

ARTYKUŁY

Henryka Kwiatkowska

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny UW
Akademia Humanistyczna

POJĘCIA SYSTEMU TEORETYCZNEGO PEDAGOGIKI PROFESORA WINCENTEGO OKONIA – CZY WYTRZYMUJĄ PRÓBĘ CZASU?

Hasło tytułowe tekstu stwarza okazję do retrospektywnego spojrzenia na drogę Profesora w tworzeniu poznawczego obrazu polskiej (i nie tylko polskiej) dydaktyki, a właściwie pedagogiki, oraz rodzimej praktyki edukacyjnej. Znakami tej drogi są słowa klucze: wielostronność, samodzielność, problemowość, struktura, rozum, mądrość, heteronomia, autonomia. Te słowa, inaczej kategorie analityczne, w rozpoznawaniu złożoności kształcenia i wychowania – to zarazem milowe kroki, jakie należało wykonać, by zbliżyć się do obrazu szkoły nowoczesnej, wydobyć ją z zapóźnień okresu wojny i okupacji. Droga do niej prowadząca nie była prosta; przedzierała się przez meandry różnych orientacji poznawczych, filozoficznych i metodologicznych, dostarczała doświadczeń niemocy z powodu centralistycznego zarządzania i rozlicznych zawirowań ideologicznych.

Profesor od początku swej kariery zabiegał o poziom naukowy pedagogiki, a także, co jest szczególnie ważne, o uobecnianie myśli teoretycznej w praktyce edukacyjnej. Zwykł mawiać praktyka bez teorii jest ślepa. Dowodem tego jest – stworzona przez Profesora – koncepcja szkół eksperymentalnych, nad którymi

sprawował pieczę, z ramienia Instytutu Pedagogiki na Górczewskiej w Warszawie, którego był wieloletnim dyrektorem.

Obszarem zainteresowań Profesora nie jest tylko dydaktyka, jak się zwykle sądzić. Wnikliwi czytelnicy książek Profesora nie muszą się o tym przekonywać. To przecież w twórczości naukowej W. Okonia kształcenie ma swą motywację i sens wychowawczy. Głównym nurtem myśli pedagogicznej Profesora jest akcentowanie zaniedbanej, lecz decydującej o skutkach kształcących i wychowawczych – strony motywacyjno-emocjonalnej procesu poznania. Podczas Ogólnopolskiego Seminarium Dydaktycznego UW, którym Profesor kierował przez 35 lat – często podkreślał, że rozwijamy metody nauczania treści kształcenia, zaniedbujemy natomiast rozwój metod kształtowania motywacji uczniów do nauki. Właśnie w tym niespełnieniu teorii i praktyki kształcenia odnaleźć można główne źródło powstania koncepcji kształcenia wielostronnego. Koncepcja ta odwołuje się do starożytnego ideału wychowania, do zaniedbanych warstw kultury duchowej, a nade wszystko do trzech podstawowych rodzajów aktywności człowieka: poznawczej, uczuciowo-emocjonalnej oraz działaniowej.

Podczas pisania tego tekstu towarzyszyło mi pytanie o aktualność teoretyczną i praktyczną dorobku naukowego Profesora, zwłaszcza w obszarze kluczowych kategorii pojęciowych. Spróbuję przyrzeć się tym kategoriom, ich treści nadanej przez W. Okonia i ich obecnym znaczeniem poznawczym, usytuowaniem w teorii pedagogicznej, regulacyjnej funkcji w praktyce edukacyjnej.

WIELOSTRONNOŚĆ

Myślowe systemy wiedzy w humanistyce wyrastają z określonego rozumienia człowieka: kim jest, co jest dla niego ważne, do czego w swym rozwoju zmierza, czy zmierzać powinien? Dla Profesora Okonia, w tworzeniu systemu wiedzy pedagogicznej – człowiek stanowi strukturalną i funkcjonalną jedność; stanowi jedność poznającą, wartościującą i działającą. Są to podstawowe formy kontaktowania się człowieka ze światem. Gdy w okresie powojennym Profesor zaczynał swą pracę naukową, z tych trzech form relacji z otoczeniem społecznym najbardziej rozwinięta była forma pierwsza, czyli opanowywanie wiedzy o świecie. Zaniedbane były dwie pozostałe, zwłaszcza sfera uczuć i wartości. Profesor upomniał się o nią jako pierwszy, pisząc: „To właśnie sfera doznań była dotąd z reguły lekceważona w obrębie wychowania, chyba ze względu na to, że nie jest w stanie werbalizować tego, co ‘wie’ o świecie, sztuce, czy o technice. Tymczasem fakt, że rozstrzyga ona o procesach intuicyjnych, metaforycznych i holistycznych, stawia ją na równi z półkulą lewą, która decyduje o procesach

lingwistycznych i matematycznych” (Okoń, 1981). Profesor nie tylko postulował dowartościowanie uczuciowości człowieka, ale wskazał sposób jej realizacji wyodrębniając w nauczaniu – uczeniu się oddzielną strategię, nazwaną strategią uczuciowo-emocjonalną. Była to strategia uczenia się przez przeżywanie wartości, mająca na celu przygotowanie człowieka do umiejętności wartościowania, formułowania sądów wartościujących, jako istotnej podstawy do działania w świecie społecznym.

Oprócz wiedzy i wartości istotne są również umiejętności, za sprawą których urzeczywistnia się to, co dla człowieka jest cenne. Profesor wychodził z założenia, że umiejętności praktyczne rozstrzygają o użytku, jakie czyni człowiek z własnych zasobów intelektualnych i aksjologicznych. Umiejętności te są warunkowane naturą czynności praktycznych poszczególnych zawodów. Tak np. znamioną właściwością działania pedagogicznego jest jego złożoność i niestandardowość. To jak nauczyciel działa w klasie szkolnej, nie jest wynikiem do końca rozpoznanych uwarunkowań. Stąd odkryte przez naukę prawa i prawidłowości nie mogą regulować działania nauczyciela w sposób jednoznaczny. Ich przydatność jest tym większa, im prawidłowości te są bardziej ogólne. Powoduje to potrzebę przekładania ich uogólnionego sensu na strukturę konkretnych operacji, adekwatnych do sytuacji działaniowej. Z tych też właśnie przyczyn umiejętności instrumentalizacji twierdzeń naukowych stanowią podstawę wyposażenia sprawnościowego nauczyciela. Jednakże w konkretnym działaniu pedagogicznym ważny jest nie tyle zasób wyćwiczonych sprawności (ten zawsze jest niewspółmiernie mały do zasobu możliwego), lecz tworzenie na podstawie posiadanej wiedzy i zgromadzonego doświadczenia nowych umiejętności, gdy zaistnieją nowe, nieznanne z doświadczenia sytuacje działania. W tym między innymi wyraża się sens tezy, że umiejętności praktyczne nauczyciela mają w wysokim stopniu charakter teoretyczny. Z tych też przyczyn w zawodzie pedagoga trudno mówić o czystej praktyczności, „fizyczności” działań. Jednakże nietrudno dowieść, że najbardziej cenna w działaniu pedagogicznym wiedza powstaje właśnie podczas wykonywania czynności praktycznych, skierowanych na przekształcenie rzeczywistości. Profesor doceniał wartość działania w poznaniu. Uważał, że jest ono źródłem wartościowych form poznania. Był w tym myśleniu bliski teorii Piageta, który sądził, że wiedza nie jest „figuratywną kopią rzeczywistości”. Powstaje ona w wyniku procesu operacyjnego, który zmierza do modyfikowania rzeczywistości, do oddziaływania na obiekty po to, aby je zmienić (Piaget, 1969, s. 107 i 110).

Wskazuje to wyraźnie na wartość poznawczą działania praktycznego w kształceniu człowieka i w późniejszym jego rozwoju zawodowym. Praktyczna działalność człowieka stwarza „rozumność” poznania. Można nawet powiedzieć, że

rozwój „rozumności” w procesie kształcenia wyznaczony jest progresywnym komplikowaniem się działalności praktycznej człowieka.

Z powyższych rozważań wynika, że idea wielostronności kształcenia W. Okonia jest wyrazem wielowymiarowości ludzkiej jednostki. Potwierdza to także Rosnay, pisząc że człowiek jest syntezą czterech współrzędnych: **biologicznej** (której jednostką jest organizm), **intelektualnej i zachowaniowej** (której jednostką jest osoba), **społecznej i relatywnej** (której jednostką jest obywatel) i **symbolicznej** (której jednostką jest istota). Zdaniem J. Rosnaya te cztery wymiary stanowią zintegrowaną całość (Rosnay, 1982, s. 321).

Troska Profesora o spójny rozwój sfer osobowości człowieka, o *homo concors*, była ideą przewodnią Jego działalności naukowej. Interesujące jest, w tym miejscu, pytanie, jak żywa jest ta idea dziś? Wyniki badań nad rolą współczesnych generacji mediów elektronicznych w życiu współczesnych ludzi, opublikowane w „The Times”, Londyn, 2.06. 2009 (przedruk w „Forum” 3.07. 2009) dowodzą, że człowiek w swym rozwoju dotarł do „punktu zwrotnego w ludzkiej ewolucji, gdy stworzony przez niego cyfrowy świat zaczął przerastać moce przerobowe naszych neuronów”. To przeciążenie jest powodowane właśnie jednostronną eksploatacją strony intelektualno-poznawczej człowieka, przy zaniedbaniu pozostałych, a nawet ich degradacji. Nie pozostaje to bez wpływu na społeczne, a nawet biologiczne funkcjonowanie człowieka. Z badań tych wynika, że im więcej wiemy, tym mniej rozumiemy. Dzieje się tak dlatego, że przeciążenie informacyjne, w postaci zalewu nieuporządkowanych faktów, zdarzeń, wiadomości – odbiera zdolność racjonalnego myślenia. Jest to spowodowane tym, że nasze umysły nie są w stanie tak wiele informacji, w tak krótkim czasie przetworzyć, nadając im wymiar osobistego systemu znaczeń. Tymczasem, te znaczenia są dla nas podmiotowo ważne, gdyż stają się podstawą rozumienia rzeczywistości, i co istotne, mają siłę regulacji naszych zachowań. W przeciwnym wypadku przeciążenie informacyjne udaremnia „możliwość dokonywania osądów moralnych”, co powoduje, że ludzie stają się „mniej ludzcy” (Naish, 2009).

Jest to jakościowo nowa sytuacja w funkcjonowaniu człowieka i nowa sytuacja dla systemów jego edukacji. Wiąże się to z tworzeniem, wyczuwalnej już współcześnie, nowej moralnie wizji świata. Od wieków człowiek przywykł, że ład moralny świata był nierozzerwalnie złączony z wysiłkiem podejmowanym w imię dorównania pewnym normom transcendentalnym. Obserwacja współczesnej rzeczywistości wskazuje, że od niedawna jesteśmy świadkami pewnej mutacji istniejącej dotychczas koncepcji ładu moralnego. Jest to związane z nasileniem się demokratycznego indywidualizmu. Znani filozofowie współcześni, np. Daniel Bell czy Gilles Lipovetsky, wykazują, że ideologie hedonistyczne dokonują rewizji tradycyjnych systemów moralnych. Gdybyśmy chcieli szukać słów

kluczy do określenia tego procesu, to na pewno nie są to już pojęcia „obowiązek”, a tym bardziej „zasługa”. Dziś już nie tyle istnieje potrzeba porównania siebie i swego działania z jakimiś normami zewnętrznymi, lecz ustawiczne wyrażanie własnej osobowości. „Być sobą” – to coraz powszechniej uznany imperatyw.

Z kolei profesor Dilip z Uniwersytetu Kalifornijskiego, w artykule opublikowanym w czasopiśmie „Archives of General Psychiatry”, uzasadnia, że takie cechy ludzkiej psychiki jak empatia, litość, altruizm są pomijane, gdy człowiek doświadcza zagrożenia własnego bezpieczeństwa. Wówczas – jak wynika z badań – człowiek w swym działaniu nie kieruje się normami kulturowymi, lecz jego działaniem „zaczyna rządzić pierwotny instynkt przetrwania” (Naish, 2009). Przeciążenie informacyjne przy niedoborach umiejętności wartościowania i zamęcie aksjologicznym czyni człowieka bezbronnym w zmaganiu się ze skomplikowanym, często bezwzględny światem. W walce o własne bezpieczeństwo w tym niejednokrotnie nieludzkim świecie odwołuje się do mechanizmów biologicznych, typowych dla istot żywych w ogóle. Jeśli dalsze badania potwierdzą te wyniki, to mamy do czynienia z degradacją tego, co człowiecze w człowieku. Następują istotne przemiany w sferze etycznej. Okazuje się, jak wynika z badań, że technologia cyfrowa, a nade wszystko jej skutki w postaci przeciążenia informacyjnego, jeszcze bardziej wyostrzyła potrzebę zrównoważenia w rozwoju człowieka strony poznawczej ze stronami uczuciowo-emocjonalną i działaniową. Profesor Okoń zwracał uwagę na ten zintegrowany rozwój człowieka już w latach 60–70. dwudziestego wieku. Dziś tym bardziej realizacja tego rozwoju staje się konieczna, w obronie ludzkiej kondycji człowieka.

SAMODZIELNOŚĆ

Innym terminem systemu pojęciowego pedagogiki W. Okonia jest samodzielność, co wiąże się z kwestionowaniem dydaktyki pamięci, postawy dogmatycznej i ślepej wiary w słowo drukowane. Profesor przeciwstawia myślenie i działanie samodzielne reproduktywnemu, podkreślając, że **myślenie** samodzielne kształtuje się u ludzi wówczas, „gdy swoje doświadczenie i swoją wiedzę wzbogacają oni przez samodzielne rozwiązywanie zagadnień praktycznych i teoretycznych” (Okoń, 1999, s. 27 i dalsze). Z kolei z pełną samodzielnością **działania** mamy do czynienia wtedy, gdy człowiek sam: planuje, wykonuje i kontroluje własną pracę (tamże, s. 35). Jeśli zabraknie któregokolwiek z tych elementów, to samodzielność działania jest ograniczona. Nauczyciele mogą rozwijać samodzielność myślenia uczniów „wówczas, gdy systematycznie wdrażają uczniów do formułowania problemów i poszukiwania pomysłów ich rozwiązania” (tamże). Myślenie

samodzielne jest niezbędne w wykonywaniu pracy, która nie jest powielaniem minionego zasobu doświadczeń, jest potrzebne wszędzie tam, gdzie człowiek jest zmuszony do tworzenia nowej zasady działania i nowej jego reguły, gdyż rozwiązuje nowe, nieznane z doświadczenia problemy i bardzo często w odmiennych warunkach.

Profesor podkreśla, że myślenie reproduktywne może być ewentualnie wystarczające dla ludzi, którzy w swej pracy „mają tylko rozumieć wydawane im polecenia i ściśle trzymać się zapamiętanych formułek, niezależnie od tego, czy będą to wersety religijne, czy slogany polityczne, czy prawidła postępowania” (tamże, s. 27). Wierność tym poleceniom – jak zaznacza – jest niewystarczająca dla ludzi, którzy chcą twórczo ingerować w świat przyrodniczo-społeczny i posiadać własne poglądy w podstawowych sprawach. Drogą do takiej postawy jest właśnie myślenie samodzielne i samodzielne działanie, które polegają na dochodzeniu do nowych wiadomości i umiejętności poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów (tamże, s. 27). Skutki osobowościowe myślenia i działania samodzielnego są znamienne, gdyż człowiek przekonuje się, że się liczy jako osoba, i co istotne, zdobywa „przedsmak zmieniania świata”.

Te słowa pisał W. Okoń w roku 1957. Brzmiały one bardzo aktualnie w roku 2009. Teoria kształcenia ogólnego w tym zakresie refleksji nie wytworzyła niczego nowego, co by było oryginalne myślowo i praktycznie. Powstały tylko nowe sposoby kształcenia samodzielności, ale w zasadzie wszystkie one odwołują się do zasad nauczania i uczenia się problemowego. Tymczasem, na przestrzeni tych lat, niepomiernie wzrosło przekonanie o potrzebie kształcenia **samodzielności** twórczej człowieka. Skala tego zjawiska jest nowym faktem w funkcjonowaniu człowieka w komplikującej się rzeczywistości.

Znamienne słowa w tej kwestii wypowiedział K. Obuchowski, pisząc, iż „w okresie całej historii ludzie byli skłonni do tego, aby postrzegali siebie jako przedmioty spełniające kryteria przypisanej im roli, wytyczali sobie zadania zgodnie z ich zobowiązaniami i traktowali świat jako obszar, w którym mają czynić to, co do nich należy. Dopiero od kilkudziesięciu lat staje się czymś oczywistym, że najlepiej jest, gdy ludzie traktują siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji, a świat wokół jako szansę spełnienia się” (Obuchowski, 1997). Dobrą egzemplifikacją tego stwierdzenia jest teoria fazowego rozwoju ludzkości A. Tofflera. Gdyby spojrzeć na ten proces przez pryzmat analizowanego tu pojęcia *samodzielności*, to rzeczywiście w fazie **rolniczej** celem człowieka było wykształcenie w posłuszeństwie wiary, w fazie **przemysłowej** w dyscyplinie procesu technologicznego, w fazie **trzeciej**, w społeczeństwie informacyjnym, gdzie podstawowym dobrem produkcyjnym staje się informacja, cel edukacji ulega zasadniczej przemianie. Tu już nie tyle zależy

na dyscyplinie i posłuszeństwie, co na zaawansowanej edukacji intelektualnej, emancypującej człowieka z ograniczeń zewnętrznych, stymulującej jego samodzielność właśnie, innowacyjność i autonomiczność. Dziś systemom szkolnym zależy więc na edukacji wspierającej indywidualną odpowiedzialność na miarę bycia autonomicznym.

Stąd też coraz dowodniej się przekonujemy, że cywilizacja ludzka stoi wobec konieczności zasadniczego przejścia, które np. Levinas a także Crozier nazywają przejściem od etyki posłuszeństwa do etyki odpowiedzialności. Świat kierowany regułami odpowiedzialności to świat, w którym nie ma trwałych norm postępowania, a także bezdyskusyjnych punktów odniesienia dla ich wartościowania. Ten świat zdejmuje odpowiedzialność z jakiegoś nieomylnego centrum i nakłada na pojedynczego człowieka, umożliwiając mu bycie samodzielnym i autonomicznym podmiotem, nie za darmo jednak, lecz za cenę pełnej identyfikacji z własnymi decyzjami i ponoszeniem odpowiedzialności za ich skutki.

Ten świat, który mija na naszych oczach, znaczonego posłuszeństwem człowieka i ten, który nadchodzi domagający się samodzielności i odpowiedzialności – to dwa różne jakościowo światy, wymagające od człowieka innych kwalifikacji, a tym samym innej jego edukacji. Tracą na znaczeniu kwalifikacje w postaci gotowej wiedzy i wyspecyfikowanych umiejętności, a zyskują na znaczeniu te, z których człowiek może tworzyć nowe własności intelektualne i sprawnościowe, a więc te, które są podstawą zachowań autonomicznych i innowacyjnych.

Przedstawiona wyżej argumentacja na rzecz kształtowania samodzielności i odpowiedzialności człowieka ma wyraźny związek z przemianami świata, zwłaszcza z rozwojem cywilizacji globalnej. Wincenty Okoń pisał o potrzebie samodzielności człowieka w czasach, kiedy samodzielność była kategorią niewygodną wobec cnoty posłuszeństwa i podporządkowania. Uczynił z samodzielności podstawową kategorię pojęciową swego myślenia o pedagogice. Drogę do jej kształtowania upatrywał w nauczaniu problemowym. Tej problematyce poświęcił jedną ze swych książek. Godna podkreślenia jest konsekwencja Profesora, której wyrazem było to, że sformułowanym tezom towarzyszyła troska o nadanie im operacyjnego znaczenia, odniesienia ich do praktyki edukacyjnej. W swej książce *U podstaw problemowego uczenia się* jest bardzo dużo odniesień do praktyki. Podane są przykłady problemów z różnych dziedzin wiedzy, tak aby nauczyciel, obok poznanej teorii problemowości nauczania i uczenia się, miał podane praktyczne przykłady ich zastosowania w praktyce.

Promując w edukacji samodzielność człowieka, promujemy tym samym jego odpowiedzialność indywidualną. Samodzielność i odpowiedzialność jest możliwa do wykształcenia poprzez częste okazje bycia samodzielnym i odpowiedzialnym. Za kształtowanie tych sprawności odpowiada, we wczesnym rozwoju dziecka

dom rodzinny, a później szkoła. Za każdym razem jest to zależne od świadomości rodzica i nauczyciele, jak duże znaczenie mają te sprawności w późniejszym życiu człowieka.

ROZUM I MĄDROŚĆ

To kolejne obszary niezwykle aktualnej refleksji pedagogicznej, a właściwie filozoficznej W. Okonia. Rozum to „zdolność do rozumowania, do uchwycenia związków intelektualnych [...] jest synonimem pojmowania”. Z kolei rozumienie to „pojmowanie jakiegoś związku lub znaczenia. W dziedzinie nauk o człowieku przeciwstawia się rozumieniu *wy tłumaczeniu* (eksplikacji). Pierwszy termin – (rozumienie) należy do sfery uczuć i określa zjawisko typowe dla nauk humanistycznych (jest ich organem), podczas gdy drugi – eksplikacja jest analityczny, obiektywny i dotyczy wyłącznie rozumu” (Julia, 1992, s. 305). Profesor zastanawia się nad usytuowaniem rozumu i mądrości w strukturach poznawczych człowieka. Dokonując odróżnienia wiadomości od wiedzy stwierdza, iż wiedza – to wiadomość z osobistym doń stosunkiem podmiotu. Taka wiedza jest „materialnym fundamentem rozumu”. Jednakże Profesor nie fetyszyzuje rozumu stwierdzając, że „nie jest tym najważniejszym osiągnięciem w osobowości człowieka [...]. Nie jest, gdyż [...] rozumem można się posługiwać w dobrych i złych sprawach” (Okoń, 1999, s. 81 i dalsze). Stwierdzenie to zwraca uwagę na swoistość teorii nauczania-uczenia się W. Okonia, która daleko wykracza właśnie poza *episteme*.

Profesor uważa, że tym najważniejszy osiągnięciem edukacyjnym jest mądrość. Jest to kolejny rys Jego teorii edukacyjnej, znakomicie korelujący z myślą filozoficzną np. B. Skargi. Znawczyni problematyki racjonalności i rozumu pisze, że „W samej racjonalistycznej koncepcji świata i bytu ludzkiego kryje się źródło możliwej dewiacji” (Skarga, 1995). Kształcenie fetyszyzujące racje rozumowe, nad wszystkie inne, jest kształceniem wyciskającym swoiste piętno na osobowości człowieka – pisze. Zjawisko to ma związek ze znanymi uzurpacjami rozumu. Jedną z nich jest dążność do „maksymalizacji ustalonych przez siebie prawd. Rozum wszystko do czego się dotknie uprzedmiotawia i podporządkowuje swojej władzy” (tamże). Racjonalizm zarówno w nauce jak i edukacji likwiduje indywidualność. „Nauki dostrzegają gatunki, organizmy, społeczeństwa, klasy, państwa itd. Ale Jan i Piotr są dla nich czystą abstrakcją” (tamże). Także w klasie szkolnej nastawionej jednostronnie na „uprawę” umysłu znika Jan i Piotr. Ten rodzaj abstrakcji rodzi obojętność, a to współcześnie powoduje negatywne skutki. Obserwując procesy młodocianych osób mających kontakt z prawem, możemy

zauważyć, jak spokojnie relacjonują swoje zachowania, jakby mówili o sprawach z repertuaru codziennych czynności. W tych relacjach dominuje rozumowe ujęcie wykonanych zdarzeń. Te zachowania są właśnie świadectwem „złego użycia rozumu”, czego młodzi ludzie, sprawiają przynajmniej takie wrażenie, jakby nie rozumieli.

Powróćmy jeszcze na moment do rozważań na temat mądrości, uznanej przez Profesora za najwyższe osiągnięcie edukacji. W odróżnieniu od rozumu „mądrość nie poddaje się definiowaniu”. Rozum, który współcześnie wyniesiony jest na piedestał, jest niewątpliwie „podstawowym twórczym mądrości, ale jej nie wyczerpuje”. Symptodem mądrości – zdaniem W. Okonia – jest umiejętność dokonywania wyborów i posłuszenia się rozumem w celu ich realizacji (Okoń, 1999, s. 84). Profesor zwraca uwagę na różne wyrazy mądrości, warunkowane każdorazowo układem stosunków społeczno-politycznych danego okresu historycznego. Jednakże podkreśla, że nie jest sprawą obojętną, jaka kategoria mądrości wyznacza działania edukacji, tym bardziej nie jest to „obojętne ze względu na te zagrożenia w świecie współczesnym, do których doprowadził brak mądrości” (tamże, s. 84).

Do utraty mądrości niewątpliwie przyczynia się przeciążenie informacyjne. Z badań nad skutkami współczesnych mediów interaktywnych wynika, że człowiek z ich udziałem poznaje świat w sposób powierzchowny. Ponieważ jest bombardowany co rusz to nowymi informacjami, nie ma czasu na zaprowadzenie w nich ładu, nie ma czasu na refleksję, na namysł. Pisali o tym już w roku 1997 Arthur i Marilouise Krokerowie w książce *Digital Delirium* (Cyfrowe delirium), wskazując na fakt, „że nasz mózg w odruchu samoobrony wobec informacyjnego przeciążenia, po prostu się wyłącza”. Okazuje się bowiem, że „Im szybsza technologia, tym wolniejsze tempo myślenia. Im bardziej nacechowana pośpiechem kultura, tym wolniejsze tempo zmiany społecznej. Im szybszy zapis cyfrowy, tym wolniejsza refleksja; zyski z przyśpieszenia spowodowanego z przejściem na technikę cyfrową są neutralizowane przez spowolnienie ludzkich reakcji” (Krokerowie, 2009). Człowiek wykorzystuje mechanizmy spowalniające reakcje umysłowe, broniąc się w ten sposób przed przeciążeniem informacyjnym.

Oprócz tego, przeciążenie informacyjne powoduje „rozproszenie umysłowe”, co zdaniem Lindy Stone jest spowodowane tym, że „Rozciągnęliśmy pojemność naszej uwagi do granic możliwości. Wydaje się nam, że można ją stale zwiększać, tak samo jak można zwiększać przepustowość łączy internetowych” (Stone, 2009). Przeciążenie naszych umysłów sygnałami medialnymi, których nie sposób poddać krytycznej analizie, sprawia, że w konsekwencji „nic nie robi na nas wrażenia”, obojętniejemy. Ponieważ ten sposób poznania nie sprzyja kry-

tycznemu myśleniu i refleksji – nie może się stać podstawą mądrości człowieka, krytyczności jego umysłu, staje się natomiast podstawą bierności i obojętności.

HETERONOMIA I AUTONOMIA

W polskiej literaturze pedagogicznej problem autonomii w latach powojennych nie miał szczęścia do poważnej refleksji naukowej. Tekstów tematycznych o autonomii jest niewiele. Przykładowo można wymienić tekst Profesora W. Okonia pt. *Autonomia człowieka jako cel i szansa edukacyjna* (Okoń, 1999) oraz artykuł pt. *Od autonomii pedagogiki do autonomii systemu szkolnego* (Horner, 1992), czy późniejszy już tekst traktujący o autonomii działań nauczyciela (Kwiatkowska, 1997), czy książka z roku 2006 M. Czerepaniak-Walczak, wprawdzie w haśle tytułowym nie ma autonomii, ale rozważa problematykę emancypacji, niezależności człowieka. Ważne dla pedagoga są także teksty psychologiczne traktujące o podmiotowości człowieka, o tym jak być sobą? – K. Obuchowskiego (Obuchowski, 2000).

Autonomia ucznia jest problemem pedagogicznym zupełnie zmarginalizowanym. W polskiej kulturze szkolnej uczeń jest traktowany jako „przedmiot” zabiegów pedagogicznych. Stąd dla zobrazowania natury relacji nauczyciel-uczeń bardziej adekwatne są pojęcia anomii, jako braku poczucia powinności oraz świadomości regulacyjnej funkcji norm społecznych i heteronomii, jako podporządkowania się ucznia zewnętrznie narzuconym normom (Essen, 1997). W. Okoń uznając fazę heteronomii w rozwoju dziecka podkreśla jednak z całą mocą potrzebę zachowań autonomicznych. W dobie pluralizacji życia, dyspozycyjność i podporządkowanie tracą na znaczeniu. Kiedy nie jest jasne, czemu mamy się podporządkować, wzrasta ranga postawy autonomicznej, krytycznej i kreatywnej. Jeśli słabnie kultura zewnętrzna i nie wspiera – pisze Obuchowski – człowiek musi sam tworzyć kulturę dla siebie. Trudno wyobrazić sobie życie człowieka poza kulturą.

W. Okoń dostrzega wiele czynników, które mają udział w tworzeniu postaw autonomicznych, zwraca jednak uwagę na znaczenie trzech dziedzin, tj. kultury, oświaty i edukacji, których funkcja emancypacyjna, zwłaszcza wobec młodego pokolenia, powinna być zdecydowanie większa. Powinna, gdyż coraz więcej ludzi zaczyna funkcjonować poza precyzyjnie określoną strukturą ról i systemu wymagań. Mozaika współczesnych kultur, systemów wartości, koncepcji gospodarczych i światopoglądowych, mód, mitów – stwarza inną jakościowo sytuację bycia człowieka w świecie. W odniesieniu do młodych, sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że wolność kojarzą oni z zasadami wolności wyboru (Witkowski, 1997, s. 26).

Gdy zestawia się takie rozumienie wolności ze skalą manipulacyjnej siły mediów z jednej strony, i indolencją młodzieży w kwestii wartościowania zjawisk, rzeczy czy osób, z drugiej strony – to problem staje się dramatyczny. Jego dramatyzm przybiera na sile, zwłaszcza gdy się uwzględni Internet jako medium, którego oferta jest „wyzwolona” z jakiegokolwiek kontroli, a ponadto jego przekaz jest poza wspólnym dziedzictwem kulturowym, poza tradycją i aksjologią.

Dla społeczeństwa nie przygotowanego do odbioru tak ogromnej oferty swobodnie kształtowanych przekazów, Internet może być zagrożeniem, pułapką kulturową o destrukcyjnej sile, której rozmiaru i znaczenia nie uświadamiamy sobie, a właściwie wypieramy to zagrożenie z naszego myślenia. Internet to medium obosieczne, z jednej strony gigantycznych możliwości poznawczych, a z drugiej nie mniejszych zagrożeń. Jest to medium dla ludzi dobrze poinformowanych. Okazuje się więc, że w świecie kultury masowej nie ma łatwego i bezbolesnego wrzucenia człowieka w wolność (tamże). Gdy się uwzględni podane tu przykładowo cechy współczesnej rzeczywistości przekonujemy się, jak bardzo wzrasta aktualnie potrzeba kształtowania autonomii młodzieży. Jest to równoznaczne z respektowaniem narzuconych sobie, tworzonych przez siebie norm i zobowiązań. Jednostka wówczas działa w intencji własnej, dając sobie niezwykły dar bycia wolnym.

STRUKTURA

Pojęcie, które dużo znaczy w systemie myślowym szkoły naukowej Okonia – to struktura. Kto zna bliżej Profesora, wie, jak wielką wagę przypisywał do tego, jak rzeczy łączą się ze sobą, jakie relacje je łączą, jak w poznawaniu ważna jest umiejętność tworzenia ładu w sobie, we własnych myślach i ładu wokół siebie, w bliższym i dalszym świecie.

W. Okoń uczeniu się struktur stawia wysokie wymagania, formułowane z punktu widzenia interesu ucznia i jego rozwoju. Uczenie to winno spełniać dwa podstawowe warunki, tj. zachować niezbędną spontaniczność procesu poznania i jednocześnie rozwijać i rozszerzać zainteresowania ucznia. Efektywny proces kształcenia – zdaniem W. Okonia – to więc taki, który:

- szeroko stosuje pojęcie struktury;
- przechodzi od struktur prostych do złożonych;
- możliwie szeroko respektuje struktury wspólne dla wielu przedmiotów nauczania (Okoń, 1999, s. 40).

Dla osób wychowanych na regułach racjonalizmu stwierdzenia W. Okonia wydają się bezdyskusyjne. Gdy jednak zderzy się je z naturą rzeczywistości in-

formacyjnej, to mogą rodzić się pewne wątpliwości. Można przypuszczać, że w dobie narastającej eksplozji informacyjnej, przyszłość edukacji człowieka nie dotrzyma wierności tezie, że efektywne uczenie się – to uczenie się struktur. Przyszłościowa edukacja człowieka najprawdopodobniej będzie bardziej wyznaczona przez obraz, analogię, metaforę. Kto wie, czy kategoria struktury w niedalekiej przyszłości nie musi ustąpić miejsca kategorii fragmentu, epizodu, a więc czemuś, co może istnieć samo i nie domaga się obrony własnego sensu, związku z niczym innym. Można, z dużym prawdopodobieństwem założyć, że jeśli szkolne uczenie siłą argumentacji racjonalistycznej, zdominowane będzie tropieniem logiczności (czytaj tropieniem struktury), to może skazywać człowieka na nowy rodzaj alienacji, spowodowanej nieodpowiednio szybkim, do przyrostu informacji, sposobem poznawania świata. Słowo – zdaniem M. Janion – skazuje bowiem poznanie na powolność (Janion, 1996).

Można więc zaryzykować tezę, że człowiek współczesny musi celować nie tyle w odnajdywaniu logiki w chaosie faktów i zdarzeń, co raczej w umiejętności radzenia sobie z wielością i różnorodnością zdarzeń, czemu pomocne mogą się okazać sprawności w rozstawaniu się z własnymi przyzwyczajeniami, stereotypami i utrwalonymi wzorami działania. Wszelkie te utrwalenia, nie poddawane jakiegokolwiek korekcie, czy zmianie, mogą okazać się nieprzydatne w działaniu o wysokim stopniu skomplikowania (Bauman, 1996). Łatwość w rozstawaniu się z tym, co człowiek oswoił i utrwalił, jest mu potrzebna w szybkim odnajdywaniu się w nowej rzeczywistości. W innym przypadku byłby jej ustawicznym kontestatorem, co nie jest dobrą prognozą efektywnego bycia w świecie. Znamienne zdanie, w tym względzie, wypowiedział Zygmunt Bauman: Najlepszym nawykiem dzisiejszego człowieka jest – jak żyć bez nawyku. Niejednokrotnie utrwalone struktury wiedzy – dopowiada autor powyższych słów – są raczej „kulą u nogi niż parą skrzydeł” (tamże). W sprawnym funkcjonowaniu człowieka w nieprzejrzystym i skomplikowanym świecie zaczynają się liczyć zgoła inne sprawności intelektualne i działaniowe.

W podsumowaniu tych rozważań pragnę zaznaczyć, że naukowy dorobek Profesora W. Okonia, prezentowany tu za pośrednictwem kluczowych kategorii pojęciowych i odniesienie sensu znaczeniowego tych kategorii do rzeczywistości dnia dzisiejszego, dowodzi, że dorobek ten jest znaczący poznawczo i edukacyjnie. Przemawia za tym siła, z jaką dziś argumentuje się potrzebę realizacji w szkolnym uczeniu się **samodzielności** i **autonomiczności** ucznia, a nie podporządkowania, **mądrości**, a nie tylko rozumności, świata **uczuć** i **wartości**, a nie tylko sprawności instrumentalnych. Świadczy to o aktualności naukowego dorobku Profesora i wyraźnej jego orientacji prospektywnej. Sądzę, że z tego dorobku nie wykorzystana została, na miarę jej znaczenia, potencjalność zarówno poznawcza jak i praktyczna – koncepcji kształcenia wielostronnego.

Wspomniane wyżej kategorie pojęciowe, które można rozumieć także jako swoiste wymagania edukacyjne dzisiejszego człowieka, wychodzą na przeciw ontologicznej charakterystyce współczesnego świata, w którym, za sprawą nowych narzędzi poznania i działania, dokonują się zmiany, na skalę dotychczas niespotykaną. Bardzo często stawiają one człowieka w sytuacji nowicjusza, sytuacji nieznannej z minionego doświadczenia. Żeby radzić sobie w takich sytuacjach – człowiek musi być samodzielnym, umieć rozwiązywać złożone sytuacje, których wcześniej nie doświadczył, być niezależnym w swych decyzjach. To, że Profesor kładł nacisk na: samodzielność i problemowość uczenia się, na odchodzenie w procesie edukacyjnym **od heteronomii do autonomii** ucznia, na kształcenie **wielostronne**, wskazuje na Jego wysoką przenikliwość myślową, na prospektywną orientację zarówno myśli teoretycznej jak i praktyki edukacyjnej. Ocena ta nabiera tym większego znaczenia, gdy uświadomimy sobie, że zasadnicze dzieła Profesora powstawały w czasie nieporównywalnym z tym, którego doświadczamy dziś. Najważniejszym wyróżnikiem tego czasu są cyfrowe generacje mediów elektronicznych i co najważniejsze ich masowe zastosowania w życiu współczesnej szkoły. Dla zobrazowania tempa narastającego przeciążenia informacyjnego człowieka przedstawię wyniki badań, które ukazują tempo narastania informacji. Mimo ostrzegawczych badań o skutkach przyrostu informacji ich dalsze pomnażanie ma charakter wykładniczy. W *Columbia Journalism Review* w roku 2006 (przedruk w „Forum” 2009, nr 13) świat wytworzył 161 eksabajtów danych cyfrowych (eksabajt to miliard miliardów bajtów). Stanowi to trzy miliony razy więcej niż ilość informacji zamieszczonych we wszystkich książkach, jakie ukazały się od początków dziejów człowieka. Są to dane z roku 2006. Jaką krotność tych eksabajtów mamy dziś? Jedno należy podkreślić, że chyba po raz pierwszy w dziejach edukacji szkolnej, uczniowie tak chętnie z urządzeń edukacyjnych korzystają. Jakąś częścią tej popularności jest ich interaktywność. Pytanie, czy z dobrym skutkiem dla ich rozwoju – wykażą za kilka lat badania naukowe cybergeneracji, jak określa się współczesnych uczniów. Każdy bowiem z tych mediów korzysta.

Rozważając system teoretyczny pedagogiki Profesora Wincentego Okonia warto w końcówce tych rozważań postawić pytanie: Jak pod wpływem zmian, jakie się dokonują w świecie i ich dynamiki, będzie ewaluować ludzkie uczenie się? Nie mamy dziś wątpliwości, że zmiany następują i będą następować nadal. Nie uzurpując sobie prawa do jakiegokolwiek odpowiedzi na powyższe pytanie, przytoczę kilka refleksji, które zaprzętają moją uwagę. Oto niektóre z nich.

1. W początkowym okresie wkraczania komputera do edukacji szkolnej mówiło się o nieuniknionej rewolucji w uczeniu się. Jedno zdania utkwilo mi z rozważań tamtego czasu mocno w pamięci. Wyrazem jego sensu jest przeświadcze-

nie, że to, jak wykorzystamy media elektroniczne w uczeniu się, zależy będzie od powstania teorii uczenia się, wypracowanej z uwzględnieniem ich obecność i specyficznych możliwości w procesach edukacyjnych. Dziś możemy stwierdzić, że powstało dużo książek na ten temat, ale czy powstaje nowa teoria nauczania-uczenia się? Początkowo pisano o komputerowym wspomaganie procesu kształcenia. Wówczas komputer był pojmowany jako kolejny środek kształcenia, który wspomaga, a nie narusza dotychczasowej teorii i praktyki uczenia się. Obecnie pojawiają się książki dotyczące pedagogiki medialnej, lecz nie odbieram ich jako zmodyfikowanej teorii nauczania, chyba też nie pretendują do takiej roli, lecz mogą się mylić. Myślę jednak, że praktyka wykorzystywania mediów w edukacji jest właściwie pozbawiona naukowo pogłębionej refleksji. Refleksji, która zwracałaby uwagę na: modyfikowanie czynności nauczania i uczenia, motywację tych procesów, treści kształcenia, które uzyskały inną formę zapisu, cele edukacji, sposoby oceniania itp. Te podstawowe elementy systemu szkolnego uczenia się są praktycznie nie naruszone, przy radykalnych zmianach, jakie zaistniały. Najbardziej może dziwić to, że dalej sprawdzamy gotową wiedzę, a właściwie jej reprodukcję z jakimiś elementarnymi umiejętnościami, czym – reformujący edukację – bardzo się szczycą. Narzekamy dalej, że uczniowie nie czytają, że są coraz gorzej przygotowani, co zwłaszcza ujawniane jest na egzaminach, przy przekraczaniu progów poszczególnych szczebli kształcenia.

Uważam, że należałoby się zastanowić nad tym, czy dobrze definiujemy osiągnięcia szkolne dzisiejszych uczniów, czy nie ujmujemy ich w sposób bardzo tradycyjny, konwencjonalny, na miarę rzeczywistości, której już nie ma? Czy nie jest tak, że nasza młodzież dysponuje innymi kategoriami osiągnięć szkolnych, niż te tradycyjnie mierzone, bo inaczej świat poznaje, inaczej się uczy, inaczej się porozumiewa, na czymś innym jej zależy. Może jej sposoby poznania, a tym samym i struktury poznawcze są bardziej wyznaczone obrazem, niż słowem. Profesor Maria Janin, jak wcześniej już nadmieniłam, w swej książce *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* pisze wprost: słowo skazuje poznanie na powolność. Nie możemy posądzać Autorki tej książki o brak kultu słowa, a jednak to napisała.

2. Świadomość radykalności dokonujących się zmian jako ważnego kontekstu edukacji, w sensie odbioru powszechnego, jest znikoma. Nawet niektóre instytucje, których jakość działania, bez rozeznania zaistniałych przemian, jest mocno wątpliwa, nie czynią z tego problemu. Funkcjonują tak, jakby kulturowy mechanizm przemian zatrzymał się w miejscu. Tymczasem, znawca tej problematyki N. Postman stwierdza, że mamy całkiem opaczną świadomość tego, co świat techniki czyni z człowiekiem i środowiskiem jego życia. „Nowe technologie zmieniają strukturę naszych zainteresowań, sprawy, o których myślimy. Zmieniają charakter naszych symboli: nasze narzędzia myślenia. Zmieniają też naturę

naszej społeczności: arenę na której rozwija się nasza myśl” (Postman, 1995, s. 30). Wniosek z tych słów Postmana jest następujący: nowe technologie właściwie zmieniają wszystko, bo cóż dla człowieka, z rzeczy istotnych, pozostaje poza tym: co jest obiektem jego myśli, w jaki sposób myśli, co tą myśl uruchamia, oraz w jakim kontekście kulturowo-cywilizacyjnym rozwija się ludzkie myślenie i ludzkie życie.

Najpoważniejszym współcześnie znakiem ewolucji kulturowego kontaktowania się człowieka z otaczającą rzeczywistością jest redukcja „aparatu poznawczego kultury pisma przez aparat poznawczy kultury obrazu” (Szkudlarek, 1997). Kultura **pisma** kojarzy się z wysiłkiem intelektualnym, z dyscypliną myśli, kultura **wizualna** natomiast odwołuje się bardziej do wrażeniowości człowieka, nie dba o konkluzję, o uogólnienia, o wygenerowane sensory. Nie dba więc o to, z czego dotychczasowe systemy edukacyjne czyniły rezultaty poznawcze swego działania, o to więc, co miały w najwyższym uszanowaniu. Czy nie jest tak, że zmianie ulega treść pojęcia „osiągnięcia szkolne” i że właśnie w tym tkwi dziś zasadniczy problem nauczania i mierzenia jego wyników. Dla systemów edukacji jest to konkretne wyzwanie, lecz z braku świadomości tych radykalnych zmian, w praktyce nie są uruchomione odpowiednie działania.

3. Sądzę, że uczenie się współczesnych ludzi winno być, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, wyznaczone faktem rozszerzającej się możliwości bycia wolnym, i co najważniejsze „umiejętności korzystania z wolności”. Wolność jest kategorią wymagającą, ma ona swoją cenę. Mierzy się ją różnicą między radością, której dostarcza jej użycie, a konsekwencją ponoszenia odpowiedzialności za skutki tego użycia.

W dziejach nowożytnych przywykliśmy, że zarówno w wymiarze indywidualnym jak i społecznym, życie człowieka było uporządkowane, a jego instytucje tworzyły logiczną całość. Było to wszystko możliwe pod warunkiem, gdy spełnianie się określonych zdarzeń, procesów miało swój potrzebny rytm i wymagany czas. Cechą naszych obecnych dziejów jest ich nieznaną wcześniej dynamiką, ich niespójność i złożoność. Okazuje się, że im bardziej dynamiczny jest świat i coraz bardziej skomplikowany, tym coraz mniej funkcjonalna jest formuła systemu, jako wyznacznik organizacji życia. Na dobrą sprawę wysoka dynamika zdarzeń nie może się finalizować logiczną strukturą systemem, lecz raczej jakimś poziomem chaosu. Coraz częściej przekonujemy się, że dominującym typem powiązań jest hybryda (Witkowski, 1997, s. 145). Odnosi się to zarówno do funkcjonowania jednostek, jak i instytucji życia społecznego.

Powoduje to daleko idące konsekwencje. Hybrydalnie skonstruowany świat domaga się od człowieka zarówno odpowiedniej koncepcji siebie, jak i sprawności funkcjonowania poza precyzyjnie określoną strukturą ról i systemem wy-

magań. Mozaika współczesnych kultur, systemów wartości, koncepcji gospodarczych i światopoglądowych, mód, mitów – stwarza inną jakościowo sytuację bycia człowieka w świecie. Nadrzędnymi cechami ontycznymi tego świata są „radikalny pluralizm” i „radikalna wielość” (Welsch, 1998). Rozszerza się pole jego działań i możliwości wyboru. Wzrasta wolność człowieka i zakres samostanowienia o sobie. Stąd o współczesnym człowieku, a zwłaszcza o młodym pokoleniu mówi się jako o ludziach „wrzuconych w wolność”. W odniesieniu do młodych sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że wolność kojarzą oni z zasadami wolności wyboru (Witkowski, 1997, s. 26).

Gdy zestawi się takie rozumienie wolności ze skalą manipulacyjnej siły mediów, powstaje dramatyczny problem. Jego dramatyzm przybiera na sile, gdy się weźmie pod uwagę Internet, który ma ogromne możliwości kształtowania opinii, lansowania wzorców, manipulacji chwytliwą argumentacją. Te możliwości są niewspółmiernie w porównaniu z telewizją. Telewizja, co by o niej nie mówić, jest czyjaś, proponuje programowane treści, jest niejednokrotnie perswazyjna, ustrukturyzowana, ma ograniczoną ofertę, jest podatna na różną formę presji, a nawet na cenzurę. Internet natomiast jest jak gdyby niczyj, jest „wielocentrowy”, w pełni interaktywny, nie jest perswazyjny, jego oferta jest praktycznie nieograniczona, każdy może być twórcą własnej wersji przekazu. Przekaz internetowy jest poza wspólnym dziedzictwem kulturowym, poza tradycją i poza aksjologią. Internet jeszcze bardziej niż telewizja żywi się rozrywką, lansuje modę na życie luksusowe, bez trudu i wyrzeczeń.

Dla społeczeństwa nie przygotowanego do odbioru tak ogromnej oferty swobodnie kształtowanych przekazów, Internet, obok bezkresnych możliwości edukacyjnych i kulturowych, jakie stwarza, może być zagrożeniem, pułapką kulturową o destrukcyjnej sile, której rozmiaru i znaczenia nie uświadamiamy sobie, a właściwie wypieramy to zagrożenie z naszej świadomości. Czynimy to, nie dlatego, że nie chcemy, lecz z bezradności.

„W świecie kultury masowej nie ma łatwego i bezbolesnego wrzucenia w wolność. Trzeba ją umieć dźwigać” (Witkowski, 1997, s. 26). W odniesieniu do naszej polskiej sytuacji problem dodatkowo komplikuje fakt zapóźnień cywilizacyjnych i kulturowych naszego społeczeństwa, o czym w sposób dowodny pisze Z. Kwieciński w referacie na III Zjazd Pedagogiczny (Kwieciński, 1999).

Edukacja nie może więc nie dostrzegać i ignorować problemu: Jak kształcić dla właściwego korzystania z wolności? Okazuje się, że czymś niezwykle istotnym jest, by edukacja nie ujednoznaczała rzeczywistości, aby było jej obce wszystko to, co totalizuje ludzką myśl, czyni ją uniwersalną, a nie podmiotową. Nie można zdobyć umiejętności korzystania z wolności wzrastając w warunkach jej ograniczenia. Ale mimo, że świat jest dziełem podmiotu „to jest to dzieło

wspólne” (Kołakowski, 2009, s. 12), a nie pojedyncze, za które wszyscy ponosimy odpowiedzialność. Cóż to znaczy? Mając w świadomości naukę Kanta, L. Kołakowski dowodzi, „że obowiązek winien być spełniany tylko dlatego, że jest obowiązkiem, nigdy zaś dlatego, że odpowiednie czyny są zgodne z naszymi chęciami, upodobaniami, czy popędami”. Wynika więc z tego, że istnieje zobowiązanie, „by każdy z nas postępował zawsze i tylko według takich reguł, co do których mógłby chcieć, by stały się one zarazem prawem powszechnym. Ten wymóg absolutny i uniwersalny jest nakazem rozumu” (tamże, s. 13–14), a „nie nasze arbitralne postanowienia” (tamże, s. 15).

Edukacja winna uczulać nie tylko na podobieństwo, lecz także, a może przede wszystkim, na różnice. Kształcenie zorientowane na tropienie podobieństw jest w swej intencji autorytarne, podporządkowujące. W konsekwencji wymusza posłuszeństwo. Edukacja rozsądnie szanująca różnicę jest edukacją emancypującą. Kształtuje szacunek dla własnej osoby, własnych poglądów, jako warunek uszanowania innych ludzi i ich poglądów.

Wychowanie do umiejętnego korzystania z wolności, zwłaszcza w płaszczyźnie układania relacji z drugim człowiekiem, nie może się wspierać na jednoznacznych roszczeniach etycznych, na zadośćuczynieniu, lecz na etyce dyskursu, na umowie społecznej, na decyzji wspólnotowej. Ponadto, nie może być udziałem procesu zadekretowanego odgórnie, realizującego określoną precyzyjnie koncepcję osobowości. Wszelkie skuteczne procesy doskonalenia człowieka są przeważnie kwestią indywidualną, muszą ulec, jak mówi Rorty, prywatyzacji (Witkowski, 1997, s. 240). Ale z drugiej strony brak poczucia uniwersaliów i poczucia tego, co identyczne może budzić wątpliwości. Dzieje się tak dlatego, że „Moglibyśmy się rozpląnąć od wewnątrz w potoku nieuporządkowanych wrażeń, bez punktu oparcia, niby nurt zmieniający nieustannie swe koryto i swój kierunek, rozlany, coraz płytszy, wsasyany w piasek otaczającej nas rzeczywistości” (Skarga, 1997, s. 14).

Kształcenie nauczycieli do realizacji zasad wolności w klasie szkolnej tkwi w pomnażaniu możliwości podmiotowego bycia nauczyciela wobec ucznia i ucznia wobec nauczyciela, tkwi więc w autonomicznej myśli podmiotów edukacyjnych i autonomicznym ich działaniu, w ponoszeniu odpowiedzialności za jego skutki. Człowiek wolny to taki, który nie tylko bierze odpowiedzialność za siebie, ale odpowiada za to także, co dzieje się z innymi ludźmi. Respektując w edukacji tylko tę ostatnią tezę, edukacja nasza ma wiele do nadrobienia.

4. Współczesna szkoła musi się zmierzyć z nową koncepcją autorytetu. Dzieje się tak dlatego, że dramat współczesnej socjalizacji bierze się stąd, że wychowanie w sposób naturalny uwikłane jest w autorytet i tradycję. Można nawet sformułować tezę, że wszelkie rozważania o wychowaniu z wyłączeniem tych

dwoch pojęć staje się problematyczne, właśnie pozbawione podstawy, która tkwi w autorytecie i tradycji. Pisząc te słowa trudno nie zauważyć, że świat, który nadchodzi, nie sprzyja, z uwagi na dynamiczny proces przemian, ani autorytetowi, a tym bardziej tradycji. Stąd dramatyczność wychowania.

W świecie demokratycznym wszystko prowadzi do odrzucenia prawd powszechnie uznanych. Zarówno w dziedzinie polityki, nauki i praktyki życia społecznego demokracja odwołuje się do nowej koncepcji prawomocności zakorzenionej w świadomości każdego człowieka, nie zaś do mocy płynącej z przyjętej w spadku tradycji. W społeczeństwie demokratycznym wszystko, co człowiekiem włada na zasadzie autorytetu zewnętrznego jest w jakimś sensie kwestionowane, budzi wątpliwość, przywodząc na myśl autorytaryzm. Jest to jakościowo nowa sytuacja w funkcjonowaniu człowieka i nowa sytuacja dla systemów jego edukacji. Wiąże się to z tworzeniem, wyczuwalnej już współcześnie, nowej moralnie wizji świata. Od wieków człowiek przywykł, że ład moralny świata był łączony z wymiarem transcendencji. Współcześnie „nie o to więc już idzie – stwierdza Z. Bauman – by odkryć w sobie dane raz na zawsze powołanie, lub by cierpliwie i wytrwale, piętro po piętrze i cegła po cegle budować swe jestestwo, swą tożsamość – ale o to, by ‘nie dać się zdefiniować’, myśląc o tym ‘jak być sobą’” (Bauman, 1997, s. 131).

Jeśli przyjmiemy regułę „bycia sobą” z kultem odrębności na czele, to wszelka normatywność jawi się jako przewrotna forma alienacji. Dzieje się bowiem tak, że społeczeństwa demokratyczne wynoszą na piedestał „ja”, uznają „ty”, ale mają skłonność do ignorowania „my”. Jest to związane z kwestionowaniem koncepcji ładu społecznego wspartego na zewnętrznym posłuszeństwie. To, że człowiek współczesny nie chce być zarządzany, staje się prawdą coraz powszechniejszą. Z drugiej strony trzeba mieć świadomość, że nie sposób nauczyć się żyć, ani też zdobyć wiedzy bez pewnego autorytaryzmu, bez wysiłku i dyscypliny; innymi słowy bez autorytetu. Powstaje więc zasadnicze pytanie o nowe źródła prawomocności autorytetu. Dziś już wiemy, że nie może to być autorytet z mocy tradycji, gdyż formacja demokratyczna odwołuje się do prawomocności zakorzenionej w świadomości autonomicznej każdego człowieka. Wynika więc, że byłoby to raczej autorytet z mocy prawa, z mocy umowy społecznej.

Odniesienie tej sugestii do pracy systemów edukacyjnych znaczyłoby przedkładanie, w funkcjonowaniu społecznym podmiotów edukacyjnych, reguł odpowiedzialności nad regułami posłuszeństwa i dyspozycyjności. Jest to znacząca zmiana jakościowa, gdyż czyni ze szkoły układ społeczny wsparty na umowie obowiązującej zarówno świat działania dziecka, jak i świat działania osób dorosłych, odmienia też zasadniczo relacje nauczyciel-uczeń.

Przedstawiłam przykładowe uwarunkowania ewolucji nauczania – uczenia się współczesnego człowieka, ukazałam także niektóre sugestie zmian w naucza-

niu, uświadamiając tym samym, jakie zmiany czekają dzisiejszą szkołę. Szkoła z samej definicji wprowadza dziecko w świat wiedzy i wartości oraz w sztukę uczenia się. Uczenie się jest bowiem podstawowym narzędziem radzenia sobie ze złożonością świata, wyznacza poziom jego poznania i interpretacji. Poziom szkolnego uczenia się jest niezwykle ważny w kształtowaniu świadomości poszczególnych ludzi, jak i grup społecznych. Wartość praktyki nauczania – uczenia się zależy od jej ustawicznej modernizacji, od podejmowania stosownych zmian, tak by kształcenie nie było adaptacyjne, lecz innowacyjne i inspirujące rozwój. Współczesny świat stworzył takie narzędzia poznania, które wymagają, a nawet obligują myśl pedagogiczną do radykalnej zmiany praktyki kształcenia.

W tym względzie dużo do myślenia o współczesnej szkole daje koncepcja G. Batesona. Wyodrębnił on trzy rodzaje uczenia się: uczenie pierwotne (*proto learning*), uczenie wtórne (*deutero learning*) oraz uczenie trzeciego stopnia. Pierwsza z tych form uczenia, koncentrująca się na treści nauki, odpowiada czasom spowolnionych zdarzeń; kształtuje człowieka o osobowości *status quo*, człowieka zharmonizowanego z otoczeniem społecznym, zaadaptowanego do otoczenia.

Drugi rodzaj uczenia się (*deutero learning*) jest wyznaczony nie tyle treścią poznania, co sposobem uczenia się. W toku tego uczenia się, które nie jest tak podatne na planowanie, jak pierwsze z nich, człowiek zdobywa umiejętności dla życia nieporównanie ważniejsze, niż w toku przyswajania nawet najważniejszej wiedzy. *Deutero learning* pełni jednak funkcje adaptacyjne.

Natomiast trzeci rodzaj uczenia się ma charakter rewolucyjny, gdyż polega na zdobywaniu umiejętności modyfikowania przyswojonego zestawu alternatyw, a nawet na ich mnożeniu. Dwa pierwsze rodzaje uczenia się – zdaniem Batesona – są zgodne z gatunkową naturą człowieka i zharmonizowane z tą naturalną formą uczenia się, natomiast trzeci z nich wykracza poza tę naturę, nadając osobowości cechy patogenne, z punktu widzenia obowiązującej normatywności w czasach, w których tworzył autor tej koncepcji (lata pięćdziesiąte XX wieku).

Gdy przez pryzmat tych rozróżnień spojrzeć na wymagania współczesnej, a zwłaszcza przyszłościowej roli edukacji, to można by powiedzieć, że normalność tych wymagań bardziej mieścić się będzie w tym rodzaju uczenia się, które Bateson kwalifikuje jako niezgodne z gatunkową naturą człowieka, a jak mówi Bauman z anomalią „skłóconą z ewolucyjnie ukształtowanym wyposażeniem gatunku ludzkiego” (Bauman, 1996). Prospektywne myślenie o edukacji człowieka pozwala przypuszczać, że w przyszłości będzie on działał nie tyle zgodnie z przyjętym zestawem alternatyw, co z ich modyfikowaniem, a najprawdopodobniej z mnożeniem zestawu tych alternatyw.

Wynika z tego, że człowiek chcąc sprostać wymaganiom współczesnego świata, reagować na miarę jego skomplikowania, musi przekraczać granice ga-

tunkowej natury, odwoływać się do możliwości dotychczas nie wyzwanych w procesie własnych dziejów i przynależnych im sposobom uczenia się. Jest to jakościowo nowe wyzwanie, przed którym stoi ludzkie uczenie się, a tym samym zmiana systemów edukacyjnych.

Badania nad mózgiem, z ostatnich pięciu lat, zwracają właśnie uwagę, że „nasze mózgi nie wyczerpały swoich możliwości ewolucyjnych”. Dowodzi słuszności tej tezy współautor książki Gary Small (2009) pt. *iBrain: Surviving the Technological Alternation of the Modern Mind* („Infomózg: Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnego umysłu”). Uważa on, że „dramatyczne zmiany w sposobach porozumiewania się i gromadzenia informacji już zapoczątkowały szybki rozwój naszych mózgów”. Dodaje dalej, że przemiany, których obecnie doświadczamy, powodują najszybsze i najbardziej dramatyczne zmiany w ludzkim mózgu od czasu, gdy człowiek zaczął posługiwać się narzędziami (Naish, 2009). To jest zapowiedź zmian w uczeniu się, które uzbroi człowieka do radzenia sobie z komplikującą się rzeczywistością.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Ponowoczesna szkoła życia*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 2.
- Bauman Z., *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i ofiarach ponowoczesności*, [w:] P. Hudzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć miejsce, obecność*, Lublin 1997, Wyd. UMCS.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, Wyd. „Żak”.
- Horner W., *Od autonomii pedagogiki do autonomii systemu szkolnego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1.
- Janion M., *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996, Wydawnictwo „SIC!”
- Julia D., *Słownik filozoficzny*, Warszawa 1992, Wyd. „Książnica”.
- Kołąkowski L., *O co nas pytają wielcy filozofowie? Seria III*, Kraków 2008, Wydawnictwo Znak.
- Krokerowie, A. i M., *Digital Delirium* [Cyfrowe delirium], „The Times”, London 2009, Przedruk w „Forum” 2009, nr 28.
- Kwiatkowska H., *Autonomiczność działań nauczyciela*, [w:] *Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, IBE.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Referat na III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny 21–23 września, Poznań 1999, Wyd. Instytut Technologii i Eksploatacji.
- Naish J., *Pod lawiną*, Forum z 13.07.2009 (przedruk z *The Limes*, Londyn, 02.06.2009).

- Obuchowski K., *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2; tom pt. *Polacy na drodze*, pod red. J. Brzezińskiego i Z. Kwiecińskiego.
- Okoń W., *Jedność osobowości a wielostronność wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 3.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1974, WSiP.
- Piaget J., *Psychologie et Pedagogie*, Paris 1969.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995, PIW.
- Rosnay J.de, *Makroskop. Próba wizji globalnej*, Warszawa 1982, PIW.
- Skarga B., O uzurpacjach rozumu. Referat wygłoszony na konferencji w Warszawie, s. 33.
- Small G., *iBrain: Surviving the Technological Alternation of the Modern Mind*, „Forum” 2009, nr 28.
- Stone L., *The Limes*, London 2009, przedruk w „Forum” 2009, nr 28.
- Szkudlarek T., *Kultura mowy, kultura pisma i edukacja krytyczna*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2; tom pt. *Polacy na drodze*, pod red. J. Brzezińskiego i Z. Kwiecińskiego.
- Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa 1998, Oficyna Naukowa „Terminus”.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, IBE.
- Witkowski L., *Liberalizm, lewica i mądrość powieści. Rozmowa z Richardem Rortym*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, IBE.