

Andrzej Tarnopolski (Częstochowa)

## **Naiwność pedagogiczna jako konieczny składnik tolerancyjnych postaw nauczycieli**

Szkoła stawia przed nauczycielami oraz ludźmi profesjonalnie zajmującymi się oświatą coraz to nowe wyzwania. Wynika to generalnie z rozwoju dziejów i rozwoju cywilizacji, a w konsekwencji z ciągle zmieniającej się sytuacji oświaty – to oczywiste zwłaszcza w czasach tak dynamicznych zmian, jakie obserwujemy obecnie. Konieczność dostosowywania się do nowych sytuacji wynika nie tylko z tego faktu. Jest również konsekwencją naszych celowych działań, zamierzeń, i związanych z tym oczekiwań, a także rozlicznych planów, które chcemy lub musimy realizować.

Czas reform i zmian w systemie oświatowym wymaga przeanalizowania kilku istotnych aspektów funkcjonowania systemów oświaty i zwrócenia uwagi na różnice, jakie mają pojawić się w nowej szkole. Istotne są zwłaszcza rozległe konsekwencje społeczne, które reforma ze sobą niesie. Konsekwencje te mają swe rozliczne aspekty w obszarze szkolnym, a także poza nim.

Przyjrzyjmy się niektórym z nich.

W zreformowanej szkole zniknąć ma ostry podział na przedmioty szkolne, a w miarę możliwości pojawić ma się uczenie blokowe oraz ścieżki indywidualnego uczenia interdyscyplinarnego. Pomysł ten, niewątpliwie oryginalny i ciekawy, w założeniu ułatwić ma młodym ludziom budowanie całościowych obrazów rzeczywistości i w konsekwencji przewalczyć cząstkowy, zatomizowany i rozsypany obraz świata, jaki dostarcza szkoła tradycyjna, oparta o model wiedzy encyklopedycznej, składającej się z wielu, czasem bardzo niezależnych elementów, nie powiązanych ze sobą (czasem wręcz zantagonizowanych). Antagonizm ten wydaje się być w tradycyjnym modelu szkoły rzeczą konieczną i jakby wpisaną na stałe w istotę jej funkcjonowania. Nie zawsze przyjmuje postać ostrej dychotomii i niespójności, ma np. charakter łagodny i przebieg niezbyt konfliktowy, ale niekiedy przyjmuje postać niezwykle agresywną i nietolerancyjną (w potocznym znaczeniu tego słowa).

Oczywiście nikt z czynnych profesjonalistów zajmujących się szkołą nie zgodzi się otwarcie z takimi poglądami, często zdecydowanie im zaprzeczy, ponieważ nauka agresji czy choćby łagodnej nietolerancji negatywnej<sup>1</sup> nie mieści się w obrębie

---

<sup>1</sup>I. Lazari Pawłowska, *Jeszcze o pojęciu tolerancji*, [w:] *Studia Filozoficzne* 1(1987).

oficjalnego programu szkolnego. Może jednak znajdować się w ukrytym programie edukacyjnym lub wychowawczym, który ze swej istoty nie jest ujawniany<sup>2</sup>. Niekiedy jest dość skrzętnie i konsekwentnie ukrywany. Ujawnia się jednak w procesie socjalizacji szkolnej np. w postawach absolwentów takich szkół w sytuacjach trudnych, skrajnych. Wymagających np. deklaracji światopoglądowych, eksplikacji systemu wartości lub wyrażenia ideologicznego interesu grupowego. Ciekawym przykładem niech będą metody i techniki edukacyjne budowania tożsamości zawodowych u absolwentów niektórych szkół zawodowych.

Zawarta jest tu idea, która stanowi pomysł przewodni tych rozważań, zakładająca, że w każdej szkole oprócz jawnego programu nauczania, zawartego w programach szkolnych stanowiących oficjalną płaszczyznę działania, realizowany jest również program ukryty, mieszczący się w granicach założeń ideologicznych, określających działania różnych grup interesów, grup nacisku czasem bardzo odległych od tego, czym zajmuje się dana szkoła<sup>3</sup>.

W społeczeństwach wielkoprzemysłowych ukryty program szkolny musi realizować cele wyznaczone przez wielkoprzemysłowych technokratów – ideologów nowoczesności. „Masowa oświata, wzorowana na modelu fabryki, dawała podstawy umiejętności pisania, czytania i arytmetyki, odrobinę historii i trochę wiedzy z kilku innych przedmiotów. Był to jawny program nauczania. Pod nim jednak krył się niewidoczny, ukryty program, mający o wiele większe znaczenie. Obejmował on – i w wielu krajach przemysłowych nadal obejmuje – trzy przedmioty: punktualność, posłuszeństwo i umiejętność wykonywania rutynowej, powtarzalnej pracy. Ludzie zatrudnieni w fabryce, zwłaszcza przy obsłudze linii montażowej, musieli być punktualni. Musieli przyjmować bez żadnych zastrzeżeń polecenia wydawane im przez innych członków hierarchii kierowniczej. Musieli umieć tkwić niewolniczo przy maszynach i w biurach, wykonując powtarzające się do znudzenia te same czynności”<sup>4</sup>.

Wynika z tego, że tradycyjne szkolnictwo, nastawione na realizację celów technokratycznych, sterowane było i jest interesem wielkich zakładów przemysłowych, interesem dalekim od intelektualnych celów, jakim w sposób oczywisty powinna hołdować szkoła.

Tradycyjny sposób kształcenia (i wychowywania), jaki obserwujemy w polskich szkołach, mieści się w obszarze tego modelu i realizuje takie właśnie założenia. Nie chodzi tylko o ogromną przewagę zasadniczych szkół zawodowych nad innymi typami szkół, (jeszcze przecież do niedawna większość absolwentów podstawówek kontynuowała naukę w takich właśnie szkołach), ale również o to, że przedmiotowy układ programu, encyklopedyczny charakter przedmiotów wynikający z indukcyjnego modelu wiedzy, technika dydaktyczna uczenia oraz wynikające z tego relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami i uczniami we wszystkich praktycznie szkołach uczących tradycyjnymi metodami wskazują na to, że cele te

<sup>2</sup>A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia*, Warszawa 1989, s. 63 i dalej.

<sup>3</sup>A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1985, s. 56.

<sup>4</sup>Tamże, s.57.

realizowane są ukrytymi programami wszędzie, będąc wewnętrznym ukrytym elementem tych programów.

Tradycyjny sposób uczenia, oparty o zatowizowane i zantagonizowane przedmioty szkolne wymaga zdecydowanego podporządkowania ucznia nauczycielowi. Jest to konieczne i oczywiste, ponieważ na poziomie kontaktów interpersonalnych nauczyciel musi mieć ogromną przewagę formalną nad uczniem. Nie musi to być przewaga intelektualna, choć najczęściej zapewne tak jest. Nie jest to jednak warunek konieczny. Zatomizowany model wiedzy z konieczności zakłada, że uczeń przez większość czasu poświęconego na naukę i pobyt w szkole nie rozumie czego się uczy (w sensie całościowym) i po co to robi. Ponieważ wiedza całościowa, (wiedza kontemplacyjna, wiedza refleksyjna, typu *sofia*) pojawić się może u niego dopiero pod koniec nauki, po zebraniu odpowiedniej ilości faktów szczegółowych, będących podstawą takiego uogólnienia). Wiedza typu „po co?“, wiedza intelektualna nie musi pojawić się w ogóle, gdyż tradycyjna szkoła instrumentalna opiera się na wiedzy typu „jak?”. Zgodnie z ideą indukcyjnego uczenia, na której oparta jest taka szkoła – tzw. model kubłowy. Uczeń na poziomie intelektualnym i zawodowym dorównuje nauczycielowi dopiero po ukończeniu szkoły, w szkole nigdy (lub prawie nigdy). Tradycyjnie uczący nauczyciel, wykształcony i wychowany również w tradycyjnej szkole przy pomocy tradycyjnych metod, w zasadzie nie będzie nawet dążyć do tego, ażeby konieczne do osiągnięcia pełnej wiedzy uogólnienie pojawiło się u jego wychowanka jako naturalny efekt kończący szkolenie, w czasie jego pobytu w szkole. Nie jest tym zainteresowany, ponieważ umiejętność uogólniania, formułowania wniosków o dużym stopniu ogólności, wymaga wiedzy refleksyjnej, mocno zaangażowanej intelektualnie, a ta nie mieści się w ideach pedagogicznych tradycyjnych szkół, szkół instrumentalnych. Bardzo często wiedza taka i takie przedmioty są z tych szkół usuwane, albo też rola jej jest celowo marginalizowana (przykład filozofii, psychologii czy socjologii jako przedmiotów szkolnych).

Wynika to z tego, że idee tych nauk, generalnie idee intelektualizmu, nie mieszczą się w modelu tradycyjnej szkoły. Ich kształcenie zburzyć może delikatną równowagę harmonii szkolnej opartej na niepisanej umowie nauczycieli i uczniów, że wszystko, w tradycyjnym systemie szkolnym, jest dobre (prawidłowe). Również nieuctwo nauczycieli i nieprzestrzeganie przez nich elementarnych zasad wychowawczych. Wynikająca z tej umowy teatralność życia szkolnego, jest aż za dobrze znana wszystkim uczestnikom życia szkolnego. Opór przed zmianami jest duży, ponieważ jednym z podstawowych składników idei intelektualizmu jest nieskrepowany i twórczy krytycyzm, zdecydowany antydogmatyzm, indywidualizm postaw poznawczych, twórczy konceptualizm. Chcąc realizować takie idee, szkoła powinna uczyć zaawansowanego, chociaż konstruktywnego krytycyzmu, lecz takie kształcenie nie godzi się z teatralizacją życia szkolnego i obalać może urzędowy autorytet nauczycieli. Ten z kolei jest integralną częścią sposobu funkcjonowania tradycyjnych szkół. Nauka nowych idei zlikwidować może zabezpieczenia (teatralizacja jest tu traktowana jako mechanizm obronny), za którymi tradycyjny wychowawca chroni swój urzędowy autorytet. Teatralizacja opiera się bowiem na autorytecie urzędowym nauczyciela, nie wymaga od niego autorytetu charyzmatycznego, niezbędnego

do powstania prawidłowej relacji wychowawczej typu: mistrz – uczeń znanych z filozoficznych szkół starożytnej Grecji.

Konsekwencje społeczne takiego funkcjonowania szkoły wymagają opierania się na postawach dalekich od tolerancji, jakkolwiek byśmy ją rozumieli. Styl kierowania klasą szkolną, jaki musi prezentować nauczyciel, w tej sytuacji będzie najbliższy autokratyzmowi. Nauczyciel wydaje polecenia, prezentuje bezdyskusyjnie swoją wiedzę (bez znaczenia prawdziwą czy fałszywą, pożyteczną czy bezwartościową), uczniowie natomiast bezkrytycznie i biernie poddają się takim zabiegom. Nie są w procesie wychowania i uczenia traktowani podmiotowo, lecz przedmiotowo, instrumentalnie. Jest to sytuacja wyjątkowo demoralizująca, choć tu jakby konieczna.

W takim układzie edukacyjnym zakładać musimy sytuację, w której życie szkolne nie przystaje do realnej rzeczywistości, a niekiedy w sposób wręcz kuriozalny jest z nią w niezgodzie. Może tak być, ponieważ sytuacja ta realizuje interes jakichś grup nacisku (nauczycieli, technokratów, może samych uczniów). Próba przeciwstawienia się takiemu autokratyzmowi, musi być zawsze atakiem na teatralność życia szkolnego. Neutralność i akceptowanie takiego stanu rzeczy wzmacnia z kolei autorytet nauczyciela, gdyż ten jest przecież prawie wyłącznie formalny. Zależy więc od poziomu okazywanej akceptacji i jest wprost proporcjonalny w swych przejawach od stopnia tejże. Jest to więc sytuacja dwustronnej zależności i wzajemnej gry, której aktorzy muszą wzajemnie akceptować swoje role. Oczywiście nie ma tu mowy o żadnej tolerancji rozumianej jako zgoda na odmienną, inność, twórczy krytycyzm, indywidualność (lub indywidualizm), akceptowanie inności, prawo do własnych nieskrępowanych dróg indywidualnej samorealizacji i własnej indywidualności. Zgoda na grę i uczestniczenie w niej zakłada akceptowanie reguł i uczestniczenie w działaniach, które definiowane są przez te reguły. To przecież podstawowa zasada gry. Reguły gry nie przewidują najczęściej odstępstw od obowiązujących zasad. Zbyt duża dowolność w stosowaniu reguł gry, konieczna np. do wypracowania tolerancyjnych postaw, likwiduje samą ideę gry. Zasady przestają być czytelne i gracze nie mogą przewidzieć zachowań swoich, a także zachowań innych graczy.

W naszym przypadku zasadą podstawową gry jest zgoda na uczestniczenie w spektaklu, którego charakter i zasady są odmienne od tych, jakie obowiązują w świecie realnym, poza szkołą.

Autokratyzm nauczyciela jest więc rzeczą w takiej sytuacji konieczną. Uczniom pozostaje bierność i spełnianie nauczycielskich oczekiwań – taka jest ich rola. Możemy więc spotkać się w szkole z sytuacją, gdy spełnianie oczekiwań gry oparte jest na ewidentnej zewnątrzsterowności. Złamana jest wówczas elementarna zasada, na której powinno opierać się funkcjonowanie dobrej szkoły – zasada wychowywania poprzez internalizację idei norm i reguł wychowawczych. W konsekwencji tego obserwujemy coraz częściej jedynie fiksowanie zachowań, sztywność percepcji lub zewnątrzsterowne cwaniactwo, efekt ekonomicznego reagowania młodzieży na zaistniałą sytuację szkolną.

Fiksacje wszelkiego rodzaju pojawiają się coraz częściej, a ich konsekwencją jest stan permanentnego braku kontroli własnej wiedzy oraz kompletna nieumiejętność zdystansowania się od świata szkoły i informacji tam oferowanych. Mówi się więc o utracie integracji, rozumianej jako zdolności do budowania wiedzy całościowej, połączonej ze sobą w harmonijną całość. Przy zdecydowanej dominacji nauczyciela nad uczniami, procesy integracyjne zostają zahamowane lub znikają całkowicie. Uczeń zadawała się wiedzą zatimizowaną, składającą się z poodrywanych od siebie części i nie jest w stanie takiej sytuacji pokonać<sup>5</sup>. Drugim istotnym efektem takiego kierowania klasą jest sztywność percepcyjna, rozumiana jako nieumiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów, opieranie się na wyuczonych sztywnych zachowaniach. Autentyczny przykład uwidacznia to bardzo wyraźnie." Instruktor pierwszego roku na wydziale chemii zauważył, że jedna z jego studentek miała duże trudności z opanowaniem materiału. Zaprosił więc ją do swego gabinetu na rozmowę. W czasie rozmowy okazało się, że w szkole średniej studentka ta była uczennicą odznaczoną i otrzymywała najlepsze stopnie z matematyki. Instruktor był zaskoczony. Nie mogę zrozumieć – powiedział – że przy twojej dobrej znajomości matematyki masz obecnie trudności z rozwiązywaniem równań.

Dziewczyna odpowiedziała:

Przekona się pan, że potrafię rozwiązać prawie każde równanie, jakie mi pan da, pod warunkiem, że pan rozwiąże pierwsze."<sup>6</sup>

To klasyczny przykład sztywności percepcyjnej i wynikającej z niej fiksacji zachowań. O tolerancji, w jakimkolwiek znaczeniu tego słowa nie może być tutaj mowy.

Jak z tego widać, nie jest wskazana tego typu postawa nauczycieli w szkole, jeżeli tylko chcemy, aby nasi uczniowie i studenci byli otwarci, twórczy, wrażliwi, chętni do konstruktywnej krytyki, by byli tolerancyjni.

Samo pojęcie tolerancji funkcjonuje w świadomości społecznej w co najmniej dwóch znaczeniach. W technice, praktyce produkcyjnej i w naukach inżynierskich oznacza pewnego rodzaju niedokładność, dopuszczalny błąd pomiaru, obróbki, wykonania jakiegoś przedmiotu. Określać może również dolne i górne granice, które wyznaczają obszar działania lub przebieg jakiegoś zjawiska, np. parametry procesu technologicznego.

W naukach o człowieku i w naukach społecznych spotykamy się również z podobnym pojęciem tolerancji, rozumianym jako prawo do błędu lub niedokładności w pewnych, w miarę precyzyjnie określonych granicach. Używany może być np. w tych naukach społecznych, w których do formułowania wiedzy używa się danych statystycznych. Probabilistyka zakłada pewien dopuszczalny margines błędu w opisywaniu zjawisk społecznych i pewną niedokładność opisu. Jest to co prawda problem dość istotnie odmienny od omawianego poziomu tolerancji technicznej spotykanej np. w naukach inżynierskich, lecz przy pewnym stopniu uogólnienia

<sup>5</sup>H.K. Lindgren, *Psychologia wychowawcza w szkole*, Warszawa 1962, s. 278.

<sup>6</sup>A.S. Luchins, *Machianization in Problem Solving. The Effect of Einstellung*, Psychological Monographs. No. 54: 248, 1942, [w:] H.K. Lindgren, *Psychologia wychowawcza w szkole...*, s. 280.

znaleźć można wspólne połączenia, mimo istotnej, odmiennej specyfiki błędu statystycznego od technicznej tolerancji.

Tolerancja rozumiana może być również jako pewna postawa ludzka, określająca nasz stosunek do świata i ludzi, a wyrażająca się pewną wyrozumiałością oraz brakiem zdecydowanego dogmatyzmu w akceptowaniu istnienia odmiennych wartości aksjologicznych charakteryzujących otaczający nas świat, ludzi, ich uczynki, postawy, przekonania i wartości, oraz normy, które z tych wartości wynikają, a którymi kierują się oni w swoim życiu. Być może więc postawy tolerancyjne wynikają, w swej najgłębszej naturze z odmienności aksjologicznej, czyli z innego sposobu i systemu wartościowania świata przez ludzi, którzy takie postawy prezentują.

Wydaje się wreszcie, że tolerancja rozumiana jako zgoda na pewien margines błędu i pewną niedokładność oraz tolerancja rozumiana jako postawa otwarcia się i wyrozumiałości w stosunku do odmiennych wartości aksjologicznych prezentowanych przez innych ludzi, wraz z bardzo szeroko rozumianymi konsekwencjami ich działań, że te dwa pojęcia tolerancji są sobie bliskie i nie ma między nimi aż tak dużej przepaści, jak to się wydaje na pierwszy rzut oka. Sądzę, że pojęcia te są ze sobą powiązane, z bardzo ciekawymi konsekwencjami takiego stanu, również dla praktyki nauczycielskiej i funkcjonowania szkoły.

W pierwszym, „technicznym” znaczeniu tego słowa, tolerancja może być rozumiana jako zupełnie oczywista konsekwencja niepełności, subiektywności i cząstkowości naukowego obrazu świata, jaki jest podstawą programów nauczania obowiązujących w szkołach epoki nowoczesnej końca XX w. w cywilizowanym świecie kultury europejsko-amerykańskiej. Niepełność i subiektywność tzw. naukowego obrazu świata, zgodnie z coraz pełniejszą i pewniejszą wiedzą na ten temat jest jego cechą immanentną i nie wynika li tylko z naszej niewiedzy, niedokładności czy niestaranności. „To prawda, że istnieje związek pomiędzy obiektywnością i rzeczywistością; jeśli wykroczenie poza zjawiska ma być racjonalną metodą poszukiwania zrozumienia, to musimy przyjąć założenie, zgodnie z którym my sami, wraz z dostępnymi nam zjawiskami, jesteśmy częścią większej rzeczywistości. Nie zawsze jest jednak tak, że im bardziej obiektywnie patrzy się na rzeczywistość, tym lepiej się ją rozumie. Zjawisko i perspektywa są istotnymi składnikami rzeczywistości (...)”<sup>7</sup>.

Wynika stąd, że po pierwsze przed człowiekiem pojawia się zawsze dylemat części i całości<sup>8</sup>, a taka sytuacja zmusza nas do dokonywania cięcia poznawczego<sup>9</sup>. Zmusza nas to do określenia granicznych warunków pola badawczego, określenia układów odniesienia, układu, który z definicji musi być w pewien sposób zamknięty na część np. oddziaływań. Postulat racjonalności zakłada, że możemy (musimy) zajmować się tylko istotnymi dla nas aspektami wybranego problemu, pomijając nieistotne, w danej chwili oddziaływania i problemy. „Nauka zdaje się dążyć do

<sup>7</sup>T. Nagel, *Widok znikąd*. Alatheia, Warszawa 1997, s. 8.

<sup>8</sup>E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978, przedmowa.

<sup>9</sup>Porównaj: J. Bronowski, *Źródła wiedzy i wyobraźni*, Warszawa 1984.

ulepszania wiedzy potocznej poprzez jej ograniczanie. Pomija własności rzeczy, które są subiektywne i nieuchwytny, które nie nadają się do ścisłego badania. Wyłącza za swych rozważań rzeczy, ich cel i wszystko to, co jest w nich rzeczą uczucia, nie mówi o sensie i przeznaczeniu życia, choć nie ma spraw, które by człowiekowi bardziej leżały na sercu. A wyłączając z badania, jedna własności, wysuwa przez to na pierwszy plan inne, właśnie te uchwytny, dające się ściśle badać, obiektywny ujmować”.<sup>10</sup>

Trzeba jednocześnie zdawać sobie sprawę z tego, że tych pomijanych w naszych analizach naukowych elementów jest więcej, niż tych, które jesteśmy w stanie uchwycić i opisać w nawet najbardziej bogatym i pracowitym doświadczeniu. Rozwój technik i maszyn liczących nic tu nie pomoże.”(...) dotyczy to rozumowań typu *as if*. Konieczność takich rozumowań wynikać może stąd, że rozwiązanie odpowiednich układów równań dla bardziej skomplikowanych przypadków przekracza możliwości rachunkowe nie tylko ludzi, lecz także komputerów.”<sup>11</sup>

Nasz obraz świata jest więc zawsze niepełny i niezupełny, i mimo naszych nieustających starań jest coraz lepszy, to jednak nigdy nie będzie zupełny. Jest więc, w stosunku do obiektywnej rzeczywistości niedokładną, a więc podaną z pewną tolerancją, kopią i stan taki nie może ulec zmianie. Nie jesteśmy w stanie, jako ludzie, przekroczyć tej granicy poznania. Z naszego punktu widzenia jest to więc immanentna i jak najbardziej obiektywna cecha naszego świata. Potwierdzają to znaczące odkrycia naukowe np. z obszaru matematyki, która to nauka daleka jest od lansowania niedookreślonych twierdzeń i niejasnych, wydawałoby się założeń.” Kto zastanawia się na co dzień, czy klasa klas, które są własnymi elementami, jest własnym elementem? Okazało się jednak, że zagadnienie to oraz odkrycie związanego z nim paradoksu spowodowało – jak miał zawołać zdesperowany Frege po otrzymaniu listu od Russella – że arytmetyka zachwiała się w posadach.”<sup>12</sup>

Znane są przecież powszechnie wśród filozofów nauki konsekwencje odkryć Godla w sprawie sformalizowanych systemów aksjomatycznych<sup>13</sup>, czy też „twierdzenie Noether czy twierdzenie Hawkinga – Penrose’a, zgodnie z którym wszystkie realistyczne modele kosmologiczne są modelami z osobliwością”<sup>14</sup>.

W osobliwościach prawa fizyki, w takim znaczeniu, jak to rozumiemy, tracą sens. Fizyka (kosmologia) wyznacza tu w sposób niezwykle wyraźny granicę ludzkiego poznania.

Nauczyciel, przed którym stoi zadanie prezentowania takiej właśnie wiedzy, musi o tym pamiętać i wiedzieć, że niedotrzymanie zasad i konsekwencji tej wiedzy (ukrywanie jej lub nieznanomość) musi implikować postawy nietolerancyjne, nie-twórcze i dogmatyczne. Wielu tradycyjnych pedagogów tak jednak robi. Jedni z niewiedzy, inni, ponieważ autokratyzm, który dobrze współgra z takimi postawa-

<sup>10</sup>W. Tatariewicz, *Droga do filozofii*, Warszawa 1971, s. 27.

<sup>11</sup>E. Kałuszyńska, *Modele teorii empirycznych*, Warszawa 1994, s. 247.

<sup>12</sup>B. Russell, *Portrety z pamięci. Wartość wolnej myśli*, Wrocław 1995, s. 6.

<sup>13</sup>E. Kałuszyńska, *Modele teorii empirycznych*, Warszawa 1994, s. 39.

<sup>14</sup>Tamże, s. 188.

mi, jest stosunkowo łatwy jako styl wychowawczy kierowania np. klasą szkolną. Bardzo wielu robi to jednak dlatego, że nietolerancyjne postawy poznawcze, które można oprzeć na ograniczonej wiedzy jednego przedmiotu (właśnie przez siebie wykładowego) ułatwia budowanie fałszywej tożsamości zawodowej i osobowej ich wychowankom, wykorzystując syndrom obłożonej twierdzy. Robią to skutecznie nauczyciele przedmiotów technicznych i zawodowych, a niekiedy nauczyciele przedmiotów przyrodniczych i formalnych (nazywanych w języku potocznym ścisłymi). Z dydaktycznego punktu widzenia jest to w jakiś ograniczony sposób zrozumiałe (to łatwe działania wychowawcze, również nieuczciwe), choć z pozycji strażnika wartości intelektualnych zupełnie nie do zaakceptowania. Znika bowiem jeden z podstawowych czynników, dzięki którym konstruują się prawidłowe postawy poznawcze i realizowane są poznawcze wartości. Mam tu na myśli różne rodzaje poznawczego i konstruktywnego sceptycyzmu, którego osobowym przejawem jest niepokój poznawczy i przemożna chęć zaspokojenia własnej ciekawości, jako jeden z najważniejszych czynników motywujących nas do dobrego funkcjonowania poznawczego i badawczego. Dotyczy to również szkoły i innych instytucji oświatowych odpowiedzialnych za prawidłowy rozwój osobowości młodego pokolenia.

W następnej kolejności bowiem pojawić się może u dobrze kształconych uczniów odpowiedni dystans (również aksjologiczny i metodologiczny) do badanej rzeczywistości, co pozwoli im budować prawidłowe postawy obiektywnego analizowania rzeczywistości, bez likwidacji przekonania, że uda się w ten sposób (obiektywnie) przeanalizować wszystko i że zawsze taką postawę poznawczą – ograniczonej obiektywności – możemy zastosować, bez obaw o utratę prawomocności naszych sądów.<sup>15</sup>

Wreszcie z rozważań tych wynika, że człowiek nie tylko nie może poznać całego świata i zbudować wiedzy zupełnej, ze względu na nieskończoność i nieprzebrane bogactwo przejawów rzeczywistości, ale również dlatego, że on sam – człowiek – badacz i analityk jest tej rzeczywistości integralną częścią, a perspektywa i punkt odniesienia, który musi ustalić, aby świat analizować, jest taką samą częścią tego świata, jak i on sam. Uniemożliwia mu to realizację jednego z podstawowych postulatów tradycyjnego obiektywizmu – niezależności naszej wiedzy o świecie od naszej świadomości. Okazuje się, że nasza świadomość jest częścią tego świata i jako taka podlega na równi opisowi i współtworzy go, nawet w sytuacji bardzo mocnego przekonania badacza, że bada i opisuje świat zewnętrzny, obiektywnie niezależny od siebie. Wymaga to stosowania nowych metod badawczych i innych założeń metodologicznych od naukowców. Wreszcie ma to swoje istotne odbicie w praktyce nauczycielskiej oraz w szerokiej sferze konsekwencji społecznych, jakie z tych zmian mogą wynikać w obszarze kontaktów interpersonalnych oraz idei i zasad wychowawczego kształtowania postaw młodych ludzi uczących się w szkole. Sytuacja taka zdarzyła się już w dziejach nauki (i szkoły), gdy klasyczną fizykę uzupełniano (lub zastępowano) mechaniką kwantową. Dziś jest podobnie, więc analogia, która się tutaj nasuwa, jest odpowiednio prawomocna. W mechanice

<sup>15</sup>Porównaj T. Nagel, *Widok znikąd...*, s. 11 i dalej.



kwantowej, która jest teorią obszerniejszą niż mechanika klasyczna (a więc lepiej opisuje świat) niemożliwe jest oddzielenie obserwatora od obserwowanego obiektu. Obserwator stanowi integralną część obserwowanego i opisywanego obszaru. Nie jest wobec niego na zewnątrz, jest jego częścią, lub jego istnienie jest nierozdzielnie związane z obserwatorem, może nie w sensie ontycznym, ale na pewno w sposób immanentnie istotny.<sup>16</sup> Wymiar poznawczy tego problemu jest powszechnie znany, i jest bezdyskusyjnie akceptowany.<sup>17</sup>

Konsekwencją pedagogiczną wyrażającą się w postawach nauczycieli powinna, w związku z tym być postawa daleko idącej pokory wobec możliwości ludzkiego umysłu i szacunku do wielkości świata oraz nieskończonej różnorodności jego przejawów. Aby taką postawę prezentować, należy cenić sobie postawy tolerancji poznawczej i światopoglądowej, bo tylko taka postawa może współistnieć z wymienionymi wyżej założeniami, i tylko takie widzenie świata jest w stanie posłać wyzwaniom poznawczym, które współczesna nauka i naukowy obraz świata niesie ze sobą.

W kontaktach interpersonalnych realizujących się pomiędzy nauczycielem i uczniami musi dojść do niezwykle istotnego, ale w tych warunkach zupełnie koniecznego zbliżenia, relacje te muszą być zdecydowanie bardziej autentyczne, niż te oparte na teatralnych schematach. Autentyczność tych relacji, ich istotna skuteczność wychowawczego oddziaływania ujawnić się może tylko w atmosferze wzajemnego zaufania, współpracy i zrozumienia założenia, że dążymy do wspólnego celu i że cel ten – wiedza, jest naszym najważniejszym inspiratorem działań i zamierzeń.

Wymaga to zmiany stylu kierowania klasą szkolną. Najlepiej do realizacji takich zamierzeń nadaje się styl demokratyczny, zakładający częściowe przynajmniej partnerstwo uczestników procesu edukacji w podejmowaniu istotnych decyzji dotyczących ich zbiorowości.

Tutaj pojawia się pierwszy moment, w którym należy wreszcie powiedzieć coś o naiwności pedagogicznej.

Myślę, że wybory, których dokonujemy w swoim życiu, to kwestia zysków i strat. Nawet najbardziej korzystne rozwiązanie ma swoją cenę, za wszystko trzeba kiedyś zapłacić. Nie ma, nie będzie i nie może być rozwiązań idealnych. Styl demokratyczny w wychowaniu ma swoje rozliczne zalety, umożliwia nam na przykład realizowanie wychowawczo i edukacyjnie idei tolerancji. Problem, z którym się tutaj spotykamy, dotyczy tego, jak tę demokrację rozumiemy i jakie są jej granice.

Demokrację i partnerstwo w szkole uczniowie i studenci rozumieją przede wszystkim jako prawo do decydowania o sobie i istotnych kwestiach dotyczących ich społeczności. To oczywiście prawda, lecz istota demokracji kryje się nie w prawach i uprawnieniach, lecz w obowiązkach i odpowiedzialności. Nie wolność i demokracja rozumiana jako swoboda działania, lecz odpowiedzialność, ponoszenie odpowiedzialności za to, co robimy jest miarą dojrzałej demokracji, również szkol-

<sup>16</sup>Porównaj L.W. Tarasow, *Podstawy mechaniki kwantowej*, PWN, Warszawa 1984, s. 12 i dalej.

<sup>17</sup>Porównaj W. Heisenberg, *Fizyka i filozofia*, Warszawa 1965.

nej demokracji wychowawczej. Styl demokratyczny w wychowaniu to nauka odpowiedzialności za siebie i za innych. To również uprawnienia np. właśnie do podejmowania decyzji, jednak należy pamiętać o tym, że młodym ludziom można dać tylko tyle swobody i tylko tyle uprawnień, ile odpowiedzialności za swoje decyzje będą mogli udźwignąć. Jeżeli nie zachowamy tych proporcji, pojawi się zjawisko, które nazywamy wychowaniem do nieodpowiedzialności. Wychowanie takie polega na tym, że wychowanek ma uprawnienia i korzysta z nich nie ponosząc odpowiedzialności za swoje czyny. Uczy się więc nieodpowiedzialności. Konsekwencje za jego działania musi ponieść ktoś inny. Odpowiedzialność bowiem jest nieusuwalnym aspektem wszystkich naszych działań. Może więc tak być, że uczniowie, studenci, będą wykorzystywać taką sytuację, licząc na bezkarność (która jest jednym z przejawów nieodpowiedzialności) i będą celowo postępować nieodpowiedzialnie. Takie postępowanie jest wygodne.

Decydując się jednak na demokratyczny, partnerski styl kierowania klasą, musimy liczyć się z takimi sytuacjami, są bowiem naturalną, choć negatywną konsekwencją demokracji. Zgadając się na to, musimy prezentować postawę, która w swych niektórych aspektach jest eksplikacją naiwności, naiwności świadomej, świadomie założonej. Z kolei nie zgadzając się na nią, musimy zgodzić się na pewną formę gry i teatralizację życia szkolnego, formalizowanie kontaktów, autokrytyzm przynajmniej w jakimś stopniu. Naiwność tak rozumiana może być traktowana jako niedojrzałość społeczna lub słabość wychowawcy, lecz tylko wtedy, gdy a priori założymy, że życie społeczne jest pewnego rodzaju grą, a uspołecznienie jest umiejętnością uczestniczenia w tej grze i jak najczęstszego wygrywania. Takie podejście musi zakładać, że podstawowymi mechanizmami wychowawczymi są mechanizmy zewnątrzsterowne i wychowanie opiera się na zewnątrzsterowności.

Świadome wychowywanie musi jednak unikać zewnątrzsterowności, ponieważ mechanizm taki zakładać musi teatralność, umowne spełnianie oczekiwań i w konsekwencji internalizowanie się zasad, nad którymi wychowawca nie ma i nie chce mieć kontroli. Pojawiają się wtedy niejawne programy wychowawcze.

Jest jeszcze jeden aspekt tego zagadnienia, w którym ujawnia się również problem świadomej naiwności pedagogicznej. Demokratyczne systemy kierowania klasami szkolnymi współgrają dobrze z wychowawczymi zasadami zalecanymi przez psychologię humanistyczną. Nurt psychologii humanistycznej, niejednoznaczny programowo i metodologicznie „formuje się w opozycji do psychoanalizy i behawioryzmu (...), świadomie korzysta z dokonań antyholistycznej, indywidualistycznej filozofii europejskiej, z egzystencjalizmu, personalizmu, fenomenologii (...) także psychoanalitików kultury. Bardziej bezpośrednim źródłem psychologii humanistycznej, szczególnie terapeutycznych jej form, jest, rozwijający się z początkiem lat czterdziestych, ruch tzw. grup treningowych, grup spotkaniowych itp. Jednak zasadnicze swe tezy teoretyczne i terapeutyczno-normatywne opiera psychologia humanistyczna na filozofii Wschodu, przede wszystkim na buddyźmie zen.”<sup>18</sup>

<sup>18</sup>K. Ruszczak, E. Zubrzycka – Pyrkacz, J. Maryańska, *Cele edukacji w świetle psychologii*, [w:], *Zagadnienia celów edukacyjnych*, Gdańsk 1987, s. 128.

W wersji europejskiej jest to bardzo często nawiązanie do tradycji naturalizmu, w różnych kombinacjach.<sup>19</sup> Założenie, że człowiek z natury jest dobry, ujawnia również jedną z istotnych lecz jednocześnie bardzo eklektycznych wersji psychologii humanistycznej. W tej kombinacji traktowana jest nie jako twardy nurt psychologiczny, lecz bardziej jako wyznacznik pewnego rodzaju etosu zawodowego psychologa, terapeuty, nauczyciela – wychowawcy.

Człowiek jest więc z natury dobry, ujawnia jednak czasem swe złe oblicze. Jego kształt jest wynikiem niekorzystnego kumulowania się zewnętrznych bodźców środowiskowych.<sup>20</sup> Zło jest elementem, w stosunku do człowieka, zewnętrznym, nabytym. Psychologia humanistyczna mocno współgra tutaj z konstruktywizmem społecznym.

Na płaszczyźnie nauczycielskiej wyznacza to specyficzne postawy i stawia wychowawcom konkretne zadania. Zadaniem nauczyciela jest wydobyć z człowieka to, co w nim najlepsze, i odkryć to przed nim i przed innymi. Dotrzeć do istoty jego natury. Wymaga to specjalnej postawy, którą McGinnis zawarł w sentencji: „Od ludzi, którymi kierujesz (których uczysz – A.T.), oczekuj tego, co najlepsze”.<sup>21</sup>

Wiara ta, wiara w dobre intencje innych ludzi, przekonanie, że są dobrzy i że warto o ten aspekt ich osobowości walczyć, ma również swoje ujemne strony, ma swoją cenę. Postawa taka wymaga od nauczyciela bardzo specyficznego otwarcia się na innych ludzi, otwarcia, które powoduje, że staje się niejednokrotnie zupełnie bezbronny wobec innych, zwłaszcza tych, którzy wolą grę, manipulację, teatralizację życia szkolnego i zewnątrzsterowność jako mechanizm oddziaływań. Otwarcie to, przy postawach demokratycznych i partnerskich konieczne, odbierane jest bardzo często przez innych jako naiwność, niedojrzałość społeczna, nieumiejętność odnajdywania się w dorosłym świecie, oczywiście przez ludzi przekonanych, że życie to gra i instrumentalna manipulacja. Jednak warto powiedzieć, że postawa naiwności pedagogicznej świadomie zamierzonej jest konieczna, jeśli chcemy, aby relacje wychowawcze były prawidłowe i skuteczne, jeżeli zamierzamy u swoich wychowanków wykształcić postawy tolerancji i akceptowanie odmienności, a także konstruktywnego sceptycyzmu. Cena, którą trzeba zapłacić za takie postępowanie, nazywana również łatwowiernością, ma szerokie oparcie teoretyczne w bardzo wielu źródłach naukowych i jest być może ceną za wysoką, ale czy praca wychowawcy nie wymaga czasem przekroczenia granic minimalnego obowiązku.<sup>22</sup>

<sup>19</sup>A. Leszczyński, *Pojęcie osoby w psychologii humanistycznej. Studia Filozoficzne* 1989, 2.

<sup>20</sup>Porównaj, A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1993.

<sup>21</sup>Tamże, s. 22.

<sup>22</sup>Porównaj: A.M. Kaniowski, *Supererogacja. Zagubiony wymiar etyki*, Warszawa 1999.