1997.

zaś – zdolności do refleksji dyskursywnej, do krytycznego stosunku wobec wiedzy, która z uwagi na jej dostępność jest bodaj najistotniejszym w epoce współczesnej czynnikiem rozumienia społecznych i globalnych zależności osobistego życia.

Powyższe cechy stanowią ważne wyzwanie dla procesów kształcenia i edukacji w ogóle, a zwłaszcza w szkole wyższej. Kategoria refleksyjności szczególnie często jest rozważana w kontekście problematyki wykształcenia oraz edukacji akademickiej. Jest tak, po pierwsze, dlatego, że wykształcenie staje się swoistym imperatywem współczesności, po drugie zaś – istnieje przekonanie, że środowisko szkoły wyższej powinno być nacechowane wysoką kulturą intelektualną, promującą nie tyle samą wiedzę (w sensie ilościowym), ile sposób rozumowania, innowacyjność, twórczość oraz humanistyczną rozwagę.

Wykształcenie staje się jakby nowym zabezpieczeniem, rodzajem parasola ochronnego dla człowieka żyjącego w świecie ryzyka, w cywilizacji nadmiaru wiedzy, informacji i technologii, globalnej ekonomii – wraz z problemami, jakie one niosą. Potrzebne jest mu wykształcenie, dzięki któremu mógłby zrozumieć i twórczo reagować na nowe warunki życia i rozwoju, na zagrożenia, jakie temu towarzyszą.

Kryzys wykształcenia sprawia, iż pogłębia się rozdźwięk pomiędzy światem technologii, ryzyka, zmiany, wolnego rynku, kultury masowej a potęgującymi się problemami egzystencjalno-moralnymi, niepokojami i trudnościami przystosowawczymi zwykłych ludzi.

Jak odnaleźć drogę do zrozumienia nowego świata, o tylu jeszcze ukrytych aspektach? Jak nauczyć się kierowania tym nowym światem, a także kierowania sobą samym, tak aby świat nie kierował nami? Te pytania stanowią wyzwanie dla wykształcenia w dobie refleksyjności.

Tak pojmowana refleksyjność jest uznawana za immanentny składnik profesjonalizmu zawodów tzw. etosowych, misyjnych, związanych z odpowiedzialnością społeczną i kulturową, jak nauczycieli, lekarzy, prawników itp.

W odniesieniu do zawodu nauczyciela refleksyjność jest bodaj najważniejszym składnikiem nowoczesnego profesjonalizmu otwartego, jako stała gotowość do namysłu nad swymi intencjami, decyzjami, nad pracą, szkołą, ale i nad szerszym kontekstem społeczno-politycznym – nad systemem i jego krytycznym rozumieniem.

Refleksyjność, szczególnie ta dyskursywna, jako myślenie nad myśleniem własnym, a także nad całą zgromadzoną wiedzą, nad systemem, jego założeniami, jakkolwiek powinna towarzyszyć człowiekowi ciągle, to wyzwala się najczęściej pod wpływem zmian o charakterze przełomów: życiowych (fazy w cyklu życia[9]; przebieg życia, kolejne przejścia[10]), zawodowych (fazy rozwoju

[9] P. K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Lublin 2000.

[10] E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

zawodowego)[11], społeczno-politycznych, ustrojowych, epokowych (zmiana kulturowa, np. neoliberalizm, globalizacja itp.)[12].

Problematyka zmiany w strukturze edukacji, w funkcjonowaniu zawodowym oraz w życiu kolejnych pokoleń nauczycieli, oraz jej odzwierciedlenie w ich refleksyjności – stanowi zasadniczy problem w prowadzonych przeze mnie badaniach pamiętnikarskich i autobiograficznych.

Dla celu, jakim jest uchwycenie głównych cech świadomości nauczycieli czasu radykalnych przemian, najbardziej interesująca wydała mi się koncepcja refleksyjności w ujęciu Bourdieu[13]. Otóż pojmuje on refleksyjność jako konieczność uświadamiania sobie tkwiącego w nas *tego, co zewnętrzne*, czyli społecznych i strukturalnych uwarunkowań naszego życia i pracy, do których kształtu i treści sami się nieustannie i codziennie przyczyniamy.

Pojawia się tu jednak pytanie, czy i jak dalece mamy tego świadomość, czy zastanawiamy się, dlaczego i jakie czynności podejmujemy, czy zdajemy sobie sprawę, jakie są intencje naszego postępowania, jakie są motywy naszych zachowań, „czy wiemy że wiemy, bądź nie wiemy", czy będziemy mieli świadomość, co przeżywamy i co przeżyliśmy.

Bourdieu pisze, że

> tak długo, jak ludzie działają na podstawie subiektywności, która jest uwewnętrznieniem obiektywności, pozostaną zaledwie pozornymi podmiotami działań, których prawdziwym sprawcą jest struktura. Przeciwnie zaś, im bardziej nabiorą świadomości tkwiącego w ich wnętrzu pierwiastka społecznego, im lepiej opanują umiejętność refleksji nad kategoriami swego myślenia i działania, tym mniej szansy na kierowanie sobą pozostawia osadzonej w nich zewnętrzności[14].

Chcąc zatem zrozumieć dziejące się procesy społeczne, należy wnikać w badaniach w refleksyjność podmiotów, w której zawarte są całościowe fakty społeczne, ukazujące fundamentalną jedność praktyki ludzkiej; trzeba rozpatrywać zarówno zależności przyczynowe (strukturalne, czysto zewnętrzne), jak i podmiotowe (fenomenologiczne) strategie radzenia sobie w różnych sytuacjach.

Przybliża nas to do poznania tego, jak ludzie interpretują strukturę, jak korzystają z możliwości, jakie ona stwarza, jak przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom, w jaki sposób sami przyczyniają się do „przemocy strukturalnej", jak postrzegają swoje położenie, jakie przyjmują strategie działania.

Należy przy tym brać pod uwagę to, że – jak twierdzi Giddens – zakres podmiotowości ludzi jest ograniczony. Istoty ludzkie wytwarzają społeczeństwo,

[11] M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych,* Poznań 2009.

[12] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt.

[13] Zob. P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

[14] Tamże, s. 37–38.

lecz czynią to jako aktorzy usytuowani historycznie oraz w warunkach, na wybór których nie mieli wpływu[15].

Studiowanie narracji i historii nauczycieli w sytuacji kolejnych zmian i przełomów dostarcza wiedzy o procesie profesjonalizacji tej grupy zawodowej w różnych kontekstach, co ma znaczenie dla kształcenia i rozwoju zawodowego i osobowego nowych generacji nauczycieli.

Pytania oraz materiały badawcze poddane analizie

W dalszych rozważaniach podejmuję próbę przybliżenia obszarów problemowych oraz tematów refleksji i autorefleksji nauczycieli nad ich codziennością, nad ich życiem i pracą w kontekście zmian. Kwestie te zostały uwidocznione w pamiętnikach i autobiografiach nauczycieli z kolejnych dużych i radykalnych zmian w ostatnim 25-leciu: zmiany ustroju (pamiętniki młodych nauczycieli z lat 1992/1993); głębokiej zmiany w szkolnictwie, jaką była reforma edukacji z 1999 roku (pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli z lat 2002–2004); oraz kolejnej wielkiej zmiany, jaką był (nadal odczuwamy jego skutki) globalny kryzys finansowy 2008 (wypowiedzi autobiograficzne adeptów zawodu nauczycielskiego na temat: „Moja droga do zawodu nauczyciela" z lat 2013/2014[16]).

Materiały te stanowią rodzaj dokumentu zawierającego wiedzę o czasach, ludziach, nauczycielach, o ich dokonaniach przez pryzmat ukazanych w nich faktów. Nade wszystko jednak przybliżają one różne wymiary i płaszczyzny interpretacji rzeczywistości społeczno-kulturowej przez nauczycieli. Tym samym ukazują ich świat życia, świadomość społeczną, sposoby myślenia o sobie, o swej pracy, o szerszym otoczeniu, w zależności od doświadczeń pokoleniowych i obecnej sytuacji poszczególnych osób.

Pamiętniki i autobiografie dokumentują postawy nauczycieli wobec zmiany: kontinuum od *za* do *przeciw*, od przystosowania do buntu, i wiele ich odcieni. Należy wszak zauważyć, że w analizowanych tekstach widoczne jest silne dążenie do rozumienia zmiany, do uchwycenia i odczytania jej sensu, znaczenia, uświadomienia sobie, przemyślenia, czy ta zmiana może przynieść więcej trudności i problemów, czy też może stanowić pożądane źródło odnowy, ożywczej energii, korzystnej przemiany, i za czym się opowiedzieć.

Wiele pozytywnych efektów reformy z 1999 roku zostało opisanych w pamiętnikach, choćby takich jak: rozwój zawodowy nauczycieli, gimnazja jako uno-

[15] A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej, Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, Kraków 2001, s. 226.

[16] W. Dróżka, J. Madalińska-Michalak, *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe" 2016, nr 1.

wocześnienie edukacji, modyfikacje na gruncie dydaktyki i uczenia się, języki obce, Internet, multimedia, wymiana międzynarodowa i inne.

W dotychczasowych badaniach i analizach zasadnicze pytanie dotyczyło tego, na ile nauczyciel może być (jest) podmiotem zmiany edukacyjnej, a zmiana ta z kolei – źródłem rozwoju społecznego i gospodarczego.

Dziś, w 2016 roku, czas na powtórzenie tego pytania, tym razem wobec obserwowanych dążeń do kolejnej radykalnej zmiany edukacji, będącej obecnie w sferze koncepcji.

Reforma z 1999 roku znalazła odbicie w świadomości różnych pokoleń nauczycieli. To chciałam właśnie uchwycić w swych analizach, zwłaszcza w odniesieniu do ówczesnego pokolenia nauczycieli w średnim wieku, które doświadczyło swoistej *traumy zwielokrotnionej zmiany*: epokowej, ustrojowej, przełomu wieku średniego[17].

Refleksyjność tego pokolenia była najbardziej dyskursywna, pełna krytyki, porównań, różnych odniesień, opinii i ocen. Zwielokrotniona zmiana, jaka dotknęła nauczycieli w fazie stabilizacji życiowej i zawodowej, postawiła pod znakiem zapytania ich doświadczenie zawodowe i życiowe, jako grupy zawodowej i jako generacji (system tzw. awansu zawodowego, wprowadzony w 2000 roku), a w wielu przypadkach je zanegowała (np. rusycyści). Jednakże, pomimo znacznej niechęci do reformy, to właśnie ci nauczyciele, z ówczesnego średniego pokolenia, w większości podjęli wyzwanie i dzięki ogromnym wyrzeczeniom, zaangażowaniu i wysiłkowi – reformę tę przeprowadzili.

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciele i szkoła podlegają permanentnej reformie, doskonaleniu różnych aspektów swej pracy, co ma związek z koniecznością dostosowywania się do zachodzących przemian w szerszej oraz lokalnej skali. Nieustające zmiany wprowadzają jednak szereg trudności, konieczność ciągłego dostosowywania się, brak stabilizacji.

Powstaje pytanie: czy polscy nauczyciele już się przyzwyczaili do zmian, czy nowa szykowana radykalna zmiana nie przeleje kielicha goryczy? Jaka będzie refleksyjność pokolenia, które przeprowadzało poprzednią wielką reformę, a dziś być może będzie obserwować kolejne zaprzeczenie ich wysiłku, poddawanie w wątpliwość zaangażowania, trudów przystosowania, radości odnalezienia sensu?

Należy zauważyć, że w pamiętnikach i autobiografiach nauczycieli czas narracji obejmuje nawet lata sprzed II wojny światowej, gdy dorastały pokolenia wchodzące do zawodu po 1945 roku. W istocie można dostrzec, że najnowsza, zmienna, dramatyczna i pełna zwrotów historia Polski, silnie rzutuje na pozycję zawodu i mentalność nauczycieli i powoduje wiele krytycznych słów ze względu na polityczne uwikłania sfery edukacji.

[17] W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2008.

Te i wiele innych problemów oraz nurtujących spraw wymagają kolejnych badań, które rozpoczęto w 2014 roku, rozpisując trzecią edycję Ogólnopolskiego Konkursu na Pamiętniki Nauczycieli pod hasłem „Nauczycielskie przesłanie. Pokolenia polskich nauczycieli w trosce o przyszłość", z przedłużonym, z końca maja 2016 roku do końca listopada 2016 roku, zamknięciem konkursu. Patronat medialny nad konkursem objął „Głos Nauczycielski"[18].

Ogłoszony konkurs oraz podjęte w związku z tym badania stanowiłyby kolejny etap prac i dociekań naukowych nad pokoleniami nauczycieli w Polsce w okresie transformacji[19]. Szczególnie interesujące jest pytanie o to, jak okres minionych 25 lat od pierwszej edycji badań wpłynął na postawy nauczycieli oraz społeczno-kulturową i ekonomiczną sytuację zawodu. Jakie jest przesłanie – do swych następców, do uczniów, do całego społeczeństwa – nauczycieli pierwszego pokolenia polskiej demokratycznej transformacji, które właśnie przeżywa schyłek nauczycielskiej kariery? Jakie wartości wnoszą młodzi?

Kategorie i metafory refleksyjności nauczycieli wokół zmian na przestrzeni 25-lecia

Z prowadzonych przeze mnie badań wynika, że zmiana stanowi podstawowy kontekst życia i pracy nauczycieli w ostatnich 25–26 latach po zmianie ustroju. Jej rozumienie oraz poradzenie sobie z nią wymaga refleksyjnej, krytycznej i świadomej postawy popartej głęboką wiedzą i gruntownym, refleksyjnym wykształceniem – nie tylko z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, lecz także technicznych, biologicznych, związanych z zarządzaniem, ekonomią, neurologią uczenia się, medialnością itd.

Zmienna współczesność potrzebuje nauczyciela podmiotowego, mającego poczucie własnej wartości oraz świadomego swego wpływu, niezależnego intelektualnie, co z kolei stawia wymóg kształcenia nauczycieli w kulturze refleksyjności, ciągłego uczenia się i rozwoju.

[18] Więcej informacji: Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Zakład Pedeutologii, Pedagogiki Pracy i Kształcenia Ustawicznego, *Nauczycielskie przesłanie. Pokolenia polskich nauczycieli w trosce o przyszłość*, odezwa konkursowa, Kielce 6.06.2016, http://www.ujk.edu.pl/news/?id=3846&c=4, dostęp 2.10.2017. Na konkurs napłynęło blisko 100 prac od nauczycieli z całego kraju.

[19] Omawiany projekt nawiązuje do wcześniej prowadzonych badań nad trzema formacjami pokoleniowymi nauczycieli w latach 1989–1990 (W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993), badań nad młodym pokoleniem nauczycieli w latach 1992–1993 (taż, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodego pokolenia nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997, 2004) oraz badań nad średnim pokoleniem nauczycieli w latach 2002–2004 (taż, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2008).

Teza ta wydaje się szczególnie uzasadniona, gdy uświadomimy sobie, że w ostatnim 25-leciu – w skali ogólnoświatowej – nasiliły się zmiany o charakterze kulturowym i cywilizacyjnym, określane mianem ponowoczesności, oznaczające transformację epoki industrialnej i postindustrialnej w cywilizację informacyjną oraz towarzyszące im jakościowe zmiany społeczne, określane mianem globalizacji. Istotą tych przeobrażeń jest wzrost znaczenia nauki i wiedzy teoretycznej w sprzężeniu z nowoczesną techniką, jako głównych zasobów i podstawowego, globalnego bogactwa świata. Powoływane do użytku nowe, coraz doskonalsze technologie intelektualne przyczyniają się do zmierzchu dominacji produkcji wartości materialnych na rzecz symboliczno-informacyjnych.

Jednocześnie rozwojowi współczesnej cywilizacji wysokich technologii towarzyszą nasilające się procesy dehumanizacji, których widocznym przejawem jest tendencja do redukcji problematyki człowieka do wymiarów biologiczno-materialistycznych, techniczno-sprawnościowych czy ekonomiczno-konsumpcyjnych.

Można obserwować pogłębianie się rozdźwięku pomiędzy wyposażeniem ludzkości w możliwości technologiczne, informatyczne, manipulacje genetyczne, wirtualizacje itp., a intelektualno-moralnymi dyspozycjami przeciętnego człowieka do rozumienia tego wszystkiego, panowania nad tym: moralnego, politycznego, religijnego; do utrzymania stabilności pomiędzy interesem świata nauki, techniki, ekonomii a wartościami i zasadami życia ludzkiego.

W wymiarze polskim (europejskim, ale też w pewnym sensie światowym) należy zaś odnotować:

- upadek komunizmu, otwarcie granic;
- zmianę ustroju (1989), zmianę ustroju szkolnego (1999);
- wstąpienie Polski do Unii Europejskiej (2004);
- ugruntowanie się porządku neoliberalnego (dążenie do urynkowienia i sprywatyzowania sfery publicznej (w tym edukacji) oraz podporządkowania jej konsumeryzmowi, a także trwający kryzys tego systemu zapoczątkowany w 2008 roku;
- eksplozję technologii cyfrowej – m.in. Internetu – dającej powszechny dostęp do informacji i wzorców stylu życia (doświadczenie zapośredniczone w świecie wirtualnym).

Na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza pojawiają się nowe procesy i zjawiska, które rzutują na kondycję aksjologiczną szkoły i nauczycieli. Należy tu zaakcentować:

- przemiany filozofii i stylu życia: odchodzenie od tradycyjnych form wspólnotowych na rzecz indywidualistycznych, niesłychana różnorodność stylów życia, relatywizacja intencji i zachowań;

- nastawienie na prawa dziecka;
- ekspansja konsumpcjonizmu (*must have*), koncentracja na pracy i zarobkowaniu; orientacja na „mieć", na karierę, na materialne, „sukcesowe" aspekty aktywności, mobilność, migracje za granicę za pracą;
- przesunięcie socjalizacji w kierunku samosocjalizacji w cyberprzestrzeni (Internecie);
- masowość komunikowania się i wiele innych.

Powyższe przeobrażenia znalazły liczne potwierdzenia w świetle badanych pamiętników i wypowiedzi nauczycieli z tego okresu. W materiałach tych znalazły ponadto odzwierciedlenie nowe, niespotykane wcześniej w Polsce w wymiarze społeczno-kulturowym i edukacyjnym, zjawiska, procesy i problemy rzutujące na wartości, postawy i mentalność nauczycieli, słowem: na ich refleksyjność.

Refleksyjność ta znalazła swój wyraz w szeregu wiele mówiących metafor, które pokazują skalę przemian zawodu oraz inne dziejące się procesy i zjawiska niepokojące nauczycieli. Warto dla przykładu wymienić następujące: „Od kałamarza do Internetu", „rozdarty profesjonalizm", „chaos wartości: od mieć czy być do mieć albo nie mieć", „polonistka jako staroświecki przecinek" i wiele innych.

Internet, szeroki dostęp do informacji i wiedzy oraz komunikowania się, a także upowszechnienie edukacji na szeroką skalę, jakie nastąpiło w Polsce w latach 90., oraz związana z tym rewolucja kulturalna i mentalnościowa – wszystkie te czynniki wywarły silny wpływ na pozycję szkoły, rolę nauczycieli oraz zawód nauczycielski. Nie sposób, aby nie pobudziły nauczycieli do refleksji.

Można przytoczyć opisy i refleksje nauczycieli z różnych pokoleń nad ich drogą do zawodu, nad dzieciństwem własnym i obecnych uczniów, nad pozycją zawodu kiedyś i dziś, nad jego prestiżem, społecznym szacunkiem itp. W większości są to głębsze refleksje nawiązujące w ocenach i spostrzeżeniach do odmiennego systemu społeczno-politycznego, do jakże diametralnie różnych uwarunkowań kulturowych i cywilizacyjnych ich dorastania, szkół, młodości, studiów, pierwszych dni w szkole itd.

Jakie zatem problemy szersze, systemowe, ogólnospołeczne są przedmiotem zastanawiania się, wzmożonej uwagi nauczycieli, ich głębokiego zatroskania, na czym koncentruje się refleksyjność autorów prac i wypowiedzi, co nam uświadamiają dziejące się w tym okresie procesy i zjawiska? Jak nauczyciele odczytali dokonujące się zmiany, jak one zaistniały w ich świadomości, w ich refleksjach i autorefleksjach?

Najwięcej wypowiedzi, przemyśleń, krytycznych ocen i trosk wzbudziły wśród nauczycieli zmiany (oraz ich konsekwencje), które określiłam, próbując oddać ich sens, jako zmiany w wymiarze społeczno-kulturowym

i aksjologicznym. W dalszej kolejności były to refleksje i autorefleksje wobec zmian w wymiarze społeczno-politycznym i ekonomicznym, następnie zaś – zmiany o charakterze edukacyjno-zawodowym.

W wymiarze społeczno-kulturowym i aksjologicznym nauczyciele dostrzegali następujące, dokonujące się jakby „na ich oczach" procesy:

- powstawanie nowej *filozofii edukacji* i zawodu, nastawionych na funkcje usługowe względem innowacyjnej gospodarki oraz społeczeństwa wiedzy i rynku pracy, co w szkole objawiało się dążeniem do merytokracji (system, gdzie liczą się zdolności oraz indywidualne osiągnięcia) oraz rywalizacji;
- dokonywanie podziału szkół na elitarne (akademickie) i pozostałe, z niższym poziomem nauczania;
- pojawienie się Internetu, cyberprzestrzeni, niosących obniżenie pozycji nauczyciela jako źródła wiedzy i wartości oraz generujących nowe problemy wychowawcze i etyczne.

W wymiarze społeczno-politycznym i ekonomicznym – formułowali krytyczne uwagi o tym, jak:

- zakładana ustrojowo decentralizacja w systemie oświaty i szkolnictwa zaczęła się z czasem przeradzać w centralizację, z odgórnym ustanawianiem ujednoliconych standardów edukacyjnych, profili kompetencyjnych, wskaźników tzw. jakości kształcenia oraz odpowiednich procedur wykonawczych;
- dokonywała się marginalizacja pozycji społecznej i ekonomicznej nauczycieli;
- następował wzrost nierówności społecznych i edukacyjnych.

W wymiarze edukacyjno-zawodowym nauczyciele wskazywali na takie zmiany, jak:

- zaistnienie po transformacji z 1989 roku swego rodzaju próżni aksjologicznej, jeśli chodzi o wartości w kształceniu i wychowaniu, oraz związanej z tym deprofesjonalizacji zawodu (pozbawienie nauczycieli wpływu formacyjnego), jak też zanikania funkcji społecznej i wychowawczej szkoły;
- rozwijanie bardziej „uczniocentrycznego" modelu edukacji (wszystkie prawa dla ucznia), nauczyciel jako „narzędzie" materialnego sukcesu ucznia;
- utrwalanie proceduralnego, „przedmiotowego" i „urzędniczego" wymiaru działalności szkoły, zamiast rozwijania pożądanego wymiaru humanistycznego i społecznego;

– sprowadzenie roli nauczyciela do funkcji „urzędnika", zarządzającego usługami edukacyjnymi, nie zaś widzenie w nim oczekiwanej funkcji lidera wspólnoty uczącej się dla podzielanej przez wszystkie podmioty edukacyjne wizji zmiany.

W świetle dotychczasowych badań nad autobiografiami i pamiętnikami nauczycieli, szczególnie średniego pokolenia, nauczycieli reformy, można było wyróżnić różne konteksty tych zmian.

Kontekst ogólnospołeczny i kulturowy

W odczuciu nauczycieli, autorów prac pamiętnikarskich i autobiograficznych, w świetle ich wypowiedzi z lat 2002/2004, zmiany następowały na kontinuum:

– od idei społeczno-kulturowych i humanistycznych (dobra wspólnego, równości, zaangażowania, sprawiedliwości społecznej, patriotyzmu, autorytetów, pracy i obowiązku), do ideologii ekonomicznej sprawności (kwalifikacji), przydatności, wydajności, zysku, pieniądza, idoli, zabawy i przyjemności (młodzież);
– od świadomego, zaangażowanego obywatela w ustroju socjalistycznym, do wytrawnego i sprawnego konsumenta w gospodarce kapitalistycznej;
– od ideału, wzoru wykształconego, myślącego człowieka, do wyszkolonego, technicznego praktyka, fachowca na rynku pracy.

Kontekst edukacyjny:

– od edukacji jako dobra wspólnego, do edukacji jako towaru na wolnym rynku w sferze usług;
– od edukacji jako narzędzia ideologicznej indoktrynacji, do edukacji jako adaptacji do zasad neoliberalnej ekonomii i konsumpcji;
– od wykształcenia ogólnego i humanistycznego, do wykształcenia instrumentalnego, będącego narzędziem indywidualnego sukcesu i kariery w neoliberalnej gospodarce.

Kontekst nauczycielski (zawodowy):

– od nauczyciela „powołanego" jako strażnika wartości tolerancji, wolności, godności, wartości konstytucyjnych i praw człowieka, powołanego dla ochrony człowieczeństwa, demokracji, tożsamości narodowej, obdarzonego autorytetem i poczuciem misji społecznej i kulturowej, do nauczyciela jako „najemnika na wolnym rynku", świadczącego usługę edukacyjną, traktowanego „urzędniczo" – jako zarządzającego wiedzą i uczeniem się;
– od szkoły jako przestrzeni społeczno-kulturowej (wytwarzanie więzi społecznych, wychowanie do współżycia społecznego, tolerancji, poczucia

wspólnotowości, patriotyzmu, kształtowanie poczucia obywatelstwa, transmisja wartości kultury), do szkoły jako „przestrzeni fabrycznej" (wytwarzanie zysku, „produkowanie" zindywidualizowanych, egoistycznych konsumentów, mobilnych pracowników dla rynku pracy oraz użytkowników najnowszych technologii);

– od ucznia „grzecznego", wychowanego w realiach życia w poczuciu społecznego obowiązku, do ucznia „trudnego", posługującego się aksjologią ze świata wirtualnego, pokolenia sieciowego, świadomego swych liberalnych praw.

Podsumowując niejako powyższe wymiary zmian, ujawnione w refleksyjności kolejnych generacji nauczycieli w Polsce w ostatnich 25 latach w ich pamiętnikach i autobiografiach, można zauważyć wiele interesujących tendencji i kierunków przemian.

Jedną z nich jest obserwowane w kolejnych latach transformacji silne napięcie pomiędzy tradycyjnym, społeczno-kulturowym i intelektualnym wizerunkiem zawodu nauczycielskiego, humanistycznymi i społecznymi zasadami oraz wartościami dotąd trwale określającymi jego filozofię, a radykalnie zmieniającymi się kontekstami cywilizacyjnymi, społeczno-kulturowymi i politycznymi edukacji, wymuszającymi niejako zupełnie nową, odmienną, bardziej pragmatyczną, utylitarystyczną i instrumentalną, praktycystyczną formułę tego zawodu.

Refleksyjność nauczycieli wskazuje, jakie wartości zawodu są cenne i należy je chronić, oraz na zmiany, z którymi nauczyciele nie mogą się pogodzić: z obniżeniem rangi zawodu, roli społecznej, formacyjnego charakteru zawodu, pozycji nauczyciela w społeczeństwie, a także z brakiem modernizacji edukacji, i zawodu, np. w kierunku większej podmiotowości i autonomii nauczycieli, ograniczenia nadmiaru biurokracji, korekty tzw. awansów itp.

Narracje nauczycieli pokazują też to, jak edukacja ostatniego 25-lecia wytrzebiła potrzebę namysłu i refleksyjności, poprzez testowe i „wystandaryzowane" kształcenie nastawione na wymiar ilościowy.

Zmianą, która nie jest należycie uświadamiana przez nauczycieli, ale też mało o niej w kształceniu, jest wymóg współzależności nauczyciela[20] oraz partycypacyjny model edukacji[21].

Należy tu jednak podkreślić, że opisane dążenia występowały najliczniej wśród nauczycieli z młodego pokolenia, których pamiętniki zebrano na

[20] W. Dróżka, *Nauczyciel zależny, niezależny czy współzależny – wobec wyzwań wartościowej edukacji i życia społecznego. Przyczynek do dyskusji*, [w:] *Słowo – dziecko – edukacja. Aspekty literackie, językowe i pedagogiczne*, red. A. Wileczek, A. Miernik, Kielce 2015.

[21] W. Dróżka, *„Jak pokonać siłą własną". Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej,* red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

początku lat 90. ubiegłego stulecia. Refleksyjność tych nauczycieli, początkujących w zawodzie zaraz po radykalnej zmianie ustroju w 1989 roku, była zaprzeczeniem starej, zamkniętej struktury szkolnictwa, z naczelną ideą centralizmu i podporządkowania, w której sami byli uczniami. Chcąc się przeciwstawić takiej szkole i oświacie, na fali demokratycznych i liberalnych przemian, młodzi nauczyciele wytwarzali własne koncepcje edukacji oraz swej pracy, pełni młodzieńczego entuzjazmu i zaangażowania.

Wiele z jakże wartościowych idei i celów tej generacji nauczycieli, jak również przykładów pozytywnej praktyki pedagogicznej, mikrosystemów wychowawczych, indywidualnego stylu, nie miało szansy, z powodu wprowadzonej standaryzacji, przerodzić się w coś bardziej trwałego i powszechniejszego. Warto wszak przytoczyć w ogólnym zarysie ich wartości, dążenia i postawy zawodowe – ideały z tamtego czasu.

Są one następujące: osobowość i walory etyczne nauczyciela, wychowywać i wprowadzać w świat wiedzy, najpierw człowiek – ważność edukacji humanistycznej, osobowościowo-rozumiejącej, zawód jako misja społeczno-kulturowa, nauczyciel podmiotowy, autonomiczny, twórczy, partnerski w szkole jako wspólnocie uczących się, rola dyrektora szkoły, oryginalny wizerunek szkoły w społeczności lokalnej i regionie.

Czas kształtowania się świadomości pokoleniowej badanych nauczycieli wpłynął na ich preferencję wartości – na to, co uznają za najważniejsze, co wybija się na czoło w hierarchii wartości poszczególnych pokoleń. Wszystko to rzutuje na ich refleksyjność, która jest u wielu nauczycieli głęboka i krytyczna.

Dla przykładu: pokolenie transformacji oraz nieco starsze generacje – połowy lat 70., „późnego Gierka", które w czasach przełomu ustrojowego dobiegały „czterdziestki", dziś schodzą bądź zeszły już „ze sceny zawodowej". Są to „spóźnione pokoleniowo" generacje Ruchu Solidarności, które domagały się i walczyły o wolność, demokrację, prawa człowieka, autonomię osobową, godność, podmiotowość, inteligencki etos. Pokolenia te dziś – pod koniec swej aktywności zawodowej i społecznej, swego udziału w życiowym doświadczeniu budowania demokracji – stają przed kolejną rewolucją, kolejnym zakrętem.

Generacja zaś, która obecnie wchodzi do zawodu, to roczniki, których młodość właściwa przypadła na lata 2008 i późniejsze, lata kryzysu, bezrobocia, emigracji, ciągłej edukacji, już nawet doktoratów powszechnych, dewaluacji dyplomów, kryzysu neoliberalnego. Oni nie pamiętają braku demokracji; urodzili się już po zmianie ustroju, w latach 90., uczyli się w zmienionej pod wpływem reformy z 1999 roku szkole, masowo szli na studia.

Symptomatyczne mogą tu być wyniki badań nad swobodnymi wypowiedziami 56 studentów ostatniego roku studiów magisterskich w 2013/2014 roku na temat „Moja droga do zawodu nauczyciela"[22].

[22] W. Dróżka, J. Madalińska-Michalak, *Droga do zawodu nauczyciela…*, dz. cyt.

Dla tych młodych, można rzec, już adeptów zawodu – liczy się to, aby mieć pracę, pensję, zdolność kredytową, osiągniecie jak największej liczby kompetencji i wykształcenia, aby móc konkurować na rynku, bo takie są reguły gry, tak musi być – w ich odczuciu.

Można powiedzieć o tych badanych, że w zdecydowanej większości prezentują oni orientację pragmatyczno-profesjonalną i refleksyjną, ale już nasyconą innymi treściami, niż poprzednie pokolenia.

Tu uwidoczniła się zmiana. Wyraźnie przewijają się w ich wypowiedziach dążenia do wysokiego poziomu fachowości w nauczaniu, opanowania warsztatu, a także aspiracje do wyższego profesjonalnego poziomu świadomości zawodowej, głębszego, krytycznego poczucia swej tożsamości oraz szerszego rozumienia swej roli społecznej i edukacyjnej we współczesnych uwarunkowaniach.

Młodzi nauczyciele mają dość znaczną świadomość konieczności życia i działania zawodowego w realiach niosących napięcie miedzy szansą a ryzykiem, w których trzeba kontrolować zewnętrzne czynniki i konteksty swych motywów, intencji, decyzji i działań. Stąd ich dążenia do ciągłego uczenia się, samorealizacji w alternatywnych formach, nie tylko w szkole czy w przedszkolu, docenianie wyrabiania w sobie nawyku do nieustannego rozwoju zawodowego, podejmowania decyzji niosących głębszy sens i poczucie satysfakcji.

Zakończenie

Podsumowując, należy zauważyć, że polscy nauczyciele stanowią grupę inteligencji o wysokim poziomie refleksyjności dyskursywnej, krytycznej, jako kompetencji do myślenia nad swym myśleniem i nad tym, jakie działania podejmują w swej pracy. W Polsce nauczyciele, szczególnie z pokolenia, które odchodzi obecnie na emeryturę, to osoby wysoko wykształcone oraz mające rozeznanie w tym, co zewnętrzne, w szerszych kontekstach swego zawodu. To osoby działające nie tylko na podstawie swej subiektywności, lecz także z krytycznym spojrzeniem.

Postawę refleksyjną widać po zaangażowaniu nauczycieli w piśmiennictwo pamiętnikarskie, które stanowi fenomen na skalę światową, ściśle związany z polskim rodowodem pamiętnikarstwa i (auto)biografistyki, zapoczątkowanymi przez Floriana Znanieckiego, kontynuowanymi przez Chałasińskiego, Szczepańskiego, Gołębiowskiego i innych.

Należy podkreślić, że nauczyciele jako jedna z głównych, bodaj najważniejsza grupa inteligencji, została w naszym kraju uformowana w specyficznie polskim splocie szlachecko-inteligenckich wartości, romantyczno-pozytywistycznych,

demokratycznych, liberalnych, wolnościowych – z jednoczesnym poszanowaniem oraz silnym przywiązaniem do tradycji narodowych i rodzimej kultury.

Stąd całe piśmiennictwo pamiętnikarskie jest jakby jedną wielką refleksją nad tym, jakie dokonują się odstępstwa od tego szlachetnego etosu i wizji zawodu, ale nade wszystko od pozycji nauczycieli w społeczeństwie, która sytuowała ich jako strażników wartości, wysokiej kultury, odpowiedzialności za kształcenie i wychowanie młodych pokoleń. Gdy ten wzór się zmienia, coś w nim pęka, załamuje się, a tak się dzieje wraz ze zmianami ustroju, historycznymi zakrętami, wraz z kolejnymi reformami – to sytuacje te wyzwalają wzmożoną refleksyjność.

Wnioski

Warto wskazać na trzy następujące cechy rzeczywistości ponowoczesnej, które niejako wymuszają zmiany w edukacji, w jej aksjologii oraz w stylu funkcjonowania nauczycieli:

- zmienność objawiająca się płynnością, nietrwałością, rozproszeniem (wartości, zasad, stylów życia), fragmentaryzacją, epizodycznością – wymaga elastyczności, kreatywności, mobilności, zrozumienia, tolerancji itp.;
- współzależność jako skutek relacyjności struktur społecznych oraz podwójnej strukturacji wraz ze zjawiskiem określanym jako „dialektyka nowoczesności" – wymaga współpracy, zespołowego działania, dialogu, partycypacji, uzgadniania, negocjowania, podzielania wizji, odpowiedzialności;
- refleksyjność jako zasada metodologicznego wątpienia zarówno w wiedzę uogólnioną, jak i we własne zasoby poznawcze – domaga się ciągłego uczenia się, doskonalenia swej osobowości, znajomości teorii i badań, praktyki, badań w działaniu, ciągłego namysłu, szerszej świadomości etycznej i politycznej.

Zmienność edukacji w niepewnym i płynnym kontekście społeczno-kulturowym wymaga refleksyjnych, podmiotowych i autonomicznych nauczycieli, posługujących się refleksyjnością dyskursywną, z analitycznym nastawieniem, respektujących wymóg współzależności. To z kolei wymaga od nauczycieli dużej wiedzy, gruntownego wykształcenia, wysokiej kultury oraz podmiotowych i rozważnych zmian w ich kształceniu oraz doskonaleniu zawodowym.

Bibliografia:

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2002.

Bourdieu P., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej,* tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

Dróżka W., *„Jak pokonać siłą własną". Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowskia, Impuls, Kraków 2015.

Dróżka W., *Nauczyciel zależny, niezależny czy współzależny – wobec wyzwań wartościowej edukacji i życia społecznego. Przyczynek do dyskusji*, [w:] *Słowo – Dziecko – Edukacja. Aspekty literackie, językowe i pedagogiczne*, red. A. Wileczek, A. Miernik, Wydaw. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2015.

Dróżka W., Madalińska-Michalak J., *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe" 2016, nr 1.

Erikson, E. H., *Dopełniony cykl życia*, tłum. A. Gomola, Rebis, Poznań 2002.

Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, tłum. G. Woroniecka, Nomos, Kraków 2001.

Giddens A., N*owoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa, 2001.

Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Zakład Pedeutologii, Pedagogiki Pracy i Kształcenia Ustawicznego, *Nauczycielskie przesłanie. Pokolenia polskich nauczycieli w trosce o przyszłość*, odezwa konkursowa, Kielce 6.06.2016, http://www.ujk.edu.pl/news/?id=3846&c=4, dostęp 2.10.2017

Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2015.

Oleś P. K., *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.

Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych,* Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

Studenci o własnym rozwoju. Praca zbiorowa studentów I roku SWPS, red. Z. Pietrasiński, Wydaw. Instytutu Psychologii PAN, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa1997.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

Reflexivity as an attitude towards change – on the canvas of autobiography, diaries, personal expression of teachers from the last quarter of a century

Abstract: The paper will attempt to show the contents and forms of reflexivity of teachers as well as their attitudes toward these various changes, in the light of the analysis of their personal documents: diaries, autobiographies and other personal statements from years 1989–2015. The results suggest that the change is the basic context of life and work of the teachers in these years, and requires reflective, critical attitude supported by deep knowledge and thorough education.

The study of narrative and history teachers in the situation further changes and breakthroughs, provides knowledge about the process of professionalization of this professional group in different contexts, which is important for learning and development of new generations of teachers. In particular, in terms of their preparation for the understanding of ethical, axiological change and deal with its consequences in life and at work.

Keywords: change, generation, reflexivity, teacher, transformation in Poland 1989–2015

Alina Wróblewska
Waldemar Łagodowski
Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu

Problemy refleksyjnego pedagoga w aktualnej rzeczywistości społecznej

Abstrakt: Artykuł jest próbą przedstawienia skomplikowanej sytuacji refleksyjnego pedagoga zarówno w wieloznacznej i niedookreślonej realności świata, jak i w konkretach społeczno-politycznych naszego kraju. Przypomniany też został model refleksyjnego pedagoga i jego pracy, uwzględniający najistotniejsze cechy jego osobowości i jego warsztatu dydaktyczno-wychowawczego. Podkreślono również zasadniczą rolę pedagogów w kreowaniu społeczeństwa XXI wieku.

Autorzy poszukują odpowiedzi na bardzo trudne pytanie o to, jak współczesny nauczyciel może i powinien odwrócić niebezpieczne tendencje pozostawania w wertykalnej koncepcji życia poprzez bezinteresowne wychowanie. Częściową odpowiedzią jest sięgnięcie po arsenał edukacji refleksyjnej, zakładającej niewymuszone kształtowanie otwartych, myślących postaw młodego pokolenia. W ten sposób rozumiana i realizowana edukacja może uchronić wychowanków przed wpadnięciem w pułapkę jedynie słusznych poglądów.

Słowa kluczowe: edukacyjne wyzwania cywilizacyjne, horyzontalna koncepcja życia, myślenie refleksyjne, partnerzy w dialogu, refleksja, refleksyjny nauczyciel, samotność współczesnego człowieka, wertykalna koncepcja życia, wychowanie bezinteresowne

Myślenie refleksyjne powinno towarzyszyć każdemu człowiekowi podczas wielorakich czynności dnia codziennego. Odnosi się zarówno do życia osobistego, jak i zawodowego. W zawodzie pedagoga pełni zaś szczególną rolę. Wynika to z faktu, iż to od jego kompetencji i osobowości zależy w dużym stopniu poziom i profesjonalizm przyszłych pracowników – jego byłych uczniów i wychowanków.

Refleksja[1], jako nieodłączny atrybut człowieczeństwa, oznacza „pochylenie się" nad problemem, głębsze przemyślenie zagadnienia, rozważanie sprawy i myśl, która rodzi się w wyniku pracy umysłu.

[1] Według Władysława Kopalińskiego refleksja pochodzi od łacińskiego słowa *reflexio* oznaczającego „zginanie, przechylanie, odbijanie, zawracanie" (*Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 433).

Według Krzysztofa Polaka

> z refleksją mamy do czynienia wtedy, gdy umysł jest w stanie wątpienia, wahania, swoistego zakłopotania. To stan naturalny zawsze wtedy, gdy człowiek próbuje ogarnąć i zrozumieć siebie, swoje działanie w kontekście otaczających go okoliczności.

Czyż jednak może dojść do refleksji bez uprzednio nabytej wiedzy i doświadczenia? Wydaje się, że stanowią one fundament i punkt odniesienia do myślenia refleksyjnego. Jeśli nawet, jak twierdzi Hannah Arendt, „ludzie mają tendencje, a może i potrzebę myślenia wychodzącego poza granice wiedzy, czyli czynienia czegoś więcej z tą zdolnością niż tylko używania jej jako narzędzi wiedzy i działania [...]"[2] – to czy taka refleksja może być obiektywna, rozumna, pełna, racjonalna? Można dojść do wniosku, że człowiek refleksyjny to człowiek o otwartych i szerokich horyzontach, wrażliwy, rozumiejący siebie i otaczający go świat, pragnący poznawać coraz to nowsze obszary życia i sfery człowieczeństwa, to także człowiek wolny (świadomy tego, że rewersem wolności jest odpowiedzialność). Jednocześnie refleksja pozwala poznawać siebie (autorefleksja) i wyzwalać siłę do przekraczania własnych ograniczeń. Reasumując: człowiek refleksyjny to człowiek myślący, którego dewizą życiową jest *cogito ergo sum*.

Myślenie refleksyjne kształtuje się we wczesnej adolescencji, choć początki jego rozwoju przypadają na pierwsze lata życia, czyli na okres rozwoju inteligencji sensomotorycznej. Ta umiejętność towarzyszy człowiekowi przez wszystkie następne etapy jego życia: wczesną dorosłość, wiek średni i związane z tym kryzysy, aż po późną dorosłość. Zdolność do refleksji można w sobie rozwijać, kształtować i wzmacniać, pod warunkiem, że jest gotowość przede wszystkim do aktywności umysłowej, ale także fizycznej.

Bycie refleksyjnym to we współczesnym, skomplikowanym świecie cecha szczególnie pożądana. Jak twierdzi amerykańska psycholog Ellen Langer, w obliczu wszechobecnej bezrefleksyjności (którą utożsamia z bezmyślnością) należy rozwijać myślenie refleksyjne, które może znacznie wpłynąć przede wszystkim na poprawę kreatywności i kompetencji, wzmóc naszą aktywność umysłową. Uzasadnia to tym, że „uświadamianie sobie, że wcale nie znamy czegoś tak dobrze, jak nam się wydawało, podtrzymuje nasze zainteresowanie i uwagę"[3].

Rzeczywistość, która nas otacza, przynosi codziennie nowe problemy, wobec których powinniśmy zająć stanowisko. Bezrefleksyjność, automatyczne działanie i konformizm w różnych sytuacjach życiowych mogą doprowadzić do złych wyborów. Wanda Woronowicz pisze, że „nieuzasadniony upór, aby postępować konsekwentnie przy raz podjętych sądach i decyzjach, jest wygodny, gdyż zwalnia od myślenia czyli dla niektórych wyczerpującego wysiłku, więc

[2] H. Arendt, *Myślenie*, Warszawa 1991, s. 44.

[3] E. Langer, *Czy ludzie myślą?*, „Charaktery" 2012, nr 3, s. 50.

dokonywania nowych wyborów”[4]. Autorka sugeruje zatem, że przyczyną przyjęcia takiej postawy może być strach przed podjęciem dalszego wysiłku umysłowego i działania, nawet wtedy, gdy jest on skutkiem wcześniej wysuniętych, negatywnych wniosków.

Jeśli postawa ta nie stwarza psychicznego dyskomfortu, to jakie mogą być skutki takiego działania w wymiarze jednostkowym i społecznym? Być może czeka nas świat pełen bezmyślnych ignorantów, zawodowych automatów, obojętnych marionetek, które lękają się wysiłku intelektualnego.

Wobec takiej, dość pesymistycznej wizji, szczególna rola w kreowaniu otaczającej nas rzeczywistości przypada pedagogom, wychowawcom i nauczycielom. To na ich barkach spoczywa trud stymulowania głębokiego i szerokiego myślenia u swoich podopiecznych. Mogą tego dokonać tylko refleksyjni pedagodzy, odważni i dowartościowani, rozumiejący współczesny świat, a także posiadający wyobraźnię i umiejętność przewidywania, gotowi do nieustającego uczenia się. Po prostu – refleksyjni praktycy.

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia skomplikowanej sytuacji refleksyjnego pedagoga zarówno w wieloznacznej i niedookreślonej realności świata, jak i w konkretach naszego kraju.

Model refleksyjnego pedagoga i jego pracy

Najmniej działa się tym, co się mówi,
więcej tym, co się robi,
a najwięcej tym, kim się jest

Seneka

Refleksyjny nauczyciel powinien być liderem w procesie kształtowania refleksyjnych wychowanków i tworzenia refleksyjnej szkoły. Podstawą staje się tutaj wyprowadzanie celów wychowania z rzeczywistości, tendencji i zjawisk społecznych, gospodarczych i kulturowych oraz z wizji – koncepcji człowieka i świata uniwersalnych wartości. Wobec tego refleksyjny pedagog nie boi się funkcjonować w wolności, pluralizmie i samorządności. Ma on także odwagę prowadzić otwarty dialog o życiu społecznym i obywatelskich postawach.

Oczekuje się od nauczyciela, że będzie on dla swoich uczniów przewodnikiem – doradcą i partnerem w odkrywaniu zawiłej rzeczywistości, pozytywnych i negatywnych wartości oraz szans, wyzwań i zagrożeń teraźniejszości oraz przyszłości. Wobec takich wyzwań nauczyciel musi posiadać szerokie

[4] W. Woronowicz, *Dydaktyka wobec wpływu społecznego*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2000, s. 83–95.

horyzonty poznawcze, wiedzę o mechanizmach rządzących globalnym światem, jego aktualnych problemach, a także o zasadach demokracji i uspołeczniania. Tę wiedzę poddaje refleksyjnemu namysłowi, analizuje ją, jest świadomy różnic w myśleniu różnych ludzi oraz tego, że powszechność wyznawanych poglądów nie jest tożsama z ich trafnością. Jest on gotowy do permanentnego uczenia się, samorozwoju, doskonalenia się na wielu płaszczyznach; jest otwarty na nową wiedzę – stale poszukujący.

Refleksyjnego nauczyciela cechuje również umiejętność poznawania siebie i uczniów. Idealnym narzędziem w tym procesie staje się dialog. Nauczyciel i uczniowie stają się partnerami w dialogu, który jest nieodzowny w rozwijaniu refleksyjności. O tym, że ważny jest dialog w kształtowaniu myślenia refleksyjnego przekonuje Czesław Banach:

> Sposobienie młodych do odpowiedzialnego bycia w społeczeństwie wymaga uczenia się dialogu i tolerancji, umiejętności słuchania i przekonywania, uznania roli samoorganizacji społecznych grup formalnych i nieformalnych w szkole uspołecznionej i zhumanizowanej. Dialog ma służyć umiejętności formułowania pytań i problemów, alternatywnych rozwiązań, a także wyrabiania odporności na trudności oraz odwagi i odpowiedzialności w podejmowaniu negocjacji i decyzji przeobrażających życie jednostki i zbiorowości. Nie wystarczy tylko osiąganie postępów w nauce, bo jak stwierdził już J. A. Komeński: «Kto robi postępy w nauce, a cofa się w obyczajach, ten cofa się bardziej niż idzie naprzód»[5].

Sytuacja wychowawcza, w której zachodzi spotkanie człowieka (wychowawcy) z człowiekiem (wychowankiem) ma zawsze charakter dialogiczny. Oddziaływają tu na siebie dwa odrębne światy, w wyniku czego ma się ukonstytuować bogata i wrażliwa osobowość wychowanka. Spoczywa więc na wychowawcy szczególna odpowiedzialność. Martin Buber pisze:

> W życiu ciągle się ktoś do nas zwraca. Odpowiadać możemy myślą, słowem, czynem, tworzeniem, wpływem. Zazwyczaj nie słuchamy wezwania skierowanego do nas albo przerywamy je paplaniną. Ale jeśli słowo przychodzi do nas i odpowiedź odchodzi od nas, istnieje na świecie ludzkie życie, chociażby było poszarpane. Rozpalenie odpowiedzi [...] zdarzające się za każdym razem, kiedy spotkamy się ze słowem skierowanym do nas, nazywamy odpowiedzialnością[6].

Z jednej strony to umiejętności komunikacyjne, z drugiej zaś to, czym dzielimy się z drugim człowiekiem oraz świadomość skutków swoich słów i działań, świadczą o odpowiedzialności refleksyjnego pedagoga. Dyskusje są bowiem przez refleksyjną praktykę traktowane jako integralne narzędzia uczenia się. Na refleksyjnym pedagogu ciąży odpowiedzialność za przygotowanie refleksyjnego

[5] Cz. Banach, *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły,* [w:] *Etos edukacji w XXI wieku. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, Warszawa 2000, s. 193.

[6] M. Buber, *Wychowanie*, „Znak" 1968, nr 4, s. 451.

wychowanka do przyszłego ponoszenia odpowiedzialności za siebie i za świat, w którym przyjdzie mu w przyszłości żyć. Mogą pomóc mu w tym następujące, można rzec kardynalne, zasady w pracy wychowawczo-dydaktycznej (za Brendanem E. Callahanem)[7]:

1. Nauczyciel powinien okazywać szacunek dla założeń uczniów niezależnie od wykazywanego przez nich poziomu intelektualnego. Do bierności emocjonalnej uczniów i ich niechęci do podejmowania wysiłku intelektualnego należy podchodzić ze zrozumieniem, a wszelkie założenia młodzieży warto traktować poważnie i zakładać, że są szczere.
2. Kontrowersyjne kwestie warto przedyskutować z uczniami, przedstawiając im różne perspektywy rozumienia danego problemu.
3. Nauczyciel ma stworzyć uczniom możliwość poznania innych punktów widzenia, pomóc im w dostrzeżeniu adekwatności zdania innych, ale jednocześnie uwrażliwić na obronę własnych punktów widzenia w ważnych i kontrowersyjnych kwestiach.
4. Warto rozwinąć u uczniów nawyk systematycznej analizy znaczenia danych i oceny ich źródeł przed wydaniem osądu w jakiejś sprawie.
5. Informacje zwrotne dawane uczniom przez nauczyciela stanowią dla nich zarówno poznawcze, jak i emocjonalne wsparcie.
6. Nauczyciel powinien pomagać uczniom w wyrażaniu osądów wobec niepewnych zagadnień. Dyskretne naprowadzanie polegać ma m.in. na wspólnym badaniu założeń związanych z wiedzą oraz analizowaniu tego, w jaki sposób ta wiedza została zdobyta.
7. Refleksyjny nauczyciel będzie zachęcał uczniów do wykorzystania swoich kompetencji poznawczych w sytuacjach „realnych", mających miejsce poza klasą szkolną. Pozwoli to uczniom na swoiste zaufanie do swojego rozumowania.

Wobec wyżej wymienionych zasad postępowania refleksyjny nauczyciel powinien wykazać się dużą wnikliwością edukacyjną. Chodzi o umiejętność krytycznego myślenia o swojej pracy, czyli nieustannego odkrywania wiedzy o własnym nauczaniu. Bazą jest tu teoria, która daje odpowiedzi na różne problemy, ale musi być ona nadbudowywana nową wiedzą i stale zdobywaną praktyką pedagogiczną.

Rola pedagogów w kreowaniu społeczeństwa XXI wieku jest niepodważalna. Jest to zadanie bardzo odpowiedzialne, a zarazem niezmiernie trudne.

[7] A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze*, http://www.academia.edu/9426642/refleksyjny_nauczyciel_nauczyciel_w_lustrze_reflective_teacher_a_teacher_in_the_mirror, dostęp 30.09.2016.

Jan Průcha pisze:

> Z jednej strony jest jasne, że nauczyciele potrzebują wysokiej jakości profesjonalnych umiejętności, ale z drugiej strony nie docenia się faktu, że potrzebują także głębokiego uświadomienia sobie wartości, jakie mają przekazać swoim uczniom. To jest szczególnie ważne we współczesnym postmodernistycznym świecie, który wprawdzie oferuje nam wolność, ale zarazem niszczy tradycyjne wartości[8].

Bardzo zróżnicowany charakter współczesnego świata stawia przed pedagogiem wiele trudnych pytań. Dramatycznej aktualności nabierają kwestie dotyczące przyszłego życia i postaw człowieka przyszłości. Pedagog musi w sposób refleksyjny podjąć próbę określenia sytuacji w świecie i różnych jego patologii, aby mógł stawić czoło istotnym problemom dnia dzisiejszego i przyszłości. Poniżej zostały zasygnalizowane niektóre z nich.

Edukacyjne wyzwania cywilizacyjne wobec zagrożeń współczesnego świata

Początek nowego stulecia był źródłem wielkich nadziei na lepsze jutro i zarazem wielkich obaw. Dzisiaj, z perspektywy minionych kilkunastu lat, można z pewnością stwierdzić, jakże płonne były to nadzieje a rzeczywistość niejednokrotnie przerosła dawne obawy.

Do najbardziej charakterystycznych, ponurych przejawów współczesnej cywilizacji zaliczyć trzeba przede wszystkim:

- spadek rangi i znaczenia wartości duchowych i humanistycznych;
- postępującą degradację oraz rozchwianie tradycyjnych norm moralnych;
- obniżenie kultury moralnej wielu środowisk społecznych i zawodowych;
- upowszechniającą się relatywizację wartości;
- dominację konsumpcyjnych stylów życia z wręcz ostentacyjną konsumpcją;
- niekontrolowane i irracjonalne niszczenie środowiska naturalnego;
- gwałtownie narastające zróżnicowanie w sferze standardów i poziomów życia wśród różnych grup społecznych, regionalnych i etnicznych;
- drastyczną polaryzację środowisk społecznych w dziedzinie korzystania z dóbr kulturalnych i edukacyjnych;
- narastanie różnorakich konfliktów społecznych i etnicznych – budzenie się demonów rasizmu, nacjonalizmu, braku tolerancji dla inności;

[8] J. Průcha, *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 314.

– upadek autorytetów, wzorców osobowych i ideałów wychowawczych;
– wzrost zachowań agresywnych i przestępczych – brutalizacja życia społecznego;
– przerastające „wydolność" fizyczną i psychiczną człowieka tempo zmian technologicznych, zawodowych, informatycznych i innych;
– coraz bardziej malejąca możliwość przewidywania kierunku i charakteru tych zmian.

Wobec powyższego jakże aktualne wciąż są słowa Bogdana Suchodolskiego: „Jak długo cywilizacja ta będzie tylko cywilizacją zagrożenia i konsumpcji, chaosowi świata odpowiadać będzie wewnętrzny chaos ludzi"[9].

W tej sytuacji poszerza się w społeczeństwach postindustrialnych, a zwłaszcza w tych społeczeństwach, które – jak polskie – znalazły się w procesie trudnej transformacji systemowej, poczucie pogłębiającej się dezorientacji w podstawowych warunkach i celach życia, w odczytywaniu indywidualnej i grupowej tożsamości, w pojmowaniu celu i sensu istnienia. Słabnie też poczucie ładu i racjonalności w otaczającym świecie, nasila się w świadomości indywidualnej i zbiorowej obraz jego chaosu, bezcelowości i irracjonalności.

Nowoczesna cywilizacja i nowoczesne społeczeństwo nie stwarzają ludziom dostatecznego oparcia. Charakterystyczna staje się samotność współczesnego człowieka, z której „czyni się niekiedy heroiczną cnotę nowoczesnego człowieka"[10]. Coraz częściej człowiek staje się bezsilny i zrezygnowany, zagubiony i bezradny w sytuacji egzystencjalnego labiryntu i zapętlenia. Żeby się z niego wydostać trzeba

> dobrego humanistycznego wykształcenia, krytycyzmu, posiadania w sobie kryteriów aksjologicznych i etycznych, zdolności sądzenia, żeby znajdować drogi w tym labiryncie. Większość ludzi nie ma po temu ani kompetencji, ani potrzeby ich kształtowania. W tej sytuacji gwałtownego przesilenia, uciekają oni od odpowiedzialności na podstawowe pytania egzystencjalne[11].

Erich Fromm w *Mieć czy być* przytacza słowa Alberta Schweitzera, który odbierając w Oslo pokojową Nagrodę Nobla (1952) wzywał świat:

> odważmy się stawić czoło sytuacji. [...] Człowiek stał się nadczłowiekiem. [...] Lecz ten sam człowiek, obdarzony nadludzką mocą, nie osiągnął poziomu nadludzkiego rozumu. W tym samym stopniu, w jaki wzrasta jego moc, staje się coraz bardziej nędznym człowiekiem. [...] Powinniśmy zdać sobie sprawę, że im bardziej stajemy się nadludzcy, tym bardziej stajemy się nieludzcy"[12], i dalej

[9] B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, s. 13.

[10] Tamże, s. 11.

[11] M. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Lęk i edukacja wobec przyszłości świata*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1997, s. 310.

[12] E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 1995, s. 37.

> Fromm konkluduje: „Po raz pierwszy w historii samo istnienie ludzkiej rasy zależy od radykalnej odmiany ludzkiego serca[13].

Centralnym problemem staje się dziś problem wartości życia. Współczesny człowiek jest o wiele lepiej przygotowany do tego, by coś w życiu robić i sprawnie działać, niż do tego, aby w tej cywilizacji w ogóle żyć i tworzyć taką jakość życia, która byłaby wartościowa i dawała poczucie szczęścia.

Obecnie dominuje tzw. wertykalna koncepcja życia, której istotą jest wspinanie się po szczeblach drabiny zewnętrznego sukcesu, o którym stanowią: zajmowane stanowisko, zdobyte pieniądze, władza nad innymi ludźmi, uzyskany prestiż czy bycie „trendy". Taka strategia życia, w której dążenia do wciąż nowych celów zyskują wartość naczelną, organizują codzienną aktywność ludzi, coraz bardziej dynamiczną – powoduje, że wartość bieżącego życia zostaje pomniejszona, ponieważ zwykle służy jako droga do czegoś innego.

Tej koncepcji życia służy z powodzeniem preferowane obecnie wychowanie pożyteczne, o charakterze utylitarnym, pragmatycznym. Powinno zapewnić młodemu człowiekowi dobre „urządzenie się" w życiu w sposób trwały i owocny, a społeczeństwu, by mogło funkcjonować możliwie dobrze jako sprawnie działająca organizacja, w której jednostka ludzka jest elementem, jednym z trybów mechanizmu.

Modelowi takiego wychowania przeciwstawia się tzw. wychowanie bezinteresowne, w którym istotę upatruje się w tym, aby być, aby życie nasycone było treścią i wypełnione przeżyciami o autonomicznej wartości, wypełniającej także kontakty międzyludzkie. W takim pojmowaniu życia społeczeństwo nie jest tylko pewną administrowaną organizacją, lecz ludzką wspólnotą, w której wszystko uzyskuje spontaniczną, wewnętrzną treść. W tej koncepcji życie polega na tym, aby w każdej chwili upływającego czasu uzyskiwać maksymalne wartości doświadczeń i przeżyć. Jest to horyzontalna strategia życia[14].

Te różne modele życia nie powinny być traktowane jako wzory do wyboru. Przeciwieństwo: „czynić coś, aby mieć coś" i „być jakimś" wymaga wzajemnych dopełnień. Tylko dialektyczne powiązanie obu tych orientacji życia – instrumentalnej i nieinstrumentalnej – gwarantuje pełny i wartościowy rozwój człowieka. Tylko poprzez obronę i upowszechnienie wartości nieinstrumentalnych, cennych, samoistnie możliwe jest przekształcenie współczesnej cywilizacji rzeczy w cywilizację ludzi. Postulat ten dotyczy całej kultury, a także wszystkich dziedzin ludzkiej aktywności i wyznacza główne zadanie współczesnemu wychowaniu. Nie jest to łatwe we współczesnej, ponowoczesnej rzeczywistości zdeterminowanej przez mass media, w której tworzy się nowy rodzaj społeczeństwa: społeczeństwo postmodernistyczne, kształtujące się na skutek nowych typów informacji, technologii i wiedzy, w którym

[13] Tamże, s. 47.

[14] B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, dz. cyt., s. 13–17.

> Powszechnie wielbionymi postaciami naszego czasu nie są odważni mężowie, ani cnotliwe kobiety, lecz tak zwani *piękni ludzie*. W mniejszym stopniu odczuwamy skłonność do naśladowania Chrystusa niż do naśladowania makijażu i sposobu ubierania się Madonny. Nikt już nie czyta żywotów świętych dla duchowego zbudowania czy w poszukiwaniu przykładu do naśladowania. Teraz czyta się biografie gwiazd filmowych i opowieści o sukcesie finansowym milionerów[15].

W epoce postmodernizmu nie ma miejsca na monopol władzy i działalności, na żadne totalizujące koncepcje. Coraz mniej miejsca w życiu współczesnego człowieka pozostaje dla gotowych norm, teoretycznych i praktycznych zasad, niezaprzeczalnych teorii i niepodważalnych systemów oraz kanonów, a coraz więcej pojawia się w nim przestrzeni dla indywidualnych, autonomicznych i osobiście odpowiedzialnych wyborów moralnych i innych. Jeśli jednak chce mieć już jakieś wzory, to musi przyjąć do wiadomości, że są one różnorakie i nierzadko sprzeczne ze sobą, zmienne, krótkookresowe, a z konieczności zewnętrznych „wciskające" mu się przejściowo w jego życie. A ponieważ w wielu przypadkach są one niespójne, to powodują wewnętrzne rozdarcie człowieka, poczucie zagubienia i nieusatysfakcjonowania[16].

Postmoderniści kwestionują posiadanie przez podmiot niezmiennej, definitywnie ustanowionej tożsamości i „natury człowieka". Uważają, że człowiek jest „wielowymiarowy", określony przez różne kategorie nie mające uniwersalnego znaczenia i dlatego nie może być „uosobieniem" ludzkości. Jednostki mają wiele zróżnicowanych i sprzecznych ze sobą tożsamości i wielowymiarowych doświadczeń. W ponowoczesnej sfragmentaryzowanej rzeczywistości powstaje sfragmentaryzowana tożsamość z ideą „musisz być odmienny" i „każdy może być każdym". Istotnymi czynnikami fragmentaryzowania tożsamości są: środki masowego przekazu, zjawisko „amerykanizacji" życia, moda, współistnienie różnych stylów życia młodzieży (tradycyjny styl życia i orientacja na sukces obok „pokolenia X", czy „pokolenia Y").

> Kultura krążąca w obiegu globalnym nie jest kulturą hierarchiczną wobec lokalnych (narodowych, regionalnych), staje się jakby metakulturą. Jej cechą jest wymienność piękna i brzydoty, zła i dobra, fałszu i prawdy, sacrum i profanum. Następuje intelektualna dewaluacja pojęcia tekstu, historyczna pamięć jest raczej śmietnikiem kultury niż jej bogactwem. Jest to kultura bez metafizyki. Quasi-metafizyka odradza się w urynkowionej prymitywnej magii, czyli astrologii raczej niż filozofii. Siłą tej kultury jest produkcja mód [...][17].

[15] R. Schusterman, *Sztuka życia a etyka posmodernistyczna*, „Kultura Współczesna" 1996, nr 3–4, s. 28.

[16] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 227.

[17] K. Krzysztofek, *Prywatyzacja moralności w społeczeństwie końca milenium*, [w:] *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości. Zbiór studiów,* red. I. Wojnar, Warszawa 2001, s. 41.

Są to bardzo charakterystyczne przemiany kultury współczesnej, które kształtują obecnie tożsamość młodzieży i nie tylko.

Jak wiadomo, wychowanie w każdej epoce, także i współczesnej, wymaga pewnej perspektywy: bardziej lub mniej długofalowych celów i zadań, na dłuższą metę nastawionych wysiłków i intencji. Nie wystarczy stawianie przed nim określonych zadań związanych z rozwojem osobowości dziecka, jego intelektu, sprawności praktycznych, kompetencji zawodowych, zdolności przystosowawczych do wymogów życia zbiorowego i zmieniającej się rzeczywistości społecznej, tudzież zdolności rozumienia kultury i jej przyswajania – co cechuje różne nurty antypedagogiki. Nie wystarczy też zjednywanie wychowanków jedynie dla elementarnych wartości moralnych i kulturowych, jak w pedagogice aksjologicznej. Musi być jednak czymś więcej niż czynnikiem elementarnego uczłowieczania człowieka, kształtowania jego *humanum*, choć, oczywiście, to jest jego podstawowe i niezbywalne zadanie.

Wychowanie, jeśli ma być skuteczne, bardziej owocne, musi mieć rozleglejszy horyzont swych celów, długofalową perspektywę zadań; musi przyświecać mu pewien idealizm, śmiała perspektywa, a nawet swoista pedagogiczna utopia; mówiąc w przenośni – musi ono mieć skrzydła i dalekie horyzontalne punkty odlotu. W taką wizję edukacji wpisuje się właśnie refleksyjność – czy jest to w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej możliwe?

Konkluzje – refleksyjny praktyk a złożoność sytuacji wychowawczej

Wychowawcy zdają sobie sprawę z tego, że ich działania wychowawcze powinny pomagać młodzieży budować życie wartościowe i szczęśliwe, wewnętrznie bogate, zaangażowane i twórcze, otwarte na innych ludzi. Ale tak naprawdę najczęściej udaje się tylko osiągnąć jakiś zasób wiedzy, opanowanie pewnych umiejętności i niektóre stereotypy wychowania, kształtujące „człowieka rzeczywistego", czyli przystosowanego do warunków istniejących i akceptującego panujące zasady urządzenia się w nim.

Wychowanie refleksyjne zaś powinno być kształtowaniem „człowieka prawdziwego"– „obywatela świata", tzn. uczeniem rozumienia procesu rozwoju cywilizacji globalnej, jego pozytywnych i negatywnych aspektów, kształtowaniem umysłowości nowego typu: odważnej, krytycznej, innowacyjnej, otwartej i przygotowanej na przyspieszone zmiany rzeczywistości i alternatywne rozwiązania w życiu społecznym, zawodowym i osobistym, umysłowości racjonalnie wizjonerskiej, otwartej wobec ludzi nie tylko bliskich, a także na ludzi dalekich –

z odmiennych kultur, tradycji, religii, obyczajowości, regionów geograficznych itp., umysłowości, dla której nie są obce „odruchy serca", autentyczna miłość bliźniego, będąca już nie tylko uniwersalnym moralnym wezwaniem, lecz także warunkiem przetrwania ludzkości na integrującym się ekonomicznie, kulturowo i politycznie globie.

Czy w polskiej szkole A.D. 2016 i latach następnych znajdzie się miejsce na refleksyjne nauczanie oraz wychowanie i miejsce dla refleksyjnego nauczyciela? Czy zapowiadana reforma edukacji właśnie takie priorytety bierze pod uwagę? Jest to raczej sprawa wątpliwa, gdyż zapowiadane zmiany programowe wróżą raczej indoktrynację uczniów niż uczenie ich refleksyjnego myślenia. Czy na lekcji historii nauczyciel będzie mógł wprowadzić nieco inne treści, niż te jedynie słuszne? Czy może będzie musiał, jak sugerowała minister Anna Zalewska w telewizji, mówić uczniom, że prezydent Lech Kaczyński poległ, a nie zginął pod Smoleńskiem? I że nie wiadomo, kto odpowiada za zbrodnię w Jedwabnem i pogrom kielecki? Zapał ideologiczny w parze z łgarstwem dają w efekcie zniewolony umysł – to zupełna odwrotność refleksyjności.

Hasło „Więcej patriotyzmu w szkole" ma zapewnić uczniom obcowanie z „wartościami narodowymi". Czy temu mają służyć powstające od jakiegoś czasu w całej Polsce klasy mundurowe? A przecież w planach są jeszcze klasy o profilu narodowym albo formacyjnym, jak je nazwała minister Zalewska. Istnieje uzasadniona obawa, że zamiast rozwijać w młodych ludziach postawę pozytywnego patriotyzmu, otwartości, będzie się ich uczyć zamykania się na świat, ksenofobii, rasizmu, a w konsekwencji nacjonalizmu. Tak ich ukształtować, żeby nawet nie myśleli, że może być inaczej. Żeby zapomnieli o dorobku wolnej Polski, Solidarności, wolności, demokracji. Młodzi chłopcy w NSDAP i Hitlerjugend też byli przesiąknięci jedyną słuszną ideą.

To zabrzmiało groźnie, ale oby sytuacja w naszej rzeczywistości wychowawczej nie znalazła się nigdy na takim etapie.

Refleksyjny pedagog nie może narzucać wychowankom swojej wizji świata, gdyż w takiej sytuacji byłaby to raczej karykatura edukacji. Niestety, taka wizja szkoły może grozić. Jak zauważa była Minister Edukacji Joanna Kluzik-Rostkowska:

> Bardzo silny kurator zależy od ministra edukacji, dyrektorzy zależni od kuratorów i pewnie nauczyciele zależni od dyrektorów. Jeśli mają stworzyć nowego człowieka, to inaczej się nie da. Centralny podręcznik, wszyscy mają się uczyć tego samego, w taki sam sposób. Wytyczne przyjdą z góry. Przy odrobinie wysiłku można edukacją zarządzać ręcznie[18].

[18] R. Kim, R. Gębura, *Stworzyć nowego Polaka. Szkoła w służbie PIS*, „Polityka" 2016, nr 36, s. 14.

Czyż to nie kaganiec na edukację? Czy wobec zmian programowych, które czekają polską szkołę, nie zabraknie nauczycielom odwagi i mądrości, aby być refleksyjnymi praktykami? W oparciu o jakie wartości, zasady i wzory będą mogli pracować wychowawcy?

Oświatę trzeba zmieniać, ale nie w ten sposób i nie tak radykalnie; wymaga to szacunku dla poprzedników. Politycy wciąż nie rozumieją, że są takie sfery działań w państwie, których nie wolno ograniczać do jednej kadencji. I jeszcze jedno: wiedza nie zwalnia z myślenia. Trzeba wyciągać wnioski. Dzisiaj.

Bibliografia:

Arendt H., *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1991.

Banach Cz., *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, [w:] *Etos edukacji w XXI wieku. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus" przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 2000.

Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000.

Buber M., *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak" 1968, nr 4.

Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 1995.

Kim R., Gębura R., *Stworzyć nowego Polaka. Szkoła w służbie PIS*, „Polityka" 2016, nr 36.

Kopaliński, W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

Krzysztofek K., *Prywatyzacja moralności w społeczeństwie końca milenium*, [w:] *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 2001.

Kwiecińska M., Kwieciński Z., *Lęk i edukacja wobec przyszłości świata,* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1997.

Langer E., *Czy ludzie myślą*?, „Charaktery" 2012, nr 3.

Perkowska-Klejman A., *Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze,* www.academia.edu/9426642/refleksyjny_nauczyciel_nauczyciel_w_lustrze_reflective_teacher_a_teacher_in_the_mirror, dostęp 30.09.2016.

Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

Průcha, J., *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Schusterman R., *Sztuka życia a etyka posmodernistyczna*, „Kultura Współczesna" 1996, nr 3–4.

Woronowicz W., *Dydaktyka wobec wpływu społecznego*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Menos, Częstochowa 2000.

Problems of the reflective teacher in the current social reality

Abstract: The article intends to present complicated circumstances of a reflective pedagogue in ambiguous and undetermined reality as well as in sociopolitical situation of our country. The paper presents also a model of a reflective pedagogue and his work, including the most important characteristics of his personality and his pedagogical and educational workshop. The article stresses the key role pedagogues have in creating the 21st century society.

The authors search for the answer to a very difficult question – how and why should a modern teacher divert the treacherous tendency of leaving in a vertical concept of life by disinterested education. Part answer is to reach for the toolbox of reflective education, which implies unforced shaping of open-minded and reflective attitude of the young generation. Education, understood and applied this way, can prevent pupils from falling into a trap of „the only right" ideas.

Keywords: civilisation's educational challenges, disinterested education, loneliness of modern man, partners in dialogue, reflection, reflective teacher, reflective thinking, vertical and horizontal concept of life

Joanna Ludwika Pękala
Uniwersytet Warszawski

Coach, tutor... wychowawca

Abstrakt: Nauczanie niejedno ma imię, chociażby z uwagi na tak liczne jego formy. Procesy globalizacji i związane z nimi przemiany wartości we współczesnym świecie powodują redefinicję funkcji szkoły, a co za tym idzie – roli nauczyciela. Próbuje się w ten sposób nadać jego roli nowe znaczenia, przypisać jej inne niż dotychczasowe funkcje, czasem nawet usuwając z barków pedagogów zadania, które wcześniej były wprost tożsame z pojęciem nauczyciela. Czy pod ciężarem obco, lecz nowocześnie, brzmiących określeń: tutor, mentor, coach, nie ginie dziś archaicznie brzmiące określenie – wychowawca? Wyniki najnowszych badań pokazują, iż obecnie nauczyciele sami często niechętnie mówią o swoich powinnościach wychowawczych. Dlaczego? Wychowanie jest dziedziną, która potrzebuje szczególnego namysłu, nie jest łatwa do zdefiniowania, wymaga działania poprzedzonego refleksją.

Słowa kluczowe: coach, nauczyciel, pedeutologia, tutor, wychowawca

Nauczyciel – narodziny refleksji

Wielokrotnie dokonywano już przeglądu i opisu dziejów narodzin nauczycielskiej profesji. Nie jest to celem niniejszego podrozdziału. Przyjrzenie się początkom namysłu nad zawodem i rolą refleksji w działalności pedagogicznej zdaje się mieć większe znaczenie dla rozważań podjętych w tym miejscu.

W Polsce rozwój nauki o nauczycielu przebiegał niejednostajnie. Podobnie jak i na świecie, średniowiecze to okres tworzenia się uniwersytetów[1]. Nauczyciel wówczas miał przede wszystkim posiadać wiedzę związaną z nauczanym przedmiotem. W epoce renesansu idee reformacji, które dotarły także do Polski, znalazły swoje odzwierciedlenie w życiu politycznym, społecznym, a co za tym idzie w kulturze i oświacie. Ich wyrazicielem był Andrzej Frycz-Modrzewski, autor dzieła *O poprawie Rzeczpospolitej*. Uważał on, iż największy wpływ na to, co dzieje się w ojczyźnie można mieć poprzez kształcenie jej obywateli. Głosił on konieczność upowszechnienia oświaty.

[1] Por. J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 11–14.

W roku 1773 roku powstała Komisja Edukacji Narodowej, będąa odrębnym stanem nauczycielskim. Mimo iż jest to politycznie trudny moment dla kraju, zasługi nowopowstałej organizacji są ogromne. Należy do nich m.in.:

– nakreślenie sylwetki wzorcowego nauczyciela świeckiego – doskonale przygotowanego do nauczania konkretnej dziedziny wiedzy, wykształconego pedagogicznie i nienagannego moralnie;
– trójetapowy podział szkół, a w związku z nim także zróżnicowanie typów kształcenia nauczycieli (tworzenie seminariów i akademii).

W tym okresie ma miejsce również rozwój literatury pedagogicznej (np. *Powinności nauczyciela* Grzegorza Piramowicza, 1787 rok) oraz opracowanie pierwszych znaczących podręczników (Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych).

Rozbiory Polski to kolejny trudny etap w historii kraju. Mimo znacznego ograniczenia wpływu rodzimych pedagogów na kształt ojczystej edukacji nadal dostrzegano ogromną wartość rodzimego kształcenia. Można w tym miejscu wymienić tak znakomite osoby, jak: Jana i Jędrzeja Śniadeckich, Stanisława Staszica, czy Onufrego Kopczyńskiego, których łączyła pewność ogromnego znaczenia roli nauczyciela i polskich wartości w edukacji.

Jako pierwsi terminem *pedeutologia* posłużyli się Pietro Eusebietti, Edouard Claparede i Ernst Meumann[2]. Dostrzegali oni jej związek z psychologią pedagogiczną i nauczycielskimi kwalifikacjami.

Za udokumentowany początek nauki o nauczycielu można uznać rok 1932, kiedy to odbyło się posiedzenie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania[3]. Rozpoczęto na nim dyskusję na temat najważniejszych zagadnień dotyczących przygotowania nauczyciela do podjęcia pracy. Poruszono kwestie:

– selekcji do zawodu – wnioskowano o przeprowadzanie specjalnych testów i organizowanie pięciotygodniowej praktyki po pierwszym etapie kształcenia;
– łączenia kształcenia nauczycieli ze szkołami, z których wyszli i w których będą kiedyś pracowali;
– indywidualizacji procesu kształcenia, nastawienia na samodzielność myślenia i wyciągania wniosków z doświadczeń;
– znaczenia aktywnych metod pracy z nauczycielem podczas procesu przygotowania do wykonywania zawodu;
– stałego kontaktu studentów z życiem społecznym, dla lepszego poznania środowiska, w którym będą pracować;
– dążenia nie tylko do wykształcenia przyszłego nauczyciela, lecz także do kształtowania jego osobowości; podkreślano ogromne znaczenie wyro-

[2] Tamże.
[3] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

bienia społecznego, a nawet poglądów na świat profesorów uczelni wyższych – uznano te elementy za równie istotne, co ich przygotowanie merytoryczne.

W Polsce za istotny wkład w początki pedeutologii można uznać dzieło Józefa Mirskiego *Projekt nauki o wychowaniu, czyli pedeutologii*, wydane w 1932 roku. Praca ta jest istotnie związana z postulatami Ligi Nowego Wychowania, w wielu miejscach stanowi ich rozwinięcie. Autor zaznacza, iż rzeczywiście niektóre elementy zawodu nauczycielskiego wymagają technicznego przygotowania pedagogów. Ze względu jednak na zmienność, nieprzewidywalność warunków ich pracy, cele, a więc i środki używane do realizacji tychże, nie są stałe i wymagają twórczego działania nauczyciela.

Po II wojnie światowej można dostrzec dalszy rozkwit myśli pedagogicznej. Refleksja nad nauczycielską profesją przybrała wiele różnorodnych odcieni. Osobę nauczyciela postrzegano z perspektywy:

- jego powołania, cech osobowości – kontynuacja myśli Jana Władysława Dawida,
- talentu pedagogicznego – Zygmunt Mysłakowski,
- struktury psychicznej – Stefan Szuman,
- skłonności do społecznego oddziaływania – Mieczysław Kreutz,
- zdatności wychowawczej – Stefan Baley.

Lata powojenne do 1989 roku w Polsce to czas ideologicznej uniformizacji nauczycieli, co nie oznacza, że i ten etap dziejowy nie przyniósł żadnych pozytywnych dla systemu oświaty rezultatów. Upowszechniono kształcenie podstawowe (objęło ono wówczas 99% dzieci w wieku 7–14 lat), rozwinęła się również edukacja ponadpodstawowa przedłużając tym samym czas kształcenia się młodzieży[4]. Wyższe wykształcenie także staje się coraz bardziej dostępne, aczkolwiek nadal jest dobrem w pewnym stopniu limitowanym. Pośród zasłużonych dla pedagogiki tego okresu można wymienić: Marię Grzegorzewską, Józefa Kozłowskiego, Tadeusza Kotarbińskiego i Jana Legowicza.

Okres transformacji ustrojowej to przede wszystkim początek dostrzegania potrzeby doskonalenia zawodowego nauczycieli. Z jednej strony na tę tendencję ma wpływ docieranie do Polski nowych odkryć w dziedzinie psychologii i pedagogiki zagranicznej. Z drugiej strony niż demograficzny i nowe wymagania związane z awansem zawodowym zaczynają stanowić pewną formę presji. To od strony praktycznej. Pedagogika jako dziedzina poszukiwań naukowych również wiele zyskała w tym czasie, co podkreśla Stefan Wołoszyn: „Po przełomie 1989 roku polska pedagogika nie jest pustym i niezagospodarowanym

[4] K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 209.

polem. Okazała się przygotowana do tego, aby podejmować i aktywnie włączać się w nowe – także światowe – nurty myślenia wychowawczego i edukacyjnego”[5].

Jak pokazuje ta skrótowa analiza, polska refleksja nad osobą nauczyciela ulegała wielorakiej transformacji. Określona rzeczywistość wytwarzała konkretne zapotrzebowanie, szczególnie biorąc pod uwagę służebną rolę pedagogiki wobec życia społecznego. Czy zatem również wymagania wobec nauczyciela zmieniły się?

Współczesne widzenie roli nauczyciela

Kluczem do definiowania zawodu nauczyciela współcześnie zdaje się termin *kompetencje*. To kategoria pojęciowa obejmująca kwalifikacje, wiedzę i umiejętności. Henryka Kwiatkowska uważa kompetencje za „zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie”[6]. Definicja ta wyraźnie wskazuje na znaczenie sfery motywacyjnej. Zgodnie z nią ocena profesjonalizmu nauczyciela nie zależy jedynie od zewnętrznej opinii, znaczenie mają również czynniki wolitywne tkwiące w osobie nauczyciela.

Istnieje wiele różnych metod kategoryzacji kompetencji, wszystkie one jednak zwracają uwagę na zdolność do refleksji jako jedną z ważniejszych umiejętności. Stanisław Dylak wymienia:

- kompetencje bazowe związane z osobistymi cechami i umiejętnościami nauczyciela; są to sprawności intelektualne, społeczne, moralne;
- kompetencje konieczne umożliwiające wypełnianie zadań edukacyjnych szkoły; zalicza się do nich umiejętności interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne;
- kompetencje pożądane, czyli takie, które budują na mocnych stronach osobowości podmiotów edukacji[7].

Wydaje się, iż umiejętność refleksji w różnych ujęciach przewija się poprzez wszystkie z wymienionych przez Dylaka grupy kompetencji. Jeśli uznamy refleksję za zdolność do interpretacji rzeczywistości, autor umieszcza ją w gronie kompetencji koniecznych. Wskazuje to na wyraźną nobilitację tejże umiejętności pedagogicznej dokonaną przez Dylaka.

Kazimierz Denek z kolei sytuuje refleksję w grupie kompetencji moralnych związanych z wartościowaniem. Nie jest to nieuzasadniony sposób

[5] S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku, próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s. 97–98.

[6] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 35.

[7] *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, red. S. Dylak, Poznań 1995, s. 37.

kategoryzacji. Każdy nauczyciel w trakcie swojej praktyki zawodowej tworzy osobistą teorię pedagogiczną, której wartościowanie jest istotnym elementem budulcowym. Henryka Kwiatkowska, definiując powyższą kategorię pojęciową, wymienia następujące składowe:

- zawodowe doświadczenie,
- wiedzę (zgromadzoną, ale i samodzielnie wytworzoną właśnie w oparciu o osobiste refleksje),
- wartości.

Refleksja również w przypadku tej kategoryzacji stanowi istotną umiejętność. Praktyka pedagogiczna jest okazją do stałego namysłu i ciągłej weryfikacji przyjętych metod, ale i sposobów postrzegania rzeczywistości. Wystarczająco refleksyjny praktyk odnosi swoje wnioski do wiedzy zdobytej podczas procesu przygotowania do pełnienia funkcji zawodowych. Wartościowanie to również nieustanny proces, który winien zachodzić nie tylko podczas praktyki, lecz także po zakończeniu każdej sytuacji pedagogicznej.

Przyjęcie kategorii kompetencji, jako istotnie definiującej zawodową rolę nauczyciela, wydaje się zatem nie przeczyć istotności refleksji w jego pracy. Namysł nad praktyką pedagogiczną w odniesieniu do istniejącej w tej dziedzinie teorii jest traktowany jako podstawowa umiejętność w wachlarzu wymagań względem przedstawicieli nauczycielskiej profesji. Kształt ich osobistych teorii na temat tego, czym jest proces kształcenia, kim jest uczeń, a wreszcie kim jest on sam – nauczyciel, jest zasadniczo uzależniony od refleksyjności pedagogów.

Nauczyciel-coach

Z postrzeganiem, zarówno nauczyciela, jak i jego ucznia, z perspektywy pewnych kompetencji jest związana teoria coachingu w edukacji. David Clutterbuck uważa coaching za interwencję, której celem jest „poprawa wyników lub rozwój określonej kompetencji”[8]. Ze względu na znaczenie efektywności kształcenia obecnie wiele osób związanych z edukacją chciałoby widzieć nauczyciela szkolnego w tej właśnie roli. Diagnoza efektów dokonywana za pomocą testów, oczekiwanie szybkich i znaczących wyników to tylko niektóre wymagania doprowadzające do konieczności kształcenia nauczycieli-coachów. „Praca coacha odnosi się głównie do poziomu zachowań klienta”[9], a więc nauczyciel w tym typie kształcenia skupia się na modyfikowaniu zewnętrznych przejawów.

[8] J. O'Connor, A. Lages, *How coaching works?*, [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz 2014, s. 188.

[9] Tamże, s. 189.

Przyjmuje on funkcje doradcy, towarzysza – inspiruje i motywuje, nie narzuca rozwiązań.

Nasuwa się zatem pytanie: czy nauczyciel-coach może być wychowawcą? Czy dokonuje refleksji będącej bardzo istotnym elementem procesu wychowania? Czy przygotowuje swoich uczniów do refleksji nad sobą i otaczającą rzeczywistością, który to namysł jest podstawą funkcjonowania dorosłego człowieka?

Przedstawiona powyżej skrótowa definicja coachingu może sugerować kompletną nieadekwatność tej metody w odniesieniu do realiów edukacji szkolnej ze względu na jej „interwencyjny", czyli krótkotrwały charakter. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na elementy, które mogą być przydatne w procesie kształcenia młodzieży:

- w coachingu pracę z osobą rozpoczyna się od dokładnego rozeznania wszystkich aspektów jej funkcjonowania;
- zakłada się, iż człowiek biorący udział w całym procesie posiada bogate zasoby własne, z których może skorzystać, aby doprowadzić do poprawy własnej sytuacji;
- każdy z uczestników jest tak samo odpowiedzialny za własne zaangażowanie w relację związaną z coachingiem;
- proces uczenia się jest w coachingu tak samo ważny, jak samo motywowanie do podjęcia działań[10].

Powyższe zestawienie charakterystycznych elementów coachingu pozwala dostrzec komponenty, których wyraźnie brakuje w typowej edukacji szkolnej, a które wydają się wyjątkowo pożyteczne. Holistyczne podejście do ucznia, uwzględniające jego potrzeby i możliwości, nadal nie jest domeną polskich szkół. Duża liczebność zespołów klasowych, przedkładanie rzekomej wiedzy ucznia ponad jego dobre samopoczucie w środowisku kształcenia to tylko niektóre bariery spowalniające proces doskonalenia naszej edukacji. Nadal też w mentalności rodzimych nauczycieli występuje przekonanie o konieczności zachowania ich dominującej roli w relacjach nauczyciel – uczeń. Jak wynika z badań Kwiatkowskiej, nauczyciele są „niechętni wobec demokratycznych kategorii pojęciowych"[11], uznanie nadrzędnej roli ucznia w procesie planowania własnego rozwoju wydaje się zatem nadal produktem myślenia życzeniowego. Czy w procesie nauczania i wychowywania w placówkach edukacyjnych wystarcza czasu na stałe pielęgnowanie i podtrzymywanie motywacji uczniów? Najskuteczniejszym działaniem motywującym do wzięcia udziału w planowaniu i realizowaniu własnej edukacji, jest włączenie uczestników procesu edukacji we wspólne nakreślanie jej celów. Tego typu zadania w polskim systemie

[10] Tamże, s. 191–192.

[11] H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005, s. 228–230.

edukacji często odbywają się nie tylko z pominięciem ucznia, lecz często nawet nauczyciela. Ta idea coachingu, mimo wyraźnej użyteczności, wydaje się więc trudna do zrealizowania w naszej rzeczywistości edukacyjnej.

Czy zatem idee coachingu nie są sprzeczne z zasadami refleksyjnego wychowania i kształcenia przygotowującego do refleksji nad własną osobą? Wydaje się, iż nie tylko nie są sprzeczne, lecz także ich wprowadzenie mogłoby znacząco podnieść efektywność procesu kształcenia i wychowania. W jaki sposób? Chociażby przez podniesienie jego atrakcyjności za pomocą zwiększenia osobistego wpływu ucznia na własny rozwój. Z całą pewnością coaching nie jest jedyną, doskonałą metodą kształcenia i wychowania. Nie każdy obszar oddziaływania pedagogicznego jest elementem podlegającym dyskusyjnym ustaleniom (można w tym miejscu podać przykład zasad dotyczących bezpieczeństwa ucznia). Co więcej, jego zadaniowy charakter, nastawiony wyłącznie na behawioralną efektywność, może być niewystarczający jeśli chodzi o długofalowy proces wychowania. Niemniej jednak warto wzbogacić praktykę wieloma elementami tego typu podejścia, szczególnie z uwagi na jego holistyczność i demokratyczny charakter podejmowania decyzji. Te dwa komponenty wydają się szczególnie użyteczne w przygotowaniu do refleksyjnego podejścia do własnych działań oraz wyjątkowo istotne, jeśli chodzi o wychowawczą rolę nauczyciela.

Nauczyciel-tutor

Wydaje się użyteczne, aby w tym miejscu przedstawić krótką genezę pojęcia tutoringu. Wywodzi się ono z angielskiej edukacji, jest metodą szczególnie rozwijaną i praktykowaną na uniwersytetach w Cambridge i Oxfordzie. Niektórzy autorzy wolą traktować tutoring jako system pracy niż metodę[12]. Z pozoru ten sposób pracy wydaje się nie różnić od innych i mieć wiele wspólnego z postulowanymi, a nawet wprowadzanymi do polskiej edukacji elementami indywidualizacji procesu kształcenia. Jest to wrażenie mylne, nie liczba osób uczących się ma tutaj największe znaczenie. Tutoring opiera na kilku ważnych zasadach:

- nauczanie – uczenie się jest oparte na dialogu wspierającym proces samodzielnego zdobywania wiedzy;
- talent jest postrzegany w zupełnie nowy sposób – nie jest to „dar" posiadany tylko przez niektórych, lecz zasób będący udziałem każdego człowieka;

[12] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Warszawa 2013, s. 91.

– gwarantem sukcesu jest połączenie talentu z wiedzą i umiejętnościami nabywanymi właśnie w procesie tutoringu;
– działanie nauczyciela oparte na dialogu nie jest aktywnością doraźną i okazjonalną, lecz ciągłym procesem;
– wymaga zupełnie innego podejścia do planowania zajęć i pracy z uczniem – „budowania zajęć otwartych"[13], co oznacza niepodejmowanie próby dokładnego zaprojektowania przebiegu lekcji czy szczegółowego planu realizacji materiału w dłuższej perspektywie czasowej;
– ocenianie w tym systemie pracy polega na wyznaczeniu przez samego ucznia pułapu, do jakiego chciałby dotrzeć. Zadaniem nauczyciela jest taka organizacja uczenia się jego podopiecznego, by poziom ów był możliwy do osiągnięcia.

Wyżej wymienione cechy sprawiają, iż tutoring wydaje się systemem równie pożytecznym, co trudnym do zaimplementowania w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Nie tylko liczebność zespołów klasowych i przydział jednego nauczyciela na całą klasę szkolną może stanowić przeszkodę w stosowaniu tego typu podejścia. Mentalność nauczycieli, związana z przekonaniem o ich kierowniczej roli, i przywiązanie do planowania całego przebiegu procesu edukacji, to kolejne przeszkody mogące wyrosnąć na drodze do stania się nauczycielem-tutorem. Niemniej jednak korzyści ze stosowania tego typu podejścia do kształcenia wydają się warte wysiłku związanego z walką o szerokie stosowanie tutoringu w rodzimych szkołach.

Dostrzeganie talentu każdego ucznia, traktowanie go jako zasobu do wykorzystania, jest czymś znacznie bardziej wartościowym niż machinalne docenianie pojedynczych efektów czy też wytworów dziecka. Tutoring jest podejściem wychowawczo użytecznym ze względu na fakt uznawania indywidualnego dialogu jako całościowego, nieustannie stosowanego narzędzia edukacji, używanego nie tylko przy okazji rozwiązywania trudności wychowawczych. Wymaga jednak dogłębnego namysłu nad własnym warsztatem pracy i daleko idących zmian, nawet w tak podstawowej dziedzinie jak osobiste teorie edukacyjne[14] nauczyciela.

Wychowawczo zagubieni – refleksja ku odnalezieniu

Wychowanie to całokształt wpływów i oddziaływań skierowanych na osobę wychowanka podejmowanych w porozumieniu z nim. Działania te wykorzystują

[13] Tamże, s. 93.
[14] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 110–124.

naturalny potencjał człowieka, mają na celu wspieranie jego rozwoju. Wychowanie jest czynnym uczestniczeniem wychowawcy w procesie wykorzystania i doskonalenia posiadanych przez wychowanka zasobów wewnętrznych, tak by stawał się osobą w pełni odpowiedzialną za własne życie, potrafiącą nawiązać satysfakcjonujące dla siebie i innych osób relacje społeczne o różnorodnym charakterze[15]. W myśl tej definicji odpowiedzialność, spoczywająca początkowo istotniej na wychowawcy, stopniowo, w miarę postępu procesu, przechodzi na osobę wychowanka. Dzięki działaniom nauczyciela i własnemu, aktywnemu udziałowi w procesie wychowawczym, podopieczny, uczeń, staje się zdolny do samodzielnego życia i bycia „satysfakcjonującym i usatysfakcjonowanym" członkiem społeczności ludzkiej.

Coraz więcej współczesnych badań pokazuje, iż nauczyciele zdają się unikać obowiązków wychowawczych[16] i wolą koncentrować się na realizacji zadań dydaktycznych. Przyczyn pojawienia się tego typu postaw można upatrywać w:

- działaniach mediów głoszących zgubnie pojmowaną ideę wolności od wychowywania i bycia wychowywanym;
- typie ponowoczesnego wychowania, jakiemu w dzieciństwie zostali poddani sami nauczyciele przez osoby zagubione w sensie aksjologicznym,
- negatywnych doświadczeniach z dzieciństwa nauczycieli (mieli do czynienia z „obłudą wychowawczą" w szkole lub w domu – co innego głoszono, co innego prezentowano własną postawą);
- dysonansie pomiędzy wartościami pedagogicznymi przekazywanymi na uczelniach wyższych przygotowujących do pracy przyszłych nauczycieli a niemożliwością ich realizacji w środowisku szkolnym późniejszego zatrudnienia;
- uleganiu powszechnemu przekonaniu o prymacie obowiązków dydaktycznych w pracy nauczyciela nad powinnościami wychowawczymi;
- doświadczeniu nieskuteczności własnych oddziaływań wychowawczych,
- obciążeniu licznymi, często sprzecznymi, oczekiwaniami pochodzącymi od dyrekcji, rodziców jak i samych uczniów;
- lęku przed porażką i ośmieszeniem ze strony uczniów, rodziców i kolegów po fachu;
- źle pojmowanej roli partnerstwa w procesie kształcenia, powodującej eliminację elementów wychowawczych uważanych za dowód dominacji.

Wyżej wymienione przyczyny zapewne nie wyczerpują listy powodów, dla których współcześnie wielu nauczycieli rezygnuje z obowiązków wychowawczych. Możliwość tego typu oddziaływania zdaje się jednak ogromnym

[15] Definicja własna autora artykułu.

[16] M. Janukowicz, B. Łukasik, *Nauczyciel w nurcie edukacji nowoczesnej*, Częstochowa 2013.

przywilejem nauczycielskiej grupy zawodowej. Zadania, jakie ta rola nakłada na osobę nauczyciela, wymagają nieustannej refleksji. Kształtowanie umiejętności związanej z wartościowaniem zmusza do głębokiego namysłu nad własną teorią osobistą nauczyciela. Jako że elementami składowymi tejże teorii są wiedza, doświadczenie zawodowe oraz osobiste wartości, kompetencje etyczne nauczyciela mają niebagatelne znaczenie w zbiorze jego pedagogicznych umiejętności.

Refleksja nad nauczycielską rolą zawodową narodziła się w momencie dostrzeżenia ogromnej wagi osoby nauczyciela i jego pracy. Wydaje się, iż im wcześniej datowane rozważania, tym więcej uwagi poświęcano wychowawczej roli działań pedagogicznych. Współcześnie dokonuje się szczegółowych klasyfikacji nauczycielskich kompetencji, pośród których umiejętności interpretacyjne zajmują istotne miejsce. Kwiatkowska definiuje kompetencje interpretacyjne jako „rodzaj doświadczenia, które umożliwia czynienie świata zrozumiałym. To one sprawiają, że człowiek identyfikuje znaczenie spostrzeganej rzeczywistości i nadaje sens temu, co robi”[17]. Tego typu wyjaśnienie pokazuje, że próby interpretacji istniejącej rzeczywistości, a więc refleksja nad nią, są pewnego rodzaju „tłumaczeniem świata”. Nauczyciel dokonuje tego wyjaśnienia, ale tylko, jeśli będzie to tłumaczenie na język ucznia, interpretacja wspólna, zostanie ona uznana przez ucznia za własną. Tego nie może dokonać nauczyciel-demagog. Tutoring i coaching to metody, czy też systemy pracy z uczniem, nie nad uczniem, które umożliwiają przygotowanie go do takiej refleksji. Wymagają jednak wcześniejszego namysłu samego nauczyciela i, jeśli praktykuje on w swoim zawodzie już dość długo, także gruntownego przekształcenia własnego warsztatu pracy.

Bibliografia:

Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Żak, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Warszawa–Pułtusk 2001.

Janukowicz M., Łukasik B., *Nauczyciel w nurcie edukacji nowoczesnej*, Wydaw. im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2013.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli,* Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013.

O’Connor J., Lages A., *How coaching works?*, A&C black, London 2010, [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Wydaw. Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013.

[17] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 35.

Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, red. S. Dylak, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995.
Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Strzelec, Kielce 1998.

Coach, tutor... educator

Abstract: Today in the era of perceiving ambiguity in all possible areas of life, redefining of the school is being in the process, and the role of a teacher either. Both in the world of science, and the environment more closely associated with the practice of teaching, the teacher receives a different titles. There is an attempt to give to the teacher's role new meanings, different than previous functions, sometimes even tasks that were previously directly synonymous with the concept of the teacher, are removed from his shoulders. And so, somewhere, under the strange but modern-sounding phrases: tutor, mentor, coach, the main but nowadays archaic-sounding determination – upbringing, is slowly vanishing. Recent studies show that teachers nowadays are reluctant to talk about this duties. Why? Perhaps that is an area that needs special reflection, it is not easy to define, requires action preceded by thinking.

Keywords: coach, educator, pedeutology, teacher, tutor

Danuta Wiśniewska
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Kształtowanie refleksyjności studentów w przedsiębiorczym i badawczym modelu uniwersytetu

Abstrakt: Obecnie, na chwilę przed wprowadzeniem nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym, wciąż aktualne pozostaje pytanie o to, czy mit uniwersytetu Humboldta całkowicie utraci w przyszłości na znaczeniu. Koniec XX wieku przyczynił się do kształtowania modelu przedsiębiorczego w uczelniach. Zmiany legislacyjne ukierunkowują natomiast reformy szkoły wyższej w kierunku modelu określanego jako model badawczy lub inaczej partnerski. W obliczu zaistniałych zmian istotne staje się ustalenie czy refleksyjność studentów i absolwentów uczelni jest brana pod uwagę w ramach założeń realizacji procesu kształcenia w szkołach wyższych ze względu na dominację kształtowania tej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, które są niezbędne i pożądane na rynku pracy.

Słowa kluczowe: edukacja refleksyjna, model humboldtowski, model przedsiębiorczy, refleksyjność, szkolnictwo wyższe

Szkolnictwo wyższe w Polsce od wielu lat uczestniczy w wielu reformach systemowych, a w chwili obecnej następuje ich intensyfikacja. Tradycyjny, dziewiętnastowieczny, humboldtowski model uniwersytetu, skoncentrowany na ścisłym związku badań naukowych z nauczaniem oraz z szerokim zakresem autonomii w zakresie prowadzonych badań, coraz bardziej tracił na znaczeniu, a systematycznie rozwijał się na uczelniach, z mniejszą lub większą intensywnością, model przedsiębiorczy, z akcentem na dostosowanie oferty badawczej oraz dydaktycznej do oczekiwań interesariuszy zewnętrznych. Obecnie dostrzec można modyfikację modelu przedsiębiorczego w kierunku modelu badawczego uniwersytetu, zwanego też modelem partnerskim.

Dynamiczne zmiany kształtu modelu uniwersytetu skutkować będą zmianami organizacyjnymi w uczelniach, a także determinować proces kształcenia w nich realizowany. Model Wilhelma von Humboldta, bardzo rozpowszechniany w całej Europie jeszcze w XX wieku, wskazywał na potrzebę budowania

relacji mistrz – uczeń w drodze dochodzenia do prawdy poprzez badania naukowe, wolne od pośpiechu wnikanie w istotę rzeczy.

> W tym celu student musi mieć możliwość, tak jak uczony, izolowania się od otoczenia, bycia samotnym i wolnym zarazem, bo bez samotności i wolności nie ma nauki, choć rozwiązania uzyskane w wyniku refleksji, w izolacji od otoczenia, należy potem przedyskutować z innymi, aby je sprawdzić, skonfrontować z innymi możliwościami ujęcia danych problemów[1].

Refleksyjność w modelu Humboldta była więc wpisana w realizację procesu kształcenia.

Sytuacja zmieniła się w wyniku komercjalizacji edukacji na poziomie wyższym, gdy proces kształcenia zdeterminowany został przez popyt wśród interesariuszy na rynku edukacyjnym, zarówno studentów, jak i potencjalnych pracodawców. W relacji nauczyciel – student wiąże się to ze zmianą oczekiwań studiujących odnośnie uzyskiwanej wiedzy. „O ile kiedyś pragnęli oni otrzymywać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, o tyle dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w określonym zawodzie"[2].

W obliczu istniejących współcześnie tendencji i przemian uniwersytetu niezwykle istotne staja się odpowiedź na pytanie: czy w związku ze zmianami modelu uniwersytetu całkowicie zanikną podstawy założeń modelu Humboldta w uczelniach? Czy kształtowanie refleksyjności studentów będzie w przyszłości brane pod uwagę w ramach realizacji procesu kształcenia?

Badawczy model uniwersytetu przedsiębiorczego – kierunek współczesnych reform

Uwzględniając historyczny kontekst rozwoju uniwersytetów, Łukasz Sułkowski zwraca uwagę na modele: prehumboldtowski (średniowieczny), humboldtowski (oświeceniowy) oraz posthumboldtowski (współczesny i przyszły)[3]. Model humboldtowski, z nastawieniem na łączenie badań z działalnością dydaktyczną, początkowo ewoluował w kierunku modelu przedsiębiorczego, otwartego na zaspokajanie potrzeb interesariuszy zewnętrznych. Od dłuższego czasu dostrzec można natomiast zmiany przeobrażające uniwersytet w kierunku modelu badawczego, o czym świadczyć mogą działania przyczyniające się do tworzenia Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących lub tzw. uczelni flagowych.

[1] K. Sauerland, *Idea Uniwersytetu. Aktualność tradycji Humboldta?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2016, nr 2/28, s. 91.

[2] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 79.

[3] Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Warszawa 2016, s. 14.

Na niedostosowanie modelu uniwersytetu Humboldta do oczekiwań społecznych końca XX wieku wielokrotnie zwracano uwagę w literaturze przedmiotu i debatach społecznych. Potrzebę dostosowania oferty edukacyjnej oraz badawczej uczelni do potrzeb społecznych reguluje art. 4 pkt 4 nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z roku 2011[4]. Na powyższą kwestię zwracano również uwagę w projekcie „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego. 2010–2020. Projekt środowiskowy", sygnalizując rozszerzenie służebnej roli uczelni względem społeczeństwa[5]. Uwzględniając działania składające się na upowszechnienie idei nowej społecznej odpowiedzialności uczelni, zaliczono do nich:

> przeprowadzenie ogólnopolskiej debaty nad nową misją szkoły wyższej z udziałem wszystkich podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i jego otoczenia społecznego. [...] Opracowanie i ogłaszanie przez uczelnie misji uwzględniających ich służebność względem otoczenia społecznego; współdefiniowanie misji i zadań uczelni przez partnerów społecznych, w tym współdziałanie przy opracowywaniu strategii rozwoju w uczeniu się przez całe życie. Wprowadzenie w statutach uczelni regulacji ułatwiających utrzymywanie partnerstwa z otoczeniem, w tym umożliwienie włączania jego przedstawicieli do ciał decyzyjnych, z głosem doradczym w realizacji tzw. trzeciej misji uczelni. Włączanie zewnętrznych interesariuszy działających na szczeblu szkolnictwa wyższego[6].

Otwartość szkół wyższych na potrzeby interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych jest wynikiem ograniczenia finansowania przez państwo szkolnictwa wyższego i potrzeby pozyskiwania innych środków.

> W sytuacji, gdy państwo obniża dotacje na uczelnie wyższe, uczelnie muszą same poszukiwać innych sposobów finansowania działalności [...]. Do tych sposobów należy działalność gospodarcza, działająca na innowacjach, współpracy z przemysłem, wdrażaniu nowych gospodarczych przedsięwzięć – tutaj np. spin-offy[7].

Potrzeba pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania powoduje, iż przedsiębiorczy uniwersytet komercjalizuje również działalność dydaktyczną uczelni.

> Orientacja na konkurencyjność powoduje [...] zmianę misji i wizji uczelni, które skazane są na dostosowanie do rynku pracy. Tradycyjny uniwersytet stawia na tworzenie wspólnego dobra, czyli nauki, *uniwersytet przedsiębiorczy* zaś bierze pod uwagę: przychody, liczbę studentów czy pozycję konkurencyjną[8].

[4] Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2001 r. Nr 84, poz. 455, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20110840455, dostęp 7.03.2017.

[5] *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt Środowiskowy*, red. A. Matysiak, Warszawa 2009

[6] Tamże, s. 89.

[7] Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka,* dz. cyt., s. 19.

[8] Tamże.

W konsekwencji nastąpiła radykalna zmiana edukacji akademickiej i samego uniwersytetu.

> Nacisk na efektywność i plastyczność uniwersytetu (w reagowaniu na potrzeby zewnętrzne – zwykle ekonomiczno-rynkowe) spowodował erozję jego funkcji intelektualnych; w szczególności został zakwestionowany ten jego tradycyjny cel, jakim jest poszukiwanie wiedzy i prawdy. W tej perspektywie edukację wyższą postrzega się jako przemysł, a uniwersytety jako firmy, których celem jest wytwarzanie i sprzedawanie dóbr i usług, kształcenie siły roboczej, przyczynianie się do rozwoju ekonomicznego, prowadzenie użytkowych badań[9].

Aby opisać funkcjonowanie uczelni przedsiębiorczych, należy uwzględnić charakterystykę modelu przedsiębiorczego Burtona R. Clarka, która przedstawia następujące jego cechy:

- wzmocnienie centrum sterującego, aby sprawniej poszukiwać okazji do zmian i je wykorzystywać;
- rozwijanie segmentów peryferyjnych, niezbędnych do przełamywania istniejących w tradycyjnej uczelni podziałów na dyscypliny i rozwijania współpracy z otoczeniem;
- dywersyfikacja źródeł finansowania, niezbędna zwłaszcza przy pozyskiwaniu funduszy spoza budżetu;
- aktywizacja centrum akademickiego, polegająca na zmianach strukturalnych, przełamujących stereotypy myślenia o nauce w kategoriach dyscyplin i tradycyjnych jednostek organizacyjnych uczelni;
- rozwijanie kultury przedsiębiorczości, integrującej nowe elementy organizacyjne z tradycją uczelni[10].

Koncentrując uwagę na warunkach, które powinny zostać spełnione, by uczelnia mogła stać się przedsiębiorczą, Janina Jóźwiak sygnalizuje, iż

> Autonomia szkoły wyższej w powiązaniu z odpowiedzialnością tworzy podstawę do budowania modelu instytucji przedsiębiorczej i określa granice, w ramach których możne działać uczelnia. Korzyści dla uczelni mogą pojawić się jedynie wtedy, gdy jest ona w stanie wprowadzić mechanizm optymalizacji wykorzystania ograniczonych zasobów (finansowych, ludzkich, intelektualnych itp.), aby podnieść swoją konkurencyjność oraz dostosować się do wymagań i oczekiwań gospodarki opartej na wiedzy[11].

Obecnie znajdujemy się na etapie opracowywania zmian legislacyjnych dotyczących ustawy o szkolnictwie wyższym, która na chwilę obecną określana jest jako Ustawa 2.0. W Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłoszono

[9] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 67.

[10] J. Jóźwiak, R. Z. Morawski, *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010–2020,* [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, oprac. R. Z. Morawski, red. A. Matysiak, Warszawa 2009, s. 52–53.

[11] J. Jóźwiak, *Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny. Doświadczenia polskie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2003, nr 1, s. 11.

konkurs dotyczący propozycji zmian w systemie szkolnictwa wyższego, w którym zwyciężyły propozycje trzech zespołów: Instytutu Allerhanda pod przewodnictwem dr hab. Arkadiusza Radwana, Uniwersytetu SWPS pod kierownictwem prof. dr hab. Huberta Izdebskiego oraz Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu pod kierownictwem prof. dr hab. Marka Kwieka. W opracowaniu przedmiotem analizy stanie się ostatni z wyróżnionych projektów.

Badawczy model uniwersytetu z założenia nie będzie dotyczył wszystkich uczelni w systemie szkolnictwa wyższego, gdyż

> Założenia dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego wymuszają podejmowanie decyzji instytucjonalnych: czy instytucje chcą próbować grać w lidze z dużymi pieniędzmi na badania (we wszystkich dziedzinach nauki), czy chcą koncentrować się na współpracy z regionem, czy wyłącznie na (lokalnym) kształceniu studentów. Reforma zrywa z użytecznym do niedawna instytucjonalnym mitem głoszącym, że kształcenie setek tysięcy studentów jest związane z badaniami naukowymi (bo nie jest) oraz że w sektorze dydaktycznym o nastawieniu zawodowym potrzebni są liczni profesorowie tytularni i doktorzy habilitowani tytularni (bo nie są)[12].

W propozycji zmian do ustawy Kwiek z zespołem proponują modyfikacje systemu szkolnictwa wyższego, wydzielając trzy nowe typy uczelni: badawcze, badawczo-dydaktyczne i dydaktyczne[13].

> Zakładamy, że jednostki szkolnictwa wyższego znacząco różnią się od siebie profilem działalności [...] który jest wynikiem odmienności posiadanych potencjałów. Zakładamy zróżnicowanie mechanizmów ich finansowania oraz strukturalną różnorodność ich modeli ustrojowych – bez ingerencji w nazwy uczelni czy ich formalny status. Prezentowana koncepcja ustroju jednostek szkolnictwa wyższego zakłada cztery zasadnicze cele: unowocześnienie ustroju, poszerzenie zakresu autonomii personalnej, finansowej i zarządczej uczelni, zwiększenie społecznej rozliczalności uczelni, zmianę logiki przyznawania uprawnień do nadawania stopni naukowych i wzmocnienie roli Centralnej Komisji w procedurach awansowych[14].

Na potrzebę zróżnicowania uczelni na trzy typy zwraca w projekcie uwagę również dr hab. Hubert Izdebski. Rozróżnienie tych trzech typów uczelni pozwala na dokonanie ich podziału według misji w sposób następujący:

– jednostki badawcze – realizacja misji badawczej, którą „koncentrujemy na ośrodkach o najwyższych osiągnięciach naukowych poprzez mechanizmy stopniowej kumulacji środków na badania, zamiast ich stałego rozdrabniania”[15];

[12] M. Kwiek [i in.], *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Poznań 2016, s. 28.

[13] *Ogólny opis koncepcji założeń systemu szkolnictwa w Polsce („Ustawa 2.0”)*, Warszawa 2016, s. 4, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_06/1083e5f22c98e92242923d2d6b7abcf8.pdf, dostęp 22.01.2017.

[14] Tamże, s. 6.

[15] M. Kwiek [i in.], *Projekt założeń do ustawy...*, dz. cyt., s. 18.

– jednostki badawczo-dydaktyczne – realizacja trzeciej misji, czyli współpraca z otoczeniem społecznym i gospodarczym oraz wspieranie ogólnego rozwoju regionów[16];
– jednostki dydaktyczne – realizacja misji dydaktycznej poprzez „zapewnianie powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego, jak również współpracę z rynkiem pracy w zakresie kształtowania programów kształcenia [...]"[17]. Misję tę realizować będą uczelnie sektora niepublicznego, a przekazywanie wiedzy studentom odbywać się będzie na pierwszym stopniu kształcenia.

W rozważaniach na temat zmian modelu uniwersytetu istotnym wydaje się zwrócenie uwagi na funkcjonujące dotychczas modele organizacyjne w szkolnictwie oraz wyłaniający się nowy model organizacyjny, czyli na tzw. Organizację Turkusu. Frederic Laloux dokonuje przeglądu funkcjonowania zróżnicowanych organizacji w ujęciu historycznym. Szkolnictwo publiczne zalicza on do tzw. organizacji bursztynu, które uwzględniają sformalizowane role w hierarchicznej piramidzie, odgórne dowodzenie i kontrolę, stabilność jako najważniejszą wartość zapewnianą rygorystycznymi procesami, a przyszłość opierają na powtarzaniu przeszłości[18]. Szkolnictwo niepubliczne natomiast zaliczone zostało przez autora do tzw. organizacji pomarańczy, w których uwidacznia się podstawowy cel jakim jest pokonanie konkurencji, osiągnięcie zysku i wzrostu poprzez działania innowacyjne oraz zarządzanie przez cele[19]. Ta krótka charakterystyka pozwala na odniesienie tradycyjnego modelu Humboldta do tzw. organizacji bursztynu, model przedsiębiorczego uniwersytetu uwidacznia się zaś w charakterystyce tzw. organizacji pomarańczy. Całkowicie odmienna, w ujęciu Laloux, wydaje się być najwyższa forma organizacyjna tzw. ewolucyjnego turkusu, gdyż w nim: „uczymy się zmniejszać naszą potrzebę kontrolowania ludzi i wydarzeń"[20], „przechodzimy od zewnętrznych do wewnętrznych ocen podejmowanych decyzji"[21], „przeszkody widziane są jako sposób, w jaki życie uczy nas o własnej naturze i o świecie. [...] Przyjmujemy do wiadomości, że prawdopodobnie odegraliśmy jakąś rolę w wytworzeniu problemu i dociekamy, czego w tej sytuacji możemy się nauczyć dla dobra własnego rozwoju"[22]. W założeniach powyższej organizacji uwidacznia się, że współpraca w zespole opierać się będzie na wzajemnym słuchaniu, budowaniu relacji oraz realizacji jasnego i szlachetnego celu. „Możemy oczekiwać, że to właśnie cel, bardziej

16 Tamże, s. 19.
17 Tamże, s. 18.
18 F. Laloux, *Pracować inaczej*, Warszawa 2015, s. 51.
19 Tamże.
20 Tamże, s. 59.
21 Tamże, s. 60.
22 Tamże, s. 62.

niż rentowność, wzrost, czy udział w rynku, będą przewodnią zasadą podejmowania decyzji w Turkusowych Organizacjach"[23]. Warto zasygnalizować za autorem, iż są to organizacje „bardziej ukierunkowane na duchowe spełnienie i samorealizację"[24]. Ponieważ jest to najwyższa forma organizacyjna, która dopiero kształtuje się w różnego rodzaju instytucjach, warto zastanowić się, jak przygotować studentów do funkcjonowania w tego typu organizacjach i który z modeli uniwersytetu w największym stopniu będzie się do tego przyczyniał. Innymi słowy: w którym z modeli istnieje szansa na rozwój refleksyjności wśród studentów?

Refleksyjność i edukacja refleksyjna

W literaturze występuje wiele ujęć pojęcia refleksyjności. Koncentrując uwagę na ich zróżnicowaniu, możemy wskazać określenia refleksyjności jako formy myślenia, polegającej na rozważaniu własnych przeświadczeń lub domniemanej postaci wiedzy (John Dewey) lub też jako aktywności umysłowej potrzebnej do uczenia się przez doświadczenie (David A. Kolb)[25]. Iwona Kopaczyńska zwraca uwagę na dwa poziomy refleksyjności, gdyż traktuje ją jako

> nowoczesny mechanizm autokorekty na dwóch poziomach myślenia i działania: Pierwszy – łączy się z autorefleksyjnością, z przyjmowaniem postawy krytycznej, pojęciem mądrości oraz kompetencją autobiograficzną. Jego rozpatrywanie zakreśla w tym względzie perspektywę jednostki, choć w silnym związku z funkcjonowaniem w nowoczesnym społeczeństwie. Drugi – dotyczy refleksyjności strukturalnej, wskazuje perspektywę instytucjonalną, podkreśla cykliczność przyczyn i skutków, bo myśl i działanie nieustannie są do siebie odnoszone. Jest namysłem nad refleksyjnością i coraz bardziej rzutuje na nasze życie w epoce nowoczesności, na myślenie, działanie, na proces działania lub reprodukowania systemów społecznych[26].

Przy uwzględnieniu powyższego podziału, z perspektywy kształcenia studentów, interesować nas będzie pierwszy poziom refleksyjności, gdyż według Bożeny Wojtasik „Jednostka w zindywidualizowanym świecie musi nauczyć się rozumieć samą siebie, jako ośrodek działania, planowania swojej biografii, własnych umiejętności, orientacji, kontaktów partnerskich"[27].

[23] Tamże, s. 68.

[24] Tamże.

[25] A. Perkowska-Klejman, *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2013, nr 3, s. 28.

[26] I. Kopaczyńska, *Refleksyjność strukturalna i autorefleksyjność w rozważaniach o* szkole, „Edukacja" 2011, nr 1, s. 18.

[27] B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny, s. 348.

Odnosząc zagadnienie refleksyjności do procesu kształcenia studentów, należy uwzględnić kwestię edukacji refleksyjnej. W tym ujęciu

> Student ma być odpowiedzialny za cały proces nauczania, a nie tylko za wynik w postaci oceny. Chodzi o stworzenie takiego klimatu dla kształcenia, w którym podmioty zarządzają swoim naukowym życiem. [...] Refleksyjność wpływa pozytywnie na motywację do nauki, proaktywność i zorganizowanie. Przyjęcie postawy refleksyjnej przez uczącego się powoduje gotowość i zdolność do zadawania pytań i *badania rzeczywistości*. Taki student jest w stanie lepiej zrozumieć wiedzę i zdobyć wgląd w swoje umiejętności i kompetencje[28].

Widać więc, że refleksyjność pozwala na podejmowanie działań na gruncie badawczym oraz determinuje proces uczenia się studentów.

Aby móc realizować edukację refleksyjną, należy uwzględnić odejście od edukacji technicznej, która nadal funkcjonuje w szkolnictwie, również na poziomie wyższym. Koncentrując uwagę na koniecznych przeobrażeniach edukacji, Anna Perkowska-Klejman, za Iwoną Morawską[29], postuluje:

- czynnościowy model kształcenia,
- likwidację biernego przyswajania wiedzy na rzecz poznawania problemowego, działania i tworzenia,
- otwarcie na różne rozwiązania i punkty widzenia,
- koncentrację na rozumieniu zdobywanym w działaniu przez konfrontowanie różnych punktów widzenia,
- koncentrację na wiedzy podlegającej zmianom zachodzącym w kulturze, wiedzy otwartej i alternatywnej,
- nauczyciela będącego refleksyjnym praktykiem,
- zastąpienie odtwórczego nauczania kreatywnością i refleksyjnością[30].

Biorąc pod uwagę potrzebę kształtowania we współczesnej rzeczywistości refleksyjności oraz autorefleksyjności wśród studentów, a także założenia edukacji refleksyjnej, istotne staje się dookreślenie, na ile jest to możliwe w przedsiębiorczym oraz badawczym modelu uczelni. Jeśli jest, to jaki postulowany w projekcie typ uczelni (badawczy, badawczo-dydaktyczny czy dydaktyczny) będzie temu najbardziej sprzyjał?

[28] I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, J. Krajka, *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2012, nr 3. Cyt. za: A. Perkowska-Klejman, *Uczenie się i edukacja*, dz. cyt., s. 31.

[29] Tamże.

[30] Tamże.

Kształtowanie refleksyjności studentów w obliczu zmian systemu szkolnictwa wyższego

W obliczu proponowanych zmian w systemie szkolnictwa wyższego uczelnie zostaną podzielne pod względem merytorycznym, a podstawą podziału ma być profil uczelni „określający zadania realizowane przez poszczególne typy jednostek w systemie szkolnictwa wyższego (uczelnie), ale też przez formę egzekwowania tych zadań”[31], co w praktyce oznaczać będzie podział na następujące kategorie:

1. Uczelnie o profilu badawczym – priorytetem stanie się prowadzenie badań naukowych na najwyższym poziomie, co będzie podstawą ich finansowania. Drugim zadaniem okaże się kształcenie studentów, zwłaszcza na poziomie studiów doktoranckich i magisterskich. Kolejnym zadaniem będzie transfer wiedzy oraz innowacji do gospodarki oraz ścisły kontakt z otoczeniem społecznym (tzw. trzecia misja). Uczelnie flagowe (podzbiór uczelni badawczych) skoncentrują się przede wszystkim na prowadzeniu badań na poziomie światowym[32].
2. Uczelnie o profilu badawczo-dydaktycznym – będą posiadać dwa równoważne zadania: badawcze oraz dydaktyczne, które wspólnie wpłyną na wysokość dotacji. Ponadto zadaniem uczelni będzie zaangażowanie w rozwój gospodarczy i społeczny regionu. Uczelnie pozostaną w bliskim kontakcie z regionalnymi partnerami przemysłowymi i odpowiedzą na ich potrzeby z zakresu innowacji, a także wykształcą będą wysokiej klasy specjalistów na regionalny rynek pracy i będą reagować na potrzeby lokalnych społeczności. Istotne stać się powinno dodatkowe, regionalne finansowanie rozwoju uczelni[33].
3. Uczelnie o profilu dydaktycznym – głównym zadaniem jest kształcenie studentów, głównie na kierunkach o profilu zawodowym, biorąc pod uwagę potrzeby regionalnego rynku pracy. Istotą ich funkcjonowania ma być tworzenie kapitału intelektualnego dla lokalnej gospodarki i wspieranie jej rozwoju[34].

W obliczu przedstawionego podziału założenia modelu humboldtowskiego mają szansę zaistnieć w największym stopniu w uczelniach badawczych oraz w uczelniach badawczo-dydaktycznych. W przypadku uczelni badawczo-dydaktycznych pojawia się jednak wątpliwość, czy kształcenie dostosowane do

[31] M. Kwiek [i in.], *Projekt założeń do ustawy…*, dz. cyt., s. 68.
[32] Tamże.
[33] Tamże, s. 68–70.
[34] Tamże, s. 70.

potrzeb regionalnego rynku pracy nie ograniczy możliwości rozwoju kompetencji badawczych, w tym refleksyjności, wśród studentów? Na konsekwencje związane z ukierunkowaniem kształcenia na rynek pracy zwraca uwagę Maria Czerepaniak-Walczak, sygnalizując, iż

> Przekonanie, że kształcenie, zwłaszcza akademickie, należy dostosować do potrzeb rynku pracy, jest bardzo niebezpieczne [...]. Już w samym słowie *dostosowywać* zawiera się wypaczenie idei uniwersytetu jako miejsca rozwijania krytycznego myślenia. Myślenie w kategoriach dostosowania zmienia uniwersytet w miejsce kształcenia (niedokwalifikowanych lub niewykwalikowanych) robotników, zwanych niekiedy kognitariuszami; w szkołę przyzakładową kształcącą w wąskich specjalnościach dyktowanych przez potencjalnych pracodawców, i tak wciąż niezadowolonych z kwalifikacji absolwentów uczelni. Oznacza to, że edukacja akademicka goni rynek pracy, a nie wyznacza standardy pracy, wdraża do stawiania problemów i innowacyjnego rozwiązywania ich[35].

Na powyższe zmiany w edukacji akademickiej, wynikające z komercjalizacji edukacji, zwraca uwagę również Zbyszko Melosik, twierdząc, że

> w przeszłości celem edukacji akademickiej było kształcenie ludzi mądrych, refleksyjnych, poszukujących, twórczych, posiadających rozległą wiedzę [...]. Obecnie szkoły wyższe w coraz większym stopniu są przez polityków i ekonomistów, ale także przez znaczną część społeczeństwa traktowane niemal jak wyższe szkoły zawodowe, których celem jest przygotowanie wysokiej klasy specjalistów w wąskiej dziedzinie (np. obróbki skrawaniem określonego rodzaju metalu) – zgodnie z zasadą *lepiej wiedzieć wszystko o czymś niż coś o wszystkim*[36].

Wydaje się jednak, iż w obliczu propozycji wprowadzenia profili uczelni, taki charakter mogłyby mieć tylko uczelnie dydaktyczne. Uczelnie badawczo-dydaktyczne ze względu na ich powiązanie z potrzebami rynku pracy w pewnym zakresie będą dostosowywać ofertę kształcenia do tych potrzeb, jednak w znacznie mniejszym stopniu ze względu na prowadzone również w nich badania naukowe. Uczelnie badawcze, kształcąc studentów, mogłyby w dalszym ciągu z powodzeniem realizować tradycyjne założenia modelu Humboldta, z akcentem na ścisłe powiązanie działalności badawczej i dydaktycznej.

W literaturze istnieją jednak prognozy sugerujące, że ze względu na istniejące trendy, w przyszłości kształcenie dla praktyki w dalszym ciągu będzie dominować w edukacji akademickiej.

> Uniwersytety w przyszłości będą prawdopodobnie w jeszcze większym stopniu zorientowane na kształcenie specjalistów i przekazywanie kompetencji zawodowych. Współpraca z rynkiem pracy, *zatrudnialność* absolwentów, będą

[35] M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej,* [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wizji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013, s. 38.

[36] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 79.

> najważniejszymi parametrami wartości dydaktycznej uczelni i programu. Parametry te będą porównywane na całym świecie [...]. Transfer technologii będzie najważniejszym parametrem oceny dla uniwersytetów badawczych, które chcąc utrzymać pozycję i finansowanie z przemysłu, będą musiały wspólnie z nim rozwijać i wdrażać innowacje[37].

Powyższy opis sugeruje, iż chodzi tu bardziej o uniwersytety badawczo-dydaktyczne, niż typowo badawcze, w myśl podziału Kwieka z zespołem.

Prezentowane powyżej zmiany dotyczą ogółu uczelni w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Określenie profilu będzie zadaniem uczelni. W związku z powyższym społeczność akademicka, na podstawie posiadanego potencjału, będzie dookreślać, jaką misję uczelni realizuje. Wskazany podział wydaje się zasadny, chociażby z perspektywy zróżnicowania wymagań wobec uczelni różnego typu. Uczelnie badawcze nie będą zobowiązane do dostosowania programów kształcenia do rynku pracy, co może ograniczyć nacisk na uzawodowienie kształcenia na poziomie wyższym. Ze względu na fakt, że uczelnie te będą mogły realizować założenia modelu Humboldta i rozwijać refleksyjność studentów, daje to podstawy do ponownej możliwości realizacji tradycyjnych wartości uniwersytetu.

Wnioski

Proponowane w projekcie zmian do ustawy Kwieka z zespołem zróżnicowanie systemu szkolnictwa wyższego może budzić kontrowersje i przyczyniać się do niepokoju wśród środowiska akademickiego. Przedstawiona propozycja daje możliwość funkcjonowania uczelni o zróżnicowanych profilach i związanych z nimi zadaniach, które warunkować będą finansowanie szkół wyższych. Jednocześnie określenie profilu i związane z tym zróżnicowanie w systemie powinno pozwolić na rozwój uczelni zgodnie z posiadanymi przez nie potencjałami.

Zróżnicowanie szkół wyższych w Polsce może umożliwić odwrócenie pojawiających się tendencji do uzawodowienia procesu kształcenia wszystkich szkół wyższych i, w wyniku komercjalizacji, całkowitego odejścia od modelu humboldtowskiego, ściśle związanego z badaniami naukowymi, poszukującego prawdy oraz kształtującego refleksyjnych, krytycznych i niepokornych badaczy zastanej rzeczywistości. Uczelnie badawcze i badawczo-dydaktyczne pozwalają mieć nadzieję, że formuła uniwersytetu łączącego badania z dydaktyką w dalszym ciągu będzie miała możliwość funkcjonowania w szkołach wyższych.

Model badawczy uniwersytetu i model partnerski, które charakteryzowane są w literaturze przedmiotu, w przedstawionym podziale będą dotyczyć raczej

[37] Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka*, dz. cyt., s. 145–146.

profilu badawczo-dydaktycznego uczelni. Wynika to przede wszystkim z faktu, że model ten, poza koncentracją na badaniach naukowych, jest otwarty na potrzeby regionu. Zgodnie z charakterystyką tego profilu potrzeby te dotyczyć mogą zarówno badań, jak i procesu dydaktycznego. Można więc zauważyć, iż mamy tu do czynienia z połączeniem modelu badawczego z modelem przedsiębiorczym uczelni.

W największym stopniu refleksyjność studentów będzie miała szansę kształtować się i rozwijać w uczelni badawczej. Uczelnie badawczo-dydaktyczne będą natomiast stwarzać szansę rozwijania refleksyjności studentów pod warunkiem, że uczelnia nada jej znaczenie w ramach procesu kształcenia specjalistów do pracy w regionie. Biorąc pod uwagę możliwość włączania studentów w realizację badań naukowych w uczelni o tym profilu, taka możliwość będzie miała szansę zaistnieć. W uczelniach zorientowanych na realizację procesu kształcenia dostosowanego do potrzeb rynku pracy kształtowanie refleksyjności będzie zdecydowanie trudne do realizacji. W obliczu nastawienia na budowanie potencjału zawodowego studentów i absolwentów realizacja procesu badawczego oraz kształtowanie postawy krytycznej i refleksyjnej nie będzie stanowić priorytetu, o ile nie będą jej dostrzegać potencjalni pracodawcy.

Kształtowanie refleksyjności, autorefleksyjności i krytycyzmu wśród studentów w dalszym ciągu powinno stanowić priorytet w procesie kształcenia w ramach przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy i w ewolucyjnych Organizacjach Turkusu. Stanowią one podbudowę procesu uczenia się, który determinuje radzenie sobie absolwentów w zmieniających się warunkach pracy. Wśród profili uczelni wyższych, proponowanych w projekcie zmian do ustawy, dwa spośród trzech stwarzają możliwość budowy tego potencjału. Można więc domniemywać, że zmiany będą stwarzać okazję do większej na nim koncentracji w przyszłości niż na chwilę obecną, gdy ukierunkowanie na dostosowanie procesu kształcenia do potrzeb rynku pracy dotyczy wszystkich uczelni w Polsce.

Bibliografia:

Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej,* [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wizji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013.

Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wizji przemian w edukacji akademickiej, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.

Jóźwiak J., *Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny. Doświadczenia polskie,* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2003, nr 1.

Kopaczyńska I., *Refleksyjność strukturalna i autorefleksyjność w rozważaniach o szkole,* „Edukacja" 2011, nr 1.
Kwiek M., *Ogólny opis koncepcji założeń systemu szkolnictwa w Polsce („Ustawa 2.0")*, Warszawa 2016, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_06/1083e5f22c98e92242923d2d-6b7abcf8.pdf, dostęp 22.01.2017.
Kwiek M. [i in.], *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.
Laloux F., *Pracować inaczej*, tłum. M. Konieczniak, Studio EMKA, Warszawa 2015.
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009.
Perkowska-Klejman A., *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2013, nr 3.
Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy, oprac. R. Z. Morawski, red. A. Matysiak, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
Sauerland K., *Idea Uniwersytetu. Aktualność tradycji Humboldta?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2016, nr 2.
Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt Środowiskowy, red. A. Matysiak, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, PWN, Warszawa 2016.
Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2001 r. Nr 84, poz. 455, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20110840455, dostęp 7.03.2017.
Wojtasik B., *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny.

Shaping students' reflexivity in an entrepreneurial and research model of university

Abstract: Today, just before the amendment to the Higher Education Act is introduced, it is still up to date whether the myth of Humboldt University will lose its significance in the future. The end of the twentieth century contributed to shaping the entrepreneurial model of universities. Legislative changes will direct the reform of higher education to a model called a research or partnership model. In the face of these changes, it is important to determine whether the reflection of students and college graduates is taken into account in the framework of the implementation of the higher education process because of the predominance of the knowledge, skills and social competences that are necessary and desirable in the labor market.

Keywords: entrepreneurial model, higher education, Humboldt model, reflective education, reflectivity

Część III

Refleksja i refleksyjność nad wybranymi obszarami codzienności edukacyjnej

Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Misja szkoły jako przedmiot refleksji nauczycieli

Abstrakt: Misja organizacji wskazuje jej priorytety, kształtuje wizerunek w środowisku, wyznacza kierunki dalszego rozwoju oraz kryteria oceny zgodności celów z rezultatami. Misja może być skutecznym narzędziem doskonalenia pracy szkoły, pod warunkiem jednak, że będzie ona konstruowana, implementowana oraz rozwijana przy udziale i zaangażowaniu całej społeczności szkolnej, a to wymaga porozumienia co do zasadniczego celu działania i refleksji nad tym działaniem.

W artykule pojęcie misji szkoły zostało powiązane z pojęciem nauczycielskiej refleksji. Zaprezentowano wypowiedzi nauczycieli gimnazjum na temat rozumienia misji szkoły, w której pracują, oraz warunków osiągania wyznaczonych celów. W świetle analizy tego materiału widać, że – mimo wysokich osiągnięć dydaktycznych uczniów, odzwierciedlonych w wynikach egzaminów zewnętrznych – nauczycielom, w codziennej pracy, brakuje poczucia jedności dążeń, wspólnoty celów oraz skutecznej komunikacji i porozumienia.

Słowa kluczowe: jakość szkoły, misja, misja szkoły, nauczyciele, refleksja

Wprowadzenie

Na Zachodzie problematyka misji organizacji (przedsiębiorstwa) – jej istoty oraz znaczenia – jest od przeszło trzech dekad z powodzeniem podejmowana przez badaczy[1]. W naukach o zarządzaniu sformułowanie misji uznaje się za punkt wyjścia do ustalenia strategicznych celów działania przedsiębiorstwa, sposobów i programów rynkowych ich realizacji[2]. Anna Czubała zauważa, że w Polsce misje przedsiębiorstw sporadycznie tylko stanowią przedmiot badań[3]. Przedmiot badań równie sporadycznie stanowi misja szkoły.

[1] Zob. np. J. A. Pearce, *The company mission as a strategic tool,* „Sloan Management Review" 1982, nr 23, s. 74–85; J. Pearce, F. R. David, *Corporate mission statements. The bottom line,* „Academy of Management Executive" 1987, nr 1, s. 109–114.

[2] A. Czubała, *Misje polskich eksporterów*, „Marketing i Rynek" 2013, nr 2, s. 7.

[3] Tamże, s. 7.

Misja każdej organizacji jest jej *raison d'ĕtre*[4], odzwierciedla „filozofię" jej działania, a zarazem wskazuje na wewnętrzne wartości organizacji oraz kształtuje jej wizerunek w środowisku i wyznacza kierunki dalszego rozwoju. Pytania o misję to jednocześnie pytania o to, kim jesteśmy i kim chcielibyśmy być. John G. Gabriel i Paul C. Farmer uważają, że misja szkoły działa mobilizująco na nauczycieli, rodzicom zaś dostarcza pełnego obrazu tego, co w szkole ważne i cenione. Jasna wizja i wspólna misja pozwalają utrzymać orientację na wyznaczone, uznane za wartościowe i godne urzeczywistnienia, cele[5]. Bez ich definiowania i redefiniowania, działania szkoły muszą trafiać w próżnię: pojawiają się bowiem niespójne wzajemnie zasady działania, polityka szkoły traci wewnętrzną harmonię, dyrekcja, nauczyciele i rodzice mają sprzeczne oczekiwania względem uczniów, a ci z kolei tracą rozeznanie co do sensu „właściwego" zachowania. Konstruowanie i rekonstruowanie misji szkoły z jednej strony wymaga zaangażowania wszystkich (*sic!*) członków szkolnej społeczności, z drugiej natomiast strony nie jest możliwe bez pogłębionej refleksji na temat tego, kim jesteśmy, jaki jest sens naszego istnienia i działania jakie wartości uznajemy za kluczowe, w jaki sposób pojmujemy oraz jak budujemy naszą tożsamość, etc.

W artykule podjęto problematykę nauczycielskiej refleksji na temat misji szkoły. Celem artykułu jest nie tylko wyjaśnienie istoty i roli misji szkoły, lecz przede wszystkim zwrócenie uwagi na potrzebę refleksyjnego podejścia do misji *per se* oraz do procesu jej konstruowania i implementacji. Urzeczywistnieniu tego celu służy również sięgnięcie po empiryczną egzemplifikację nauczycielskiej refleksji nad misją szkoły w kontekście codziennej praktyki edukacyjnej.

Misja szkoły i jej funkcje

Słowo *misja* wywodzi się z języka łacińskiego (*misio*) i oznacza „posłanie, wysłanie". Definicje słownikowe ujmują znaczenie słowa *misja* jako „odpowiedzialne zadanie do spełnienia", „ważne zlecenie do wykonania" czy też „posłannictwo"[6]. Gabriel i Farmer, wyjaśniając, czym jest misja szkoły, sytuują to pojęcie w kontekście pojęcia wizji szkoły – ich zdaniem wizja wyłania się z głównych idei, podstawowych wartości i przekonań epistemologicznych czy egzystencjalnych. I o ile wizja definiuje to wszystko, *co* stanowi kierunek pracy szkoły, o tyle misja

[4] M. J. Holosko [i in.], *A content analysis of mission statements of our top 50 schools of social work,* „Journal of Social Work Education" 2015, nr 51, s. 223.

[5] J. G. Gabriel, P. C. Farmer, *How to help your school thrive without breaking the bank,* Alexandria 2009.

[6] *Słownik wyrazów obcych,* red. E. Sobol, Warszawa 2000; *Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Szymczak, Warszawa 1999.

odpowiada na pytanie *jak* osiągnąć to, co wyrażone w wizji[7]. Podobne spojrzenie na misję szkoły prezentuje Linda Lambert, która podkreśla potrzebę rozwijania podzielanej wizji i podzielanego z innymi rozumienia misji, zaznaczając tym samym, że przyjęta przez dyrekcję szkoły wizja nie może odzwierciedlać jedynie wyznawanej przez dyrektora filozofii kształcenia i wychowania, którą próbuje on narzucić innym[8]. Douglas Fisher, Nancy Frey i Ian Pumpian uważają, że wizja i misja winny powstawać w wyniku wspólnego wysiłku i zaangażowania dyrekcji, nauczycieli, administracji i personelu obsługowego szkoły, uczniów, rodziców, a także przedstawicieli organów nadzorujących i prowadzących szkołę oraz przedstawicieli społeczności lokalnej[9]. Ten proces wymaga negocjowania znaczeń, ustalania sensów i wspólnych wartości, a brak czyjegokolwiek głosu w tym dyskursie ma swoje negatywne konsekwencje dla jakości pracy szkoły[10].

Misja szkoły jest względnie krótkim – z reguły jednostronicowym – dokumentem (najczęściej albo wstępem do *Statutu szkoły*, albo istotną jego częścią), definiującym cele strategiczne i edukacyjne priorytety szkoły. Cele te mogą przyjąć formę celów instytucjonalnych (np. angażowanie uczniów do aktywnego wpływania na to, co dzieje się w szkole) lub postać celów adresowanych do nauczycieli (np. indywidualizacja procesu uczenia się), bądź też celów odnoszących się bezpośrednio do uczniów (np. rozwijanie umiejętności samooceny oraz planowania własnych działań)[11]. Alfred A. Arth uważa, że w misji każdej szkoły można odnaleźć cztery elementy, a mianowicie: 1) określenie celu, 2) wskazanie własnej niepowtarzalności, 3) określenie zadań i ich realizacji, 4) jasne określenie wartości[12].

Linda S. Williams zdefiniowała różne obszary funkcjonowania organizacji, na które bezpośredni wpływ mają założenia misji. Te obszary to: wewnętrzna i zewnętrzna komunikacja, klimat organizacyjny, zarządzanie i przywództwo, proces wdrażania strategii rozwoju[13]. Rola misji może być też rozpatrywana z uwzględnieniem zasadniczej funkcji, jaką pełni ona nie tylko „wewnątrz", lecz także „na zewnątrz" organizacji. I tak, misja szkoły jest kierowaną do „klientów" (rodziców, dzieci, członków środowiska lokalnego itp.) informacją o placówce, jest elementem jej wizerunku, dlatego warto, by tak często, jak to możliwe misja

[7] J. G. Gabriel, P. C. Farmer, *How to help...*, dz. cyt.

[8] L. Lambert, *Leadership capacity for lasting school improvement*, Alexandria 2003.

[9] D. Fisher [i in.], *How to create a culture of achievement in your school and classroom*, Alexandria 2012.

[10] Zob. K. S. Krueger, *A case study of a Rural Iowa School preparing to meet New State Guidelines for school libraries*, „School Library Media Research" 2009, nr 12.

[11] A. A. Arth [i in.], *Developing a mission statement for the middle level school*, Reston 1987, s. 3.

[12] Tamże.

[13] L. S. Williams, *The mission statement. A corporate reporting tool with a past, present, and future,* „Journal of Business Communication" 2008, nr 45(2), s. 94–119.

„pojawiała się w wypowiedziach dyrektora i pracowników, które są adresowane do «klientów» i podmiotów otoczenia"; powinna być też ona „podawana na czołowym miejscu w prospektach reklamowych, wisieć na poziomie oczu na ścianie naprzeciw głównego wejścia do budynku"[14]. Misja szkoły pełni też funkcję wewnętrzną, ukierunkowuje bowiem działania społeczności szkolnej wewnątrz organizacji, wywiera wpływ na podejmowane zadania oraz sposoby ich realizacji, jest też „jednym z podstawowych narzędzi kierowania. Dzięki niej można skupić uwagę pracowników i uczniów na tym, co jest podstawowym celem działania placówki"[15]. Badacze organizacji[16] twierdzą, że istotnym problemem dotyczącym większości misji jest to, że są one czymś tylko pozornie mocnym (*paper tiger*), *de facto* natomiast pozostają często albo zbiorem sloganów, albo zbiorem ogólników skupiającym uwagę jedynie niewielkiej grupy tych, którym powinno zależeć na powodzeniu działań danej organizacji. Tymczasem misja może stanowić użyteczne narzędzie w procesie konstruowania takiej kultury organizacyjnej, która jest atrakcyjna dla pracowników, ma pozytywny wpływ na ich rekrutację, satysfakcję z pracy, motywacje, i która w istotny sposób ogranicza ich rotację[17]. Te twierdzenia można, rzecz jasna, ekstrapolować na szkolną organizację i jej pracowników, w tym również nauczycieli.

Kilka uwag o nauczycielskiej refleksji nad działaniem w kontekście misji szkoły

Nie ma efektywności bez refleksji, która w zawodzie nauczyciela jest – jak metaforycznie ujmują to Fisher i współpracownicy – „lustrem" i „oknem" zarazem. W tym „lustrze" nauczyciel powinien przeglądać się tak często, jak to tylko możliwe; to znaczy, że tak często, jak to możliwe, powinien podejmować namysł nad własnym działaniem dydaktycznym, a w szczególności nad językiem, jakim posługuje się w procesie kształcenia; jakością komunikacji (werbalnej i niewerbalnej) z uczniami i nie tylko; sposobami harmonizowania założeń planu lekcji z warunkami emocjonalno-społecznymi w klasie szkolnej, etc. Refleksja nad własnym działaniem pozwala też analizować je w szerszym kontekście działań innych nauczycieli. W tym znaczeniu refleksja jest „oknem", którego ramy wyznacza przyjęta wizja szkoły i jej misja, a przez które nauczyciel patrzy

[14] D. Elsner, *Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka*, Chorzów 2003, s. 55.
[15] Tamże.
[16] Zob. np. S. Leonard, *Walking the talk*, „Human Resource Magazine" 2000, t. 45, nr 10.
[17] A. Campbell, *The power of mission: Aligning strategy and culture*,„Planning Review" 1993, t. 20, nr 5.

na działania innych i porównuje to, co widzi, z własnymi doświadczeniami[18]. Refleksja jest procesem analitycznym, w trakcie którego jednostka wydobywa wiedzę z własnych doświadczeń, ale może też czerpać tę wiedzę z refleksji nad działaniami innych. Wanda Dróżka zauważa, że refleksyjność w zawodzie nauczyciela jest zasadniczo pojmowana na dwa sposoby: jako cecha osobowości oraz jako cecha kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu zarówno nad swym działaniem dydaktyczno-wychowawczym, jak i nad sobą samym. „W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela, a także nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej"[19].

Myślenie refleksyjne, na co zwracał uwagę John Dewey, wymaga od podmiotu wysiłku, wymaga

> przezwyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchniowej; wymaga ono zgody na przebycie stanu myślowego niepokoju i zakłopotania. Krótko mówiąc, myślenie refleksyjne polega na zawieszeniu sądu na czas dalszego rozpatrywania sprawy [...]. Zasadniczymi warunkami myślenia refleksyjnego są więc: utrzymanie stanu wątpienia i unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań[20].

Popularność, jaką zdobył dość szybko – i to zarówno wśród zorientowanych pedeutologicznie badaczy oraz teoretyków, jak i wśród nauczycieli – zaproponowany przez Donalda A. Schöna termin refleksyjny praktyk[21], świadczy o odczuwanej (również przez samych nauczycieli) potrzebie podejmowania krytycznego, refleksyjnego myślenia w codziennej praktyce zawodowej, często w zdecydowanej części pozbawionej krytycznego, refleksyjnego podejścia, zrutynizowanej.

Refleksyjnie zorientowani praktycy dokonują namysłu nie tylko nad działaniem, lecz także w działaniu i o działaniu. Wszystkie te typy refleksji są dobrze opisane w literaturze pedeutologicznej, dlatego szczegółowa ich charakterystyka pozbawiona jest tu sensu. Warto jednak, z uwagi na podjętą problematykę, na chwilę zatrzymać się przy nauczycielskiej refleksji *nad* działaniem. Może się ona pojawić zarówno w toku działania, jak i po nim. Jak pisze Christopher Day, w postaci idealnej ten rodzaj refleksji jest bardziej systematycznym, przemyślanym procesem dyskusji i rozważań, umożliwiającym dokonanie analizy, rekonstrukcji oraz przeformułowania działań i przemyśleń, w sposób, który umożliwi zaplanowanie dalszych działań edukacyjnych. W odróżnieniu od refleksji

[18] D. Fisher [i in.], *How to create...*, dz. cyt.

[19] W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji,* „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1, s. 139.

[20] J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 37–38.

[21] D. A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York 1983.

w działaniu, która ma raczej charakter indywidualny i zindywidualizowany, refleksja *nad* działaniem otwiera również możliwości rozmowy z innymi, dialogowania z nimi celem wspólnego wypracowania jeszcze lepszych możliwych praktyk[22], celem poprawy jakości pracy szkoły. Autorzy opracowań empirycznych dotyczących efektywności szkoły[23] od wielu już lat zgodnie dowodzą, że nacechowane refleksyjnością, wspólne zaangażowanie w realizację przyjętej misji, jest jednym z ważniejszych czynników odróżniających bardziej efektywne szkoły od tych działających mniej efektywnie. Kenneth A. Strike z kolei, na podstawie raczej teoretycznych rozważań niż empirycznych analiz, sformułował następujący wniosek: specyfika klimatu edukacyjnego, jaki panuje w danej szkole, wynika z przyjętych przez jej społeczność wartości i obranych celów, a także spójności między deklaracją a codzienną praktyką[24]. Z tej perspektywy warto popatrzeć na istotną część szkolnej społeczności, jaką są nauczyciele, by poznać zarówno ich sposoby pojmowania tychże celów, jak i refleksje dotyczące warunków praktycznej implementacji tego, co w celach wyrażone.

Misja szkoły w refleksji nauczycieli. Egzemplifikacja empiryczna

Prezentowany w tej części artykułu materiał empiryczny pochodzi z badania kultury i klimatu szkoły gimnazjalnej[25]. Było to porównawcze studium dwóch publicznych warszawskich gimnazjów, istotnie różniących się między sobą wynikami egzaminów zewnętrznych. Badania zaprojektowano i przeprowadzono w schemacie studium przypadku, sięgając po dane (zarówno ilościowe, jak i jakościowe) z różnych źródeł (dokumenty szkolne, obserwacje, wywiady, kwestionariusze dotyczące kultury i klimatu szkoły, adresowane do dyrekcji, nauczycieli, personelu administracyjno-obsługowego, rodziców oraz uczniów).

Empiryczną egzemplifikację nauczycielskiego myślenia o misji szkoły stanowić będą informacje zgromadzone podczas indywidualnych wywiadów swobodnych z nauczycielami szkoły, która w misji (dokument) określa siebie mianem szkoły „świadczącej wysokiej jakości usługi oświatowo-wychowawcze", wskazując zarazem na główną ambicję społeczności szkolnej, która – w myśl

[22] Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 54–57.

[23] Zob. np. D. Perkins, *Smart schools: Better thinking and learning for every child*, New York 1992; *The international handbook of school effectiveness research,* red. C. Teddlie, D. Reynolds, New York 2000.

[24] K. A. Strike, *Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion,* „Educational Administration Quarterly" 1999, nr 35(1), s. 46–70.

[25] Projekt badawczy nr BSTP 21/15-I WNP APS, kierownik: dr Urszula Dernowska, tytuł projektu: „Kultura szkoły a osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Studium porównawcze dwóch szkół gimnazjalnych" (2015–2016).

zawartych w dokumencie deklaracji – dąży do „bycia liderem jakości procesu edukacyjno-wychowawczego". W wywiadach wzięło udział 10 osób. Rozmowy z nauczycielami przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz humanistyczno-społecznych i języka obcego (a więc przedmiotów nauczania objętych egzaminem) odbywały się w szkole, w osobnym pomieszczeniu, i były rejestrowane za pomocą dyktafonu. Nagrania zostały następnie transkrybowane, z zachowaniem charakteru języka mówionego. Materiał ten opracowano z wykorzystaniem jakościowej analizy treści. Zdecydowana większość osób, z którymi rozmawiałam, to nauczyciele z długoletnim stażem pracy w zawodzie (średni staż pracy wynosił blisko 20 lat), większość z nich była też od wielu lat związana zawodowo z gimnazjum, w którym prowadzono badania.

Nauczycielska refleksja nad misją szkoły jest w dużej mierze refleksją *nad* działaniem w kontekście przyjętych celów. Już kilka dekad temu, Thomas J. Peters i Robert H. Waterman zauważyli, że jeśli istnieje gdzieś jakaś tajemnica sukcesu szkoły, ale też przyczyna jej „bylejakości" czy wręcz upadku, to obu poszukiwać należy w strukturze celów organizacyjnych: jakie cele tworzą tę strukturę?; co manifestują i jak definiują priorytety szkoły?; czy są znane, rozumiane i podzielane? Innymi słowy, wyznacznikiem każdej skutecznie działającej organizacji jest podzielany przez wszystkich sens obranego kierunku dążenia i wspólne zmierzanie w tę stronę[26]. Jak więc misję swojej szkoły oraz uwarunkowania realizacji jej założeń w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej, postrzegają nauczyciele ze szkoły „świadczącej wysokiej jakości usługi edukacyjne"?

Wypowiedzi badanych nauczycieli dotyczące strategicznych celów szkoły, z uwagi na dominujące w nich tematy, podzielono na dwie kategorie: 1) cele dotyczące kształcenia i osiągnięć uczniów, 2) cele dotyczące wychowania obywatelskiego[27]. Większość nauczycieli podkreślała, że właśnie wiedza i umiejętności uczniów są, zarówno dla nich, jak i w tej szkole, najważniejsze – jak powiedziała jedna z respondentek: „jest to naprawdę dobre miejsce, gdzie zdobywają swoją wiedzę i jest to ugruntowana już wiedza na przyszłość. Oni przychodzą, mówią później, że w liceum niewiele się muszą uczyć, bo już zdobyli dużo wiedzy". Niektórzy moi rozmówcy definiowali zasadniczy cel istnienia szkoły wprost w odwołaniu do egzaminów gimnazjalnych, np.: „no bo ten nasz wspólny cel, no to jest właśnie to, żeby uczniowie jak najlepiej zdali egzamin, bo to im daje szansę na, na wybór szkoły". Byli jednak i tacy, którzy mieli pewien problem z odpowiedzią na pytanie o cele istnienia i działania szkoły:

[26] T. J. Peters, R. H. Waterman, *In search of exellence. Lessons from America's best-run companies*, New York 1982.

[27] U. Dernowska, *„Who we are and what we stand for?" – principal and teacher perceptions of school mission*, „European Pedagogy Forum 2016. Reflexion of Pedagogy and Psychology" 2016, t. 6.

> Bardzo trudne pytanie, muszę się trochę zastanowić. Może proszę mi dać następne pytanie, a ja pomyślę chwileczkę, bo zaskoczyła mnie pani. Co myśmy tam, tworząc szkołę, formułowali? To było bardzo dawno. Kilkanaście lat temu? (po namyśle) No po to chyba, żeby edukować, prawda i żeby nauczyć uczniów myślenia, tworzenia, żeby no oni potrafili być myślącymi, twórczymi ludźmi. Ale oczywiście z takim położeniem akcentu na wychowanie też młodego człowieka, także w naszej szkole jakby szczególnie jest to też czynnik bardzo istotny, poza edukacją. Kładziemy nacisk na to, żeby ich uczyć no nie tylko samodzielności myślenia i jakichś tam twórczego rozwoju, ale, ale też no żeby to byli ludzie, którzy potrafią znaleźć się w świecie, porządni, uczciwi i tak dalej.

W kontekście tej wypowiedzi warto odwołać się do słów Gabriela i Farmera, którzy podkreślają, że misja szkoły nie powinna być traktowana jako coś, co „raz wypracowane", jest tym samym „dane na zawsze"[28]. Misja jest raczej zadana, niż dana, a to oznacza, że wymaga ona ciągłego namysłu, ciągłej refleksji, jeśli nie ze strony wszystkich członków szkolnej organizacji, to przynajmniej ich reprezentatywnych grup, wspólnie i systematycznie pracujących nad jej rozwojem. Wspomniani autorzy uważają również, że powtarzanie założeń, ich projektowanie, a także lokowanie szkoły w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, to obecnie trzy główne mechanizmy rozwoju misji, a zarazem mechanizmy procesu podnoszenia jakości szkoły[29].

Warto też dodać, że w wypowiedziach nauczycieli, którzy od wielu lat związani są z tą szkołą, pojawił się też motyw przemiany misji, jaka, ich zdaniem, dokonała się na przestrzeni ostatnich lat. Ton tych wypowiedzi każe jednak nadać tej przemianie raczej negatywne, niż pozytywne, znaczenie. Jedna z osób ujęła to bowiem tak:

> jak przyszłam (tzn. rozpoczęłam pracę – przyp. U. D.), to mnie to uderzyło, że była taka misja, takie przekonanie, że jednak przygotowujemy uczniów tak do takiej no pewniej samodzielności, do podejmowania jakichś decyzji, były takie działania. W szkole się działo coś takiego. Różne inicjatywy, jakieś projekty, jakieś tam, tam dni europejskie i żeby oni nabierali takiej pewności siebie, żeby się uczyli jakoś tak znajdywać się... w takiej sytuacji, nie wiem, występować gdzieś. Myślę, że jakoś to gdzieś nam się trochę gubi po drodze... też i w natłoku tej presji czasu, że czegoś szkoda, że tych godzin i tak mam mało. Takie właśnie odczucie, że to się zmieniło. No i uczniowie też chyba mają takie, takie, przekonanie, że właściwie to tak tylko ta nauka jest taka ważna, a gdzieś coś takie co jeszcze więcej poza przygotowaniem takim merytorycznym troszkę umyka, tak.

Wielu nauczycieli zwracało także uwagę na codzienne trudności wynikające z przeciążenia pracą (nauczyciele) oraz przeciążenia nauką (uczniowie): „to za dużo tego wszystkiego jest. Tego po prostu jest za dużo".

Refleksja nauczycieli nad codzienną praktyką, nad warunkami implementacji założeń misji, ujawniła wiele obszarów napięć i trudności, z jakimi ten

[28] J. G. Gabriel, P. C. Farmer, *How to help...*, dz. cyt.

[29] Tamże.

proces może być związany. Przede wszystkim, na co już wcześniej zwracałam uwagę, zarówno konstruowanie oraz rozwój misji, jak i przekładanie jej założeń na język codziennej praktyki w każdej organizacji, wymaga opartego na współdziałaniu uczestnictwa w tym procesie wszystkich członków szkolnej społeczności. Tymczasem analiza wypowiedzi nauczycieli ujawnia, że w odczuciu większości moich rozmówców, tego właśnie w ich szkole wyraźnie brakuje. Nauczyciele wskazywali przy tym na:

1. trudności związane z angażowaniem się rodziców do wspólnego realizowania priorytetów szkoły, a tym samym z przyjęciem na siebie części odpowiedzialności za ich urzeczywistnienie;
2. trudności dotyczące współpracy pomiędzy nauczycielami;
3. trudności związane z przywództwem i komunikacją dyrekcja – nauczyciele.

Opisywane przez nauczycieli podejście rodziców do wspierania szkoły w realizacji jej celów i zadań, dość wymownie ilustrują takie choćby wypowiedzi moich rozmówców: „Natomiast z rodzicami jest koszmarnie i coraz koszmarniej, tak? [...]. Najczęściej, jeżeli rodzice przychodzą na zebranie to tak, żeby jak najszybciej stąd wyjść". Albo inny przykład:

> Właściwie zawsze miałam wychowawstwo i niespecjalnie dobre mam wspomnienia z kontaktów z rodzicami, bo rodzice, jak już dziecko się do naszej szkoły dostanie, to traktują nas trochę jak, jakbyśmy byli szkołą prywatną i rodzice wymagają, a my, nauczyciele, mamy realizować pomysły rodziców. Tylko których? Jeśli każdy z rodziców na przykład chce co innego? I to jest potwornie trudne. Przetrwałam, ale akurat mnie to kosztowało bardzo, bardzo dużo nerwów.

Wśród wypowiedzi nauczycieli nie brakuje też głosów dobrze oceniających zaangażowanie rodziców, ale – co istotne w kontekście prowadzonych rozważań – jest to raczej zaangażowanie w życie klasy, a nie szkoły. Nauczyciele precyzowali bowiem, że to zaangażowanie rodziców jest widoczne podczas organizacji określonych imprez klasowych, wspólnych wyjazdów, etc. Jakkolwiek każde wsparcie ze strony rodziców jest istotne, nawet jeśli ma ono charakter organizacyjno-logistyczny, to jednak tak zdefiniowana pomoc nic nie mówi o ich uczestnictwie w procesie ustalania priorytetów szkoły, jej wizji i misji. Częściej natomiast moi rozmówcy dawali wyraz swemu osamotnieniu w codziennej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

W wypowiedziach części osób wyraźnie zaznacza się wątek braku współpracy pomiędzy nauczycielami. Niektórzy, zamiast niej, dostrzegają silną niekiedy i, ich zdaniem, całkowicie zbędną, rywalizację. W wypowiedziach pojawia się też wątek braku poczucia wspólnoty dążeń wśród nauczycieli. Jedna z osób tak oto przedstawia relacje pomiędzy nauczycielami:

> Ta atmosfera wewnątrz na pewno się bardzo pogorszyła. Bardzo. Nie ma między nami relacji takich, jakie były właśnie wtedy, kiedy był ten entuzjazm. Ale to, to wydaje mi się normalne, no po prostu jesteśmy tak jakby już taka rutyna, już tak się wszystko toczy, już idziemy. [...]. Moja diagnoza, ale to zawsze mówiłam pani dyrektor. Moja diagnoza jest taka, że został wprowadzony librus i my z sobą nie kontaktujemy się ustnie. My się kontaktujemy przez librus przez librusa to jest właśnie tak, jak młodzież wirtualnie w tej chwili tylko się kontaktuje. Nie ma tych społecznych, tych socjalnych takich, takich odniesień, znaczy są dużo mniejsze i co to daje? Nic moim zdaniem. Ja nad tym myślałam wielokrotnie. Moim zdaniem to pociąga to, że my się przestajemy rozumieć w tym sensie, że tak jak się spotykaliśmy, nawet przy tym oddawaniu dziennika, czy przynoszeniu dziennika, my tam gdzieś wymienialiśmy i to nie tylko o to chodzi, żebyśmy mówili o tym, co się tu stało, co się dzieje, czy co chcemy, czy, tylko tak żebyśmy swoje emocje w ogóle znali, się wzajemnie my przestajemy się znać. W związku z tym wszystko się opiera gdzieś tam na jakiś plotkach, na jakiś, gdzieś coś ktoś usłyszał, coś ktoś gdzieś strzępki usłyszał jakieś usłyszał rozmowy. To w ogóle nie i to powoduje że no że właśnie tak ciągle się o coś podejrzewamy, nie, nie rozmawiamy ze sobą. Więc nie wiemy tak naprawdę, co my wzajemnie myślimy, co chcemy przekazać, jakie mamy, jakie są nasze w tej chwili emocje. A od tych emocji bardzo dużo zależy.

Brak czasu na rozmowę, mijanie się podczas przerw, mijanie się przed lekcjami i po lekcjach, to elementy pojawiające się w wypowiedziach nauczycieli opisujących ich codzienne kontakty. Ktoś wręcz zauważył, że po raz pierwszy mógł wyjść z innym nauczycielem *poza* „«dzień dobry» przy okazji wspólnego wyjazdu na zimową szkołę". Inna osoba z kolei eksponowała pewną izolację, jaka – jej zdaniem – cechuje działania nauczycieli w tej szkole:

> Na pewno sobie nie przeszkadzamy, co już jest jakimś tam myślę ważnym też, też punktem. Trochę jest też tak, że jesteśmy tutaj, to, to jest praca myślę sobie, że jednak w dużej mierze taka indywidualna, to znaczy bywają oczywiście jakieś projekty, które ktoś tam proponuje dla całej społeczności, by włączyć różnych nauczycieli, wychowawców, różne klasy, ale chyba jednak generalnie to jest taka indywidualizacja. To znaczy każdy ma jakiś tam swój nawet pomysł na klasę, jakieś tam swoje cele i po prostu robi, realizuje i niekoniecznie też oglądając się na to, co wokół niego się dzieje.

Nauczycielka podkreśliła też, że wspólnota celów jest dla niej „trochę nieuchwytna. No ja, ja tego nie czuję tak do końca. Żeby to rzeczywiście była taka jedność". W podobnym tonie utrzymana jest narracja nauczycielki od wielu lat pracującej w tej szkole, która zaznaczyła, że w jej odczuciu, wraz z upływem czasu, relacje pomiędzy nauczycielami uległy niekorzystnym przemianom, co – jej zdaniem – po części wynika z rotacji kadry oraz liczebności zespołu nauczycielskiego, po części natomiast z „nastawienia" niektórych osób do wykonywanej pracy.

> Mam wrażenie że jakaś wkradła się rywalizacja taka. Każdy chce pokazać, znaczy nie każdy. Ale dużo osób jakby są takie tendencje, żeby pokazać, że ja to tak dużo robię, mam właśnie sukcesy, nawet może o te konkursy też, ale tak i to

> nie służy chyba takiej współpracy, no poza tym chyba też jesteśmy obciążeni tak jakby coraz mniej nam się chce. [...] Ta współpraca chyba nie jest najlepsza, i żadne, teraz się pojawiły takie koncepcje, jakieś wyjazdy integracyjne, byśmy coś zrobili, to jakoś chyba nie, nie układa nam się, no tak bym to powiedziała no.

Respondentka powiedziała też, że „mamy strasznie dużo szkoleń w tym zakresie, że mamy się integrować, że dobrze zintegrowany zespół". Niemniej, co znaczące, nauczycielka dodała natychmiast, że wprawdzie podczas takich spotkań możliwe jest nawet dokładne ustalenie „co my możemy zrobić, co po naszej stronie jest", niemniej jednak są to ustalenia bez dalszych konsekwencji praktycznych, bowiem, wedle słów nauczycielski, „chyba to w sferze teorii zostało, tak mi się wydaje, że to są jakby uświadomienia sobie, a każdy zostaje przy swoim".

Fundamentem współpracy, a zarazem spoiwem zespołu wewnątrz każdej organizacji, są jej wizja i misja, a dokładniej, jak wyraził to Les MacLeod, *MVVs*, czyli: „Mission, Vision and Values statements"[30]. Prezentowany wcześniej fragment wypowiedzi nauczycielki pozwala sądzić, że podejmowane przez szkołę i w szkole próby integracji nauczycieli trafiają w swego rodzaju próżnię, co wyraźnie odczuwają sami nauczyciele, brakuje bowiem elementu, wokół którego budowana byłaby ta wspólnota, dlatego – mimo spotkań, mimo rozmów, mimo inicjatyw zorientowanych na ustalenie, co możemy zrobić – każdy jednak zostaje przy swoim. Jak zauważył wspomniany już MacLeod, to właśnie misja, wizja i wartości wyznaczają ramy wszelkiego planowania strategicznego, inspirują do działania, pod warunkiem jednak, że zostały wspólnie wypracowane, a więc z uwzględnieniem odmiennych punktów widzenia priorytetów organizacji, reprezentowanych przez przedstawicieli różnych grup tworzących społeczność organizacji[31]. I chociaż te uwagi MacLeoda bezpośrednio dotyczą organizacji zajmujących się ochroną zdrowia, można je przenieść na grunt organizacji zajmujących się edukacją, a więc również zastosować do sytuacji, na którą zwrócili uwagę moi rozmówcy.

Ostatni z wymienionych wcześniej obszarów trudności dotyczy dyrekcji. Egzemplifikacją narracji dobrze definiującej istotę tych trudności jest wypowiedź jednej z osób badanych:

> Dyrektor nie słucha nas, a nawet jak słucha, to w ogóle nie bierze pod uwagę tego, co my mamy do powiedzenia, ale być może to tylko nam tak, tak się wydaje, być może, że ona nam tego nie komunikuje, może powinna nam komunikować niektóre rzeczy. Jak na przykład to, no że ma problemy z rodzicami, tak? Ona też, więc gdybyśmy nie słyszeli tylko takiego przekazu: przecież wy jesteście nauczycielami, to wy macie sobie... a skądinąd wiem, że ona też

[30] L. MacLeod, *Mission, Vision and Values statements. The physician leader's role,* „Physician Leadership Journal" 2016, t. 3, nr 5, s. 18–25.

[31] Tamże.

> się boryka z tymi samymi problemami, tylko jakoś czasem się zapędzi i nam tego nie umie przekazać w taki sposób, który by nas nie ranił, który by nie mówił, że to my jesteśmy wszystkiemu winni. A z drugiej strony czy przyjdzie i powie: wspaniali jesteście, tak? Kiedy są dobre wyniki? Ja ją rozumiem, ale mam zastrzeżenia oczywiście czasami. Tylko że do którego dyrektora się nie ma zastrzeżeń?

W podobnym tonie utrzymana jest też inna wypowiedź, którą również warto tu przywołać:

> na tę współpracę bardzo duży wpływ ma właśnie dyrekcja, która jakby jest daleka od tego. To znaczy pewne rzeczy są teraz odkąd się pojawił librus i właściwie czuję się jak w firmie, że w kółko czytam tylko e-maile, toteż i współpraca. Jak w zespole może wyglądać współpraca, jeżeli my się tylko mailowo ze sobą kontaktujemy i część osób preferuje ten sposób. Bo zawsze, bo to nie będą no nie ma czasu, żeby się spotkać. To tak do końca nie jest, bo nawet na przerwie nawet dziesięciominutowej, nawet na tej dwu, półgodzinnej przerwie, to jednak przegadać pewne rzeczy to jest inaczej i ja na przykład jako nauczyciel starej daty, to jestem trochę takiego zdania, że właśnie to nam zaburzyło. Inne osoby z kolei są zadowolone, że teraz to wszystko jest takie uporządkowane. No ale jeżeli tylko ja dostaję informację, bo taki jest przekaz pani dyrektor do na przykład przewodniczącego zespołu, przewodniczący do nas i my mamy się w czymś wypowiedzieć i my nawet się nie spotykamy, tylko no to, to jest współpraca, ale właśnie te interpersonalne jakieś takie, ta sfera została. Zredukowane jest to do minimum.

Jeśli szkołę, jako organizację, porównamy do organizmu, to jej sercem jest przywództwo, którego istotą jest relacja, nie osoba czy proces[32]. Obraz relacji dyrekcja – nauczyciele, jaki wyłania się z przywołanych wcześniej wypowiedzi, pokazuje, że niektórzy nauczyciele mają poczucie braku skutecznej komunikacji między nimi a dyrekcją. Tymczasem skuteczne przechodzenie od wizji i misji do działań i wyników, które nie jest możliwe bez wspólnej refleksji nad działaniem i komunikacji wiodącej do porozumienia, wymaga nie tyle zarządzania szkołą, ile przywództwa. To przywództwo natomiast – co podkreśla Michael Schratz – nie jest działaniem w pojedynkę, lecz wspólnym z innymi działaniem społecznym. Działania przywódcze są najbardziej prawdopodobne, gdy próbuje się zrozumieć okoliczności i uwarunkowania codziennej pracy nauczycieli, gdy próbuje się wraz z nimi zbudować wspólny język do rozmowy na temat dylematów i trudności, jakich w tej pracy doświadczają, by następnie wspólnie poszukiwać lepszych możliwych rozwiązań[33].

[32] Por. M. Schratz, *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości,* [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania,* red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2014.

[33] Tamże.

Uwagi końcowe

Ludzie tworzący społeczność danej organizacji mogą mieć i mają różne wyobrażenia na temat jej priorytetów, kierunku działania i rozwoju. Dlatego ważne jest wspólne konstruowanie misji, które z jednej strony pozwala uwzględnić te odmienne perspektywy i przełożyć je na język akceptowanych przez wszystkich celów, z drugiej natomiast mobilizuje do działania zorientowanego na urzeczywistnienie zdefiniowanych wcześniej i podzielanych celów. Misja może być więc skutecznym narzędziem w procesie budowania jakości organizacji, pełni ona bowiem nie tylko funkcję inspirującą i motywującą ogół pracowników do realizacji strategicznych celów, lecz pozwala także na kontrolę i weryfikację osiąganych rezultatów z punktu widzenia ich zgodności z tymi celami[34].

Formułując uwagi końcowe, warto podnieść dwie kwestie: po pierwsze, jeśli przyjąć – a jest to dość popularne nie tylko wśród rodziców i uczniów, a więc wśród potencjalnych „klientów" szkoły, podejście – że głównym, a może nawet jedynym, wyznacznikiem jakości szkoły są dydaktyczne osiągnięcia uczniów, zwłaszcza wyniki egzaminów zewnętrznych, wówczas można uznać, że szkoła, na temat której wypowiadali się moi rozmówcy, „świadczy wysokiej jakości usługi edukacyjne", urzeczywistniając tym samym swoje priorytety. Jeśli jednak uznać, że „wysokiej jakości usługi edukacyjne" obejmują znacznie więcej, niż tylko mierzalne efekty kształcenia, a mianowicie opartą na współdziałaniu jedność celu, konstruowanie kultury osiągnięć – która wspiera się na pięciu filarach, takich jak: atmosfera miejsca, dobrostan pracowników i uczniów, język i komunikacja w szkole, tworzenie warunków do uczenia się i rozwoju (nie tylko uczniów), efektywność połączona z refleksją – wówczas spojrzenie na misję i codzienną praktykę szkolną, w kontekście przedstawionych wypowiedzi nauczycieli, wymaga przyjęcia innej nieco optyki. Fisher, Frey oraz Pumpian, na podstawie analizy wyników prac badaczy zajmujących się różnymi efektywnie działającymi organizacjami, wyłonili kilka obszarów, na których należy się skoncentrować, jeśli szkoła ma skutecznie realizować swoją misję. Te obszary to m.in.: przywództwo, planowanie strategiczne, zarządzanie wiedzą, komunikacja, wspólne działanie i wyniki[35].

Refleksje nauczycieli na temat misji szkoły obnażyły te obszary, które wymagają uwagi i starań nie tylko ze strony samych nauczycieli, lecz także innych uczestników życia szkoły, zwłaszcza dyrekcji i rodziców. Szczególnie istotne jest przełamanie trudności, z której istnienia zdawało sobie sprawę wielu moich rozmówców, a której sens dobrze oddaje Baumanowskie „razem, ale osobno". Pierwszym krokiem do poprawy jakości pracy szkoły – do budowania takiej

[34] A. Czubała, *Misje polskich eksporterów*, dz. cyt.
[35] D. Fisher [i in.], *How to create...*, dz. cyt.

kultury organizacyjnej, która dobrze służy wszystkim, tworząc warunki do współdziałania, uczenia się i rozwoju – jest wspólna refleksja, której przedmiot winny stanowić pytania: kim jesteśmy, a kim moglibyśmy czy chcielibyśmy być, jeśli tylko zdecydujemy się wspólnie podjąć trud zmieniania szkoły od wewnątrz? Te pytania, to pytania o misję szkoły. Nie sposób ich jednak zadać, ani (tym bardziej) odpowiadać na nie, zastępując relacje kontaktami.

Bibliografia:

Arth A. A.[i in.], *Developing a mission statement for the middle level school,* National Association of Secondary School Principals, Reston 1987.

Campbell A., *The power of mission: Aligning strategy and culture,* „Planning Review" 1993, t. 20, nr 5.

Czubała A., *Misje polskich eksporterów,* „Marketing i Rynek" 2013, nr 2.

Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy* nauczyciela, tłum. J. Michalak, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Dernowska U., „*Who we are and what we stand for?" – principal and teacher perceptions of school mission,* „European Pedagogy Forum 2016. Reflexion of Pedagogy and Psychology" 2016, t. 6.

Dewey J., *Jak myślimy?,* PWN, Warszawa 1988.

Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji,* „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1.

Fisher D., Frey N., Pumpian I., *How to create a culture of achievement in your school and classroom,* ASCD, Alexandria 2012.

Gabriel J. G., Farmer P. C., *How to help your school thrive without breaking the bank,* ASCD, Alexandria 2009.

Holosko M. J. [i in.], *A content analysis of mission statements of our top 50 schools of social work,* „Journal of Social Work Education" 2015, nr 51.

Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.

Lambert L., *Leadership capacity for lasting school improvement*, ASCD, Alexandria 2003.

MacLeod L., *Mission, Vision and Values statements: The physician leader's role,* „Physician Leadership Journal" 2016, t. 3, nr 5.

Peters T. J., Waterman R. H., *In search of excellence. Lessons from America's best-run companies,* Harper & Row, New York 1982.

Schön D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.

Schratz M., *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.

Słownik języka polskiego PWN, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1999.

Słownik wyrazów obcych, red. E. Sobol, PWN, Warszawa, 2000.
Strike K. A., *Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion,* „Educational Administration Quarterly" 1999, nr 35(1).
Williams L. S., *The mission statement. A cororate reporting tool with a past, present, and future,* „Journal of Business Communication" 2008, nr 45(2).

School mission as an object of teachers' reflection

Abstract: In the paper the author focuses on the construct of mission statement. In short, it is a statement of an organization's vision of itself that serves to guide program planning, development, and evaluation. A mission statement is a powerful tool for school improvement; it also serves as the basis for communicating within and outside the school. A school's mission statement must represent a shared vision of the school's purpose, and everyone involved in the school needs to know the mission and how their work supports it.

In the text the term 'the school mission' has been connected with the term „teacher reflection". Qualitative content analysis of interview transcripts was used to present teachers' thinking about their school mission, and the conditions for the achievement of school purpose. The picture of contrasts emerges from teachers' utterances: despite of high student achievement, spectacular external test scores, there is little harmony among principal and teachers, between teachers and among staff and parents.

Keywords: mission, reflection, school mission statements, school quality, teachers

Agnieszka Jankowska
Uniwersytet Szczeciński

(Nie)pożądana refleksyjność

Abstrakt: W artykule przedstawiam refleksyjność pojmowaną jako cechę stylu poznawczego oraz prezentuję sposób poznawczego funkcjonowania ucznia refleksyjnego. Rozpatruję określone sytuacje edukacyjne, w których refleksyjność implikuje wysokie efekty kształcenia oraz te, w których utrudnia ona szkolne uczenie się, ujawniając tym samym niejednoznaczność refleksyjności poznawczej.

Ambiwalencja refleksyjności poznawczej jest dla mnie punktem wyjścia do rozważań nad refleksyjnością na tle szerszych kontekstów – codzienności i codzienności szkolnej. Sygnalizuję niekoherencję codzienności i refleksyjności. Przyglądając się codzienności szkolnej, koncentruję się na powtarzalności i czasowej trwałości codziennych zdarzeń na tle wybranych kontekstów kształcenia. Wskazuję na możliwą iluzoryczność refleksyjności w przestrzeni szkoły, a nawet jej status: „niepożądana".

Słowa kluczowe: codzienność szkolna, refleksyjność, refleksyjny uczeń, styl poznawczy

Wprowadzenie

Powszechne stało się przekonanie, że refleksyjność to wymóg naszych czasów oraz to sposób na aktywne odnoszenie się do heterogenicznej i zmiennej codzienności. Życie późnonowoczesnych społeczeństw przebiega bowiem pod znakiem permanentnej transformacji, u źródeł której legły, m.in. rozwój wiedzy naukowej, łatwość komunikowania się i wymiany informacji, powszechna edukacja czy rosnący wpływ środków masowego przekazu, także wątpienie, rewizja i aktualizowanie, tak charakterystyczne dla współczesnego świata społecznego. Życie w „uciekającym świecie"[1], świecie – jak zauważa Ulrich Beck[2] – naznaczonym nowymi rodzajami ryzyka i niepewności, wymaga od współczesnego

[1] A. Giddens, *Socjologia,* Warszawa 2004, s. 698.

[2] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa 2012.

człowieka refleksyjności. To ona odpowiada za zwrotność ludzkich działań, za zdolność człowieka do reagowania na zmiany zachodzące w otaczającym go świecie oraz ustawiczne przystosowywanie się do niego[3].

Refleksyjność jest więc pożądana z punktu widzenia życia w zawiłej, zmiennej i nieprzewidywalnej codzienności późnej nowoczesności. Jest też – zwłaszcza w ostatnich latach – powszechnie akcentowana jako jeden z podstawowych celów kształcenia. Z perspektywy psychologii różnic indywidualnych, refleksyjność jest natomiast jedną z cech stosowanych do opisu stylu poznawczego i świadczących o naszym osobniczym zróżnicowaniu, tak samo pożądaną jak każda inna cecha, nie ma bowiem „lepszych" i „gorszych" stylów poznawczych. Co więcej, refleksyjność, będąca przejawem naszego poznawczego funkcjonowania, nie ma jednoznacznie pozytywnych konsekwencji, a jej „użycie" jest raczej kontekstowe niż obligatoryjne.

Swoje rozważania rozpoczynam od przybliżenia istoty refleksyjności, rozumianej jako cecha stylu poznawczego, oraz zasygnalizowania, jak w procesie szkolnego uczenia się funkcjonuje uczeń refleksyjny. Ujawniona ambiwalencja refleksyjności poznawczej jest dla mnie punktem wyjścia do rozważań nad refleksyjnością na tle szerszych kontekstów: codzienności i codzienności szkolnej. Przyglądam się więc wybranym wyróżnikom codzienności po to, by rozważyć możliwości zaistnienia refleksyjności w codzienności szkolnej. Rozpatrując jedynie wybrane konteksty kształcenia instytucjonalnego, wskazuję na niekoherencję refleksyjności i codzienności szkolnej.

Refleksyjność jako cecha stylu poznawczego

Styl poznawczy to preferowany przez człowieka sposób funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych, wybierany przez niego z posiadanego zasobu zachowań, „zwłaszcza w sytuacjach, w których wymagania zewnętrzne nie są jednoznacznie określone"[4].

Jedną z cech stosowanych do opisu stylu poznawczego jest refleksyjność–impulsywność, którą Jerome Kagan[5] określił jako preferowane tempo poznawcze. Jego zdaniem kluczowe znaczenie przy rozwiązywaniu problemów poznawczych ma czas, jaki osoba przeznacza na zastanawianie się nad trafnością swoich hipotez. Poprawność lub błędność odpowiedzi jest pochodną owego zastanawiania się. A zatem refleksyjność to „tendencja do długiego namyśla-

[3] Zob. A. Giddens, *Socjologia*, dz. cyt., s. 84.

[4] A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna,* red. J. Strelau, Gdańsk 2006, s. 781.

[5] J. Kagan, *Reflection – impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo,* „Journal of Abnormal Psychology" 1966, nr 17, s. 17–24.

nia się i popełniania niewielu błędów”[6], impulsywność zaś to „tendencja do szybkiego udzielania odpowiedzi i popełniania wielu błędów”[7].

Interesująca mnie refleksyjność, a więc swoistość refleksyjnego funkcjonowania, z punktu widzenia psychologii różnic indywidualnych, wiąże się – podobnie zresztą jak myślenie refleksyjne Johna Deweya – z wielostronnością i analitycznością percepcji. Osoby refleksyjne charakteryzują się tendencją do starannego, dokładnego, wnikliwego analizowania zadania i potencjalnych rozwiązań w celu uniknięcia błędu i znalezienia rozwiązania najbardziej poprawnego. W sytuacjach zadaniowych osoby te opóźniają udzielenie odpowiedzi, celem rozważenia różnych nasuwających się rozwiązań, porównania ich pod względem trafności i dokonania wyboru najlepszego z nich.

Z pedagogicznego punktu widzenia styl poznawczy odgrywa znaczącą rolę w procesie nauczania/uczenia się. Preferowany przez ucznia styl poznawczego funkcjonowania jest jednym z czynników rzutujących na jego proces uczenia się i osiągane w tym zakresie efekty. Trudno jednak o jednoznaczność w tym obszarze i wskazanie jasno, który ze sposobów funkcjonowania poznawczego jest pożądany i najbardziej skuteczny w wymiarze szkolnego uczenia się. Wydawać się może, że uczniowie refleksyjni – jako ci, którzy „mają tendencję do starannego sprawdzania czy ich spostrzeżenia, przypomnienia i wnioski nie są błędne, czy uzyskiwane rozwiązania odpowiadają wymaganiom zadań, czy są jedynymi możliwymi rozwiązaniami lub najlepszymi z możliwych”[8] – powinni mieć lepsze (niż uczniowie impulsywni) rezultaty w uczeniu się. Jednakże funkcjonowanie refleksyjne nie jest pozbawione mankamentów. Pośród właściwych refleksyjności sposobów działania są też i takie, które „wpływają ujemnie na wyniki w pewnego typu zadaniach (np. wymagających wstępnego szacowania «na oko» czy też wykorzystujących burzę mózgu)”[9]. Nadmierna rozwaga i troska o bezbłędność działania mogą wpływać ograniczająco i hamująco na podejmowaną aktywność. Refleksyjność stanowi też barierę podczas wykonywania zadań w warunkach „wymagających pośpiechu, szybkiego podejmowania decyzji, improwizowania i tolerowania ryzyka”[10].

Można by rzec, że w procesie szkolnego uczenia się refleksyjność nie zawsze jest pożądana. Zanim jednak dokładniej przyjrzę się możliwościom zaistnienia w codzienności szkolnej refleksyjności, dokonam charakterystyki wybranych – znaczących dla refleksyjności poznawczej – wyróżników codzienności.

[6] A. Matczak, *Style poznawcze,* [w:] *Psychologia*, dz. cyt., s. 763.

[7] Tamże.

[8] A. Matczak, *Znaczenie stylu poznawczego w procesie uczenia się,* „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1, s. 5.

[9] A. Matczak, *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Warszawa 1982, s. 126.

[10] A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia*, dz. cyt., s. 767.

(Bez)refleksyjny potencjał codzienności

Diane Watson opisała codzienność jako „nawykowe, rutynowe, samo-oczywiste i przyziemne aspekty życia, które przyjmujemy bezrefleksyjnie i nie czynimy tematem krytycznych pytań”[11]. Piotr Sztompka[12] wnikliwie opisuje cechy charakteryzujące codzienne zdarzenia i praktyki, ja natomiast chciałabym zwrócić uwagę na dwa – znaczące, według mnie, dla problematyki refleksyjności – jej wyróżniki.

Otóż znamienną cechą codzienności – oprócz jej charakteru interpersonalnego i przestrzennego zlokalizowania – jest powtarzalność, a niekiedy wręcz cykliczność i rytmiczność zdarzeń z tendencją do rutynizacji tego, co codzienne i powszednie. Nawykowo i bezrefleksyjnie wykonywane czynności osiągają status codziennych rytuałów zaświadczających o porządku i panowaniu nad codziennością. Daje to poczucie „ontologicznego bezpieczeństwa”[13] i pozwala na orientację w czasie i przestrzeni.

„Przekleństwo”[14] codzienności (także tej szkolnej) polega na zrutynizowaniu, automatyzacji i schematyzacji czynności i działań, które podejmowane bezrefleksyjnie nie stanowią przedmiotu krytycznych pytań. Co więcej, owe nawykowe i rutynowe aspekty życia, o których Jolanta Brach-Czaina pisała, że stanowią „podstawę naszego istnienia”[15], egzystencjalne tło dla zdarzeń niezwykłych, blokują refleksję nad własną kondycją, nad światem konsumpcji i wirtualnych relacji, nad globalnością zdarzeń.

Cechą dystynktywną codzienności jest też czasowość epizodów życia codziennego, przejawiająca się zarówno określonym czasem ich trwania, jak i ich tymczasowością oraz przelotnością. Szczególnie w rzeczywistości XXI wieku tyrania chwili[16], kompresja czasu[17] czy syndrom przyspieszenia[18] są wyraźnie odczuwane, przez co współczesny człowiek – jak zauważa Henryka Kwiatkowska – „nie nadąża za własnymi doświadczeniami, [...] dotyka go głęboki kryzys refleksji, wyrażający się brakiem zatrzymań nad tym, czego doznał i co przeżył”[19].

[11] D. Watson, cyt. za: P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii,* [w:] *Socjologia codzienności,* red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 25.

[12] Tamże, s. 24–25.

[13] A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, s. 65–71, 92–95.

[14] Określenie użyte przez Lecha Witkowskiego. Zob. L. Witkowski, *Przekleństwo codzienności,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr specjalny, s. 29–41.

[15] J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Kraków 1999, s. 55.

[16] T. H. Eriksen, *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa 2003.

[17] K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013, s. 102.

[18] A. Murawska, *Kłopotliwy czas szkolnej codzienności*, [w:] *Codzienność szkoły. Nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Kraków 2014, s. 21.

[19] H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne,* „Edukacja” 2001, nr 3, s. 22.

W codzienności nasyconej zmiennością i płynnością, przenikniętej eskalacją tempa życia, refleksyjność jest koniecznością, lecz paradoksalnie brakuje na nią czasu. To właśnie krótki czas skłania do bezrefleksyjnego, pobieżnego przetwarzania informacji i rutynowego zachowania. Żyjemy chwilą, w której nie ma czasu na rozważanie przeszłości, gdyż przyszłość zbyt prędko staje się teraźniejszością. Zygmunt Bauman właśnie w przyspieszeniu upatruje głównej przeszkody dla dokonywania refleksji, dla podejmowania zdystansowanych w czasie rozważań:

> a więc biegnij dalej, a napawająca cię bezbrzeżną udręką perspektywa refleksji nad własnym życiem oddali się na bezpieczną odległość: bezterminowo, na zawsze, a w każdym razie na tak długo, jak długo starczy ci sił w nogach, aby pozostać na bieżni[20].

Rzecz bowiem w tym, że tempo życia obliguje nas do działania coraz szybszego i wielotorowego, do równoczesnego podejmowania wielu odmiennych aktywności, co z kolei, paradoksalnie, nie ułatwia nam rozeznania w świecie, lecz jeszcze bardziej deformuje obraz świata, przesłaniając jego procesualność i zatracając jego ciągłość.

Baumanowskie bezmyślne życie w biegu, choć fatalne w skutkach dla ludzkiej refleksyjności, można też zinterpretować zgoła odmiennie. Bezrefleksyjność, działanie rutynowe, jest naszą drugą naturą i – jak podkreśla Ellen J. Langer – tak naprawdę „przez większość czasu jesteśmy «nieobecni» i bezrefleksyjni, i nawet nie zdajemy sobie z tego sprawy”[21]. Tomasz Maruszewski twierdzi zaś, że „przez większość czasu mamy włączonego autopilota i nie reagujemy w sposób refleksyjny”[22].

Jean-Claude Kaufmann ujmuje to z kolei w te słowa: „wszelka refleksyjność jest oparta na segmentach przedrefleksyjnych”[23], czyli zinterioryzowanych łańcuchach operacyjnych, które w codziennym działaniu przejawiają się zmysłem praktycznym, a nie racjonalną refleksją. Podstawowymi elementami codzienności są więc rutyna i przyzwyczajenie, nienazwane i niekwestionowane czynności codzienne, nie zaś refleksyjność, która możliwa jest dopiero na fundamencie działań powszednich.

Rozpatrując więc, kluczowe dla problematyki refleksyjności, desygnaty późnonowoczesnej codzienności (powtarzalność i czasową trwałość), należy uznać, że codzienność nie zakłada refleksyjności jej podmiotów, lecz jest tą

[20] Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 68.

[21] E. J. Langer, *Czy ludzie myślą?,* „Charaktery” 2012, nr 3, charaktery.eu/artykul/2481, dostęp 27.06.2016.

[22] T. Maruszewski, *Gdzie się podziała res cogitans?*, „Psychologia Dziś” 2012, nr 5, charaktery.eu/artykul/gdzie-sie-podziala-res-cogitans, dostęp 27.06.2016.

[23] J. C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Warszawa 2004, s. 165.

bezbarwną i niezauważalną[24] sferą życia, która dopiero całym swym istnieniem stanowi bezpieczny grunt dla dokonywania refleksji.

A codzienność szkolna? Czy ona również nie zakłada refleksyjności swych podmiotów?

Codzienność szkolna a kształcenie do refleksyjności

Codzienność szkolna, pojmowana jako „czasoprzestrzeń społeczna, w której egzystują uczestnicy procesu edukacji szkolnej, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie"[25], w literaturze przedmiotu równie często opisywana jest przez pryzmat podmiotowego, dialogowego, rozwojowego, twórczego i emancypacyjnego potencjału edukacji szkolnej, poprzez jej zasoby reifikacyjne, unifikacyjne, stratyfikacyjne, a nawet opresyjne.

Przyglądając się szkolnej codzienności oraz możliwościom zaistnienia w niej refleksyjności, skoncentruję się na powtarzalności i czasowej trwałości codziennych zdarzeń rozpatrywanych na tle wybranych kontekstów:

- szkoły jako organizacji,
- dominującego modelu kształcenia,
- organizacji procesu kształcenia.

Szkoła jako instytucja edukacyjna stworzona została, i tak też do dnia dzisiejszego funkcjonuje, jako instytucja masowa, która w ujednolicony sposób ma przygotować duże grupy ludzi do realizacji zadań kreowanych przez aktualną sytuację polityczną i społeczno-gospodarczą. Instytucja ta, nastawiona na pragmatyczny, zewnętrzny wobec ucznia cel, realizuje jednakowy dla wszystkich program (będący zbiorem treści uznanych za godne przekazania następnym pokoleniom), a jej ponadczasową, społecznie cenioną funkcją jest transmisja wiedzy.

Małgorzata Kunicka dostrzega, że „mimo zachodzących zmian szkoła ciągle jeszcze jest repliką świątyni"[26]. Dominująca kultura władzy sytuuje ją w kategoriach organizacji hierarchicznej. Władza należna nauczycielowi determinuje poddańczą postawę uczniów, którzy także poza murami szkoły przejawiają posłuszeństwo, zdyscyplinowanie, karność i dyspozycyjność, ale również niesamodzielność, niezdolność do podejmowania wyzwań na rynku pracy, a nawet stają się sfrustrowanymi beneficjentami pomocy społecznej. Na

[24] J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, dz. cyt., s. 55.

[25] B. Muchacka, *Codzienność szkoły: między pedagogiką a etyką,* [w:] *Codzienność szkoły*, dz. cyt., s. 34.

[26] M. Kunicka, *Szkoła organizacją hierarchiczną czy organizacja sieciową?*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym,* red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 87.

ogół mamy więc do czynienia ze szkołą opartą na dominacji nauczycieli nad uczniami, rzadko zaś spotykamy edukacyjne wspólnoty, w których panują partnerskie relacje.

Czy w tak zorganizowanej szkole refleksyjność uczniów jest pożądana?

Wydaje się, że szkoła w dalszym ciągu bazuje na tradycyjnie pojętej organizacji i nikomu[27] nie zależy na refleksyjności ucznia. Ważna jest natomiast jego zdolność odtworzenia informacji przekazanych przez nauczyciela, umiejętność dostosowania poziomu wiedzy własnej do poziomu wymagań nauczyciela. Wystandaryzowanym narzędziem weryfikacji tak pojętej sprawności ucznia są egzaminy zewnętrzne, które tworzą iluzję oceny stanu wiedzy, jej przyrostu, czy też orientacji w przebiegu własnego rozwoju. Mirosława Nowak-Dziemianowicz zauważa, że owe wystandaryzowane testy stają się „treningiem zachowań standardowych, wyuczonej odtwórczości"[28]; zamiast wspierać rozwój ucznia, utwierdzają go w iluzorycznym przekonaniu, że możliwe jest pozyskanie wiedzy kompletnej, która wystarczyłaby na całe życie.

Podstawową formą komunikowania się nauczyciela z uczniem są wydawane polecenia („siedź", „patrz", „słuchaj") oraz odpytywanie, wywoływanie do odpowiedzi, ocenianie (nie udzielanie informacji zwrotnej!). Możliwość wyrażania własnego zdania, wypowiadania się, naturalna swoboda dyskusji zanika (żeby nie powiedzieć: zostaje wyparta) bezpowrotnie.

Wertykalne relacje komunikacyjne, w których istotna jest centralna pozycja nauczyciela, jego podmiotowość i przedmiotowość ucznia, system nagród i kar, promowanie rywalizacji zamiast współpracy, sprawiają, że stają się one – jak zauważa Nowak-Dziemianowicz – „urzeczowioną formą kontroli dorosłych nad młodszymi, już oświeconych nad jeszcze nieoświeconymi, arbitrów nad czeladnikami"[29].

Codzienność szkolna wymaga więc od ucznia odpowiednich, standardowych zachowań, przestrzegania obowiązujących zasad, norm i przepisów (na korytarzu nie biegamy, w stołówce i bibliotece nie rozmawiamy), podejmowania pożądanych zunifikowanych aktywności (zbiórka przed wejściem do klasy, witanie „chórem" nauczyciela), które uznawane są za znaczące wychowawczo i społecznie osiągnięcia, a które sytuują ucznia na pozycji podporządkowanej, podległej władzy nauczyciela.

[27] Organizatorom systemu kształcenia, podmiotom odpowiedzialnym za strukturę sieci szkolnej, dyrektorom odpowiadającym za stanowienie i realizację misji szkoły, wreszcie nauczycielom kreującym codzienność szkolną.

[28] M. Nowak-Dziemianowicz, *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia,* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012, s. 98.

[29] Tamże, s. 97.

Codzienność szkolną współtworzy też architektura szkoły, która może kształtować estetyczne upodobania dzieci i młodzieży, częściej jednak instytucjonalizacja szkoły, „urzędnicze" zagospodarowanie jej przestrzeni, surowe i zniszczone wyposażenie sal lekcyjnych są świadectwem instytucji nieprzyjaznej dziecku.

Jak zauważa Nowak-Dziemianowicz, współczesna szkoła jest nieadekwatna[30] do późnonowoczesnego świata. W dobie refleksyjności instytucjonalnej refleksyjna powinna być też szkoła, a już na pewno powinna promować refleksyjność. Wciąż jednak zastanawia jej konserwatyzm, teoretyczność i unifikacja. Cóż zatem po deklarowanej postępowej i adekwatnej misji szkoły (tak akcentowanej podczas corocznego naboru do szkół), skoro struktura tej instytucji, jej organizacja oraz integralne podmioty nie są faktycznie zainteresowane zmianą, a wręcz starają się zachować *status quo*.

Zapytam raz jeszcze. Czy w takiej instytucji jest miejsce na refleksyjność ucznia? Na kształcenie do refleksyjności? Na „urefleksyjnianie"[31] kolejnych pokoleń?

Odpowiedź nasuwa się jednoznacznie negatywna, lecz są też ziarna optymizmu. Jak zauważa Mirosław J. Szymański, obraz szkoły nie jest jednoznacznie negatywny:

> Wielu znanych autorów dowodzi jednak, że szkoła dzięki przysługującej stosunkowo dużej autonomii może aktywnie wpływać na drogi życiowe młodych ludzi, na stawiane przez nich cele i wartości, prezentowane postawy oraz przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych i zawodowych. W ten sposób uzyskuje przynajmniej częściowy wpływ na mobilność społeczną młodych ludzi, ich udział w życiu społecznym, szanse urzeczywistniania dążeń życiowych, na styl i jakość życia[32].

Stąd z nadzieją patrzę w przyszłość, upatrując w dokonujących się zmianach (również w organizacji szkół i placówek edukacyjnych) szansy na odejście od szkoły bezrefleksyjnej i urzeczywistnianie szkoły jako organizacji uczącej się.

Kolejnym znaczącym dla problematyki refleksyjności kontekstem codzienności szkolnej jest dominujący model kształcenia.

Obserwacja praktyki edukacyjnej przekonuje, że szkoła jako instytucja edukacyjna była i nadal może być organizowana na różnych zasadach. Alternatywne modele kształcenia, wypierające model kształcenia adaptacyjnego, nie zastąpiły go jednak, a jedynie zwielokrotniły możliwość wyboru i opowiedzenia się za optymalnym jego rodzajem. W rzeczywistości edukacyjnej współwystępują

[30] Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Nieadekwatna. Nowoczesna szkoła w ponowoczesnym społeczeństwie,* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie…*, dz. cyt., s. 101–106.

[31] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej* nowoczesności, Warszawa 2012, s. 48.

[32] M. J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie,* [w:] *Szkoła w świecie współczesnym,* dz. cyt., s. 16.

więc modele szkoły odwołujące się do różnego jej statusu (świątynia, miejsce wspomagania rozwoju, miejsce akulturacji), bazujące na różnych celach edukacji szkolnej (urabianie, wspomaganie w całożyciowym uczeniu się, nabywanie kompetencji interpretacyjno-krytycznych) oraz stosujących różne jawne i ukryte formy nauczania (przekaz, facylitacja, energetyzowanie)[33]. Można by rzec, że model edukacji adaptacyjnej, przystosowującej młodzież do panujących warunków społeczno-gospodarczych, choć krytykowany, wciąż ma się dobrze, a kultura władzy i wiedzy dominują. Nadal nauczyciel jest w posiadaniu wiedzy i władzy, uczeń zaś uchodzi za niewiedzący obiekt urabiania i kształtowania uznanych społecznie wartości. W dalszym ciągu szkoła zdaje się promować adaptację, nie kreację, a to stoi w sprzeczności z refleksyjnością rozumianą jako samodzielny, zdystansowany wobec problemu sposób uczenia się.

Dwadzieścia lat temu Tadeusz Lewowicki[34] twierdził, że sprawdzona wielowiekową tradycją kształcenia doktryna adaptacyjna nie przystaje do zmiennej rzeczywistości, z jaką mamy obecnie do czynienia. Kolejnych dwadzieścia lat po Lewowickim podobne i wciąż aktualne konstatacje wysuwa Krystyna Pankowska, twierdząc:

> Jesteśmy nauczycielami i wychowawcami i wszyscy wiemy, że współczesna szkoła, od podstawowej aż po wyższą, jest przede wszystkim nastawiona na przekazywanie wiadomości, coraz bardziej pełni funkcje dydaktyczne, coraz mniej wychowawcze. Zatraca się przy tym dawny kontakt ucznia z mistrzem, kontakt z autorytetem. W pośpiechu każdego dnia zanika poczucie misji przekazywania idei dobra, piękna i prawdy[35].

Na wartości zyskuje transfer informacji, które łatwo przekazać i których stopień przyswojenia łatwo sprawdzić. Nie powinno więc dziwić – jak zauważa Pankowska – że właśnie do przekazywania wszechobecnych i pożądanych informacji sprowadza się kształcenie. Transfer informacji musi dokonywać się przy tym szybko i wielotorowo, nie dość bowiem, że nieustannie pojawiają się nowe źródła, to właściwością dzisiejszych informacji jest permanentna ich multiplikacja. Taki stan rzeczy implikuje percepcję zawsze jednorazową, pozbawioną trwałego umiejscowienia w czasie. Tylko bowiem ustawiczne zbieranie i przetwarzanie danych, bieżące generowanie i rewidowanie celów, umiejętność „uczenia się w locie"[36] i zdolność „natychmiastowego zapominania"[37] niezbędne do przyjęcia nowych informacji, zaświadczają o inteligencji człowieka.

[33] Modele współczesnej szkoły (tradycyjny, terapeutyczny, refleksyjny i emancypacyjny) charakteryzuje Bogusława Dorota Gołębniak. Zob. B. D. Gołębniak, *Szkoła wspomagająca rozwój,* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, s. 108–117.

[34] T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1995.

[35] K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, dz. cyt., s. 79.

[36] Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, s. 25.

[37] Tamże, s. 25.

Gdzie w tym wszystkim jest potrzeba bycia refleksyjnym?

Jedynie na pojedynczych jednostkach lekcyjnych, których tematyka sprzyja rozwijaniu myślenia, nauczyciele wykorzystują potencjał refleksyjny uczniów, a poza tym są oni (ale też uczniowie i ich rodzice) przekonani, że pewną wiedzę należy uczniom po prostu „przekazać". Uczniowie wiedzę tę niczym depozyt winni przechowywać, aby w stosownym momencie (sprawdzian, odpowiedź, egzamin) wyciągnąć ją na jaw, wykazując się swoim stanem posiadania/konta[38].

Wydaje się więc, iż nie dość, że z samej swej natury szkoła nie sprzyja i nie oczekuje od uczniów refleksyjności, to również dominujący w polskiej szkole, adaptacyjny model kształcenia nie zakłada problematyzowania treści i wnikliwego analizowania zadania, lecz transfer informacji na linii nauczyciel–uczeń.

Wyzwalanie potencjału refleksyjnego uczniów, a nawet kształcenie do refleksyjności, niechybnie dokonywać się może w toku organizacji procesu kształcenia. Przyjrzę się więc krytycznie i temu kontekstowi codzienności szkolnej, wskazując na jego powtarzalność i czasowość, jako wyróżniki codzienności znamienne dla przedmiotowej refleksyjności poznawczej.

Powszechnie uważa się, że nauka szkolna, która wymaga od ucznia określonego sposobu funkcjonowania, „wzmacnia refleksyjność, analityczność i abstrakcyjność"[39]. Oczywiście stopień owego wzmacniania jest różny w zależności od przedmiotu nauczania, poziomu kształcenia, preferencji nauczyciela, stosowanych przez niego metod i sposobów komunikowania uczniom swoich wymagań[40]. Wydawać się jednak może, że organizacja procesu kształcenia, którego wszystkie etapy są na ogół czasowo ograniczone, sprzyja raczej uczniom impulsywnym, którzy choć mało wnikliwie, myślą jednak szybko i mają przez to więcej szans na otrzymywanie dobrych ocen. Niejednokrotnie też skłonność do długiego zastanawiania się nad odpowiedziami może sprawiać na nauczycielu wrażenie niewiedzy, niezdolności lub małej błyskotliwości ucznia. To właśnie

> uczeń refleksyjny dążąc do maksymalnej poprawności i pewności rozwiązań, nie zdąży wykonać zadań w wyznaczonym czasie, niedostatecznie szybko będzie się zgłaszał do odpowiedzi lub nie zgłosi się wcale, do końca niepewny, czy rozwiązanie, jakie znalazł, jest najlepsze[41].

Osoby silnie refleksyjne źle funkcjonują również na lekcjach, podczas których prowadzona jest spontaniczna, swobodna dyskusja i uczniowie wypowiadają się bez wcześniejszego przygotowania. W konsekwencji uczeń refleksyjny może uzyskiwać gorsze oceny niż go na to stać.

[38] Zob. P. Freire, *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, oprac. K. Blusz, Kraków 2000, s. 66–78.

[39] A. Matczak, *Style poznawcze. Rola...*, dz. cyt., s. 208.

[40] Tamże.

[41] Tamże, s. 126.

Mimo że to właśnie refleksyjność predysponuje do wnikliwego i efektywnego uczenia się, a zatem to właśnie szkoła powinna być miejscem rozwijania refleksyjności, organizacja procesu kształcenia zdaje się być w sprzeczności z możliwościami – jak to określił Anthony Giddens – „urefleksyjniania" kolejnych pokoleń. Okresowość i cykliczność edukacji, a także jej fragmentaryczność, ograniczoność i reaktywność, nie gwarantują czasu na długie namyślanie się, na pogłębione i wielostronne analizowanie treści podlegających uczeniu się. Wydawać się może, że w sytuacjach szkolnych pożądane jest raczej działanie impulsywne, szybkie, żywiołowe, pozbawione wnikliwości i poznawczej staranności.

W codzienność szkoły inherentnie wpisana jest też powtarzalność. Monotonia form procesu edukacyjnego, stała kolejność lekcji, wreszcie – bywa, że i przez trzy lata – wciąż to samo miejsce w ławce w danej sali, mogą napawać zobojętnieniem wobec otaczającej rzeczywistości. Obok aktywności twórczych, inspirujących do myślenia i działania, codzienność szkolna zniewala w myśleniu i w działaniu. Powtarzalność aktywności, proponowanych przez nauczycieli form i metod pracy zabijają naturalną potrzebę poszukiwania i kreowania. Codzienność szkolna, mimo iż okupiona jednostkowymi sytuacjami i zdarzeniami, przeniknięta zmiennością i nieprzewidywalnością świata późnej nowoczesności, cechuje się systematycznością, regularnością, standaryzacją i unifikacją spotkań nauczyciela z uczniami. Bożena Muchacka stwierdza wręcz, że

> współczesna codzienność szkolna jako fenomen, którego wyróżnikiem jest rutynowe dyscyplinujące «powtarzanie», a pośrednio – przygotowywanie uczących się dzieci do określonej stałej funkcji, nie sprzyja procesowi edukacji wobec zmiany[42],

stąd rodzi się wątpliwość, czy pokolenia Polaków kształcone w takiej oto szkole mają szanse być ludźmi refleksyjnymi? Czy aby na pewno rozwój myślenia abstrakcyjnego, kreatywnego, refleksyjnego, koresponduje z codziennością szkolną? Czy codzienność szkolna, ta rzeczywista, nie wydumana, jest czasoprzestrzenią istotną dla kształcenia do refleksyjności?

Pytanie wydaje się być retoryczne. Codzienność, w jej wersji schematycznej, zrutynizowanej, przewidywalnej, bo codziennie takiej samej, jawi się jako zaprzeczenie refleksyjności.

Janusowe oblicze refleksyjności. Podsumowanie

Ambiwalencja pedagogicznych konsekwencji refleksyjności poznawczej pozwala postawić tezę, że refleksyjność ma janusowe oblicze. Knud Illeris nie bez powodu

[42] B. Muchacka, *Codzienność szkoły*, dz. cyt., s. 39–40.

zauważa, że refleksyjność nie zawsze ma wymiar prospektywny i nie zawsze jest zjawiskiem pozytywnym. Może ona też „prowadzić do oporu, defensywności, przekształcania czy blokowania, które na różne sposoby mogą okazać się dla jednostki ograniczające i usztywniające”[43].

O ambiwalencji refleksyjności piszą też Anthony Giddens i Scott Lash. Giddens dostrzega, że w pewnych okolicznościach działa ona emancypacyjnie, w innych wzmacnia stratyfikację[44]. W związku z tym dla jednych z nas refleksyjność jest odkrywaniem kolejnych pól wolności, dla innych doświadczaniem niemocy. Procesy rozwoju i recesji współwystępują zarówno w przestrzeni interpersonalnej, jak i intrapersonalnej. Lash z kolei zwraca uwagę, że konstruktywna moc refleksyjności równoważona jest przez jej „niszczycielską siłę”[45], refleksyjność bowiem, stwarzając możliwości twórczego wpływania na środowisko naturalne, społeczne i psychiczne, implikuje jednocześnie, w nieprzewidywalny sposób, nowe źródła niepewności.

Interesująca – w kontekście relatywnej wartości refleksyjności – jest też myśl polskiej filozof Katarzyny Gurczyńskiej-Sady, która dostrzega, że:

> Nośna dla całej nowożytności metafora lustra, mówiąca o tym, że człowiek jest bytem reflektującym w zwierciadle swego umysłu rzeczywistość, zostaje zastąpiona metaforą bezdennego kotła, z którego ten czerpie sens, będąc jego wydobywcą[46].

W codzienności późnej nowoczesności teorie jednostkowej i instytucjonalnej refleksyjności, tak atrakcyjne i inspirujące dla współczesnych, być może wyczerpują się, wszak sztuka życia nie polega już na biernym odbijaniu, a nawet i interpretowaniu sensu, lecz na jego aktywnym wydobywaniu spośród bezmiaru otaczającego świata. Czy wobec tak zarysowanej roli podmiotu refleksyjność jawi się jako jednoznacznie pożądana? A może zastąpi ją inna aktywność, która ów sens pozwoli wydobywać sprawniej?

Pod znakiem zapytania należy więc postawić postulaty socjologów i futurologów, którzy, złowieszcząc przyszłości, nakłaniają do rozwagi i permanentnej refleksji nad uciekającym światem. Refleksyjność (nie tylko poznawcza) tym bardziej staje się kontrowersyjna, jeśli uświadomimy sobie ambiwalencję codzienności płynnej nowoczesności. „Uniwersalna przemijalność”[47] nie

[43] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 104.

[44] Zob. A. Giddens, *Ryzyko, zaufanie, refleksywność*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009, s. 239.

[45] S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry. Struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, dz. cyt., s. 150.

[46] K. Gurczyńska-Sady, *Człowiek jako słowo i ciało. W poszukiwaniu nowej koncepcji podmiotu*, Kraków 2013, s. 12.

[47] Z. Bauman, *O edukacji...*, dz. cyt., s. 27.

pozwala wręcz na zatrzymanie się, na kumulowanie doznań po to, by w późniejszym czasie powrócić do nich w pamięci i tym samym podtrzymać i zwielokrotnić doznane przeżycie. Jak zauważa Pankowska: „zamiast «przeżywanej refleksji» czy kontemplacji [...] mamy do czynienia z nieustającym szumem bitów"[48].

Codzienność powtarzalna, przewidywalna, pozbawiona niepewności, wątpienia, problematyczności nie skłania do refleksji, nie prowokuje myślenia, nie zachęca do stawiania pytań i poszukiwania nań odpowiedzi. Co więcej, powszedniość, utarty porządek daje poczucie ładu i bezpieczeństwa. Instynkt samozachowawczy podpowiada nam, by takiego stanu nie burzyć. Tam, gdzie nie ma takiej potrzeby, nie należy życia problematyzować. W naturalnym odruchu unikamy więc roztrząsania codziennych spraw, odrzucamy niepewny potencjał refleksji na rzecz pewnego komfortu trwania w świecie.

A codzienność szkolna?

Jednolite i zunifikowane przygotowywanie dzieci i młodzieży do wejścia w dorosłe życie, nie wymaga w praktyce własnej (ucznia) interpretacji świata, wielokontekstowych analiz codziennych zdarzeń, sytuacji, problemów, relacji z subiektywnych doznań płynących z uczestniczenia w życiu. Nauczyciele, uczniowie i ich rodzice nastawieni są na przekaz treści obiektywnych, a przez to pewnych, gwarantujących edukacyjne i zawodowe powodzenie.

Ot, iluzja (wy)kształcenia. Nauczyciele koncentrują się na poprawności planów dydaktycznych i wychowawczych, przebiegu lekcji i innych zajęć szkolnych, ocenach, wynikach egzaminów i promocji uczniów. Zamykają się tym samym w wymiarze wewnętrznym edukacji, tracąc z horyzontu wizję człowieka, jakiego kształcą do życia „po szkole".

Bibliografia:

Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo,* tłum. P. Poniatowska, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.

Bauman Z., *Sztuka życia,* tłum. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2009.

Beck U., *Społeczeństwo światowego ryzyka,* tłum. B. Baran, SCHOLAR, Warszawa 2012.

Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, eFKa, Kraków 1999.

Eriksen T. H., *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji,* tłum. G. Sokół, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.

Freire P., *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, tłum. K. Blusz, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, oprac. K. Blusz, Impuls, Kraków 2000.

Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności,* tłum. E. Klekot, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

[48] K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, dz. cyt., s. 93.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności,* tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2012.
Giddens A., *Ryzyko, zaufanie, refleksywność*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
Giddens A., *Socjologia,* tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2004.
Gołębniak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2,* red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2011.
Gurczyńska-Sady K., *Człowiek jako słowo i ciało. W poszukiwaniu nowej koncepcji podmiotu,* Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.
Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel [i in.], Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
Kagan J., *Reflection – impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo,* „Journal of Abnormal Psychology" 1966, nr 17.
Kaufmann J. C., *Ego. Socjologia jednostki,* tłum. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
Kunicka M., *Szkoła organizacją hierarchiczną czy organizacją sieciową?*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym,* red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008.
Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń. Zaniedbane kategorie pedagogiczne,* „Edukacja" 2001, nr 3.
Langer E. J., *Czy ludzie myślą?,* tłum. A. Chrzanowska, „Charaktery" 2012, nr 3, charaktery.eu/artykul/2481, dostęp 27.06.2016.
Lash S., *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Żak, Warszawa 1995.
Maruszewski T., *Gdzie się podziała res cogitans?,* „Psychologia Dziś" 2012, nr 5, charaktery.eu/artykul/gdzie-sie-podziala-res-cogitans, dostęp 27.06.2016.
Matczak A., *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1982.
Matczak A., *Style poznawcze,* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*. t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006.
Matczak A., *Znaczenie stylu poznawczego w procesie uczenia się,* „Psychologia Wychowawcza" 1981, nr 1.
Muchacka B., *Codzienność szkoły. Między pedagogiką a etyką,* [w:] *Codzienność szkoły. Nauczyciel,* red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
Murawska A., *Kłopotliwy czas szkolnej codzienności,* [w:] *Codzienność szkoły. Nauczyciel,* red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
Nowak-Dziemianowicz M., *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia,* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2012.
Nowak-Dziemianowicz M., *Nieadekwatna. Nowoczesna szkoła w ponowoczesnym społeczeństwie,* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2012.

Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii,* [w:] *Socjologia codzienności,* red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
Szymański M. J., *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie,* [w:] *Szkoła w świecie współczesnym,* red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008.
Witkowski L., *Przekleństwo codzienności,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny.

(Un)desirable reflectivity

Abstract: In the article I present the reflectivity which is understood as a characteristic of cognitive style and I present the way of cognitive functioning of the reflective student. I examine certain educational situations in which reflectivity implies high learning outcomes, and situations in which it hinders learning at school, revealing the ambiguity of cognitive reflectivity.

For me, the ambivalence of cognitive reflectivity is a starting point of discussion about the reflexivity in wider contexts – everyday life and everyday life at school. I indicate the incoherence of everyday life and the reflectivity. Taking into account everyday life at school, I concentrate on the repeatability and durability of everyday events which are based on the selected learning contexts. I point to a possible illusory of reflectivity at school, and even its status: „undesirable".

Keywords: cognitive style, everyday life at school, reflective student, reflectivity

Joanna Szymczak
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Refleksyjność i refleksja z perspektywy nauczycieli wczesnej edukacji – doniesienie z badań własnych[1]

Abstrakt: Artykuł przedstawia wnioski skonstruowane dzięki zrealizowanemu projektowi badawczemu oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej. Ukazuje również drogę dochodzenia do wyników, na podstawie których zbudowane zostały wnioski. Koncentruje się na określonych metodologicznych aspektach tej drogi. Wskazuje interakcjonizm symboliczny i fenomenologię jako ramę teoretyczną dla przyjętej perspektywy badawczej, czyli punktu widzenia uczestników projektu – nauczycieli wczesnej edukacji. Akcentuje: metodę przypadków kontrastujących jako sposób doboru próby; wywiad epizodyczny jako sposób gromadzenia danych oraz metodologię teorii ugruntowanej w danych, z której korzystano w etapie analizowania materiału empirycznego. Nawiązuje do specyfiki badań migawkowych i badań porównawczych, czyli określa schemat zrealizowanego projektu. Sygnalizuje również efekty projektu.

Słowa kluczowe: badania migawkowe, badania porównawcze, metoda przypadków kontrastujących, metodologia teorii ugruntowanej Kathy Charmaz, perspektywa nauczycieli wczesnej edukacji, refleksja, refleksyjność, wywiad epizodyczny

Droga dochodzenia do wyników z badań

Teoretyczny punkt odniesienia dla przyjętej przeze mnie perspektywy badawczej, tzn. dla podejścia opartego na punkcie widzenia osób uczestniczących w badaniu, stanowiły interakcjonizm symboliczny oraz fenomenologia[2].

[1] Inspiracją do napisania artykułu był projekt badawczy na temat *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*, który został zrealizowany pod kierunkiem naukowym Prof. dr hab. Ewy Filipiak w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2016 roku; projekt ten stanowił podstawę dla przygotowania monografii (zob. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*, Bydgoszcz 2017).

[2] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 35.

W procesie przygotowywania się do realizacji projektu badawczego podjęłam próbę czynienia namysłu nad wybranymi założeniami wskazanych teorii. W celu poznania istoty interakcjonizmu symbolicznego studiowałam podejście Herberta Blumera[3] oraz Ervinga Goffmana[4]. Aby zapoznać się z istotą fenomenologii, przyglądałam się wybranym założeniom podejścia Edmunda Husserla[5], Petera L. Bergera, Thomasa Luckmanna[6] oraz Alfreda Schütza[7].

Przedmiotem zrealizowanego projektu badawczego uczyniłam refleksję dotyczącą pracy z uczniami, podejmowaną przez nauczycieli wczesnej edukacji. Analiza ujęć definicyjnych refleksji oraz określonych koncepcji teoretycznych traktujących m.in. o refleksji[8] pozwoliła mi przyjąć, że refleksja dotycząca pracy z uczniami to samodzielnie inicjowane przez nauczyciela, w pełni świadome zastanawianie się, rozważanie, połączone z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem. Istotą tego świadomie podejmowanego wysiłku intelektualnego było zrozumienie przez uczestnika badań dostrzeganych procesów, problemów, aspektów związanych z pracą z uczniami oraz zajęcie wobec nich stanowiska. Refleksja była namysłem w odniesieniu do określonego doświadczenia, zdystansowaniem się podmiotu od rzeczywistości edukacyjnej, od własnych przeżyć.

Celem przeprowadzonych badań była próba dokonania rekonstrukcji typów refleksji dotyczącej pracy z uczniami, podejmowanej przez nauczycieli wczesnej edukacji, które dokumentowały się w zgromadzonych danych.

[3] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Kraków 2007.

[4] E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2012; tenże, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008.

[5] E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, Warszawa 1990.

[6] P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 2010.

[7] A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008; zob. też: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 42.

[8] Analizie poddałam również ujęcie definicyjne kategorii refleksyjności; także ta kategoria sytuowała się w obszarze czynionej przeze mnie analizy wybranych koncepcji teoretycznych. Dzięki niej podjęłam próbę czynienia namysłu nad relacjami pomiędzy refleksyjnością i refleksją, co pomogło mi w procesie formułowania wniosków z badań. W procesie tworzenia rozumienia refleksji i refleksyjności poszukiwałam wsparcia w: 1) teorii strukturacji Anthonego Giddensa (zob. A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003); 2) socjokulturowym podejściu Jerome'a Brunera (zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006); 3) koncepcji myślenia refleksyjnego Johna Deweya (zob. J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988); 4) poznawczej koncepcji człowieka Józefa Kozieleckiego (zob. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995); 5) koncepcji refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer (zob. E. J. Langer, *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, [w:] *Poznanie, afekt, zachowanie. Praca zbiorowa*, red. T. Maruszewski, Warszawa 1993; J. Maciuszek, *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego. O przetwarzaniu negacji, metafor, wieloznaczności i presupozycji*, Warszawa 2013). Proces dochodzenia do przyjęcia określonego rozumienia kategorii: refleksja i refleksyjność przedstawiłam w monografii (zob. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 46–75).

Do udziału w projekcie zaprosiłam aktywnych zawodowo nauczycieli wczesnej edukacji. Dobór rozmówców miał charakter celowy, bardziej elastyczny, co jest charakterystyczne dla badań z nurtu teorii ugruntowanej[9]. Starałam się połączyć w próbie celowej przypadki kontrastujące. Zależało mi bowiem na tym, aby spróbować spojrzeć na badany problem z jego krańców i podjąć starania o to, by uchwycić go w całości. Pozwoliła mi na to jedna z metod doboru celowego wskazywana przez Michaela Pattona, która polega na próbie połączenia przypadków „ekstremalnych" czy „odstających"[10]. Proces gromadzenia materiału badawczego zakończyłam po przeprowadzeniu dwudziestu jeden wywiadów epizodycznych. Decyzję o zaprzestaniu prowadzenia kolejnych wywiadów podjęłam w momencie, w którym uznałam, że zgromadzone dane sugerują kategorie. Jestem świadoma tego, że nie nasyciłam stworzonych kategorii. Powstały one bowiem w wyniku częściowego (a nie wyczerpującego) kodowania. Przy podejmowaniu decyzji kierowałam się „teoretyczną wystarczalnością"[11].

Moje zainteresowania jako badacza koncentrowały wokół określonych problemów następujące pytania badawcze:

1. Jaki typ / jakie typy refleksji dotyczącej pracy z uczniami można zrekonstruować (dokumentuje się / dokumentują się) w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji?
2. Jak dokumentuje się czynienie namysłu w odniesieniu do pracy z uczniami w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji – czym jest inicjowane? W jaki sposób przebiega? Do czego prowadzi? W którym momencie się kończy?

Konstruowanie pytań badawczych było procesem. Zmieniały się one wraz z systematycznie prowadzoną pracą z materiałem empirycznym[12]. Praca z danymi sugerowała mi nadawanie pytaniom badawczym nieco innego charakteru. Dane wskazywały bowiem na to, które aspekty interesującego mnie problemu badawczego rzeczywiście dokumentują się w gromadzonym materiale badawczym oraz na co jeszcze warto zwrócić uwagę.

Postawione pytania nie tworzą zamkniętej listy zagadnień. Wskazują jedynie na przyjęte przeze mnie kierunki poszukiwań. Wskazują również na to, że

[9] Zob. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego,* dz. cyt., s. 57.

[10] M. Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London 2002. Cyt. za: U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego,* dz. cyt., s. 59.

[11] I. Dey, *Grounding grounded theory*, San Diego 1999, s. 257. Cyt. za: K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009, s. 149.

[12] Potwierdzeniem tego są pytania zamieszczone w tekście, który został złożony przeze mnie do druku w początkowym okresie pracy z materiałem empirycznym (zob. J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z" drugim człowiekiem*, [w:] *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze*, red. K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska, Warszawa 2016). Pytania te zawarłam również w przygotowanej pod kierunkiem Dr hab. Ewy Filipiak, prof. nadzw. UKW, koncepcji pracy doktorskiej na temat *Refleksja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Bydgoszcz 2011.

przeprowadzone badania nie mają charakteru aplikacyjnego. Podjęta przeze mnie próba rekonstrukcji refleksji dotyczącej pracy z uczniami nie rości sobie pretensji do obiektywności czy też szerszych uogólnień. Nie planowałam wartościowania sposobów czynienia namysłu. Badania służyły rekonstrukcji typów refleksji dotyczącej pracy z uczniami.

W zrealizowanym projekcie badawczym zaakcentowanie problemów nie było związane z przyjęciem hipotez. Stanowiło to konsekwencję tego, że postawione cele oraz pytania badawcze nie dały przesłanek do ich sformułowania[13]. Przeprowadzone badania cechuje wymiar eksploracyjny, a nie weryfikacyjny. Z tego powodu zbudowanie hipotezy przed rozpoczęciem procesu gromadzenia materiału empirycznego było niemożliwe[14].

W procesie gromadzenia materiału empirycznego korzystałam z metody wywiadu epizodycznego. Opierałam się na rozwiązaniach metodologicznych dotyczących metod gromadzenia danych, które proponują Uwe Flick[15] i Steinar Kvale[16]. Prowadzony przeze mnie wywiad był konstruktem złożonym z części narracyjnej oraz częściowo ustrukturyzowanego badawczego wywiadu jakościowego[17]. Interesowała mnie bowiem refleksja nad drogą stawania się nauczycielem oraz czynienie namysłu w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych (w analizie tego aspektu pomagały mi opracowane przeze mnie pytania, które tworzyły częściowo ustrukturyzowany badawczy wywiad jakościowy). W przygotowywaniu się do prowadzenia wywiadu korzystałam również z informacji/uwag dotyczących wywiadu rozumiejącego[18], wywiadu intensywnego[19] oraz z aspektów charakterystycznych dla techniki serii pytań Ralfa Bohnsacka[20].

Zrealizowany projekt badawczy łączył „badania migawkowe" oraz badania porównawcze. Kategoria badań migawkowych podyktowana była faktem, że podjęłam próbę skupienia się na rekonstruowaniu stanów bieżących (dokumentujących się w danych typów refleksji) i analizowaniu procesów (procesu czynienia refleksji dotyczącej pracy z uczniami) w materiale badawczym gromadzonym w określonym czasie. Ponadto mój kontakt z rozmówcami i terenem badań był jednorazowy. Kategoria badań porównawczych wynikała

[13] Por. D. Urbaniak-Zając, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, nr 1, s. 21–24.

[14] Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 102.

[15] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego,* dz. cyt.

[16] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010.

[17] Tę nazwę przyjęłam za S. Kvale, tamże.

[18] J. C. Kaufmann, *Wywiad rozumiejący*, Warszawa 2010.

[19] K. Charmaz, *Teoria ugruntowana*, dz. cyt.

[20] R. Bohnsack, *Metoda dokumentarna. Od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzychała, Wrocław 2004. Cyt. za: R. Bohnsack, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007, s. 46–47.

z podejmowanej przeze mnie próby porównywania gromadzonego materiału empirycznego ze względu na interesujący mnie problem badawczy[21].

W procesie analizowania materiału empirycznego korzystałam z metodologii teorii ugruntowanej w danych, a ściślej z jej rozumienia zaproponowanego przez Kathy Charmaz[22]. Podejmowałam (często równolegle) określone działania, do których należały: kodowanie, konstruowanie not, kreowanie kategorii, tworzenie diagramów[23].

Dzięki zrealizowanemu projektowi badawczemu stworzyłam: typologię refleksji dotyczącej pracy z uczniami[24], modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami oraz strategię *mówienie dla myślenia*[25]. Ponadto zwróciłam uwagę na właściwości procesu myślenia dokumentujące się w narracjach uczestniczących w badaniach nauczycieli wczesnej edukacji[26] oraz na trudności, których doświadczali rozmówcy w budowaniu narracji na temat własnego myślenia[27].

Wybrane wnioski z badań

Zrealizowany projekt – ukierunkowany na refleksję nauczycieli wczesnej edukacji, dotyczącą pracy z uczniami, i doświadczanie bycia (a także stawania się) badaczem określonego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej – zachęcił mnie do poczynienia refleksji nad podjętym przedsięwzięciem badawczym oraz do podjęcia próby usytuowania zbudowanych wniosków w obszarze praktyki edukacyjnej. Poczyniłam rozważania nad tym, czego dowiedziałam się – dzięki projektowi badawczemu – na temat refleksji dotyczącej pracy z uczniami, czynionej przez nauczycieli wczesnej edukacji, oraz tego, w jaki sposób można skorzystać z tej wiedzy w pracy z (przyszłymi) nauczycielami klas I–III szkoły podstawowej.

Czego dowiedziałam się na temat refleksji dotyczącej pracy z uczniami? Przeprowadzone badania pozwoliły mi zbudować następujące wnioski:

1. Problemy, w odniesieniu do których nauczyciele wczesnej edukacji czynili namysł, dotyczyły aspektów: dydaktycznych, wychowawczych, egzystencjalnych oraz metapoznawczych.

[21] Por. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 85–87, 143.
[22] K. Charmaz, *Teoria ugruntowana…*, dz. cyt.
[23] Zob. szerzej: J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 134–173.
[24] Zob. szerzej: tamże, s. 180–188.
[25] Zob. szerzej: tamże, s. 188–203.
[26] Zob. tamże, s. 203–206.
[27] Zob. tamże, s. 208–211.

2. Do sposobów czynienia refleksji, którym nauczyciele wczesnej edukacji nadawali wymiar praktyczny, należały:
   – wglądanie w siebie (refleksja introaktywna),
   – porównywanie (refleksja komparatystyczna),
   – stawianie adresowanych do siebie pytań (refleksja pytająca),
   – mentalne powracanie do przeszłości (refleksja retrospektywna),
   – wartościowanie (refleksja ewaluacyjna),
   – projektowanie, antycypowanie, planowanie (refleksja prospektywna),
   – opowiadanie sobie (dla siebie) na głos (refleksja narracyjna),
   – identyfikowanie (nazywanie) – wyrażane w formie hipotezy – problemu (refleksja identyfikująca).
3. Momentami inicjującymi czynienie namysłu były:
   – (u)słyszenie wypowiadanego przez siebie, istotnego dla siebie aspektu związanego z pracą z uczniami,
   – doświadczanie potrzeby wyjaśnienia sobie (dla siebie),
   – doświadczanie trudności w zakresie artykułowania własnych myśli.

   Wydaje się, że nie istniała możliwość, abym zmusiła nauczycieli wczesnej edukacji do czynienia refleksji (dwóch rozmówców nie podjęło namysłu) – refleksja sytuowała się w zakresie motywacji wewnętrznej, stanowiła konsekwencję doświadczania potrzeby czynienia namysłu.
4. Momentami, w których nauczyciele wczesnej edukacji kończyli czynienie namysłu, były:
   – dochodzenie do (odkrywanie) motywów podjętych decyzji czy działań,
   – potwierdzenie zasadności podejmowanych/podjętych czynności,
   – odkrywanie siebie jako osoby o określonych właściwościach istotnych dla działań podejmowanych w pracy z uczniami,
   – dochodzenie do właściwości własnego myślenia.

   Istotne było zatem dochodzenie przez nauczyciela wczesnej edukacji do określonego wniosku – odkrywanie danego aspektu związanego z własną osobą, z motywami własnego działania.
   Refleksja związana była z własną osobą, a czynienie namysłu stanowiło osobisty proces nauczyciela. Uczestnicy badań czynili zatem autorefleksję, za pośrednictwem której konstruowali siebie jako nauczycieli wczesnej edukacji.
5. Nauczyciele wczesnej edukacji stymulowali własny proces myślenia, poszukując na głos, we własnych zasobach poznawczych, adekwatnych (ich zdaniem) słów, za pośrednictwem których wyrażali następnie własne myśli (stosowali strategię „mówienie dla myślenia").

6. W sytuacjach, w których rozmówcy doświadczali braku we własnych zasobach leksykalnych słów adekwatnych do znaczenia, jakie chcieli wyrazić – posługiwali się terminami, które stworzyli i którym nadali określone znaczenie. Te określenia i zwroty o skondensowanym znaczeniu uznałam za kody *in vivo*[28].
7. W procesie czynienia refleksji nauczyciele korzystali z własnej wiedzy („wiedzy podręcznej"[29]), która była dla nich dostępna w danej chwili.
8. Jedyną osobą, która miała wpływ na refleksję, był czyniący ją nauczyciel.

Inni mogą jedynie (aż?) kreować warunki zachęcające do czynienia rozważań połączonych z analizowaniem, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem. Motywowanie osoby do czynienia namysłu stwarza dla niej przestrzeń kulturową[30] do modyfikowania własnej „wiedzy podręcznej", która jest podstawowym materiałem w/dla refleksji. Można zatem powiedzieć, że refleksyjność jawi się jako przestrzeń kulturowa dla czynienia refleksji.

Jestem świadoma tego, że zgromadzony dzięki projektowi badawczemu materiał empiryczny jest niezwykle bogaty. Wymaga dalszego analizowania z udziałem określonych teorii, które pozwolą dostrzec dokumentujące się w nim aspekty (na które do chwili obecnej – jako badacz – pozostaję niewrażliwa). Być może dzięki dalszej pracy z danymi będę mogła skonstruować jeszcze inne wnioski z badań.

W jaki sposób można skorzystać z wiedzy na temat refleksji dotyczącej pracy z uczniami w pracy z (przyszłymi) nauczycielami? Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Zrealizowany projekt badawczy stworzył mi przestrzeń kulturową do podjęcia próby sformułowania określonych propozycji rekomendacji dla praktyki edukacyjnej. Są one następujące:

[28] Skorzystałam z nich przy próbie określenia właściwości procesu myślenia, które dokumentowały się w narracjach uczestników projektu (zob. szerzej: J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt.).

[29] Terminem tym posługuje się Alfred Schütz (zob. tenże, *O wielości światów*, dz. cyt.).

[30] Uprzejmie dziękuję Pani Prof. dr hab. Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej za uwagę zawartą w recenzji mojej dysertacji doktorskiej – dzięki niej posługuję się określeniem *przestrzeń kulturowa* (recenzja z dnia 4 marca 2016 roku).

1. Kluczowe dla czynienia namysłu (w przyjętym przeze mnie jego rozumieniu[31]) wydaje się doświadczanie (odczuwanie) przez nauczyciela potrzeby wyjaśniania sobie (dla siebie) określonego problemu:
   – sprzyja temu projektowanie dla (przyszłych) nauczycieli sytuacji edukacyjnych w sposób, który stwarza im szansę doświadczania potrzeby zrozumienia (dla siebie), wyjaśnienia (sobie), dochodzenia do przyczyny podejmowanych przez nich działań;
   – stawianie (przyszłych) nauczycieli w obliczu trudnych zadań (złożonych, wymagających wyjaśnienia go innym) stymuluje rozwijanie zdolności czynienia namysłu, jeżeli w procesie ich rozwiązywania doświadczają oni potrzeby dochodzenia do pewnego wniosku, odkrywania danego aspektu, wyjaśniania określonego problemu sobie (dla siebie).
2. Refleksja jest swoistym procesem badawczym[32]:
   – „dzianie się" tego procesu umożliwia kreowanie sytuacji edukacyjnych, w których (przyszli) nauczyciele mają szansę doświadczania trudności, potrzeby stawiania sobie pytań, tworzenia możliwych rozwiązań po to, by następnie poszukiwać odpowiedzi, przyjmować własne przypuszczenia lub też rezygnować z nich;
   – doświadczaniu tego procesu sprzyja rozwijanie zdolności stawiania pytań o charakterze problemowym, które motywują do poszukiwania, konstruowania hipotez po to, by następnie je weryfikować.

[31] Na podstawie analizy ujęć definicyjnych refleksji oraz koncepcji teoretycznych traktujących m.in. o namyśle przyjęłam, że refleksja dotycząca pracy z uczniami to podejmowane przez nauczyciela wczesnej edukacji autonomiczne, w pełni świadome zastanawianie się, rozważanie połączone z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem; jego istotą jest zrozumienie przez niego dostrzeganych procesów, problemów, aspektów związanych z pracą z uczniami oraz zajęcie wobec nich określonego stanowiska; jest namysłem w odniesieniu do określonego doświadczenia, zdystansowaniem się podmiotu od rzeczywistości edukacyjnej, od własnych przeżyć (por. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt.).

[32] Wsparcia teoretycznego dla tak postawionej *hipotezy* poszukuję w rozważaniach czynionych przez Johna Deweya na temat myślenia refleksyjnego. Dowodzi on, że niezwykle istotne dla tego typu myślenia jest odczucie (doświadczenie) trudności oraz potrzeby jej przezwyciężenia. Jak podkreśla „Potrzeba znalezienia rozwiązania wątpliwości jest czynnikiem nadającym stałość i kierunek całemu procesowi refleksji" (J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt., s. 35). Doświadczanie potrzeby rozwiązania problemu motywuje człowieka do podejmowania działań. Ponadto autor pisze, że z każdą „czynnością refleksyjną" osoby związane są: 1) zakłopotanie, wątpienie, niepewność oraz 2) podejmowane przez nią działania o charakterze badawczym, które mają doprowadzić do potwierdzenia lub odrzucenia towarzyszących jej przypuszczeń (zob. szerzej: tamże, s. 33–38).

3. Istotną rolę w czynieniu namysłu odgrywa konstruowanie narracji[33]:
   – sprzyja temu projektowanie sytuacji edukacyjnych w taki sposób, by jego uczestnicy mieli możliwość dzielenia się wiedzą i (lub) przedstawiania własnego stanowiska w danej sprawie.
4. Refleksja, czyniona wspólnie z innymi podmiotami zaangażowanymi w sytuacje edukacyjne, stwarza szansę wychodzenia poza własną perspektywę spostrzegania i rozumienia określonego fragmentu rzeczywistości[34]:
   – pozwala na to uwzględnianie w pracy z (przyszłymi) nauczycielami społecznego wymiaru uczenia się[35], projektowanie przestrzeni kulturowej dla uczenia się korzystając z modelu nauczania problemowego, modelu uczenia się we współpracy czy dyskusji[36];
   – sprzyja temu również rozwijanie u (przyszłych) nauczycieli umiejętności poszukiwania aspektów związanych z danym problemem w zasobach zewnętrznych (literaturze, mediach, u ekspertów) oraz umiejętności krytycznego korzystania z tego, co one proponują.
5. Ważnym momentem w czynieniu refleksji jest nazwanie doświadczanego problemu – umożliwia ono podejmowanie dalszych działań[37]:
   – przygotowywaniu (przyszłych) nauczycieli do tego aspektu namysłu sprzyja rozwijanie zdolności identyfikowania problemów, przed którymi stają i których rozwiązania się podejmują.

Słowem zakończenia

Sądzę, że refleksja sytuuje się w zakresie kompetencji praktyczno-moralnych, o których, obok kompetencji technicznych, mówi się w odniesieniu do nauczy-

[33] Wyjątkową rolę narracji w nauce podkreśla Jerome Bruner, dla którego narracja jest sposobem myślenia, strukturą organizacji wiedzy, a także „nośnikiem w procesie edukacji" (zob. szerzej: J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt., s. 163–179). E. J. Langer dowodzi, że opowiadanie przez osobę o tym, czego doświadczyła, pomaga jej w strukturalizowaniu myślenia o danej sytuacji, a także w dochodzeniu do tego, co było przyczyną wydarzenia (zob. E. J. Langer, *Problemy uświadamiania...*, dz. cyt.; por. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt.).

[34] Por. Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.

[35] Ewa Filipiak, interpretując uczenie się w perspektywie socjokulturowych teorii Lwa S. Wygotskiego, Jerome'a S. Brunera (oraz kontynuatorów ich myśli), przyjmuje określone aspekty i założenia dotyczące tej kategorii, które wynikają z tych koncepcji. Jedno z nich mówi o tym, że „uczenie się jest procesem społecznym" (zob. szerzej: E. Filipiak, *Uczenie się w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy. Praca zbiorowa*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 17–34; taż, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 45–48).

[36] Por. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994; B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999.

[37] Por. J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt.

ciela. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, kompetencje moralne oraz kompetencje komunikacyjne[38]. Ich cechą charakterystyczną jest to, że nie można ich przekazać innej osobie. Nie można o nich opowiadać ani ich pokazywać. Rozwijają się dzięki doświadczaniu. Jak pisze Robert Kwaśnica:

> Są one bowiem czymś osobistym, indywidualnym i niepowtarzalnym. Nabywamy je zawsze sami, własnym wysiłkiem i na własny rachunek, co nie oznacza jednak, że bez udziału innych. Ale inni nie są tu nadawcami tych kompetencji, lecz uczestnikami dialogu, poszukującymi – podobnie jak my – odpowiedzi na właściwe dialogowi pytania[39].

Bibliografia:

Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PWN, Warszawa 2010.

Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Nomos, Kraków 2007.

Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2006.

Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, PWN, Warszawa 2009.

Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. T. Kościuk, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Dewey J., *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, PWN, Warszawa 1988.

Filipiak E. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Sopot 2012

Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy. Praca zbiorowa*, red. E. Filipiak, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2010.

Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Aletheia, Warszawa 2008.

Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2012.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.

Husserl E., *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 1990.

[38] Zob. szerzej: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2010.

[39] Tamże, s. 303–304.

Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
Kaufmann J. C., *Wywiad rozumiejący*, tłum. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1995.
Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2010.
Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, PWN, Warszawa 2010.
Langer E. J., *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, [w:] *Poznanie, afekt, zachowanie. Praca zbiorowa*, red. T. Maruszewski, PWN, Warszawa 1993.
Maciuszek J., *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego. O przetwarzaniu negacji, metafor, wieloznaczności i presupozycji*, PWN, Warszawa 2013.
Rubacha, K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Nomos, Kraków 2008.
Szymczak J., *Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z" drugim człowiekiem*, [w:] *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze*, red. K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
Szymczak J., *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.
Urbaniak-Zając D., *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, nr 1.

Reflectiveness and reflection from an early education teacher's perspective – report from own research

Abstract: The article presents conclusions reached due to the research project carried out and recommendations for the educational practice. It also illustrates the way of coming to conclusions which constitute the basis for constructing the conclusions. The paper focuses on specific methodological aspects of this way. It points to the symbolic interactionism and phenomenology as a theoretical framework for the adopted research perspective, i.e. the research participants' (early education teachers) point of view. Contrastive analysis method as the means of selecting samples, episodic interview as the means of gathering data, and the grounded methodology which was used while analyzing the empirical material, are emphasized here. The article refers to the specificity of the snapshot and comparative studies, i.e. it outlines the project carried out. In addition, it mentions the research outcomes.

Keywords: comparative study, constructive analysis method, early education teachers' perspective, episodic interview, Kathy Charmaz's grounded theory, reflection, reflectivity, snapshot study

Aleksandra Tłuściak-Deliowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Refleksyjny uczeń wobec przemocy rówieśniczej

Abstrakt: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na społeczną stronę przemocy rówieśniczej i uzasadnienie w tym kontekście przydatności zagadnienia refleksyjności uczniów z punktu widzenia oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych. Oprócz ofiar i sprawców agresji w przemoc rówieśniczą uwikłani są również uczniowie-świadkowie. Ich zachowanie nie pozostaje bez znaczenia dla całego procesu dręczenia. Mogą oni bowiem wzmocnić sprawcę lub opowiedzieć się po stronie ofiary, co z kolei przyczynia się do powstrzymania i ograniczenia dalszej przemocy. Z tego też względu stanowią spory potencjał do przeciwdziałania dręczeniu rówieśniczemu. Szczególnego znaczenia nabierają zatem działania mające na celu zwiększenie ich świadomości na temat roli w tym zjawisku i zmobilizowanie do aktywnego działania przeciwko niemu. Temu zaś służyć może refleksyjna praktyka. W tekście przywołuję koncepcję cyklu refleksji Grahama Gibbsa, gdyż wydaje się ona szczególnie użyteczna w przypadku omawianego problemu.

Słowa kluczowe: bullying, przemoc rówieśnicza, refleksyjna praktyka, uczniowie-świadkowie

Problem przemocy, znęcania się i wykluczenia w szkole

Oprócz jednorazowych zachowań agresywnych w szkole możemy spotkać się ze specyficznym rodzajem przemocy rówieśniczej, jakim jest bullying. Bullying (dręczenie szkolne, nękanie, prześladowanie, tyranizowanie) ujmowany jest jako powtarzające się wrogie, intencjonalne, negatywne działanie sprawcy/sprawców wobec ofiary, która nie jest w stanie się obronić. Dla dręczenia szkolnego charakterystyczne są trzy cechy dystynktywne: 1) intencjonalność – sprawca podejmuje agresywne działanie celowo, z zamiarem skrzywdzenia, 2) nierównowaga sił – sprawca jest silniejszy od ofiary pod jakimś względem, np. fizycznym, psychicznym itp., 3) powtarzalność zachowań

w czasie – zachowanie agresywne nie jest jednorazowym incydentem, sprawca dręczy ofiarę przez jakiś czas[1].

Dręczenie szkolne może przybierać różne postaci. Najczęściej wyróżnia się cztery formy: dręczenie fizyczne, znęcanie werbalne, wykluczenie społeczne i cyberbullying. Znęcanie fizyczne odnosi się do jawnej agresji fizycznej, która może przejawiać się w postaci bicia, popychania, kopania, plucia. Werbalne zastraszanie zawiera w sobie zachowania o charakterze jawnej agresji słownej, obejmującej wyzwiska, przezywanie, wyśmiewanie. Wykluczenie społeczne odnosi się do sytuacji, w której sprawca np. manipuluje relacjami społecznymi w taki sposób, by pogorszyć pozycję społeczną ofiary w grupie rówieśniczej. Do tej formy zaliczane są takie zachowania agresywne, jak rozsiewanie plotek, ignorowanie, izolowanie, nastawianie grupy przeciw jednostce. W ostatnim czasie, za sprawą rozwoju nowoczesnych technologii komunikacyjnych, dręczenie zostało poszerzone o działania wykorzystujące te narzędzia. Stąd też mowa o cyberbullyingu, który przejawiać się może na różne sposoby, np. upublicznianie za pomocą elektronicznych narzędzi komunikacyjnych poniżających materiałów na temat innego ucznia, nękanie ofiary niechcianymi wiadomościami, usuwanie z listy kontaktów itp.[2] Przy czym pamiętać należy, iż te formy dręczenia nie stanowią wyizolowanych „bytów", a zatem jeden sprawca dręczenia może podejmować się różnych zachowań agresywnych, mieszczących się w każdej z wyżej wymienionych form.

„Participant Role Approach", czyli społeczny kontekst dręczenia szkolnego

Z badań kanadyjskich[3], skandynawskich[4], australijskich[5], a także polskich[6] wynika, że do szykanowania w szkole dochodzi na ogół w obecności innych

[1] D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007, s. 21–22; zob. także: A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Warszawa 2017, s. 23–31.

[2] J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

[3] Por. D. J. Pepler, W. M. Craig, *A peek behind the fence. Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, „Developmental Psychology" 1995, nr 31, s. 548–553.

[4] Zob. C. Salmivalli [i in.], *Bullying as a Group Process. Participants Roles and Their Relation to Social Status within the Group*, „Aggressive Behavior" 1996, nr 22, s. 1–15.

[5] K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010.

[6] Zob. A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, http://docplayer.pl/15822405-Przemoc-w-szkole-raport-z-badan--maj-2011.html, dostęp 20.10.2017; A. Tłuściak-Deliowska, *Zaangażowanie gimnazjalistów w przemoc rówieśniczą. Rola bliskich przyjaźni,* „Wychowanie na co Dzień" 2013, nr 6, s. 3–7.

uczniów. I to oni stanowią najliczniejszą grupę w klasie. Christina Salmivalli wraz z zespołem zaproponowała koncepcję *participant role approach* odnoszącą się do dręczenia szkolnego i jego specyfiki, która wyraża się właśnie tym, że można wyróżnić w tym zjawisku „role uczestników", do których należy nie tylko sprawca i ofiara, jak dotychczas sądzono, lecz także różnorodne role uczniów-świadków. Niektórzy uczniowie chętnie i aktywnie przyłączają się do znęcania, gdy ktoś już je zainicjował i działają wówczas jako „asystenci" sprawcy. Inni, nawet jeśli aktywnie nie atakują ofiary, oferują pozytywne wzmocnienie sprawcy w postaci okrzyków, braw, śmiania się, zachęcających gestów. Sam fakt zapewnienia publiczności dla działającego agresora jest istotnym dla niego wsparciem, dlatego też tych uczniów można nazwać „wzmacniaczami sprawcy". Ponadto spora liczba uczniów trzyma się niejako na uboczu tych zdarzeń, starając się nie sympatyzować z żadną ze stron. Ich rolę można określić jako „outsiderską". Pomimo tego, że pozornie ta grupa uczniów stara się nie angażować w żaden sposób w dręczenie, to nie można powiedzieć, że są oni niezaangażowani, ponieważ swoją postawą niejako przyzwalają na dręczenie, milcząco je aprobują. Wreszcie ostatnia grupa uczniów, która przeciwstawia się sprawcy i która staje po stronie ofiary dręczenia, próbując jej pomóc. Są to „obrońcy"[7].

Uczniowie są niejednokrotnie świadkami dręczenia i poprzez swoje zachowanie wyrażają swój stosunek do zjawiska. Co więcej, ich zachowanie w tej sytuacji może przyczynić się do podtrzymania problemu przemocy rówieśniczej lub do jego ograniczenia, co ma miejsce wówczas, gdy uczeń interweniuje i pomaga ofierze. Z przywołanych powyżej badań zagranicznych i polskich wynika, że uczniowie przyjmują w większości role wzmacniające zjawisko dręczenia, a nie ograniczające. Tylko około 20% uczniów interweniuje. Z tego punktu widzenia dręczenie szkolne, jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej, stanowi demonstrację „siły grupy rówieśniczej", w którym każda osoba z grupy uczestniczy i odgrywa różne role moderujące zachowania agresywne[8]. Role te są porównywalne do innych ról społecznych, wyłaniają się bowiem w interakcjach społecznych i zależą od indywidualnych predyspozycji osobowościowych i behawioralnych, a także od oczekiwań społecznych grupy. Zachowanie poszczególnych uczniów staje się z czasem pewną wytyczną odnośnie tego, czego inni mogą się po nich spodziewać w przyszłości. Oczekiwania członków grupy determinują także, jaki rodzaj roli jest możliwy w odniesieniu do poszczególnych uczniów.

[7] C. Salmivalli [i in.], *Bullying as a Group...*, dz. cyt.; zob. także A. Tłuściak-Deliowska, *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia Rozwojowa" 2013, nr 3, s. 75–86; A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne...*, dz. cyt., s. 93–103.

[8] C. Salmivalli, *Participant role approach to school bullying. Implications for intervention*, „Journal of Adolescence" 1999, nr 22, s. 453–459.

Kolejne badania Christiny Salmivalli i współpracowników wykazały, że role przyjmowane przez uczniów są relatywnie stabilne w czasie i przechodzą z jednego roku szkolnego na kolejny[9]. Nie musi to jednak oznaczać, że nie ma nadziei na zredukowanie problemu dręczenia szkolnego. Jeśli jednak nie prowadzi się systematycznej interwencji wychowawczej i nie ma żadnej zmiany w środowisku społecznym, role przyjęte przez uczniów utrwalają się i tym samym utrwalone zostaje zjawisko dręczenia.

Interwencja i profilaktyka dręczenia szkolnego

Działania mające na celu ograniczenie i zapobieganie zjawisku dręczenia szkolnego, a także szeroko pojętej agresji w szkole, zdominowane są przez podejścia ukierunkowane na sprawcę i na ofiarę przemocy rówieśniczej.

W odniesieniu do sprawcy dominuje podejście tradycyjno-dyscyplinujące, zgodnie z którym uczeń przejawiający zachowania agresywne powinien zostać odpowiednio ukarany. Celem takiego działania jest powstrzymanie go od negatywnego i niewłaściwego zachowania oraz przywrócenie porządku społecznego. Ze względu na nakładane na sprawcę sankcje, to rozwiązanie spełnia także funkcję prewencyjną, zawiera w sobie bowiem ukryty „przekaz" dla pozostałych uczniów, informujący, że niewłaściwe zachowanie będzie w konkretny sposób ukarane. Strategie zorientowane na uczniów przejawiających zachowania agresywne zakładają także zmianę ich postaw i rozwijanie umiejętności społecznych, za sprawą których uczeń będzie wybierał inne zachowania w miejsce dotychczas przejawianych zachowań agresywnych. Tego typu strategia jest wspólna dla szeroko pojętych działań profilaktycznych wobec różnych zachowań dysfunkcjonalnych, w które angażować się mogą dzieci i młodzież[10].

W przypadku ucznia-ofiary przemocy rówieśniczej podejmowane działania interwencyjne i profilaktyczne sprowadzają się do udzielenia mu wsparcia społecznego, jak również zakładają wyposażenie w pewne umiejętności i kompetencje społeczne, za sprawą których uczeń powinien sobie poradzić w takiej sytuacji lub uniknąć w przyszłości powtórzenia tego przykrego doświadczenia. Programy zorientowane na ofiary przemocy mają przysłużyć się zatem budowaniu ich odporności (ang. *resilience*), w tym kontekście eksponowana jest także szczególnie asertywność[11].

[9] C. Salmivalli, M. Lappalainen, K. M. J. Lagerspetz, *Stability and change of behavior in connection with bullying in schools*, „Aggressive Behavior" 1998, nr 24, s. 205–218.

[10] K. Rigby, *Przemoc w szkole...*, dz. cyt.

[11] J. Węgrzynowska, *Dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej*, „Dziecko Krzywdzone. Teo-

Biorąc jednak pod uwagę powyższe ustalenia dotyczące uczestników dręczenia szkolnego i ich roli, należy stwierdzić, że jeśli chcemy skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej i wiemy, że tak naprawdę większość członków grupy rówieśniczej jest w to zjawisko „uwikłana", to działania powinny zostać ukierunkowane nie tylko, jak dotychczas miało to miejsce, na sprawcę i jego ofiarę, lecz także (jeśli nie przede wszystkim) na całą grupę, i uwzględnić społeczny kontekst dręczenia szkolnego. Jeżeli chcemy zmienić zachowanie ucznia w grupie, powinniśmy być w stanie nie tylko zmotywować jednostki i zapewnić im niezbędne umiejętności, lecz także spowodować, by inni członkowie grupy umożliwili tę zmianę.

Paul O'Connell, Debra Pepler i Wendy Craig zwracają uwagę, że efektywne interwencje angażujące grupę rówieśniczą w zapobieganie i ograniczanie dręczenia szkolnego powinny skupiać się na dwóch elementach. Po pierwsze, istotne jest podnoszenie świadomości uczniów o ich osobistej odpowiedzialności w sytuacji dręczenia szkolnego i roli empatii dla ofiary przemocy szkolnej. Po drugie, niezbędne jest zachęcanie ich do przeciwstawiania się negatywnemu wpływowi grupy rówieśniczej i stwarzanie okoliczności do nabywania kompetencji właściwego zachowania się w sytuacji bycia świadkiem[12]. W rezultacie efektywne strategie mogą zmobilizować „cichą większość" do aktywnego działania przeciwko bullyingowi. Taka zmiana może zaowocować także zmianą zachowań sprawcy, bez znaczącego wsparcia swojej „publiczności", jego zachowania i działania nie będą już bowiem tak doniosłe. Podnoszenie świadomości dzieci i młodzieży na temat zjawiska bullyingu i stwarzanie okazji do dokonywania autorefleksji może być pierwszym krokiem ku zmianie.

Świadomy i refleksyjny uczeń wobec przemocy rówieśniczej

W kontekście powyższych ustaleń należy zauważyć, że podnoszenie świadomości uczniów odnosi się do zapewnienia im informacji na temat specyfiki zjawiska dręczenia szkolnego, w tym różnych ról uczestników dręczenia szkolnego i ich indywidualnych oraz grupowych uwarunkowań. Za sprawą poznania tych ról uczniowi będzie łatwiej zrozumieć, że swoim zachowaniem może on wspierać sprawcę dręczenia (czy negatywne zjawisko), nawet jeśli nie ma tego na myśli i nie robi tego w sposób celowy. Uwzględnienie uwarunkowań tych zachowań, w tym uwarunkowań o charakterze społecznym i grupowym,

ria, badania, praktyka" 2016, nr 15, s. 9–26.

[12] P. O'Connell, D. Pepler, W. Craig, *Peer involvement in bullying. Insights and challenges for intervention*, „Journal of Adolescence" 1999, nr 22, s. 450.

pozwala zrozumieć, dlaczego czasami zachowujemy się w grupie inaczej, niż chcielibyśmy się zachować w rzeczywistości i że czasami robi się to zupełnie nieświadomie.

Wykorzystanie tych ustaleń przez nauczycieli (pedagogów, psychologów szkolnych) nie może sprowadzać się do mówienia uczniom, co należy robić i co powinno się myśleć w określonej sytuacji. Nie od dziś wiadomo, że podejmowane przez dorosłych próby bezpośredniego oddziaływania na uczniów za pomocą słownej perswazji bądź moralizowania, raczej nie przekonują ich do właściwego zachowania. Należy zatem dążyć do stworzenia odpowiednich okoliczności i warunków do analizy, swobodnych rozmów o motywach, wartościach, które kierują zachowaniem, i odkrywania tym sposobem sensu poszczególnych działań.

W jaki sposób można to zrobić? Warunkiem profesjonalnej edukacji refleksyjnej jest jej dobre ustrukturalizowanie oraz ogólne zaplanowanie jej przebiegu w takim stopniu, w jakim jest to możliwe[13]. By wyjaśnić brak działania uczniów w sytuacji bycia świadkiem dręczenia szkolnego, można odwołać się do decyzyjnego modelu interwencji kryzysowej. Koncepcja ta zakłada, że udzielenie pomocy w sytuacji kryzysowej (a za taką można uznać przemoc rówieśniczą) wymaga spełnienia aż pięciu warunków, podczas gdy do zaniechania pomocy wystarcza brak spełnienia zaledwie jednego z nich. Na każdym z etapów mogą zadziałać pewne mechanizmy, które odwiodą obserwatora od udzielenia pomocy. Model ten został przeze mnie zaadaptowany do sytuacji dręczenia szkolnego i omówiony w innym tekście[14] ze wskazaniem mechanizmów i czynników społecznych działających na każdym z etapów podejmowania decyzji. Ów model stanowić może swoistą konstrukcję do analizy uwarunkowań działań uczniów – świadków przemocy rówieśniczej. Za jego sprawą nauczyciel (pedagog, psycholog) może wyjaśnić (dokonując tej analizy wspólnie z uczniami) mechanizmy społeczne, którym jednostka podlega w takiej sytuacji, co powinno przełożyć się na zwiększenie świadomości uczniów.

Uczeń jako „refleksyjny praktyk"

Analizy mogą mieć nieco bardziej spersonalizowany charakter, tzn. koncentrować się na przeglądzie własnych doświadczeń związanych z byciem świadkiem

[13] A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2013, nr 1, s. 78.

[14] A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 32, s. 303–320.

przemocy rówieśniczej i zachowaniem w tej sytuacji. Mam zatem na myśli stworzenie okazji do autorefleksji nad swoim zachowaniem (*reflection on action*) i nad jego znaczeniem. Dzięki temu zwiększyć się może świadomość własnych uczuć i motywów działania. Umożliwia to także uzyskanie intelektualnego dystansu do własnych poglądów i przeżyć.

W tym kontekście chciałam przywołać model refleksyjnej praktyki Grahama Gibbsa[15], który może być wykorzystany jako narzędzie do analizy przypadków przemocy rówieśniczej przez uczniów. Jest to model, za sprawą którego refleksja uczniów może zostać ustrukturyzowana. Refleksja, zdaniem Gibbsa, jest kluczową kategorią w procesie uczenia się i zachodzi na każdym etapie modelu. Model ten podkreśla rolę emocji w uczeniu się, dlatego też ma istotne znaczenie w przypadku analizy sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej, z tego względu iż tego typu sytuacja nie jest neutralna pod względem emocjonalnym dla ucznia-świadka. Obserwowanie cudzego nieszczęścia – kolegi lub koleżanki z klasy – wywołuje raczej nieprzyjemne emocje, z którymi ów uczeń próbuje sobie jakoś poradzić. Ponadto tę sytuację można porównać do swoistego dylematu społeczno-moralnego.

Model Gibbsa obejmuje sześć etapów. Pierwszy z nich sprowadza się do szczegółowego opisu faktów składających się na daną sytuację. Uczeń powinien własnymi słowami zrelacjonować dane zdarzenie, podając szczegółowe informacje o tym, co się stało, kto brał udział w zdarzeniu, co każda osoba robiła, jaki był efekt ich działań.

W następnym etapie uczeń rozpatruje uczucia, myśli oraz własną postawę przed zdarzeniem i w jego trakcie; co uczeń myśli o tym zdarzeniu teraz – z perspektywy czasu. Etap ten ma charakter deskryptywny, a nie analityczny, sprowadza się bowiem do opisu uczuć, emocji, myśli i reakcji własnych w kontekście omawianej sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej.

W trzecim etapie uczeń dokonuje ewaluacji, czyli próbuje oszacować przyczyny zdarzenia, zachowania i jego konsekwencje dla poszczególnych osób, a także dla siebie. Można rozpatrzyć dobre i złe strony analizowanego doświadczenia. Uczeń może się zastanowić, co poszło dobrze, a co źle nie tylko dla niego, lecz także dla pozostałych uczestników dręczenia. Ten etap także ma charakter deskryptywny.

Etap czwarty to przegląd analityczny wydarzenia, który polega na zastanowieniu się nad sensem zdarzenia i swojej roli w nim. Analiza może się odbyć poprzez rozpatrywanie poszczególnych elementów wydarzenia osobno. Na tym etapie jest czas, by wyjaśnić przyczyny i konsekwencje swoich zachowań, odwołując się do wiedzy na temat mechanizmów społecznych. Stąd też zagadnienia kierowane do uczniów powinny uwzględniać pytania: dlaczego, co w związku

[15] G. Gibbs, *Learning by doing. A guide to teaching and learning methods*, Oxford 1988; zob. także: A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się*, dz. cyt.

z tym, co jeśli? Celem jest wieloaspektowe przeanalizowanie danej sytuacji. W analizie można uwzględnić inne osoby, które były obecne w tej sytuacji, i rozpatrzeć ich zachowania – czy były podobne? Dlaczego?

Etap piąty dotyczy konkluzji i zawiera w sobie podsumowanie tego, czego uczeń się nauczył. Ważne, by uczeń wymienił jak najbardziej szczegółowe informacje i jak najbardziej konkretnie to, czego się nauczył na podstawie tej analizy.

Model ten ujmuje refleksyjne uczenie się jako dziejący się nieustannie proces, podczas którego myśli wpływają na działania, które z kolei są znaczące dla sytuacji, z jaką mamy do czynienia. Ów wpływ odbywa się także poprzez informacje zwrotne, stąd też duża i ważna rola osoby, z którą uczeń omawia tę sytuację. Nauczyciel (pedagog szkolny, psycholog) występować może w tym procesie jako koordynator czy też „towarzysz" podążający za uczniem, którego rolą jest zadawanie odpowiednich pytań zachęcających do refleksji, a także udzielanie wyjaśnień. Uczniowie mają zatem możliwość dokonania samooceny, wzajemnej krytyki, ale także uzyskania informacji zwrotnej. Za sprawą takiej analizy uczeń kształtuje swoją inteligencję emocjonalną, to właśnie refleksyjność jest bowiem kluczem do rozwoju emocjonalnego. Proces uczenia się, a także cała sytuacja, zostaje podzielona na części, aby lepiej poznać i zrozumieć to, czego się doświadcza w środowisku szkolnym.

Model cyklu refleksji Gibbsa może być pomocny nauczycielom (pedagogom, psychologom) w kontekście podjętej problematyki wychowawczej, dzięki niemu można bowiem lepiej zorganizować praktykę edukacyjną. Model ten może zostać także wykorzystany jako ustrukturyzowane wytyczne do przygotowania przez ucznia eseju (pracy pisemnej) na temat sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej.

Uwagi końcowe

Na podstawie przedstawionych ustaleń należy stwierdzić, że proces dręczenia szkolnego ma charakter triadyczny, do istniejącej i analizowanej od dawna diady sprawca-ofiara dołączyła bowiem spora grupa uczniów-świadków. Podjęty w niniejszym tekście problem budowania świadomości i autorefleksji uczniów jest dopiero pierwszym etapem skutecznego przeciwdziałania dręczeniu szkolnemu i zwiększenia pozytywnego zaangażowania uczniów-świadków. Za sprawą omówionych elementów zwiększyć się może orientacja uczniów co do tego, jakie znaczenie ma zachowanie poszczególnych osób dla całej sytuacji i czym jest ono uwarunkowane. Jednakże sama świadomość i refleksja mogą okazać się niewystarczające dla regulacji zachowań. By zareagować w określony

sposób, trzeba posiadać pewien repertuar umiejętności i kompetencji przydatnych w tej sytuacji. Ten obszar powinien stanowić kontynuację zasygnalizowanych w tekście oddziaływań wychowawczych.

Bibliografia:

Gibbs G., *Learning by doing. A guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit, Oxford, 1988.

Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, http://docplayer.pl/15822405-Przemoc-w-szkole-raport-z-badan-maj-2011.html, dostęp 20.10.2017.

O'Connell P., Pepler D., Craig W., *Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention,* „Journal of Adolescence" 1999, nr 22.

Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun, Wydaw. Czarna Owca, Warszawa 2007.

Pepler D. J., Craig, W. M., *A peek behind the fence. Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, „Developmental Psychology" 1995, nr 31.

Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2013, nr 1.

Pyżalski J. *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.

Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, tłum. R. Mitoraj, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Salmivalli C. [i in.], *Bullying as a Group Process: Participants Roles and Their Relation to Social Status within the Group*, „Aggressive Behavior" 1996, nr 22.

Salmivalli C., *Participant role approach to school bullying: implications for intervention*, „Journal of Adolescence" 1999, nr 22.

Salmivalli C., Lappalainen M., Lagerspetz K. M. J., *Stability and change of behavior in connection with bullying in schools*, „Aggressive Behavior" 1998, nr 24.

Tłuściak-Deliowska A., *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia Rozwojowa" 2013, nr 3.

Tłuściak-Deliowska A., *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Tłuściak-Deliowska A., *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 32.

Tłuściak-Deliowska A., *Zaangażowanie gimnazjalistów w przemoc rówieśniczą. Rola bliskich przyjaźni*, „Wychowanie na co Dzień" 2013, nr 6.

Węgrzynowska J., *Dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2016, nr 15.

Reflexive student towards bullying

Abstract: The aim of this article is to draw attention to the social side of bullying and justification, in this context, the usefulness of reflexivity issues from the point of view of preventive and educational interactions. In addition to the victims and aggressors, bullying involves bystanders. Their behavior is not without significance for the entire process of abuse. They can strengthen the perpetrator or take the side of the victim, which helps contain and reduce further violence. Therefore, they provide great potential to counter the phenomenon of bullying. Particularly important is to increase their awareness of their role in this phenomenon and mobilize actively to do something against the violence. For this purpose, the reflective practice may be used. For that reason, in this text I will concentrate on practical reflections on raising students' awareness of the essence of bullying and their role in this phenomenon. I will refer to the concept of the Graham Gibbs reflective cycle, because it seems to be particularly useful in this case.

Keywords: bullying, bystanders, peer violence, reflective practice

Lucyna Myszka-Strychalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Refleksyjność młodzieży wobec własnej przyszłości zawodowej

Abstrakt: Sfera życia zawodowego stanowi ważny wycinek egzystencji człowieka, wymagający od niego odpowiedniego namysłu i zaangażowania. Planowanie, zarządzanie oraz monitorowanie przebiegu własnej kariery należą do grona zadań, przed którymi staje każda jednostka. Niezwykle interesujące okazuje się przyglądanie się wywiązywaniu się z tych zobowiązań przez ludzi młodych, ponieważ to właśnie oni będą przyszłymi kreatorami przestrzeni rynku pracy. Przygotowując się do aktywnego życia zawodowego w zmiennej i nieprzewidywalnej rzeczywistości, podejmują oni refleksję nad własną przyszłością i tym samym próbują dookreślić swoje miejsce w świecie. Owa refleksyjność, stanowiąca podstawowy atrybut działania człowieka, świadcząca o jego samoświadomości i pozwalająca na podanie przyczyny realizowanych przedsięwzięć, może być inspirującym przedmiotem badań empirycznych.

Słowa kluczowe: kariera, młodzież, orientacja zawodowa, planowanie przyszłości zawodowej, refleksyjność

Dynamika przemian współczesnej rzeczywistości oraz wzrost znaczenia sfery życia zawodowego dla jakości egzystencji podmiotu uzasadniają kognitywną ciekawość dotyczącą procesu planowania rozwoju zawodowego przez młodzież w okresie intensywnych zmian biologiczno-społeczno-psychologicznych, zachodzących w wyniku dojrzewania. Bliższe przyglądanie się niniejszej tematyce spowodowane jest tym, że kariera zawodowa obejmuje nie tylko doświadczenia zawodowe człowieka w okresie jego aktywności zawodowej, lecz także proces wcześniejszego przygotowania do niej[1]. Refleksja nad własną przyszłością oraz podejmowanie decyzji z nią związanych dowodzą zdolności eksploracyjnej i sprawczej mocy jednostki, która chce osiągnąć konkretne cele na ścieżce swojej kariery. Poszukiwanie przez człowieka miejsca na rynku pracy odbywa się na zasadzie indywidualnego eksperymentowania, którego podstawę stanowią przede wszystkim adekwatna samoocena

[1] A. Miś, *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Kraków 2007, s. 24–25.

posiadanych zasobów oraz odpowiednia percepcja sytuacji społecznej. Liczne możliwości, stwarzane przez otoczenie podmiotu, stanowią dla niego nie tylko szansę na odniesienie sukcesu, lecz także sprawiają, że wcześniej założony plan działania przyjmuje charakter elastycznego punktu odniesienia. Zmienna konfiguracja rzeczywistości społecznej może zatem przyczynić się do zahamowania rozwoju jednostki, a więc nieść ze sobą efekt odwrotny od wcześniej zakładanego. Współczesna rzeczywistość bez wątpienia sprzyja kształtowaniu „indywidualnie wypracowanych i uaktualnianych strategii, które muszą być adekwatne do tempa zmian, jakim podlega świat"[2]. Niniejsze uwarunkowania nie pozostają bez znaczenia także dla sfery życia zawodowego podmiotu, a co za tym idzie – kształtowanej przez niego kariery. Staje się on „menedżerem" własnego rozwoju, odpowiedzialnym za jego przebieg.

W obliczu tak nakreślonej perspektywy warto poddać bliższemu oglądowi pojęcie refleksyjności, które staje się coraz intensywniej wpisane w kontekst społeczno-kulturowych przemian współczesnej rzeczywistości. *Słownik wyrazów obcych* słowo *refleksyjny* zaleca rozumieć na dwa sposoby: jako „wykazujący skłonności do refleksji, zadumy, zastanawiania się" lub „wynikający z przemyśleń, zawierający jakieś refleksje"[3]. Jednostka refleksyjna to jednostka aktywna poznawczo, podejmująca namysł nad otaczającym ją światem oraz samym sobą. W etymologii łacińskiej źródeł terminu *refleksyjność* należy dopatrywać się w zwrotach *reflexionis*, oznaczającym zwrócenie wstecz, *reflexi*, utożsamianym z odbijaniem czegoś czy też odzwierciedlaniem oraz z *refluxi*, związanym z płynięciem wstecz. Pojęcie refleksyjności odnosi się zatem do pewnego rodzaju zwracania się w przeciwnym kierunku. W owym oglądaniu się za siebie można dopatrywać się także wymiaru temporalnego, analizowania przeszłości i wyciągania określonych wniosków dla teraźniejszości lub przyszłości. W tym kontekście nie sposób nie przyznać słuszności Kazimierzowi Obuchowskiemu, który stwierdza, iż „istotą bycia podmiotem nie jest sprawność, ale intencja, zamiar sformułowania odpowiednich celów i sformułowania odpowiednich działań"[4]. Umiejętność wyobrażania sobie wydarzeń mających nastąpić w przyszłości oraz rozpatrywania ich z różnych perspektyw stanowi atrybut charakterystyczny wyłącznie dla człowieka.

Na gruncie nauk społecznych zauważa się istotny związek pomiędzy refleksyjnością a indywidualizacją. Człowiekowi, jako podmiotowi autonomicznemu i sprawczemu, przypisuje się zdolność do samodzielnego myślenia, kreowania wyobrażeń odnośnie o sobie i otaczającej go rzeczywistości,

[2] A. Cybal-Michalska, *Świat w którym „kariera robi karierę". O satysfakcji z kariery i poczuciu zawodowego sukcesu*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 26, s. 19–38.

[3] *Nowy słownik wyrazów obcych*, red. A. Latusek, Kraków 2003, s. 533.

[4] K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000, s. 88.

stanowiących podstawę jego samorealizacji. Tak rozumiana refleksyjność implikuje dostrzeżenie jej aspektów w tożsamości jednostki, która interpretowana jako „względnie trwała autokoncepcja"[5], stanowi wynik refleksyjnej autoidentyfikacji, trwającego nieustannie procesu autodefiniowania własnego *ja*.

Teoretyczną propozycję konstruktu tożsamości ujawniającej się w postaci refleksyjnego projektu egzystencji podmiotu, w którym można dostrzec wzajemnie uzupełniające się aspekty dialektyki społecznej i osobistej, przedstawił Anthony Giddens[6]. Badacz ten zauważa, iż człowiek, analizując lub tworząc nową wiedzę tudzież informacje, włącza je do różnorodnych obszarów życia społecznego. Oznacza to, że jednostkowa refleksyjność napędza dynamikę funkcjonowania organizacji społecznej i stanowi czynnik modyfikujący jej charakter. Kluczowym elementem teorii strukturyzacji jest twierdzenie, zgodnie z którym wszelkie podejmowane przez podmiot inicjatywy osadzone są w dualnym kontekście, wyznaczającym dwoisty charakter struktury społecznej. Z jednej strony zostaje ona ukształtowana przez indywidualne działania ludzi, z drugiej strony to właśnie ona wyznacza ich określone granice, prowadzące do zachowania ciągłości praktyk społeczno-kulturowych[7]. Mária Suríková trafnie wyróżnia bowiem takie społeczne funkcje refleksyjności, jak: normotwórcza, pozwalająca na odnajdywanie trafnych i skutecznych rozwiązań, strukturyzacyjna, mająca znaczenie separujące, stymulująca, która inicjuje aktywność podmiotu ukierunkowaną jego niezależność, i kontrolna, związana z porządkowaniem oraz stawianiem wymagań i obowiązków społecznych[8]. Refleksyjność będzie się przejawiała zarówno w działalności jednostkowej, jak i w funkcjonowaniu całych konfiguracji społecznych.

Zainteresowanie zagadnieniem refleksyjności adolescentów posiada swoje uzasadnienie w fakcie, iż zdolność do refleksyjnej świadomości jednostka osiąga właśnie w okresie dorastania, ponieważ „nie jest [ona – dop. L. M. S.] dana, lecz kształtuje się za sprawą intelektu i wolicjonalnej aktywności podmiotu"[9]. W wyniku rozwoju procesów poznawczych, w tym również kształtowania się umiejętności myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego oraz abstrakcyjnego, podejmowanie namysłu nad własną przyszłością, także zawodową,

[5] E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań–Toruń 1998, s. 23.

[6] Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

[7] A. Giddens, *Elementy teorii strukturyzacji*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. E. Staśkiewicz [i in.], Warszawa 2006, s. 664.

[8] M. Suríková, *Refleksyjność jako dynamiczny element organizacji społecznej*, [w:] *Refleksyjność jako kategoria analizy socjologicznej. Koncepcje, badania, porównania*, red. R. Wiśniewski, Warszawa 2009, s. 21–24.

[9] M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne. Studia empiryczne*, Warszawa 2008, s. 60.

wiążącego się z wykraczaniem poza dotychczasowe doświadczenie staje się możliwe. Wraz ze wzrastającą ciekawością poznawczą, człowiek zaczyna dociekać prawdy na temat samego siebie. Charakterystyczny dla nastolatków krytycyzm myślenia, umożliwiający wielostronne postrzeganie rzeczywistości, przyczynia się do kształtowania własnych wniosków i wyobrażeń na temat samego siebie[10]. Zgodnie z założeniem Marii Jarymowicz

> posługiwanie się narzędziami intelektualnymi w toku autorefleksji pozwala pogłębić proces dookreślania unikalności własnej osoby – warunek uznawania czegoś za osobiste, poczucia odpowiedzialności za siebie, stawiania samemu sobie wymagań i celów, dokonywania wyborów i poszukiwania własnej drogi życia[11].

Jednostka dookreśla swoje *ja* oraz kształtuje wizję własnej przyszłości.

Planowanie kariery jest koniecznością, przed którą staje każdy młody człowiek. Przyglądanie się działaniom tych uczestników życia społecznego okazuje się niezwykle interesujące poznawczo ze względu na fakt, że w perspektywie niedalekiej przyszłości staną się oni kreatorami rynku pracy. Co prawda kontekst społeczno-gospodarczy, podlegający permanentnym przemianom, może dodatkowo utrudniać osiągnięcie obranego celu, decyzje edukacyjno-zawodowe podejmowane na różnych etapach życia jednostki oraz świadomość obranego kierunku działania pozwalają jej jednak na kontrolę przebiegu kariery oraz krystalizują jej przyszłość odnośnie tej sfery egzystencji. Nie bez powodu plan definiowany jest jako „pewne zamierzenie, projekt, określone postępowanie, zgodnie z którym realizujemy zadania"[12]. Plan rozwoju zawodowego młodzieży warunkują kolejne zadania rozwojowe wynikające z fazy adolescencji, w której młodzi ludzie się znajdują, oraz poszczególne szczeble edukacji, na których należy dokonywać wyborów. Warto pamiętać, że zamierzenia te „mogą przybierać różne formy projektów lub postanowień, posiadać różny stopień konkretyzacji i stanowczości"[13]. Dlatego też konstrukcję indywidualnej ścieżki zawodowej warto rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ refleksyjne zaangażowanie w planowanie własnej kariery może zwiększyć szansę podmiotu na sukces oraz okazać się równoznaczne z przejęciem kontroli nad własnym życiem zawodowym.

[10] A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 228.

[11] M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, dz. cyt., s. 65.

[12] D. Kulka, W. Duda, *Kariera wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa 2010, s. 70.

[13] R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia, wybory, realia*, Włocławek 2003, s. 34.

Dużą trudnością na drodze do urzeczywistnienia zamierzonego projektu może okazać się prawidłowość, że biografii zawodowej podmiotu nie sposób jednoznacznie przewidzieć. Heterogeniczność współczesnej rzeczywistości sprawia, że zasadnicze pytanie „kim jestem?", stawiane zazwyczaj w okresie adolescencji, staje się pytaniem zadawanym sobie przez podmiot nieustannie na różnych etapach egzystencji. Podobna sytuacja dotyczy pytań „kim chciałbym być?", „kim mógłbym być?". Odpowiedź na nie również podlega ciągłej redefinicji i modyfikacji w zależności od aktualnych uwarunkowań zewnętrznych i osobistych priorytetów podmiotu. Niniejszą sytuację doskonale charakteryzują słowa W. Sztumskiego, który stwierdza, że

> decyzje nie mogą mieć miejsca ani w świecie, w którym panowałby absolutny chaos względnie przypadek, ani w świecie, gdzie wszystko byłoby ściśle zdeterminowane lub dałoby się wyliczyć. Decyzje mogą być sensownie podejmowane tylko tam, gdzie występuje niepewność i możliwość, możliwości korzystnych lub niekorzystnych decyzji, w świecie, w którym występuje ryzyko[14].

Decyzja stanowi zatem proces łączący przeszłość z przyszłością – jej celem jest wprowadzanie zmian, planowanie ma z kolei zapobiegać przyszłym problemom[15]. Co więcej, „decyzja ma sens tylko wtedy, gdy mając do wyboru wiele alternatywnych rozwiązań, nie wiemy, jakie wynikną z nich konsekwencje"[16]. Planowanie kariery w dobie globalizacji nie polega zatem na dokonywaniu wyborów oscylujących wokół jednego zawodu tudzież celu sprecyzowanego na początku drogi edukacyjno-zawodowej podmiotu, lecz na pojmowaniu różnorodnych działań służących wzbogacaniu jego doświadczeń, związanych z tą płaszczyzną życia. Kariera zawodowa współczesnego człowieka przypomina bowiem mozaikę epizodów[17], patchwork[18], który staje się projektem poddawanym co pewien czas modyfikacji.

Od trafności wyboru zawodowego zależy nie tylko satysfakcja z przyszłej pracy zawodowej, lecz także pozycja, jaką jednostka może zająć w społeczeństwie, a co za tym idzie – powodzenie w życiu pozazawodowym[19]. Jednym

[14] W. Sztumski, *Ryzyko i świadomość ryzyka*, [w:] *Społeczeństwo a ryzyko. Multidyscypilninarne studia o człowieku w sytuacji niepewności i zagrożenia,* red. L. W. Zacher, A. Kiepas, Warszawa–Katowice 1994, s. 16.

[15] P. Walker, *Podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Praktyka kierowania*, red. D. M. Stewart, Warszawa 1994, s. 541.

[16] Z. Ściborek, *Podejmowanie decyzji*, Warszawa 2003, s. 39.

[17] Zob. M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.

[18] Zob. W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000.

[19] S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego w warunkach rewolucji naukowo-technicznej*, [w:] *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej. Materiały pokonferencyjne [materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 15 i 16 listopada 1980 roku w Bydgoszczy]*, cz. 2, red. T. Pracki [i in.], Bydgoszcz 1983, s. 11.

z warunków podjęcia odpowiedniej decyzji przez człowieka jest posiadanie świadomości własnej skuteczności i sprawczości w odnajdywaniu swojego miejsca w świecie. Istotę tego precedensu stanowi poczucie własnej podmiotowości. Sytuacja, w której nastolatek odnosi wrażenie, że jego decyzje są determinowane przez wpływy świata zewnętrznego, a on sam pozostaje przedmiotem oddziaływań edukacyjno-wychowawczych[20], może okazać się czynnikiem zakłócającym proces kształtowania postawy prorozwojowej[21]. Zdaniem Geralda S. Faina udostępnienie swobody decyzyjnej uczniom, dotyczącej zakresu i sposobu wykorzystania zdobytej wiedzy w trakcie edukacji, a w konsekwencji – wyboru ścieżki kariery zawodowej, jest podstawowym elementem demokracji[22]. Niniejsza optyka, przyjmowana przez wielu badaczy, za zasadny uznaje pogląd, zgodnie z którym podmiotowa wolność wyboru zapewnia optymalizację produktywności społecznej oraz jest przychylna rozwojowi społecznemu[23], ponieważ „kariera, praca, rynek to kategorie społeczne"[24]. Efektywne planowanie kariery nie może pozostać w oderwaniu od kontekstu społecznego, ponieważ jego uwzględnienie sprzyja eksploracyjnemu kształtowaniu swojej przyszłości zawodowej. Jednostka, będąca w nieustannej relacji ze światem zewnętrznym, szansę na odniesienie sukcesu uzyskuje wyłącznie w sytuacji reagowania na dokonujące się w nim przemiany. Przytoczona perspektywa dowodzi przenikania się społecznego i indywidualnego wymiaru kariery i udowadnia, że są one w stosunku do siebie komplementarne. Dlatego też istotne staje się to, by połączyć wizję siebie z własnymi celami życiowymi, ponieważ pozwala to na ciągły rozwój oraz poczucie sukcesu[25]. Czynniki te uprawniają zaliczenie wyborów związanych z życiem zawodowym człowieka do grona decyzji życiowo doniosłych.

[20] Tamże, s. 13.

[21] Zdaniem Tadeusza Zyska istota działań prorozwojowych koncentruje się na realizacji wizji stanu idealnego. Warunkiem podjęcia działań ukierunkowanych na spełnienie obranego celu, jest przekonanie o jego słuszności i pozytywna ocena własnych możliwości. Zdolność do formułowania planów, powołując się na dokonania W. Reykowskiego i J. Kozieleckiego, badacz ten uznał za podstawową właściwość jednostki ludzkiej (T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 199).

[22] G. S. Fain, *Using Technology To Advance Education, Leisure, and Democracy*, „NASSP Bulletin" 1989, t. 73, nr 519.

[23] Zob. M. Friedman, R. Friedman, *Free to Choose. A Personal Statement*, New York 1980.

[24] A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Poznań–Warszawa 2005, s. 35.

[25] B. Harwas-Napierała, *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian*, [w:] *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Poznań 2007, s. 17–18.

Uzyskane dane empiryczne dowodzą[26], iż sfera życia zawodowego stanowi istotny obszar refleksji młodzieży poddanej oglądowi. W odpowiedzi na pytanie: „Kim chciałbym/chciałabym być?", 60% badanych wskazywało na tendencję dookreślania siebie przez pryzmat sfery życia zawodowego poprzez odwoływanie się do przyszłych ról zawodowych związanych zazwyczaj z aktualnym profilem kształcenia lub poprzez zdefiniowanie oczekiwanych warunków pracy albo jakości jej świadczenia. Nieznaczna grupa respondentów przejawiała minimalistyczne oczekiwania w stosunku do przyszłości, wskazując, że może być każdym, byle nie bezrobotnym. Najczęściej badani identyfikowali siebie za pomocą jednego określenia, część z nich jednak odnosiła się do dwóch płaszczyzn funkcjonowania, tj. życia zawodowego i rodzinnego, lub podawała dwa możliwe do praktykowania zawodowego zajęcia, przedstawiając je jako alternatywy (spójniki: lub, albo). Należy zauważyć, że na niniejszą płaszczyznę częściej wskazywały dziewczęta (61,7%) niż chłopcy (59,2%), uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (62,6%, technikum – 57,8%) oraz osoby, które deklarowały, że posiadają więcej niż dwójkę rodzeństwa (jestem jedynaczką/jedynakiem – 56,1%, mam dwójkę rodzeństwa – 58,5%, trójkę – 63,1%, czwórkę i więcej – 62,2%), a także jednostki, które głównej przyczyny w wyborze swojego zawodu dopatrywały się w tym, że miał on służyć niesieniu pomocy innym i udzieleniu im wsparcia (90%). Zmienna, jaką stanowi sytuacja materialna rodziny, wykazała, że im lepsze pod względem finansowym jest jej położenie, tym wyższy procent wskazań na sferę życia zawodowego, postrzeganą w kategoriach obszaru zgodnego z własnymi pragnieniami, oraz antycypowanie, kim chciałoby się stać w przyszłości. Tendencja ta jest szczególnie dostrzegalna w odpowiedziach uczniów oceniających swoją sytuację materialną jako złą (52,8%) w porównaniu z młodzieżą, która uważa swoje usytuowanie za bardzo dobre (66,1%). Podobną prawidłowość ukazuje zmienna znaczenia pracy dla podmiotu – im przypisuje się mu donioślejszą rolę, tym wyższy odsetek odpowiedzi odnoszących się do analizowanej płaszczyzny identyfikacji (wysokie – 61,6%, przeciętne – 58,4%, niskie 55,8%)[27].

[26] Badania własne zostały przeprowadzone w maju i czerwcu 2015 r. Ich główny cel koncentrował się wokół rozpoznania i nakreślenia struktury orientacji zawodowych młodzieży uczęszczającej do szkół zawodowych, jednakże można w nich zidentyfikować wątki związane z refleksyjnością tej zbiorowości z perspektywy rozwoju jej kariery. Wykorzystano w nich metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie w postaci kwestionariusza ankiety. Populację badawczą stanowili uczniowie z Zespołów Szkół Zawodowych, czyli zasadniczych szkół zawodowych i techników, spośród których wyodrębniono określoną grupę respondentów. Szkoły wybrane do badań usytułowane były na terenie województwa wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego w miejscowościach: Poznań, Toruń (duże miasta powyżej 100 tys. mieszkańców), Leszno, Gniezno (miasta liczące od 51 do 99 tys. mieszkańców), Lipno, Wyrzysk (miasteczka do 50 tys. mieszkańców) oraz Gronowo (wieś w gminie Lubicz w powiecie toruńskim). Badani reprezentowali uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich 11 szkół ponadgimnazjalnych o zróżnicowanym profilu kształcenia. Łącznie wzięło w nich udział 697 respondentów.

[27] Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież stanowiło przedmiot zain-

Druga co do wielkości grupa osób badanych przejawiała zorientowanie na strefę sukcesu zawodowego (9,7%). Odnosiła się ona najczęściej do jego obiektywnych (np. „chcę być kierownikiem budowy", „dyrektorem dużej firmy budowlanej", „prezesem", „kimś ważnym", „szefem kuchni w restauracji Modest Amaro", „właścicielem restauracji", „milionerem", „prezydentem", „królem", „kimś wysoko ustawionym w społeczeństwie") lub subiektywnych wskaźników (np. „chcę być osobą spełnioną zawodowo, która robi to, co kocha"). Zmienną różnicującą otrzymane odpowiedzi była płeć. Niniejsza płaszczyzna identyfikacji częściej była wskazywana przez chłopców (12,3%) niż dziewczęta (4,7%). Na kolejne rozbieżności zwraca uwagę wiek badanych, ponieważ uzyskany materiał wynikowy ukazuje tendencję, że im jednostka jest starsza, tym częściej ukierunkowuje swoje aspiracje na osiągnięcie sukcesu zawodowego. Zależność ta okazuje się szczególnie widoczna wśród uczniów 16- (6,6%) i 17-letnich (6,8%) w porównaniu z osobami z przedziału wiekowego 20–22 lata (13,3%). Można zatem z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że jednostki starsze przejawiają większą świadomość znaczenia prestiżu i poważania społecznego. Na daną kategorię częściej wskazywały również osoby nieposiadające rodzeństwa (15,9%, 2 dzieci w rodzinie – 10,7%, 3 – 4,0%, 4 i więcej – 10,8%), oceniające swoją sytuację finansową jako bardzo dobrą (10,8%) lub dobrą (10,6%, jako przeciętną – 6,3%, jako złą – 8,3%), osiągające bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0 – 20,7%, poniżej 3,0 – 8,8%) oraz te, których głównym motywatorem wyboru zawodu był czynnik gratyfikacji finansowych (czynnik najważniejszy – 24,1%, mniej ważny – 8,6%). Pozostałe zmienne, takie jak: miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, znaczenie pracy dla człowieka, funkcja czasu wolnego, obecność doradcy zawodowego w szkole czy też rodzaj szkoły – nie eksponowały znacznego zróżnicowania odpowiedzi.

Uczniowie poddani eksploracjom badawczym, podejmując refleksję nad własną przyszłością, odnosili się również do: pasji/zainteresowań (9,7%), cech świadczących o tożsamości roli, czego dokonywali przede wszystkim poprzez przypisywanie różnorodnych kwantyfikatorów przymiotnikowych słowu *człowiek* (8,6%, np. „chciałbym/chciałabym być dobrym człowiekiem", „szczęśliwym człowiekiem", „spełnionym człowiekiem", „uważanym za odpowiedzialnego i samodzielnego człowieka", „dobrym człowiekiem żyjącym zgodnie z zasadami", „człowiekiem, na którym zawsze będzie można polegać oraz mu zaufać"), sfery życia rodzinnego (4,5%), chęci pozostania sobą – bycia takim, jakim się jest (3,7%). Do grona zdecydowanie mniej popularnych obszarów identyfikacji futurologicznych wśród badanych uczniów należą takie kategorie,

teresowań badawczych Magdaleny Piorunek. Ta badaczka wykazała, że obszar ten stanowi istotny przedmiot refleksji młodych ludzi (zob. M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004).

jak: „stanie się kimś innym" (1%), „przyszłość edukacyjna" (0,7%), „stanie się nikim" (0,3%), „nie wiem" (1,8%). Niski odsetek osób zainteresowanych przyszłością zawodową z dużym prawdopodobieństwem można wyjaśnić w odniesieniu do specyfiki grupy badanej młodzieży. Osoby uczące się w szkołach kończących się kwalifikacyjnym egzaminem zawodowym koncentrują się na planach związanych ze sferą życia zawodowego poprzez dookreślanie swojej roli jako pracownika lub też zdefiniowanie osobistego sukcesu w karierze. Zaskakuje również stosunkowo wysoki procent osób niezdecydowanych, nieposiadających planów na przyszłość, które nie potrafią odnaleźć swojego miejsca w warunkach heterogenicznej i zarazem homogenicznej rzeczywistości podlegającej permanentnej zmianie.

Interesujące poznawczo, pod względem refleksyjności młodzieży odnośnie własnej przyszłości, są dane odnoszące się do jej decyzji życiowych. Jednym z etapów procesu identyfikacji własnej orientacji zawodowej jest bowiem oszacowanie wartości posiadanej wiedzy oraz przebytych doświadczeń, po to aby określić własne potrzeby i preferencje, które stanowią wyznacznik przyjmowanego ukierunkowania poszukiwań swojego miejsca w świecie[28].

Uzyskane wyniki badań ukazują, że temat namysłu nad przyszłością edukacyjno-zawodową nie jest obcy młodzieży realizującej naukę w szkołach ponadgimnazjalnych. Prym w tej kwestii wiodą jednak wybory związane z obszarem szkolnym (41,3%). Bardzo często określano je w krótkim stwierdzeniu: „najważniejszy był dla mnie wybór szkoły" oraz niejednokrotnie doprecyzowywano przez podanie nazwy aktualnej placówki kształcenia. Z powodzeniem można więc zauważyć, że decyzje te odwołują się do kwestii mających miejsce w przeszłości oraz realizowanych w czasie teraźniejszym. W kontekście rozważań nad decyzjami życiowo doniosłymi koncentracja badanych uczniów na aspektach edukacyjnych nie powinna zaskakiwać, ponieważ stanowi charakterystyczny przedmiot refleksji osób będących w czasie edukacji oraz odnosi się do wydarzeń mających miejsce w niedalekiej przeszłości. Ponadto wybór szkoły ponadgimnazjalnej dla młodzieży kończącej gimnazjum staje się pierwszym istotnym wyzwaniem, z którym musi się zmierzyć.

[28] Inspiracją do konstrukcji pytania odnoszącego się do niniejszej kwestii były wybrane pytania z Kwestionariusza Dokonywania Decyzji Życiowo Doniosłych autorstwa Czesława Walesy, w wersji zmodyfikowanej przez Lucynę Mac-Czarnik i Elżbietę Rydz. Zadanie respondentów polegało na udzieleniu odpowiedzi na dwa pytania: „Która z Twoich dotychczasowych decyzji jest dla Ciebie najważniejsza?" oraz „Dlaczego właśnie ta decyzja jest dla Ciebie najważniejsza?". Ze względu na swój otwarty charakter, pozwoliły one na dokonanie analizy zarówno jakościowej, jak i ilościowej otrzymanego materiału empirycznego. Rodzaje decyzji podawanych przez młodzież zostały skategoryzowane w zależności od sfer życia, których dotyczą. Dzięki temu zgromadzono wiedzę dotyczącą obszarów, w jakich respondenci identyfikują zdarzenia, które w ich ocenie zasługują na miano „decyzji życiowo doniosłych" (zob. L. Mac-Czarnik, *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*, Rzeszów 2000).

Za uwrażliwionych na wskazywanie tego rodzaju decyzji z pewnością można uznać uczniów poniżej 18. roku życia (16 lat – 47,1%, 17 lat – 43,8%, 18 lat – 42,6%), stosunkowo niedawno dokonujących wyboru szkoły, którzy na jego znaczenie wskazują zdecydowanie częściej, niż osoby powyżej 19. roku życia (19 lat – 32,8%, 20–22 lata – 26,7%). Uwagę na niniejszy aspekt swojego życia zwracała częściej młodzież, której ojcowie legitymowali się wykształceniem licencjackim (46,2%) lub średnim (41,1%) w porównaniu z osobami posiadającymi ojców z wykształceniem podstawowym (28,6%). Należy ją również umiejscowić w stosunkowo częstym obszarze refleksji uczniów oceniających swoją sytuację materialną jako dobrą (48,8%, zła – 28,6%), przypisujących wysokie znaczenie pracy (45,4%, niskie – 27,9%), jak również uczęszczających do technikum (50,0%, zasadnicze szkoły zawodowe – 30%). Obszary egzystencji, do których jednostka przywiązuje szczególną wagę i tym samym dopatruje się w niej momentów mających kluczowe znacznie dla dalszego przebiegu jej życia, związane są również ze sferą jej relacji interpersonalnych, jakości więzi emocjonalnych. Dlatego też warto wspomnieć, że częściej aspekt decyzji szkolnych uwypuklały osoby „bardzo często" doświadczające radości życia (42,6%, rzadko lub nigdy – 21,1%), jak i te, które mimo swej woli nie czuły się osamotnione (42,1%, tak – 38%).

Wyróżnikiem myślenia respondentów o decyzjach życiowo doniosłych jest również znaczące poparcie dla obszaru zawodowego (16%). Do grona tego rodzaju wyborów zaklasyfikowano wypowiedzi młodzieży odnoszące się do przyszłych celów zawodowych, które uzależnione są od jej obecnych działań, a więc posiadają wyraźne nacechowanie futurystyczne. Ich treść najczęściej odnajdywana była w wypowiedziach zawierających w sobie stwierdzenia „dążenie do tego, aby zostać" lub „decyzja o tym, aby zostać", uzupełnianego poprzez podanie nazwy planowanego do osiągniecia zawodu, np. inżynier, rolnik, piekarz. Niektórzy uczniowie dokonywali bardziej szczegółowego doprecyzowania celów związanych z tym obszarem, poprzez opisywanie swojego przyszłego miejsca pracy czy też przedmiotu zainteresowań zawodowych (np. „zostanie mechanikiem, by pomóc ojcu i prowadzić daną firmę z sukcesem"). Na decyzje związane z wyborem zawodu szczególną uwagę kierowały osoby, których ojcowie charakteryzowali się wykształceniem podstawowym (20%) lub zawodowym (18,5%, wyższym – 11%), młodzież oceniająca swoją sytuację materialną jako złą (21,4%, bardzo dobrą – 16,8%) oraz reprezentanci zasadniczej szkoły zawodowej (21,2%, technikum – 12,1%). Na ten fakt częściej wskazywali również badani, którzy „dość często" odczuwali radość życia (16,8%, rzadko lub nigdy – 5,3%).

Liczne grono badanych osób ujawnia swoje niezdecydowanie co do tego, która z podjętych przez nie decyzji może posiadać charakter życiowo doniosły (13,7%).

To zdezorientowanie było wyrażane poprzez stwierdzenie „nie wiem". Jednostka partycypująca w przestrzeni zmiennego i ambiwalentnego świata stosunkowo rzadko praktykuje namysł nad sobą oraz tym, co posiada dla niej wartość,

> młodzież postmodernistyczna żyje więc w świecie upozorowania, w którym mass media «zniszczyły rzeczywistą możliwość różnicy, która czyniłaby różnicę». W postmodernizmie «znaczenie» jest niemożliwe, ponieważ «wszystkie różnice zostały pozbawione znaczenia»[29].

Największe niezdecydowanie w tym obszarze przejawiała młodzież zamieszkująca duże aglomeracje miejskie (18,9%, wieś – 13,5%), osoby, których ojcowie ukończyli edukację na szkole podstawowej (25,7%), uczniowie posiadający matki w wykształceniem podstawowym (18,6%), pochodzący z rodzin wielodzietnych (18,2%) oraz uczęszczający do zasadniczych szkół zawodowych (21,9%). Najmniejszą niewiedzę na temat własnych decyzji znaczących życiowo przejawiała młodzież wiejska (13,5%), osoby posiadające ojców legitymujących się wykształceniem pomaturalnym (5,6%), uczniowie, których matki wyróżniały się wykształceniem pomaturalnym (8,8%), będące jedynakami lub jedynaczkami (2,9%), jak również badani będący reprezentantami z techników (7,4%). Co ciekawsze, na niezdecydowanie w owej sprawie częściej wskazywali badani, którzy czuli się kochani (14,1%) oraz pozostający w osamotnieniu (15,5%) niż niedoświadczający uczucia miłości (11,3%) i odizolowania (13%).

Wśród decyzji życiowo doniosłych, których znaczenia dla badanej młodzieży nie sposób pominąć, są także decyzje dotyczące: jej kontaktów interpersonalnych (7,2%) (deklaracje odnoszące się do związków respondentów z innymi ludźmi, takich jak zawarcie bliższej znajomości z jakąś osobą, poznanie kogoś lub też zerwanie kontaktu, zakończenie przyjaźni), o charakterze intrapersonalnym (6,3%) (swoim zasięgiem obejmują wypowiedzi respondentów, odnoszące się do ich osobistych potrzeb oraz wartości, związanych z ich życiem wewnętrznym lub też ciałem, które przynoszą im zadowolenie, satysfakcję albo poczucie sukcesu), związane z inwestycjami we własny rozwój (5,8%) (odnoszą się do wszelkich działań badanej młodzieży ukierunkowanych na zwiększanie zasobów własnej wiedzy, tudzież kompetencji). Przez pozostałych badanych były wskazywane decyzje dające się sklasyfikować jako: rodzinne (5,2%) (wszelkie fakty związane z życiem rodzinnym, pozostanie w domu, wyprowadzenie się z domu rodzinnego lub też planowane przyszłe wydarzenia, o których zadecydowano wcześniej, np. założenie własnej rodziny), konsumpcyjne (3,03%) (zakupienie jakiś przedmiotów, najczęściej wymieniano wśród nich samochody oraz motocykle), dotyczące korzystania z przysługujących człowiekowi praw (1%) (np. „nie mieć konfliktu z prawem" lub odnoszące się do korzystania

[29] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 71.

z prawa do wolności, uczestnictwa w wyborach rządowych), nazwane mianem pojawiającego się sformułowania: „każda decyzja jest dla mnie ważna" (0,5%). Warto odnotować, że decyzje rodzinne są bardziej popularne w przypadku dziewcząt (8%), zaś konsumpcyjne częściej wymieniane były przez chłopców (4%), podobnie jak poruszające aspekt prawny (1,5%), do których płeć żeńska nie odnosiła się w ogóle[30].

Wyniki badań Lucyny Mac-Czarnik[31] również dowodzą, że decyzje dotyczące edukacji i wyboru zawodu stanowią najbardziej znaczący obszar związany z planowaniem życia oraz myśleniem o przyszłości. Odpowiedzi badanej przez nią młodzieży dające się zakwalifikować jako edukacyjno-zawodowe stanowiły odsetek 37,8% wszystkich typów decyzji. Kolejnymi sferami wyborów dokonywanych przez adolescentów były: życie religijne (31,5%), samodzielne organizowanie życia (17,7%), relacje osobowe (9,2%), doskonalenie siebie (3,8%). Różnicujący z powyżej przestawionymi danym jest fakt, że w grupie badanej młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych w ogóle nie wystąpił typ decyzji należącej do obszaru życia religijnego.

Proces konstruowania ścieżki kariery przez młodzież wymaga od niej licznych działań, które mimo że są przedsięwzięte w czasie teraźniejszym, mają korzystnie procentować w przyszłości. W obliczu kariery bez granic (*boundaryless careers*) przed człowiekiem stawia się nowe wymagania, bazujące nie tylko na jego wzmożonej aktywności niosącej swoje konotacje dla płaszczyzny jego rozwoju, lecz przede wszystkim koncentrujące się na przyjmowaniu przez niego elastycznej postawy wobec rynku pracy i sfery własnego życia zawodowego[32]. Nieprzewidywalna rzeczywistość nie zawsze sprzyja realizacji długoterminowych celów obranych przez jednostkę oraz niejednokrotnie oddziałuje

[30] Warto w tym miejscu nadmienić, iż wśród uzasadnień uznania określonego typu decyzji za najważniejszą pojawiały się takie argumenty, jak: dostrzeganie ich oddziaływania na przebieg dalszego życia (27,3%), odwoływanie się do skutków owej decyzji dostrzeganych w obszarze zawodowym (17%), wskazywanie na satysfakcję oraz zadowolenie, jakie niesie ze sobą podjęta decyzja (21,1%), odnoszenie się do pragmatyczno-materialnych motywów dokonywanych wyborów (13,1%), ukierunkowanie na zmianę dotychczasowego życia (5,7%). Dane te dostarczają cennej wiedzy na temat rozumienia znaczenia dokonywanych decyzji przez młodzież. Umiejętność argumentowania sporządzonej wypowiedzi dowodzi świadomości roli wybranej sfery egzystencji, a także świadczy o zdolności selekcjonowania postanowień na ważne i mniej ważne (wyznaczanie celów i priorytetów życiowych). Objaśnienia prezentowane przez uczniów biorących udział w sondażu diagnostycznym sygnalizują, iż ich myślenie charakteryzuje się perspektywizmem, co oznacza, że mają świadomość przyszłych konsekwencji wyborów podejmowanych w teraźniejszości. Wszelkie nadzieje, jakie z nimi wiążą, koncentrują się na możliwych do uzyskania korzyściach i gratyfikacjach. Ich decyzje nie są zatem spontanicznym aktem jednorazowym, lecz rezultatem przemyśleń i refleksji.

[31] L. Mac-Czarnik, *Procesy poznawcze w planowaniu...*, dz. cyt., s. 80–85.

[32] A. Bańka, *Proaktywność – intencjonalne konstruowanie przyszłości i uprzedzające osiągniecie celów personalnych przez doświadczenie codzienności*, [w:] *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona, Kraków 2009, s. 11.

na zmianę jej preferencji, dlatego młodzi ludzie stojący przed zadaniem odnalezienia swojego miejsca w świecie, nierzadko modyfikują obraną przez siebie ścieżkę kształcenia oraz planów zawodowych. Warto jednak poddać bliższemu oglądowi starania realizowane przez badaną młodzież na rzecz swojej kariery. W tym celu poproszono respondentów, aby udzieli odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania podejmujesz, aby zrealizować swoją wizję przyszłości zawodowej?". Ich zadanie polegało na twierdzącym bądź przeczącym opowiedzeniu się za każdą z wymienionych propozycji działań[33].

Z deklaracji badanej młodzieży wynika, że w mniejszym lub większym stopniu przejawia ona aktywność pozaszkolną, niepozostającą bez znaczenia dla jej przyszłości zawodowej. Najczęściej jest ona ukierunkowana na rozmowy z osobami praktykującymi zajęcie zawodowe stanowiące przedmiot aspiracji respondentów (65,3%). Mając na uwadze fakt, że część osób kontynuuje tradycje rodzinne, kształcąc się w swoim kierunku, można zakładać, że niektóre z owych konwersacji mają miejsce w środowisku domowym. Ponadto nie należy zapominać, że młodzież z Zespołów Szkół Zawodowych odbywa praktyki zawodowe stanowiące część składową programu nauczania zawodowego, dlatego też uzyskuje ona szansę poznania potencjalnego środowiska zawodowego w trakcie nauki szkolnej i pozostawania w kontakcie z osobami pracującymi w wybranej przez siebie branży. Podczas tych rozmów uczniowie uzyskują możliwość nabycia praktycznej wiedzy dotyczącej obranej ścieżki kariery. Korzystanie z doświadczenia innych ludzi, poznawanie ich losów, prawdopodobnie staje się dla nich rzetelnym i wiarygodnym źródłem informacji. Z taką formą zachowań sympatyzują głównie osoby o bardzo wysokim poziomie proaktywności ogólnej (78%) ($\chi^2 = 15{,}736$; $df = 6$; $p = 0{,}015$)[34] oraz oceniające swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego jako „bardzo wysokie" (73%) ($\chi^2 = 17{,}755$; $df = 6$; $p = 0{,}007$).

Równie często praktykowaną i łatwo dostępną odmianą działań, jakie badana młodzież podejmuje na rzecz własnej przyszłości zawodowej, jest pilna nauka oraz poprawianie złych stopni (65,2%). Oznacza to, że osiągane przez nią wyniki szkolne nie są dla niej obojętne oraz odzwierciedlają prezentowany przez nią poziom wiedzy. Należy także zauważyć, że ta postawa w większym stopniu odnosi się do bieżących (teraźniejszych), nie zaś perspektywicznych, działań adolescentów służących ich rozwojowi zawodowemu. Ten rodzaj aktywności przede wszystkim charakteryzuje respondentów przypisujących wysokie znaczenie pracy (70,2%) ($\chi^2 = 13{,}995$; $df = 2$; $p = 0{,}001$) oraz uczniów

[33] Inspiracji do konstrukcji niniejszego pytania należy dopatrywać się w eksploracjach prowadzonych przez Magdalenę Piorunek odnośnie edukacyjno-zawodowych projektów młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, dz. cyt., s. 212).

[34] Do wykazania tej zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano test chi-kwadrat, określono poziom istotności statystycznej o wartości $p \leq 0{,}05$.

uzyskujących bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen 4,5–5,0 – 83,3%) (χ^2= 22,436; *df* = 4; $p \leq 0{,}001$). W najmniejszym zaś stopniu określa badanych, dla których praca ma niskie znaczenie (47,1%) oraz młodzież o średniej ocen szkolnych poniżej 3,0 (51,1%). Dostrzega się także różnice w odpowiedziach badanych w przypadku zmiennych „szansa na odniesienie sukcesu zawodowego" (χ^2 = 24,357; *df* = 6; $p \leq 0{,}001$) oraz „proaktywność ogólna" (χ^2 = 27,504; *df* = 6; $p \leq 0{,}001$). Ukazują one, że osoby pozostające w przekonaniu o wysokich szansach na odniesienie sukcesu zawodowego (81,7%) oraz o bardzo wysokim poczuciu proaktywności ogólnej (75,4%), częściej deklarują pilne uczenie się niż badani szacujący swoje możliwości zawodowe bardzo nisko (50%). Warto też nadmienić, że młodzież prezentująca bardzo niski poziom proaktywności ogólnej w ogóle nie opowiadała się za tego rodzaju działaniami.

Ponad połowa uczniów (58%) poszerza swoją wiedzę odnoszącą się do ich pasji poprzez czytanie książek, szukanie informacji w sieci internetowej oraz oglądanie tematycznych programów telewizyjnych. Partycypowanie w świecie, w którym media współtworzą otaczającą człowieka rzeczywistość, wymaga od podmiotu korzystania z zasobów masowych środków przekazu oraz innych osiągnięć technologii. Stają się one środkiem rozwoju jednostki oraz cennym i łatwo dostępnym źródłem informacji. Zmienną istotnie różnicującą odpowiedzi młodzieży w tym zakresie jest „liczba dzieci w rodzinie" (χ^2 = 8,873; *df* = 3; p = 0,031). Pozwala ona zaobserwować tendencję, zgodnie z którą im wyższa pod względem liczby dzieci ilość osób w rodzinie, tym mniejszy odsetek deklaracji opowiadających się za praktykowaniem owej czynności. Okazuje się ona szczególnie widoczna w przypadku wskazań jedynaków oraz jedynaczek (64,9%) w porównaniu z odpowiedziami uczniów pochodzących z rodzin wielodzietnych (4 i więcej dzieci – 48%). Ponadto za korzystaniem z mediów opowiadają się głównie respondenci z rodzin o „dobrym" usytuowaniu materialnym (63%) (χ^2 = 7,997; *df* = 3; p = 0,046), młodzież osiągająca celujące wyniki w nauce (73,3%) (χ^2 = 11,270; *df* = 4; p = 0,024), reprezentaci techników (64%) (χ^2 = 10,816; *df* = 1; p = 0,001), uczniowie uznający, że mają wysokie szanse na odniesienie sukcesu zawodowego (70,2%) (χ^2 = 20,410; *df* = 6; p = 0,002) oraz badani prezentujący bardzo wysoki poziom proaktywności ogólnej (68,1%) (χ^2 = 26,675; *df* = 6; $p \leq 0{,}001$). Najmniejszy odsetek wskazań charakteryzuje w tym zakresie badanych: oceniających uposażenie finansowe swoich rodzin jako „przeciętne" (49,3%), uzyskujących średnią ocen szkolnych poniżej 3,0 (48,1%), uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych (51,5%), oceniających swoje szanse na sukces bardzo nisko (34,6%) oraz wyróżniających się niskim poziomem proaktywności ogólnej (33,3%).

Adwersarzami poszukiwania informacji dotyczących dalszych możliwości kształcenia również pozostaje ponad połowa respondentów (57,3%).

W przypadku tej właściwości należy zauważyć, że w pytaniu dotyczącym chęci kontynuowania nauki na studiach wyższych zadeklarował ją tylko co trzeci badany. Wysoki odsetek wskazań na zainteresowanie tematem dalszego kształcenia może się zatem odnosić do różnorodnych form doskonalenia zawodowego innych niż studia, lub też świadczyć o rozpatrywaniu takiego wariantu. Motywacja do korzystania z oferty instytucji edukacyjnych po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, pojawiająca się u większości respondentów, dowodzi ich ciekawości poznawczej oraz utrwalonej tendencji do permanentnego uczenia się. Przede wszystkim dookreśla ona nastawienia osób przypisujących wysokie znaczenie pracy (61,5%) ($\chi^2 = 8{,}037$; $df = 2$; $p = 0{,}018$), uczniów osiągających ponadprzeciętne wyniki w nauce (średnia ocen 5,1–6,0 – 70%) ($\chi^2 = 10{,}125$; $df = 4$; $p = 0{,}038$), młodzieży, której zdaniem w szkole urzęduje doradca zawodowy (62,7%) ($\chi^2 = 6{,}307$; $df = 2$; $p = 0{,}043$) oraz badanych oceniających bardzo wysoko swoje szanse na odniesienie sukcesu zawodowego (69,9%) ($\chi^2 = 37{,}020$; $df = 6$; $p \leq 0{,}001$).

Znaczna liczba wskazań na śledzenie informacji dotyczących rynku pracy przez badaną młodzież (47,9%) dowodzi jej świadomości wysokiej rangi informacji odnoszących się do tego obszaru dla własnej przyszłości zawodowej. Dla młodych ludzi, stojących przed mającym niedługo nastąpić procesem tranzycji z edukacji na rynek pracy, przyglądanie się mechanizmom rynkowym, obserwowanie zachodzących na nim procesów może okazać się niezwykle cenne. Ponadto zdecydowana większość badanej młodzieży opowiada się negatywnie za uczestnictwem w konkursach i olimpiadach (70,3%). Zdobywanie osiągnięć na polu naukowym nie stanowi zatem domeny uczniów z Zespołów Szkół Zawodowych, młodzież ta w większym stopniu ceni sobie praktyczną wiedzę i wskazówki niezbędne z perspektywy własnej kariery zawodowej. Niechęć do brania udziału w tego typu aktywnościach najczęściej prezentują osoby: określające utytułowanie materialne swojej rodziny jako „przeciętne" (76,7%) ($\chi^2 = 8{,}073$; $df = 3$; $p = 0{,}045$), osiągające niewysokie wyniki w nauce (średnia ocen szkolnych poniżej 3,0 – 75,4%) ($\chi^2 = 14{,}949$; $df = 4$; $p = 0{,}005$), reprezentujące technika (76,0%) ($\chi^2 = 11{,}004$; $df = 1$; $p = 0{,}001$). Kolejną formą aktywności niepraktykowaną przez ponad połowę respondentów okazało się korzystanie z dodatkowych form kształcenia, takich jak zajęcia pozalekcyjne, korepetycje czy też koła zainteresowań (61,6%). Wysoki odsetek zaprzeczeń stwierdzeniu „nic nie robię" (70,1%) świadczy natomiast o wysokiej aktywności badanej młodzieży na rzecz własnej przyszłości zawodowej, dowodzącej, że temat kariery nie pozostaje jej obojętny[35].

[35] Warto w tym miejscu odnotować, że wyniki badań uzyskanych przez Piorunek dotyczących działań podejmowanych przez młodzież na rzecz własnej kariery, pod względem dwóch dominujących wśród niej odpowiedzi, ukazują dualny obraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych – z jednej strony zaabsorbowanych przede wszystkim samodzielnym przygotowaniem do

Uzyskany materiał empiryczny dowodzi, iż refleksja nad przygotowywaniem i wyborem zawodu nie okazuje się dla badanej młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych kwestią obcą. Uczniowie ci prezentują świadomość znaczenia decyzji edukacyjno-zawodowych dla ich przyszłego życia oraz stają się odpowiedzialni za kształtowanie własnej przyszłości w tym obszarze. Charakter refleksyjności tych adolescentów w pewnym sensie odzwierciedla specyfikę współczesnego świata. Podejmowane przez nich działania na rzecz własnej kariery oraz fakt zaliczania wyborów edukacyjno-zawodowych do grona decyzji o priorytetowym znaczeniu potwierdzają tezę odnoszącą się do tego, iż sfera życia zawodowego staje się jednym z ważniejszych obszarów funkcjonowania współczesnego człowieka. Młody człowiek zostaje zobligowany nie tylko do podjęcia określonego namysłu nad tą płaszczyzną swojej egzystencji, lecz także do zobowiązany jest do skonstruowania wizji własnej ścieżki kariery i dookreślenia swojego miejsca w przestrzeni rynku pracy. Refleksyjność dotycząca przyszłości zawodowej staje się zatem atrybutem jednostkowego bycia w świecie, dowodzi poznawczych i eksplanacyjnych mocy podmiotu, niezbędnych do istnienia w rzeczywistości, w której wymagana jest implementacja zasady permanentnego uczenia się.

Bibliografia:

Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Studio PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery, Poznań–Warszawa 2005.

Bańka A., *Proaktywność – intencjonalne konstruowanie przyszłości i uprzedzające osiągniecie celów personalnych przez doświadczenie codzienności*, [w:] *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

Caba A. [i in.], *Nowy słownik wyrazów obcych*, red. A. Latusek, Zielona Sowa, Kraków 2003.

Cybal-Michalska A., *Świat w którym „kariera robi karierę". O satysfakcji z kariery i poczuciu zawodowego sukcesu*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 26.

Fain G. S., *Using Technology To Advance Education, Leisure, and Democracy*, „NASSP Bulletin" 1989, t. 73, nr 519.

Friedman M., Friedman R., *Free to Choose. A Personal Statement*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1980

Giddens A., *Elementy teorii strukturyzacji*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. E. Staśkiewicz [i in.], Scholar, Warszawa 2006.

egzaminów podsumowujących, z drugiej zaś strony niepodejmujących żadnych aktywności w celu własnego rozwoju. Badaczka zaznacza, że ich koncentracja na osiągnięciu zadowalających wyników na końcowym etapie kształcenia, blokuje myślenie młodych ludzi o odległej perspektywie czasowej (M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, dz. cyt., s. 213).

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001.

Harwas-Napierała B., *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian*, [w:], *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007.

Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne. Studia empiryczne*, PWN, Warszawa 2008.

Kulka D., Duda W., *Kariera wobec postępujących przemian pracy*, Wydaw. im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.

Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze,* tłum. G. Strzelecka, Twigger, Prosperum, Warszawa 2000.

Mac-Czarnik L., *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży. Badania rozwojowe osób w wieku od 12 do 25 lat*, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.

Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Żak, Warszawa 2003.

Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.

Miś A., *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Wydaw. Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków 2007.

Obuchowski K., *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydaw. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.

Parzęcki R., *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia, wybory, realia*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2003.

Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescjencji,* Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004.

Super D. E., *Psychologia zainteresowań*, tłum. H. Choynowska, PWN, Warszawa 1972.

Suríková M., *Refleksyjność jako dynamiczny element organizacji społecznej*, [w:] *Refleksyjność jako kategoria analizy socjologicznej. Koncepcje, badania, porównania*, red. R. Wiśniewski, ASPRA-JR, Warszawa 2009.

Szajek S., *System orientacji i poradnictwa zawodowego w warunkach rewolucji naukowo-technicznej*, [w:] *Orientacja i poradnictwo zawodowe w służbie gospodarki narodowej. Materiały pokonferencyjne [materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 15 i 16 listopada 1980 roku w Bydgoszczy]*, cz. 2, red. T. Pracki [i in.], Bydgoszcz 1983.

Sztumski W., *Ryzyko i świadomość ryzyka,* [w:] *Społeczeństwo a ryzyko. Multidyscypilninarne studia o człowieku w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. L. W. Zacher, A. Kiepas, Fundacja Edukacyjna Transformacje, Warszawa–Katowice 1994.

Ściborek Z., *Podejmowanie decyzji*, Ulmak, Warszawa 2003.

Walker P., *Podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Praktyka kierowania. Jak kierować sobą, innymi i firmą. Praca zbiorowa*, red. D. M. Stewart, tłum. A. Ehrlich, Państwowe Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 1994.

Zamojska E., *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich,* Edytor, Poznań–Toruń 1998.
Zysk T., *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Nakom, Poznań 1990.

Reflectiveness of the Youth Toward Their Own Professional Future

Abstract: The realm of professional life is an important segment of the existence of each human being, which requires proper consideration and engagement on their behalf. Planning, management and tracking one's own career are ones of those tasks that each individual faces throughout their life. It turns out to be extremely interesting to observe how the youth accomplish that assignment, because the young people of today are the future creators of the labour market. While they are preparing themselves for a changeable and unpredictable reality, they also reflect on their own future and, thereby, try to establish their place in the world. This reflectiveness, being the basic attribute of human actions, showing their self-awareness and making it possible to give the reasons for how they are carrying out their undertakings, could be an inspiring subject of empirical research.

Keywords: career, occupational choice, planning for the professional future, reflexivity, youths

Natalia Bojarska
Instytut Dobrej Edukacji w Gdańsku
Anna Florek
Akademia Dobrej Edukacji im. M. Płażyńskiego w Gdańsku

Edukacja dla codzienności i przyszłości – przykłady innowacyjnych rozwiązań organizowania wspierania edukacji

Abstrakt: Atrakcyjna szkoła, która pełni rolę lokalnego centrum aktywności, dba o potrzeby dziecka, rozwija pasję i zainteresowania, jest odpowiedzią na wyzwania zmieniającego się świata i potrzeb rynku pracy. Zaangażowanie organizacji pozarządowych w działania wspierające edukację może spowodować takie efekty. W wyniku badań przeprowadzonych przez Stowarzyszenie Dobra Edukacja w ramach projektu „Współpraca na rzecz dobrej edukacji", finansowanego przez Fundację PZU, przeprowadzono analizę różnych rozwiązań edukacyjnych wdrażanych w szkołach i organizacjach pozarządowych działających w obszarze edukacji. Zastosowane rozwiązania wskazują na istotny kierunek innowacji w edukacji – uznanie subiektywności młodego człowieka i indywidualizację działań ukierunkowanych na niego. Mają one na celu stworzenie środowiska i możliwości nie tylko do rozwoju intelektualnego, lecz także dla rozwijania osobistych, interpersonalnych i międzykulturowych kompetencji przydatnych w życiu.

Słowa kluczowe: edukacja, innowacja, organizacje pozarządowe, personalizacja, szkoła

Wstęp

Wydaje się, że nie można zakwestionować sensu funkcjonowania organizacji pozarządowych działających w obszarze edukacji. Instytucje te aktywnie uczestniczyły i uczestniczą w realizacji projektów i innych przedsięwzięć edukacyjnych. Niezależnie od formy działań, ich wpływ na system edukacji staje się zauważalny. Organizacje pozarządowe prowadzą działalność uzupełniającą kształcenie szkolne (np. w zakresie zajęć rozwijających zainteresowania dodatkowymi dziedzinami wiedzy), realizują zadania publiczne, na dobre wpisując się w praktykę działań zarówno administracji rządowej, jak i samorządowej, nawiązują partnerstwa ze szkołami celem wsparcia czy poszerzenia ich

działalności programowej, a także tworzą i implementują rozwiązania alternatywne do tych stosowanych w placówkach systemowych. Społeczne zakorzenienie i ukierunkowanie organizacji pozarządowych nie tylko przyczynia się do budowania kapitału społecznego, lecz także stanowi swego rodzaju odpowiedź na wyzwania stawiane współczesnemu systemowi edukacji w dynamicznie zmieniającej się obecnie rzeczywistości.

W obszarze tym od kilku lat działa Stowarzyszenie Dobra Edukacja, które w czterech ośrodkach prowadzi innowacyjne szkoły – Akademie Dobrej Edukacji[1]. Akademie są zespołami szkół, z których gdańska placówka jest zespołem szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Akademie działają zgodnie z opracowanym przez zespół innowacyjnym Programem Dobrej Edukacji. Podstawowymi założeniami pracy Akademii są:

1. Personalizacja edukacji – dostosowanie wymagań i strategii edukacyjnych do indywidualnych planów edukacyjnych, predyspozycji i specyficznych potrzeb ucznia. Uczniowie z niepełnosprawnościami mają przed sobą drogę rozwoju włączającą ich do życia społecznego i zawodowego.
2. Organizacja pracy szkoły bez systemu klasowo-lekcyjnego.
3. Rezygnacja z tradycyjnego oceniania.

Wyznaczają one kierunki dla wypracowywania bardziej szczegółowych rozwiązań organizacyjnych i metod pracy. Nasze dotychczasowe doświadczenia pozwoliły na stworzenie kompleksowych rozwiązań znanych jako System Dobra Edukacja.

Codzienność szkolna

Stosowane rozwiązania organizacji pracy szkoły i przestrzeni szkolnej definiują szkolną codzienność, która stanowi znaczną część codzienności młodego człowieka, rozumianej jako „społecznie znormalizowana, rutynowa, powtarzalna i obowiązkowa sfera działania”[2] lub „przestrzeń życia, której doświadcza każdy człowiek rozumiejąc subiektywnie mechanizmy nią rządzące”[3].

Każdego dnia stajemy w sytuacjach wyboru i nieustannie spotykamy się z nowymi wyzwaniami, wynikającymi z „permanentnej zmiany”[4] dostrzegalnej w dzisiejszym świecie – codzienne i powtarzalne sytuacje, czasem banalne

[1] Stowarzyszenie Dobra Edukacja, Akademie Dobrej Edukacji, dobraedukacja.edu.pl/pl/akademie/, dostęp 9.10.2017.

[2] A. Giza, *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław [i in.] 1991, s. 120.

[3] J. Szczepański, *Rozmowy z dniem wczorajszym*, Warszawa 1987, s. 99.

[4] Zob. U. Eco, *Drugie zapiski na pudełku od zapałek. [1991–1993]*, Poznań 1994.

i oczywiste, zmieniają się i czasem wywołują lęk. Codzienność ucznia w szkole funkcjonującej w tradycyjnym systemie, bez ingerencji dodatkowych podmiotów może stać się dla niego miejscem, w którym konieczne jest minimalizowanie napięcia pomiędzy jego specyficznymi czy specjalnymi potrzebami a odgórnie narzuconymi wymaganiami i unifikującymi normami. Przykładem może być przeciwstawienie organizacji klasowo-lekcyjnej, w której uczeń codziennie w tej samej grupie odbywa 45-minutowe obowiązkowe lekcje zgodnie z odgórnie stworzonym, jednakowym dla wszystkich planem – rozwiązaniom proponowanym przez podmioty działające innowacyjnie, które stwarzają uczniom i podopiecznym możliwość pracy w grupach różnowiekowych, tworzonych zgodnie z potrzebami (poziom zaawansowania, zainteresowania, indywidualna droga edukacyjnego rozwoju) na zajęciach/konsultacjach, w których uczeń może brać udział w mniejszym lub większym wymiarze, korzystając z nich tyle, ile potrzebuje.

Taka innowacyjna szkolna codzienność ma szanse spełnić postulat Zygmunta Baumana, będąc elastyczną, stanowiąc zapowiedź przygody i niezwykłości dla pokolenia, które pragnie „niecodzienności na co dzień"[5].

Współpraca na rzecz dobrej edukacji – dobre praktyki i innowacyjne rozwiązania organizowania wspierania edukacji

Kilkuletnie doświadczenia działań w obszarze innowacji w edukacji i poszukiwanie partnerów czy sprzymierzeńców zaowocowały pomysłem realizacji badań, które zostały zrealizowane w ramach projektu „Współpraca na rzecz dobrej edukacji", sfinansowanego ze środków Fundacji PZU. Projekt miał charakter eksploracyjny i wieloaspektowy, a jego głównym celem było przeprowadzenie badania ukierunkowanego na znalezienie rozwiązań, które, dzięki nawiązanej współpracy i wymianie doświadczeń, pozwoliłyby podjąć próbę opisania elementów możliwych do zastosowania w modelu przyszłościowego systemu edukacyjnego[6].

W ramach projektu „Współpraca na rzecz dobrej edukacji" poddano badaniu 31 podmiotów zaangażowanych w działania w obszarze innowacji w edukacji, wytyczając 3 najważniejsze elementy funkcjonowania – odejście od systemu

[5] Z. Bauman, *Niecodzienność nasza codzienna...*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009.

[6] Wyniki badań, rekomendacje dotyczące implikacji i wizytówki podmiotów, które podzieliły się swoimi doświadczeniami, zawarto w publikacji *Współpraca na rzecz dobrej edukacji*, wydanej przez Instytut Dobrej Edukacji, red. K. Hall, N. Bojarska, Gdańsk 2016.

klasowo-lekcyjnego i tradycyjnego oceniania, organizowanie wsparcia rozwoju i doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz włączanie uczniów o specyficznych i specjalnych potrzebach.

Badanie przeprowadzone zostało metodą indywidualnego wywiadu pogłębionego, a do udziału w nim zaproszono przedstawicieli szkół, przedszkoli i organizacji pozarządowych działających na polu innowacyjnych technik kształcenia. Wykorzystano również metodę analizy treści, korzystając z materiałów źródłowych dotyczących badanych podmiotów.

Najważniejsze zagadnienia poruszane w trakcie badania to:

- cele i zakres działalności,
- odbiorcy działań,
- popyt na innowacje edukacyjne i czynniki kształtujące go,
- dostępność usług,
- stosowane metody i rozwiązania,
- potencjał realizacji innowacyjnych działań edukacyjnych – ocena posiadanych zasobów, bariery i trudności, autopercepcja metod,
- relacje z innymi podmiotami,
- plany na przyszłość.

Zakres działalności badanych podmiotów obejmuje:

- zajęcia i tworzenie narzędzi dydaktycznych,
- zajęcia rozwijające zainteresowania,
- opiekę,
- rehabilitację,
- działania terapeutyczne,
- rozwijanie kompetencji społecznych, np. poprzez wolontariat,
- wsparcie psychologiczne (udzielane dzieciom i młodzieży, ich rodzicom, opiekunom i kadrze),
- doradztwo, np. zawodowe,
- inne działania służące zaspokajaniu potrzeb uczniów/podopiecznych, np. wsparcie materialne, pomoc w znalezieniu zatrudnienia, nawiązywanie kontaktów ze specjalistami i ekspertami.

Instytucje biorące udział w projekcie, mimo że działają na tej samej płaszczyźnie, różnią się między sobą pod wieloma względami. Owo zróżnicowanie może dotyczyć:

- liczby uczniów/podopiecznych: od kilku osób w edukacji domowej do kilku tysięcy uczestników prowadzonych warsztatów;
- zasięgu działania: lokalny, regionalny, ogólnopolski;

- siedziby: organizacje z dużych miejscowości, małych miast, wsi;
- doświadczenia: roczne, kilkuletnie, kilkunastoletnie, kilkudziesięcioletnie;
- odbiorców – dzieci i młodzież, w tym:
  - » z niepełnosprawnościami;
  - » o różnego rodzaju innych szczególnych potrzebach;
  - » w trudnej sytuacji społecznej (w tym też rodzinnej), ekonomicznej;
- formy realizacji działań: indywidualna i grupowa.

Innowacyjna edukacja zmienia codzienność ucznia, nauczyciela, a także pośrednio rodzica. W narracjach badanych najważniejszym jakościowym elementem tej zmiany wydaje się zmierzanie w kierunku personalizacji nauki i wspierania rozwoju młodych ludzi. Innowacyjna edukacja rozpatrywana jest również w kontekście zmian, które powinny nastąpić w tradycyjnym systemie, a także jako wyzwanie stawiane szkołom przez współczesny świat – wspomniana już permanentna zmiana i wynikająca z niej niepewność redefiniuje niektóre z aspektów roli pełnionej przez edukację. Badani przedstawiciele szkół i organizacji pozarządowych mówili, że szkołę trzeba zredefiniować, uwzględniając inny sposób uczenia się i rozwoju człowieka, nowe metody i techniki pracy. Wspominano także o konieczności korzystania ze sprawdzonych metod, ale też z nowych technologii, o uczeniu poprzez doświadczenia i uwrażliwianiu kolejnych pokoleń na wciąż pojawiające się problemy globalne.

Jako jeden z najważniejszych aspektów innowacyjnej edukacji wskazywano konieczność zmiany podejścia do ucznia/podopiecznego na takie, które w centrum zainteresowań stawia jego specyficzne potrzeby i możliwości, przy jednoczesnym dopasowywaniu do nich procesu edukacyjnego. Szczególną uwagę, także w opozycji do szkół systemowych, zwracano na holistyczne wsparcie ucznia/podopiecznego, zwłaszcza z uwzględnieniem wsparcia rozwoju oraz wykorzystaniem osoby mentora/tutora zaangażowanego w proces i stale towarzyszącego dziecku, na otwartość na ucznia/podopiecznego i planowanie, oraz częstą weryfikację drogi rozwoju, a także na podmiotowość rozumianą jako wolność i odpowiedzialność, samodzielność i dobrowolność podejmowania działań. Podkreślano również wagę zaangażowania otoczenia społecznego młodego człowieka w jego edukację i wychowanie. Praktyczne rozwiązania służące wcielaniu tych wartości i działań w codzienność ucznia są bardzo różne.

Zarówno formy realizacji zajęć edukacyjnych, jak i miejsce, w którym się one odbywają mogą być różne – badani wskazywali na realizację wyłącznie indywidualnych konsultacji, wplatanie elementów pracy samodzielnej w codzienne zajęcia w tradycyjnie zorganizowanych oddziałach czy tworzenie specjalnych pracowni (np. warsztatowych) służących wyłącznie do twórczej pracy własnej. Przestrzeń edukacyjna bywa aranżowana swobodnie w budynku danej

instytucji i może być również poszerzana o obszary poza nią, tj. park, muzeum, ulice miasta, oraz o inny sposób planowania czasu trwania zajęć (zazwyczaj dłuższych niż szkolne 45 min). Szczególnie istotny wymiar ma dopasowywanie planu zajęć do możliwości i preferencji uczniów z uwzględnieniem rozszerzenia interesujących ich przedmiotów, korzystania z dodatkowych zajęć z języka, zajęć rozwijających ich zainteresowania.

W Akademiach Dobrej Edukacji uczeń zaproszony jest także do brania odpowiedzialności za swój edukacyjny rozwój. Każdy uczeń współpracuje przy tworzeniu swojej indywidualnej drogi edukacyjnego rozwoju – tworzy swój tygodniowy plan zajęć, wybiera, czego chce się uczyć w większym zakresie. Ma świadomość i zna obowiązujące go wymagania programowe wynikające z podstawy programowej i decyduje/wybiera sposób uczenia się czy formy współpracy z nauczycielami. Określa, w jakich dziedzinach i w jaki sposób chce osiągać rozwój w rozszerzonym zakresie. Podczas konsultacji (bo tak nazywamy odbywające się zgodnie z grafikiem spotkania z nauczycielami) spotyka się z uczniami, którzy mają podobne cele edukacyjne – wynikające z wymagań podstawy programowej, jego własnych zainteresowań albo potrzeb. W ten sposób tworzą się pracujące w Akademii grupy. Nauczyciel dostosowuje strategie oraz media edukacyjne odpowiednio do potrzeb, możliwości i zainteresowań konkretnego ucznia, poznanego jak najlepiej.

Wyżej wymienione rozwiązania, stosowane w Akademiach Dobrej Edukacji i przez niektóre badane podmioty, opierają się na założeniu, że osiągnięcia ucznia zależą od jego indywidualnej współpracy z nauczycielem, który wspomaga ucznia uczącego się, aby ten nabył wiedzę i umiejętności wymagane podstawą programową, a także rozwijał swoje zainteresowania, realizował swoje pasje. O osiąganiu wytyczonych celów edukacyjnych decyduje zaangażowanie uczniów, ponieważ to uczeń dokonuje wyboru i planuje, jak będzie zdobywał wiedzę i w jakim zakresie będzie korzystał z proponowanych zajęć oraz pomocy nauczycieli. Warto zwrócić uwagę także na sposób oceniania efektów pracy ucznia, jako czynnik istotny dla jego świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania. Wielu badanych uczestników projektu deklaruje, iż ocenianie tradycyjne (oceny liczbowe) wymaga refleksji i rozwoju. Pośród stosowanych innych rozwiązań wymieniano: udzielanie szczegółowej informacji zwrotnej za pomocą ocen opisowych (także wyłącznie akcentowanie pozytywnych stron ucznia/podopiecznego) lub pozostawianie pełnej swobody do działań i nieograniczanie motywacji wewnętrznej – brak ocen.

Ponadto kilkuletnie doświadczenia pracy Akademii Dobrej Edukacji potwierdziły, że dla dobrego funkcjonowania ucznia niezbędna jest opieka mentorska. Istotnym elementem innowacyjnej koncepcji pracy każdej Akademii – także na poziomie ponadgimnazjalnym – jest objęcie każdego ucznia

stałą opieką mentorską. Rolą mentora jest towarzyszenie uczniowi w jego osobistej drodze edukacyjnego rozwoju. Mentor pomaga uczniowi planować swoją pracę, odkrywać swoje zainteresowania i słabe strony, wspiera podejmowane działania, pomaga budować wewnętrzną motywację, wspiera i motywuje do pokonywania trudności. Dzięki realizacji programu opieki mentorskiej każdy uczeń szkoły osiąga – na miarę własnych możliwości i zasobów – sukcesy w nauce i osobistym rozwoju, rozwija swoje mocne strony, dąży do osiągnięcia dojrzałej osobowości psychospołecznej.

Badane podmioty, realizujące wsparcie rozwoju czy doradztwo edukacyjno-zawodowe, działają w zróżnicowany sposób – od ustrukturalizowanych działań, ściśle zaplanowanych czasowo, po stopniowo wprowadzane elementy, stosowane w zależności od potrzeb. Ich najczęstszym celem, podobnie jak w Akademii, jest wspólne poszukiwanie drogi rozwojowej (osobistej i/lub naukowej) i wspomaganie ucznia/podopiecznego w podążaniu nią. Najczęściej zadaniem osoby udzielającej wsparcia jest wspomaganie procesu dydaktycznego, bez konieczności zaangażowania się w jego wymiar merytoryczny. Wsparcie rozwoju udzielane jest często także w wymiarze organizacyjnym i administracyjnym. W zależności od przyjętej formy, mentorem/tutorem może być nauczyciel-wychowawca, nauczyciel przedmiotowy lub inna osoba – psycholog, pedagog, ekspert z danej dziedziny (rzadziej stosowany tutoring/mentoring merytoryczny). Wydaje się wskazane, by samodzielny i odpowiedzialny za swoje decyzje uczeń/podopieczny miał możliwość samodzielnego wyboru tutora/mentora.

Co szczególnie ważne w rozważaniach dotyczących codzienności, wsparcie rozwoju i doradztwo edukacyjne ukierunkowane jest także na wspieranie relacji ucznia czy podopiecznego z otoczeniem społecznym (nauczyciele, rodzice i opiekunowie, terapeuci i inne osoby zaangażowane w edukację). Zaangażowanie otoczenia społecznego w proces edukacyjny wskazywane było w narracji respondentów jako duży plus stosowanych przez nich metod pracy. Najbliższe osoby stają się nie tylko sprzymierzeńcem całościowego rozwoju i mogą zyskać dużo satysfakcji z sukcesów dziecka, lecz także wzmacniają jego przekonanie, że może ono pokonać pojawiające się trudności i bariery (np. wynikające z jego specjalnych potrzeb), które kiedyś mogły wydawać się niemożliwe do przekroczenia.

Codzienność wielu badanych podmiotów w niektórych aspektach bliższa jest rzeczywistości pozaszkolnej, z którą uczniowie spotkają się w innych sytuacjach społecznych. Duży nacisk kładzie się na uspołecznienie młodego człowieka – rozwijanie kompetencji społecznych, promowanie aktywności obywatelskiej, angażowanie w wolontariat. Przykładem w codziennych działaniach może być praca w grupach różnowiekowych. Trudno wskazać w rzeczywistości

pozaszkolnej miejsca, w których człowiek spotyka się tylko z osobami urodzonymi w tym samym roku. W grupach różnowiekowych uczniowie zyskują świadomość indywidualnych różnic. W takich warunkach minimalizuje się rywalizację, uczy tolerancji i współpracy. Młodsze dzieci uczą się od starszych, te, które już zyskały jakąś wiedzę i umiejętności, rozwijają swoją odpowiedzialność społeczną, dzieląc się swoimi zasobami z innymi. Mając na uwadze ten istotny wymiar społeczny funkcjonowania organizacji pozarządowych, warto wspomnieć o tutoringu rówieśniczym, który poza rozwojem naukowym rozwija u młodych ludzi poczucie odpowiedzialności przekazywania swojej wiedzy innym, otwartości i tolerancji.

Zapotrzebowanie na innowacyjne działania edukacyjne postrzegane jest przez większość badanych jako duże. Uzasadnienie tych opinii stanowią wskazywane przez nich najważniejsze powody prowadzenia innowacyjnych aktywności w obszarze edukacji, takie jak:

- oczekiwania obecnych i potencjalnych podopiecznych oraz ich rodziców i opiekunów;
- dostrzeganie różnic i negatywne doświadczenia z tradycyjnych szkół, tj.:
  - » brak możliwości swobodnego rozwoju dla uczniów i nauczycieli, zwłaszcza iż często standardowa szkoła nie jest dopasowana do potrzeb uczniów „niezwyczajnych", brak jej całościowej i specjalistycznej oferty wsparcia;
  - » przekonanie, że nieodpowiednia jest unifikacja, która ma miejsce w szkołach systemowych;
  - » przekonanie, że dzieci w szkole i na zajęciach dydaktycznych spędzają zbyt dużo czasu w zamkniętych pomieszczeniach;
- inicjatywa oddolna rodziców i opiekunów;
- naturalna konsekwencja wcześniejszej oferty – chęć umożliwienia kontynuacji nauki na kolejnym etapie rozwoju;
- obowiązujący stan prawny i zmiany legislacyjne ograniczające dziecko;
- dostępność wykwalifikowanej kadry i jej aspiracje;
- dostrzeżenie problemu społecznego i chęć znalezienia rozwiązania, zaobserwowanie niskiej aktywności społecznej w wybranym obszarze (bardzo niski poziom kompetencji społecznych, brak szeroko rozumianej przedsiębiorczości, brak wsparcia dla dzieci i wynikające z niego niskie poczucie wartości najmłodszych);
- podaż innowacji edukacyjnych – niewielka liczba podmiotów lub brak podobnej oferty na rynku;
- procesy społeczno-demograficzne.

Podsumowanie

O ile tradycyjna szkoła

> nie stanowi dla uczniów codzienności akceptowanej, w której dokonują się rzeczy ważne osobiście znaczące w subiektywnym odczuciu uczniów. Formalna konieczność (nieuniknioność) skorelowana z subiektywnym poczuciem zbędności i dysfunkcjonalności, analizowanej w aspekcie stymulowania osobistego rozwoju, może powodować, iż szkoła «odczuwana» jest subiektywnie w kategoriach przymusu oraz traktowana jako swoista «pułapka i więzienie»[7],

o tyle szkoła innowacyjna może być dla ucznia codziennością, w której podstawą funkcjonowania jest subiektywne zaangażowanie, poczucie odpowiedzialności i wolności. Stosowane przez badanych i w Akademiach Dobrej Edukacji różne rozwiązania edukacyjne wskazują na istotny kierunek innowacji w edukacji – uznanie podmiotowości młodego człowieka i indywidualizację kierowanych do niego działań. Proponowane i implementowane zmiany znacząco wpływają na edukacyjną i szkolną codzienność.

Bibliografia:

Bauman Z., *Niecodzienność nasza codzienna…*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Scholar, Warszawa 2009.

Eco U., *Drugie zapiski na pudełku od zapałek. [1991–1993]*, tłum. A. Szymanowski, Historia i Sztuka, Poznań 1994.

Giza A., *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydaw. PAN, Wrocław [i in.] 1991.

Stowarzyszenie Dobra Edukacja, Akademie Dobrej Edukacji, dobraedukacja.edu.pl/pl/akademie/, dostęp 9.12.2017.

Szczepański J., *Rozmowy z dniem wczorajszym*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.

Współpraca na rzecz dobrej edukacji, red. K. Hall, N. Bojarska, Instytut Dobrej Edukacji, Gdańsk 2016.

Wysocka E., Tomiczek K., *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, „Przegląd Pedagogiczny" 2014, nr 1.

[7] E. Wysocka, K. Tomiczek, *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, „Przegląd Pedagogiczny" 2014, nr 1, s. 169–178.

Education for the everyday life and the future – examples of innovative solutions of organizing supporting the education

Abstract: An attractive school, which performs the role of the local centre of activity and takes care of needs of a child, develops passion and interests, is the answer to challenges of the changing world and needs of the job market. Involvement of non-governmental organizations in actions supporting the education can cause such effects. As a result of research carried out by Good Education Society as a part of the project „Cooperation for good education", financed by the PZU Foundation, analysis of various educational solutions implemented in schools and non-governmental organizations operating in the area of education was performed. Applied educational solutions are pointing at essential direction of the innovation in the education – recognizing the subjectivity of the young man and the individualization of action directed at him. They are aimed at creating environment and possibilities not only for the intellectual development but also for developing personal, interpersonal an cross-cultural competence useful in the life.

Keywords: education, innovation, non-governmental organizations, personalization, school