

11. DYLEMAT PRZEDMIOTOWO-PODMIOTOWY W PRACY NAUCZYCIELSKIEJ

Problem wieloaspektowości procesu kształcenia należy do tych problemów, które w literaturze psychopedagogicznej poruszają dość często. B. Niemierko (1989), analizując przemiany dydaktyki polskiej zwraca uwagę na zasadnicze różnice w traktowaniu czynności nauczyciela i czynności ucznia w podręcznikach dydaktyki ogólnej. Stwierdza, że wcześniejsze dydaktyki angażowały się dość jednostronnie albo "po stronie wartości duchowych wychowanka" (Nawroczyński), albo "po stronie ideologii państwowej" (Kairow). W dydaktyce W. Okonia mamy do czynienia z licznymi rozwiązaniami dwuaspektowymi ("nauczanie-uczenie się, materializm funkcjonalny, strona rzeczowa i strona osobowościowa kształcenia ogólnego"). Zwraca w tej dydaktyce uwagę - jak to określa B. Niemierko - "konsekwentne wysuwanie czynności nauczyciela przed czynności ucznia (...). Jest to więc teoria <nauczania-uczenia się>, a nie <uczenia się i nauczania>, jak to było u Nawroczyńskiego i licznych podręcznikach psychologii wychowawczej (np. w <Psychologii uczenia się i nauczania> Ch. Gallowaya (1988)". Należy wykluczyć to, że jest to tylko zabawa słowami. "To przestawienie słów - pisze dalej B. Niemierko - ma fundamentalne znaczenie. Z jednej strony odróżnia dydaktykę od psychologii (...), z drugiej - podnosi rangę systemu dydaktycznego, ale i ułatwia odgórne regulowanie pracy szkoły(...)". Dwuaspektowość odgrywa również istotną, choć inną rolę, w koncepcji K. Kruszewskiego (1987).

"Teoria wiadomości" - proponowana przez K. Kruszewskiego - opisuje bowiem przestrzeń między uczeniem się i nauczaniem, a nie przestrzeń uczenia się i przestrzeń nauczania. Dzięki temu unaocznia ona, że istnieje możliwość przewyciężenia antynomii "<naukowość> przedmiotu nauczania - potrzeby i możliwości intelektualne ucznia" (I. Stępniewski, 1989).

W trakcie prac nad międzyprzedmiotową strukturą wiedzy podjęto próbę określenia granic aspektów przedmiotowych i podmiotowych w charakterystyce ucznia (i częściowo także nauczyciela) w procesie kształcenia. "Podmiotowość" ucznia i nauczyciela rozpatrzono w kontekście osobowości i kultury. Optyka taka w odniesieniu do szkoły wydaje się szczególnie uzasadniona; zarówno kultura jak i osobowość traktowane bywają tu bowiem jako rzeczywistości "pośrednie" (lub "pośredniczące") (np. A. Siciński, 1986) w procesie stawania się "istoty biologicznej zwanej człowiekiem" istotą społeczną¹.

W pierwszym przypadku scharakteryzowano dylemat przedmiotowo-podmiotowy wychowania określając rolę osobowości nauczyciela w procesie wychowania². W drugim, omawiając proces wchodzenia ucznia w kulturę poprzez obowiązek szkolny.

1. OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA W PROCESIE WYCHOWANIA³.

(Maria Straś-Romanowska)

Twierdzenie, że osobowość nauczyciela jest ważnym czynnikiem w procesie wychowania i nauczania wydaje się oczywiste na gruncie psychologii i pedagogiki, a także przekonujące dla przeciętnego nauczyciela - praktyka. Ta oczywistość sprawia,

¹ Powyższy punkt widzenia bazuje na socjologicznej definicji społecznienia; por. H. Malewska, 1973.

² Przytoczony w podrozdz. II.1 tekst M. Straś-Romanowskiej stanowi fragment rozległych badań prowadzonych przez Autorkę w ramach RPBП III.30, temat VI.2.

³ Prezentowana w niniejszym tekście perspektywa myślenia o osobowości człowieka jest alternatywą względem dominującego w psychologii akademickiej scjentyzmu i związanej z nim relatywistycznej pedagogiki pragmatycznej. Perspektywa ta ma głęboko zakorzenione tradycje w antropologii filozoficznej, odżywa także w nowoczesnym myśleniu pedagogicznym (zob. np. R. Kwaśnica, 1987).

że niekiedy staje się ono martwym hasłem nie wywierającym realnego wpływu na szkolną rzeczywistość.

Na temat roli nauczyciela w procesie oddziaływań wychowawczych napisano tomy prac i w zasadzie trudno dodać w tej kwestii jakkolwiek odkrywczą myśl. Można natomiast podejść do tego zagadnienia z nieco odmienną niż spopularyzowana w literaturze psychologicznej i pedagogicznej ostatnich kilkunastu lat, perspektywą.

Respektowaną w akademickiej pedagogice perspektywę ujmowania problematyki roli nauczyciela dla potrzeb dydaktyczno-wychowawczych można określić mianem pragmatycznej. Jej istota sprowadza się do rozpatrywania procesu wychowawczego w kategoriach zadaniowych. Znaczący to, że przyjmuje się założenie rozumienia procesu wychowawczego jako świadomego, zamierzonego działania, którego celem jest kształtowanie umysłu i osobowości wychowanka (H. Muszyński, 1971; K. Konarzewski, 1982). Wszelkie szczegółowe formuły wychowawcze są podporządkowane tej ogólnej zasadzie. U podstaw założenia pedagogiki pragmatycznej leży określona koncepcja osobowości człowieka jako systemu mechanizmów regulacyjnych (np. wiadomości, hierarchia wartości, system operacji umysłowych itd.), które to mechanizmy rozwijając się na bazie biologicznych struktur regulacyjnych podlegają mniej lub bardziej kontrolowanemu wpływowi środowiska społecznego. Taka koncepcja otwiera perspektywę pragmatyczną dla teorii wychowania, która widzi swój cel w dostarczaniu uporządkowanej wiedzy o sposobach wywoływania zmian w człowieku. W pracach pedagogicznych inspirowanych ideą pragmatyzmu dominują zagadnienia związane z przekształcaniem osobowości ucznia, a więc dotyczących sposobów i warunków wywoływania pożądanych zmian, a także zagadnienia formułowania projektów działalności wychowawczej zwanej nowocześnie "technologią wychowania" (K. Konarzewski, 1982).

Logiczną konsekwencją pragmatycznego modelu wychowania jest instrumentalizacja relacji między wychowawcą a wychowankiem. Nauczyciel stanowi ten człon relacji, któremu przysługuje społeczne prawo oddziaływania na ucznia, czy wręcz manipulowania nim w imię jego własnego rzekomego interesu oraz w imię interesu społecznego. Uczeń i nauczyciel są więc traktowani in-

strumentalnie jako przedmioty realizacji określonej polityki nauczania i wychowania.

W ostatnich kilkudziesięciu latach psychologia dostarczyła pedagogice wychowania wcale bogaty repertuar technik wzbudzania zachowań pożądaných przez wychowawcę (także likwidowania niepożądanych), ewokowania nowych, akceptowanych społecznie potrzeb a także opisu strategii maksymalizujących sprawność i skuteczność ich realizacji. Techniki te, najogólniej nazwane technikami uczenia się, sporządzone na gruncie amerykańskiego behavioryzmu inspirowanego tezami pozytywistycznymi, stanowią jedno z największych osiągnięć naukowych psychologii (E.R. Hilgard, D.G. Marquis, 1968). Zostały one znakomicie zaadaptowane do wszelkich warunków społecznych, zwłaszcza zaś do tych, gdzie dominuje ideologia pragmatyzmu i utylitaryzmu.

W kontekście pragmatyzmu pedagogicznego, popularne ostatnio w szkolnictwie humanistyczne hasła upodmiotowienia ucznia i wszechstronnego jego rozwoju wydają się cokolwiek nieprzystawalne do szczegółowych zadań i nadrzędnych celów wychowawczych.

Czy zatem pragmatyczny model wychowania należy uznać za nieadekwatny wobec humanistycznych idei podmiotowości? Czy, być może, hasła podmiotowości są nie na miejscu w szkolnictwie opartym na modelu pragmatycznego wychowania? Jak rozwiązać podmiotowo-przedmiotowy dylemat wychowania? Nie wydaje się, aby można było go rozwiązać w ramach zadaniowo-działaniowego paradygmatu osobowości człowieka.

Proponujemy podjęcie próby analizy podmiotowo-przedmiotowego dylematu wychowania (nie aspirując do ostatecznych rozstrzygnięć) z punktu widzenia orientacji humanistycznej. Przydatną do tego celu wydaje się koncepcja, którą ze względu na ścisłe odniesienia do ogólniejszej antropologii nazwać można personalistyczną.

Zgodnie z ogólnymi i fundamentalnymi założeniami proponowanej i prezentowanej tu w skrócie koncepcji człowiek jest osobą (a nie osobnikiem reprezentującym gatunek ludzki), tzn. jest jedyną, niepowtarzalną istotą (indywidualnością) złożoną z różnorodnych, wzajemnie na siebie oddziałujących subsystemów,

stanowiących zintegrowaną całość. Wszystkie subsystemy są równoważne w stanowieniu osoby ludzkiej.

Osobowość w tej perspektywie jest rozumiana jako sposób przejawiania osobowej struktury człowieka, jako indywidualny wzorzec, według którego ukazują się wszystkie zespolone subsystemy osoby. Pojęcie osobowości jest więc bliskie pojęciu indywidualności. Pojęcie osobowości jest traktowane jako wtórne względem pojęcia osoby (jest kategorią opisową), które to pojęcie jest centralnym w naszych teoretycznych rozważaniach.

Wyodrębnić można następujące subsystemy czy sfery współtworzące osobę:

1. Sfera biologiczna, na którą składają się cielesne elementy natury ludzkiej, będące organiczną bazą funkcjonowania i rozwoju jednostki. Ten obszar stanowi głównie przedmiot zainteresowań nauk biologicznych. Psychologa interesuje on zwłaszcza wtedy, gdy problematyzuje życie psychiczne człowieka.

2. Sfera społeczna - to ten subsystem w osobowym obrazie człowieka, którym szczególnie interesują się psychologowie, socjologowie i pedagodzy. Istotą społecznej natury osoby jest jej uczestnictwo w życiu społecznym polegające na pełnieniu różnorodnych ról w związku z oczekiwaniami i wymaganiami otoczenia. Jednostka od urodzenia, wkraczając w społeczność ludzką jest niejako skazana na pełnienie ról; najpierw, jako dziecko o określonej płci, uczeń, kolega, członek organizacji itd., następnie w ramach swej dorosłości, jako kobieta czy mężczyzna, małżonek, rodzic itd. Pierwsze role są dziecku narzucone z zewnątrz przez status urodzenia, określone wychowaniem, dalsze wybiera samodzielnie, nie bez związku jednak z wcześniej pełnionymi rolami. Człowiek musi pełnić role, na tym głównie polega jego specyfika jako istoty społecznej. Praktycznie przez całe życie jednostka uczy się nowych scenariuszy ról oraz sposobów skutecznego ich pełnienia, a społeczeństwo dostarcza jej stale nowych propozycji w postaci wzorców potrzeb, zadań oraz odgrywa rolę naczelnego dystrybutora kar i nagród wzbudzając pożądane motywacje i maksymalizując efektywne uczenie się ich realizacji.

W procesie pełnienia ról, tj. wykonywania zadań wynikających ze społecznej organizacji życia ludzkiego jednostka rea-

lizuje jedną ze swych podstawowych wrodzonych potrzeb, mianowicie potrzebę przynależności do innych ludzi, do grupy społecznej, osiągając przez to bezpieczeństwo psychologiczne, aprobata, doświadczając poczucia własnej wartościowości. Także dziecko, uczeń ma tę potrzebę i ona jest właśnie główną osią mechanizmu uczenia się wszelkich akceptowanych społecznie treści - kształtowania nawyków, nabywania wiadomości, umiejętności, standardów moralnych (potocznie zwanych wartościami) itd. W ten sposób dziecko przystosowuje się do swego społecznego otoczenia, uczy się także zmieniać je w zależności od spostrzeganych potrzeb. Można zatem społeczną sferę osobowej struktury człowieka nazwać *a d a p t a c y j n ą*. Behaviorysty wykazali, że manipulując potrzebami adaptacyjnymi można wyegzekwować od jednostki bardzo wiele pożądaných społecznie form zachowania się, a także skłonić ją do ogromnego wysiłku twórczego, jeśli oczywiście umiejętnie przestrzegać zasad inżynierii behaviorystycznej. Dzięki mechanizmom społecznego uczenia się i wrodzonym możliwościom genetycznym człowiek rozwija się w zakresie nie spotykanym u żadnego innego gatunku.

Pełnienie przez jednostkę ról polegające na realizacji określonych zadań społecznych ma także dla niej szereg innych korzyści. Najważniejsze z nich, obok wymienionych wcześniej, to zdobywanie wiedzy o sobie samym. W trakcie działań ukierunkowanych na realizację zadań człowiek poznaje swoje właściwości, możliwości, także upodobania. Porównując się przy tym z innymi ludźmi ma okazję lepiej przyjrzeć się własnej osobie. Inni ludzie, także ich wymagania, są jakby zwierciadłem dla jednostki, w którym dostrzega ona swoje możliwości analizowane pod kątem stojących przed nią zadań, co pozwala jej szacować prawdopodobieństwo osiągnięć, wybierać odpowiednie dla siebie role społeczne itd.

Nie potrzeba uciekać się do spekulacji ani do filozofii, żeby wykazać, że sfery: biologiczna i społeczna nie wyczerpują antropologicznego obrazu człowieka. Przekonuje o tym niepełny, a i wątpliwy sukces praktycznych zastosowań redukcjonistycznych koncepcji psychologicznych sprowadzających człowieka do istoty przedmiotowej, a więc całkowicie podlegającej w swym działaniu i rozwoju zewnętrznym (społecznym) i wewnętrznym

(biologicznym) presjom. Stwierdzając, że osiągnięcia redukcjonizmu scjentyistycznego są wątpliwe mamy na uwadze fakt, iż psychologiczne następstwa adaptacji jednostki do jej społecznych warunków nie są jednoznacznie pozytywne. Chodzi o to, że wraz ze zmiennością wymagań (a tempo tych wymagań stale rośnie, przybierając zawrotne rozmiary) jednostka nie jest w stanie za nimi nadążyć. W rezultacie może być skazana na odczuwanie ciągłego napięcia, mniejszej wartościowości, a nawet nieprzystawania do grupy, poczucia izolacji i osamotnienia. Jak widać, są to efekty przeciwstawne tym, jakie daje nadążanie za biegiem wydarzeń, a więc adaptacja. Inne poważne zagrożenie, jakie niesie za sobą dyktat społecznych oczekiwań polega na zatracaniu poczucia własnej indywidualności. Chodzi o to, że różnorodność ról oferowanych przez społeczeństwo i chęć sprośtania wymaganiom z uwagi na spodziewane gratyfikacje (skrajny pragmatyzm) mogą doprowadzić do zakłócenia w odczuwaniu własnej tożsamości, pociągając za sobą poważne zaburzenia emocjonalne (zob. np. Ph. G. Zimbardo; cyt. wg M. Kofta, 1979). Od współczesnego człowieka społeczeństwo oczekuje zachowań zgodnych z wymaganiami sytuacji. O człowieku realizującym ten wymóg pragmatyzmu mówi się, że jest dobrze przystosowany, że dobrze pełni swoją rolę. Tymczasem, jak pokazują analizy psychologiczne, granica między przystosowaniem społecznym a nieprzystosowaniem wewnętrznym (ogólnie - utratą poczucia własnej tożsamości) jest bardzo wąska (zob. np. E. Goffman, 1984). Humanisci od dawna zauważają i sygnalizują negatywne konsekwencje bezwzględnej dominacji pragmatycznego modelu człowieka we współczesnej kulturze, prowadzącej do patologizacji życia psychicznego jednostek (R. May 1970; V. Frankl, 1970 i inni). Niektórzy uczeni dostrzegają w tym zjawisku nie tylko zagrożenie dla psychiki jednostki (nerwice, depresje, narkomania) lecz także dla całego gatunku ludzkiego (E. Wilson, 1987). Najbardziej widocznym a zarazem niebezpiecznym przejawem wszechobecności pragmatycznego myślenia o człowieku jest instrumentalizacja stosunków międzyludzkich połączona z upadkiem wartości moralnych. Twierdząc z kolei, że praktyczne zastosowania pragmatycznego modelu człowieka podważają jego adekwatność mamy na względzie między innymi fakty, zarówno empiryczne

jak i obserwowalne w życiu, świadczące o tym, że techniki inżynierii behawiorystycznej nie są w pełni skuteczne wobec ludzi, a wobec niektórych osób nie znajdują zastosowania (zob. np. badania S. Milgrama w: K. Jankowski, 1978). I efekt ten nie zawsze można interpretować jako następstwo błędów proceduralnych.

Każdy człowiek w swej istocie, jak głoszą antropologowie filozoficzni, wolny wewnątrznie i broni się przed całkowitą deterrminacją. Już w trakcie pełnienia ról każdy człowiek ma okazje doświadczenia, że role nie wyczerpują jego człowieczeństwa, że nie jest on tylko tym, czym jest dzięki określonym rolom. Innymi słowy, człowieka nie można utożsamiać z jego działaniem. Istnieje bowiem w obrębie osobowej struktury człowieka taki obszar, który należy wyłącznie do niego, jest niedosięgalny praktycznie dla nikogo z zewnątrz, choć jego obecność przejawia się w życiu jednostki w sposób oczywisty.

3. Jest to sfera *p o d m i o t o w o ś c i*⁴. Specyfika podmiotowości ludzkiej polega na doświadczeniu siebie samego we wszystkich, najgłębszych i najbardziej intymnych płaszczyznach swej egzystencji, także na przeżywaniu swego losu, jego sensu jako niepowtarzalnego, jedyne w swoim rodzaju zdarzenia (H. Plessner, 1988). To doświadczenie samego siebie przez człowieka jest możliwe, między innymi, dzięki temu, że funkcjonuje on na poziomie abstrakcji, co daje mu możliwość dytansowania się wobec świata, a także wobec samego siebie. Szczególnym rodzajem doświadczeń wewnętrznych jest odczuwanie własnej tożsamości, tj. odrębności fizycznej i psychicznej (indywidualizm) oraz spójności i ciągłości wewnętrznej, rozumianej jako integracja wszystkich elementów własnego "ja". Istotnym przejawem spójności "ja" w życiu jednostki jest np. zgodność w zakresie własnych norm postępowania bez względu na sytuację. Kierowanie się przez jednostkę doświadczeniami swego "ja", a więc autentycznymi właściwościami (a nie głównie

⁴ Pojęciem "podmiotowość" posługują się też psychologowie postbehawiorystyczni. Rozumiane jest ono w tej konwencji jako struktura poznawcza zawierająca informacje na temat autorstwa i aktorstwa działań jednostki, zależna od rzeczywistych okoliczności i mająca zwrotny wpływ na dalsze działania (por. X. Głiszczyńska, 1983; K. Korzeniowski i in., 1983).

życzeniowymi czy oczekiwanymi społecznie), własnymi preferencjami, zainteresowaniami, akceptowanymi przez siebie normami i odczuwanymi wartościami jest przejawem wolności wewnętrznej jednostki, niezależności dającej siłę psychiczną, co na płaszczyźnie działania znajduje wyraz w autentyczności postępowania, zaangażowaniu i odpowiedzialności za własne czyny.

Tak jak w sferze społecznej jednostka przystosowując się do otoczenia realizuje naturalną wrodzoną potrzebę przynależności i bezpieczeństwa, tak w sferze swej podmiotowości realizuje również naturalną i podstawową potrzebę własnej autonomii i integracji psychicznej. W trakcie realizacji tej potrzeby dokonują się w człowieku przemiany rozwojowe - jednostka osiąga coraz głębszą, niezakłamaną zewnętrznymi sugestiami wiedzę o sobie, która pozwala jej na dokonywanie adekwatnych wyborów zadań i działań, tj. wyborów zgodnych z treścią przeżyć oraz odczuwanie własnego działania jako będącego niejako dalszym ciągiem przeżyć - ich obiektywizacją. W tym momencie zacierają się podział na procesy wewnętrzne i zewnętrzne, na przeżycia psychiczne i działanie. Człowiek przeżywający i działający stanowi w swej podmiotowości jedną całość. Prosta konsekwencją takich wyborów, zwanych niekiedy endogennymi (ze względu na ich wewnętrzną genezę) jest poczucie odpowiedzialności za własne decyzje i ostatecznie za własne życie w ogóle.

Człowiek jako podmiot kierujący się treścią przeżyć ma okazję doświadczenia autentycznych wartości⁵ takich jak dobro, prawda, piękno, nie ograniczając się tylko do szacowania stanów rzeczy ze względu na ich przydatność czy gratyfikację (relatywistyczne rozumienie wartości). Przeżycia tych wartości, zwanych też absolutnymi czy uniwersalnymi ze względu na ich ponadczasowy charakter, ukierunkowują ludzkie działania ku drugiemu człowiekowi w imię tychże wartości, nadając działaniom sens wykraczający poza logikę utilitaryzmu i adaptacji. Z uwagi na absolutystyczny charakter wartości, przeżycia z nimi związane bywają nazywane w literaturze antropologicznej,

⁵ Wartość jest tu rozumiana zgodnie z obiektywistyczną aksjologią jako cecha rzeczywistości, niezależna od podmiotu lecz doświadczana przez niego apriorycznie, z oczywistością, bez konieczności pośrednictwa procesów myślenia indukcyjnego (zob. np. J.M. Bochenski, 1986).

przeżyciami duchowymi. W sferze duchowej człowiek realizuje specyficzną dla siebie potrzebę miłości, czynienia dobra, poświęcenia się dla innych ludzi, życia we wspólnocie. I jest to tak samo ważna potrzeba jak potrzeba bezpieczeństwa psychologicznego czy potrzeba odczuwania własnej indywidualności i autonomii. W aktualizacji potrzeb duchowych, w stworzeniu społecznych warunków dla ich wyraźniejszego odczuwania wielu współczesnych myślicieli dostrzega szansę uratowania gatunku ludzkiego przed samozagładą (E. Wilson, 1988).

Naszkieowana charakterystyka sfer osobowej struktury człowieka pokazuje: 1) złożoność obrazu osoby ludzkiej, 2) odrębność psychologicznych mechanizmów rządzących poszczególnymi sferami osoby, 3) integralność wszystkich sfer decydująca o tym, że osoba jest niepodzielną całością biologicznych, społecznych, podmiotowych i duchowych aspektów, które na siebie wzajemnie oddziałują. Zatem w życiu ludzkim są obecne wszystkie pierwiastki natury człowieka, wszystkie mają prawo do rozwoju.

Skoro subsystemy składające się na obraz osoby ludzkiej kierują się niejako odrębnymi "interesami" oraz, jeżeli nadrzędna ich tendencją jest dążenie do stanowienia nierozdzielnej całości zmierzającej do jedności (G. Allport, 1988), wobec tego optymalną wydaje się taka sytuacja egzystencjalna człowieka, w której wszystkie sfery mogą pozostawać ze sobą w relacji równowagi. Tworzą wówczas tzw. "dobrą figurę" (Gestalt). Zarówno z rozważań teoretycznych jak i z badań psychologicznych wiadomo, że jednostka funkcjonuje najsprawniej i najbardziej twórczo, gdy aspekt podmiotowy jej osoby i przedmiotowy pozostają we względnej równowadze (Z. Uchnast, 1982).

Powyższe uwagi rzucają nowe światło na problematykę oddziaływań wychowawczych i rolę nauczyciela w procesie kształtowania się osobowości ucznia, a także na kwestię podmiotowo-przedmiotowych relacji nauczyciel - uczeń.

Nasuują się następujące refleksje:

1. Zarówno rola nauczyciela jak i ucznia są społecznymi rolami wynikającymi ze specyfiki organizacji życia społecznego człowieka i koniecznego uczestniczenia w nim jednostki.

2. Ze względu na charakter roli ucznia jest on w procesie nauczania i wychowania przedmiotem oddziaływań; jego zadaniem jest nabywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do życia w społeczeństwie, służących podejmowaniu dalszych ról w dorosłym życiu, zwłaszcza zawodowym i ostatecznie sprzyjających przystosowaniu się do warunków jego społecznego środowiska. Temu celowi służy przede wszystkim nauczanie, którego przydatność w głównej mierze uzależniona jest od ogólności i elastyczności programów nauczania.

Nauczyciel w swej roli również jest przedmiotem, instrumentem przekazu wiedzy i organizacji procesu dydaktycznego.

Przemiany technologiczne we współczesnym świecie, a wraz z nimi rozwój komputeryzacji, masmediów itp. urządzeń sprawiają, że role nauczyciela i ucznia zmieniają swój tradycyjny scenariusz zmuszając, zwłaszcza nauczyciela, do konieczności ciągłego dostosowywania się do nowoczesnych warunków społecznych.

3. Pełnienie ról społecznych (tu: nauczyciela i ucznia) nie wyczerpuje osobowej natury człowieka. Zarówno nauczyciel jak i uczeń są, ze względu na swą osobową strukturę, także podmiotami - osobami doświadczającymi rzeczywistość w swoisty dla siebie sposób, odczuwającymi odrębność i неповtarzalność swojego losu oraz wewnętrzną autonomię, która niejako skłania do obrony przed zbyt daleko idącą presją zewnętrznych wymagań. Podmiotowość przejawia się także w odczuwaniu potrzeby poznawania swojego autentycznego "ja" i kierowania się w decyzjach i działaniach rzeczywistymi preferencjami, zainteresowaniami, przekonaniami. Realizacji potrzeb samopoznania i wolności wewnętrznej sprzyjają warunki swobody wyboru działań, a więc, najogólniej, warunki nierestryktywnych wymagań, w których kryterium wyboru decyzji jest kryterium wewnętrzne, np. własne przekonanie a nie przewidywana kara czy nagroda. Takie wybory wyrażniają tożsamość jednostki i służą odczuwaniu własnej godności; są także podstawą rozwojowych przemian (samorealizacji). Zaspokajaniu potrzeby wolności wewnętrznej i opartego na niej rozwoju polegającego na przemianach psychicznych w kierunku osiągnięcia pełniejszego stanu integracji wewnętrznej (M. Adamiec, 1988) oraz wykorzystywania swych potencjalności (A. Masłow, 1986) sprzyjają takie warunki, jak: akceptacja i

poszanowanie indywidualności podmiotu przez otoczenie, okoliczności umożliwiające odwoływanie się do subiektywnych doświadczeń jednostki, a także stwarzające okazję do przeżywania wartości uniwersalnych, np. moralnych i analizowania własnego zachowania w kategoriach tych wartości oraz sensu egzystencjalnego, a nie tylko w kategoriach możliwości i użyteczności. W ten sposób warunki te sprzyjają także duchowemu rozwojowi jednostki, zwłaszcza jego aspektu etycznego.

Nauczyciel także jest podmiotem w dialogalnym układzie nauczyciel - uczeń, a więc i on ma prawo do realizacji swej podmiotowości.

Jak wynika z wcześniejszych uwag na temat warunków optymalizujących funkcjonowanie osoby jako całości, nie o to chodzi, aby w organizacji pracy pedagogicznej rezygnować z ról realizujących pragmatyczne cele kształcenia i wychowania przystosowujących jednostkę do jej społecznego otoczenia i zamienić szkołę w enklawę wolności, lecz chodzi o to, aby pełniąc role służące ważnym celom adaptacyjnym nie ubezwłasnowolnić jednostki, kalecząc sferę jej podmiotowości. Teoretycznie najkorzystniejszą sytuacją wychowawczą jest taka, która stwarza jednakowe szanse dla rozwoju wszystkich sfer osobowej struktury ucznia. Jest to równocześnie optymalna sytuacja dla osobowego rozwoju nauczyciela. W tym znaczeniu zasadne jest głoszenie hasła wszechstronnego rozwoju⁶.

4. W dialogalnej relacji nauczyciel - uczeń (zarówno nauczyciel jak i uczeń są podmiotami i przedmiotami) osoba nauczyciela jest szczególnie istotna dla osobowego rozwoju ucznia. Poziom osobowego rozwoju nauczyciela - dojrzałość jego tożsa-

⁶ Wszechstronny rozwój osoby, zmierzający do osiągnięcia zrównoważonej jedności przedmiotowych i podmiotowych wymiarów rozumiany jest tu jako proces dotyczący w istocie formalnych aspektów psychiki. Pogląd ten jest zasadniczo różny wobec twierdzenia na temat wszechstronnego rozwoju wylansowanego przez psychologię marksistowską i upowszechnionego w kręgach akademickich, zgodnie z którym rozwojowi podlega w pierwszym rzędzie treść zjawisk psychicznych i treść działania a celem rozwoju jest coraz dokładniejsze odzwierciedlanie rzeczywistości i coraz skuteczniejsze działanie. W tym ujęciu treść wiedzy przekazywanej wychowankowi w procesie wychowania odgrywa kluczową rolę; dzięki niej odbywa się tzw. wszechstronny rozwój, tj. rozwój myślenia, zainteresowań, postaw, ideologii, itp. (zob. np. M. Żebrowska, 1975).

mości, morale (pomijając kompetencje przedmiotowe jako oczywisty składnik roli) stwarzają jedyny w swoim rodzaju klimat sprzyjający ujawnianiu się i rozwijaniu podmiotowości ucznia. Wiedzą i czują to nauczyciele "z powołania", wynika to także z wiedzy psychologicznej, a także z obserwacji pedagogicznych (zob. interesujące przykłady w: J. Rudniański, 1978). Nauczyciel o wysokim poziomie dojrzałości osobowej, a więc taki, który jest także nastawiony na swój nieustanny rozwój nie musi celowo organizować tzw. procesu wychowawczego; jego rola może ograniczać się wyłącznie do pośrednictwa dydaktycznego. Oddziałuje on, a raczej emanuje całą swoją osobą - kompetencjami, indywidualnością i etyką. Dzielać się doświadczeniami osobistymi, przeżyciami wartości i wykazując tolerancję i aprobatę dla indywidualności ucznia osiąga rezultaty jakich nie zapewni żadna "technologia wychowania". Kontakt z takim nauczycielem jest ze wszech miar atrakcyjnym dla ucznia - czując się w jego otoczeniu bezpiecznie, może rozwijać się w sposób nieskrępowany.

Na marginesie powyższych uwag rodzi się kontrowersja wokół pojęcia "wychowanie". Rozumiejąc to pojęcie w konwencji pedagogiki pragmatycznej jako zamierzoną, celową działalność ukierunkowaną na przeobrażanie osobowości wychowanka i uprawniając wychowawcę do pełnienia swej roli zgodnie z tym rozumieniem daje się mu tym samym prawo do łamania indywidualności ucznia i ogranicza jego osobowy rozwój.

Z drugiej strony, głosząc hasła upodmiotowienia ucznia w znaczeniu podmiotowości jakie tu zaproponowano, poprzez, najogólniej, stwarzanie warunków akceptacji indywidualności poddaje się w wątpliwość przydatność pojęcia "wychowanie" w znaczeniu obarczonym pragmatycznymi konotacjami.

2. WCHODZENIE JEDNOSTKI W KULTURĘ POPRZEC OBOWIĄZEK SZKOLNY

2.1. SZKOŁA A UCZESTNICTWO W KULTURZE

Określając właściwość tego typu wyrażenia jak "kultura" E. Sapir (1978) napisał, że "z pozoru tworzą one pojęcia ściśle określone, pretendują do rygorystycznego obiektywizmu. W rzeczywistości zaś zarysowują jedynie - to szersze, to znów

węższe - płynne granice myśli, zależnie od punktu widzenia użytkownika i obejmują całą gamę znaczeń nie tylko nieharmonijnych, lecz po części wręcz sprzecznych" (s. 91). Rezygnacja przy opisie rzeczywistości kulturowej z tradycyjnej terminologii na rzecz systemów pojęć innych od tego, który współokreśla pole semantyczne wyrażenia "kultura" niczego w tym względzie nie rozstrzyga. Idee (np. koncepcja "trzech światów" K.R. Poppera (1984), w których zjawiska tradycyjnie określane jako kulturowe ujmowane są przy pomocy "nowych" systemów pojęć - nie przyczyniają się bynajmniej do zmniejszenia tej wieloznaczności. To, co nie jest obecne w tekstach K.R. Poppera, by pozostać przy przykładzie już przywołanym, pojawia się z całą ostrością na poziomie percepcji; por. np. A. Kłosowska (1982), Z. Cackowski (1982). Opisujący ideę "trzech światów" interpretator dokonuje tłumaczeń wyrażających ją pojęć "na nasze" notorycznie wieloznaczne terminy. W trakcie lektury dochodzi do utożsamienia popperowskiego "świata trzeciego" z tym, co powszechnie jest określane jako sfera kultury symbolicznej i traktowania subiektywnego "świata drugiego" jako pochodnej świata kultury.

Z uwagi na różnorodność zastosowań terminu "kultura" szczególnie ważna w badaniach nad kulturą wydaje się "ta dyrektywa metodologiczna, w myśl której analizując zjawiska z zakresu uczestnictwa (aktywności) w kulturze, należy je widzieć w szerokim kontekście uwarunkowań i związków" (S.A. Czajka, 1985, s. 23).

Przybliżenie pedagogiczne ⁷. Problem uczestnictwa w kulturze sprowadzono w badaniach "niemal wyłącznie do działań odpoczynkowo-zabawowych, z pominięciem sfery kształcąco-poznawczej, która stanowi przede wszystkim część składową pracy zawodowej czy obowiązku szkolnego, realizowanych poza czasem wolnym" (S.A. Czajka, 1985, s. 24). Tendencja ta jest, jak się wydaje, dość rozpowszechniona również w badaniach pedagogicznych; por. np. J. Badura (1987), L. Rowicki (1987).

⁷ Formułując ten obraz pedagogicznego ujęcia kultury zwracamy uwagę tylko na pewne tendencje, które wydają się być charakterystyczne dla badań pedagogicznych ostatnich lat. Poza tym obrazem pozostają pedagogiczne teorie kultury ukształtowane wcześniej, a wyrastające chociażby z myśli humanistycznej

Opisy rzeczywistości szkolnej w kategoriach kulturowych należą do rzadkości. Zagadnienie uczestnictwa w kulturze poprzez obowiązek szkolny najwyraźniej bywa eksponowane w pracach z zakresu kształcenia równoległego oraz w tekstach o globalnych problemach edukacyjnych; por. np. L. Porcher (1978), J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza (1982). Nie są to jednak opisy rzeczywistości szkolnej w ścisłym tego znaczeniu - kategoriach kulturowych, a raczej charakterystyki zagrożeń procesu uczenia się tożsamości kulturowej w szkole ze strony zdynamiczowanych procesów akulturacji i dezintegracji kulturowej czy homogenizacji kultury przez mass media.

Zgodnie z elementarnym (ramowym) ujęciem problemu związków szkoły z kulturą, zaświadczone na gruncie pedagogiki szkoła (i to, co się w niej dzieje) jest traktowana z jednej strony jako wytwór kultury, zdeterminowany i równocześnie stymulowany przez pozostałe jej składniki. Z drugiej - jako czynnik stymulujący wszystkie zjawiska oraz procesy kulturowe; por. np. W. Wiśniewski (1975), A. Peszyński (1976). Ujęcie powyższe pozwala opisać kulturę jako proces ujednolicania "znaczenia wiadomości". K. Kruszewski (1987) w ten sposób precyzujący pedagogiczne pojęcie kultury - podkreśla, że szkoła należała na unifikację znaczeń "nie tylko dlatego, żeby zagwarantować skuteczność obiektywną opanowanych wiadomości, ale i po to, żeby zagwarantować trwałość kultury w czasie i tożsamość jej wśród określonych kręgów młodzieży" (s. 33).

Pedagogiczne ujęcie koncentruje się głównie na opisie społecznej funkcji szkoły jako przekaznika kultury. Tymczasem proces nadawania obrazom świata uczniów wymiaru społeczno-kulturowego odbywa się w warunkach różnej podatności tych jednos-

przełomu XIX i XX wieku, jak postanie pedagogiczne S. Hessena (w tym względzie szczególnie ważna wydaje się dyskusja nad socjologiczną teorią kultury J. Chałasińskiego), czy filozofia kultury B. Nawroczyńskiego.

Sądzę - mimo braku odnośników literaturowych w pracach współczesnych - że więzi z tym klasycznym nurtem refleksji nad pedagogiką kultury nie zostały i dziś tak na prawdę zerwane. Bez trudu dawne wątki refleksji nad pedagogiką kultury można znaleźć również w tej pracy. Chociażby w określeniu czynności kulturalnej jako telehornicznej (por. B. Nawroczyński, 1947, s. 67) z proponowaną powyżej definicją kultury jako "kształtowania uwagi".

tkowych modeli na oddziaływania szkoły, zróżnicowania poznawczego uczniów, napięcia kulturowego między przedmiotowymi obrazami świata oraz zróżnicowania preferencji nauczycieli ⁸.

Przybliżenie psychologiczne. Rozumienie związku psychiki z kulturą może być różne. Czasem, gdy kultura jest traktowana jako zespół form świadomości społecznej, badania bywają zorientowane antypsychologicznie. Jednak nawet wówczas, gdy odrzuca się pogląd zakładający zdeterminowanie czynności i obiektów kulturowych przez czynniki o charakterze psychologicznym istnieje - jak zauważa K. Zamiara (1985) - "potrzeba odwołania się do psychologii przynajmniej w zakresie zagadnień dotyczących uwarunkowania procesu uczestnictwa jednostek w kulturze". W podobnym związku z kulturą pozostaje również, jak sądzę, rzeczywistość psychologiczna kształtowana przez teorie naukowe o zjawiskach psychicznych ⁹.

Badania porównawcze dostarczają dowodów na poparcie tezy o konieczności analizowania procesów poznawczych na poziomie kulturowym. J. Piaget (1977) w kwestii tzw. przejścia od operacji konkretnych do operacji zdaniotwórczych stwierdza: "w wielu społeczeństwach myślenie ludzi dorosłych nie wykracza poza poziom operacji <konkretnych> i nie osiąga poziomu operacji <zdaniowych>, które w naszych środowiskach są wypracowywane między 12 a 15 rokiem życia" (s. 70). A.R. Luria (1976) dowodzi, że proces akulturacji wpływa nie tylko na zmianę treści świadomości, lecz również na strukturę wyższych procesów psychicznych.

Również wpływy oddziaływań kulturowych na osobowość jednostki wielokrotnie były przedmiotem badań ¹⁰. J. Dollard i

⁸ Podatność uczniów na oddziaływania kulturowe szkoły oraz różnice między modelem szkolnym (charakterystycznym dla danego przedmiotu kształcenia) a modelem preferowanym przez konkretnego nauczyciela i wpływ tych jednostkowych modeli (uczniów i nauczycieli) na wyniki kształcenia bywają rozważane jako zagadnienie tzw. "drugiego programu" (por. np. H. Rylke (1984)) lub "ukrytego programu" (por. np. D. Barnes (1988), s. 15).

⁹ P.L. Berger (1985, s. 479 i n.), wprowadzając pojęcie "rzeczywistości psychologicznej" - obok znaczenia podanego w tekście - odnosi ten termin również "do sposobu, w jaki jednostka pojmuje samą siebie, swój proces świadomości oraz stosunki z innymi" (s. 480).

¹⁰ Z najgłośniejszych wymienić wypada pracę R. Lintona (1975) i K. Horney (1976).

N.E. Miller (1967)¹¹, odwołując się do freudowskiego ujęcia kultury, w braku konsekwencji we wzorach wychowania dzieci upatrują przyczyn nerwic i wad osobowościowych.

"Kultura" jest tą spoza kategorii psychologicznych, która pojawia się - niezależnie od przyjętej koncepcji człowieka - przy omawianiu czynności poznawczych, osobowości, zdolności - najczęściej. Pojawia się nie tylko na poziomie refleksji teoretycznej, ale także na poziomie konstruowania narzędzi pomiarowych. M.Cole i J.S.Bruner (1978) dowodzą, że różnice występujące w testach nie tylko osiągnięć, ale także uzdolnień mogą wynikać z faktu, że określone sytuacje testowe faworyzowały (lub nie) grupy z różnych kultur bądź podkultur. W podobnym duchu wyraża się J.P. Guilford (1978), zwracając uwagę na wpływy zmiennych kulturowych na czynniki zdolności intelektualnych: "Kultura, w obrębie której rozwija się dana jednostka decyduje w dużej mierze o tym, czego będzie się ona uczyć i jakie transfery wystąpią" (s. 107). Dotychczasowe doświadczenia w tej dziedzinie wykluczają możliwość skonstruowania narzędzi "neutralnych kulturowo" lub "niezależnych od czynników kulturowych".

Przegląd powyższy stanowi, jak sędzę, wystarczającą ilustrację tezy, że rozwój jednostki dokonuje się poprzez kulturę. Unifikacja znaczenia szkolnych informacji jest przesłanką indywidualizacji doświadczenia i wiedzy uczniów. Z. Cackowski (1982) ujmując tę kwestię tak: "Przesłanką indywidualizacji doświadczenia i wiedzy ludzkiej jednostki jest doświadczenie społeczne i wiedza społeczna, która stanowi dla tej indywidualizacji pierwotne oparcie, pierwotny warunek i tło. Żeby być osobowością własną, odmienną od osobowości innych jednostek ludzkich, trzeba - przede wszystkim - osobowością ludzką być a to nie jest pierwotnie (biologicznie) dane, to się tworzy drogą okreśną, to znaczy - poprzez kulturę, poprzez wiedzę i doświadczenie społeczne" (s.255).

¹¹ Autorzy cytowanej pracy komentując podstawowe założenia freudowskiej koncepcji kultury (por. Z. Freud (1967) przyjmują, że kultura nie stanowi "logicznej struktury, skonstruowanej z eksperymentalną precyzją. Jest ona raczej luźnym systemem historycznym z licznymi napięciami i konfliktami" (s. 122).

W procesie uczyłowieczenia ludzkiej jednostki istotną rolę odgrywa komunikowanie się, przede wszystkim za pomocą języka. Język uczniów jest barierą utrudniającą przekaz sformalizowanych informacji przedmiotowych. "Jest sprawą niezwyklej wagi, by uczniowie opanowywali język w rozwiniętej formie, co umożliwi im swobodne wypowiedzanie się, kojarzenie pojęć i identyfikowanie słów w całym bogactwie ich odcieni znaczeniowych" (J.L. Lewis, 1982, s.49-50).

Opanowanie rozwiniętego kodu językowego przez ucznia poprzedza uwewnętrznienie znaczenia słów. Opisy tej zmiany sposobie funkcjonowania języka uczniowskiego mogą mieć różną postać. Przytoczę wersję sformułowaną przez J.S. Brunera (1978) "Szkoła oddziela słowo od rzeczy i niszczy realizm werbalny, tworząc po raz pierwszy sytuację, w której słowa istnieją w sposób systematyczny i ciągły bez swych desygnatów (...). Oddzielenie słowa od rzeczy wymaga pojęcia, że słowa są w ludzkich głowach, a nie w swych desygnatach. Dopiero w momencie, kiedy myśl ulegnie oddzieleniu od przedmiotu, następuje etap, w którym myślenie może przebiegać w kategoriach możliwości, a nie rzeczywistości. (...) Otwiera się także droga do piagetowskiego etapu operacji formalnych, w którym rzeczywistość staje się tylko pewnym podzbiorem możliwości" (s.647).

W praktyce szkolnej każdy uczeń do tego, że "słowa są w ludzkich głowach, a nie w swych desygnatach" dochodzi inaczej. B. Bernstein (1981) stwierdza istnienie różnic w podatności uczniowskich kodów językowych na oddziaływania szkoły. Daje również argumenty na to, że opanowywanie przez uczniów języka w rozwiniętej formie utrudnia rozbitcie przedmiotowe treści kształcenia.

2.2. Kulturowy wymiar treści kształcenia

Szkolny obraz kultury kształtuje wielowęzłowy system wiadomości (K. Kruszewski, 1987, s. 88-99). Poszczególne elementy tego systemu (podkultury przedmiotowe, tj. kultury kształtowane w ramach przedmiotów szkolnych) mogą być odczuwane jako "równoważne", "bliskie", "obce" (a nawet "wrogie"), "zbędne", "lepsze" (lub "gorsze"). Impulsem wartościowania może być zarówno napięcie kulturowe między obrazami świata przedmiotów

szkolnych, eksponowane w procesie kształcenia, jak i indywidualne preferencje ucznia dla wybranego, przedmiotowego modelu. Procesy wartościowania subkultur nadbudowanych nad treścią kształcenia przedmiotów szkolnych zawsze odgrywały ważną rolę w konstruowaniu systemu kształcenia.

Wprowadzenie historyczne. Nauczanie szkolne (a także kształcenie nauczycieli) odbywa się w ramach historycznie ukształtowanego podziału wiedzy. Również podstawowe procesy selekcyjne¹² polegają na kreowaniu zmian w tym systemie, bez naruszania jego przedmiotowej struktury. (Aktualnie procesy selekcyjne sprowadzają się do utrzymywania równowagi poznawczej modeli świata przedmiotów szkolnych w kształceniu na poziomie propedeutycznym, eksponowaniu (i ograniczaniu) wybranych obrazów świata na poziomie szkoły średniej oraz eliminacji części tych modeli z kształcenia na poziomie szkoły wyższej.

Próby kondensacji programu nauczania mają bogatą tradycję. Wyobrażenia dzisiejsze nie różnią się tak wiele od historycznych. Prezentację ograniczę do jednego, ale rzadko przywoływanego przykładu. W 1857 roku J. Ruskin (1977) uzasadniał potrzebę zmian programowych w systemie szkolnych wiadomości:

"Nauka wszystkich przedmiotów powinna w większym stopniu, niż to było dotąd, zapoznawać z faktami aniżeli z ich kompleksowymi układami. Opanowanie rozległych, wszechstronnych i powiązanych między sobą poglądów jest niemożliwe dla większości ludzi. Systemy, których ich uczą, są dla nich niczym więcej jak szkieletami. Prawie wszyscy są jednak w stanie pojąć stosunki łączące nieliczne fakty mające wpływ na życie codzienne, których przykłady występowania znajdują się w zasięgu ich doświadczenia. Nauka zaś stanie się wkrótce tak rozległa, iż najbardziej wszechstronnie wykształceni ludzie obracać się będą jeszcze i tak w wąskim kręgu zagadnień. Przekonamy się

¹² W tym przypadku chodzi jedynie o zmiany wynikające z przekształceń w systemie szkolnych wiadomości, a nie o procesy selekcyjne wywołane niedostosowaniem konkretnych programów nauczania do możliwości poznawczych i zainteresowań ucznia, czy też materialnymi, kadrowymi i organizacyjnymi warunkami pracy szkoły. (Kompleksową charakterystykę procesów selekcyjnych daje M. Szymański (1986).

wówczas, że warto raczej uczyć młodzież koncentrować całą energię intelektu na określonych punktach, aniżeli rozpraszać ją na nieskończenie rozległe horyzonty wiedzy, z których niczego nie będą mogli dla siebie czerpać ani niczego jej z siebie użyczyć" (s. 257-258).

U podstaw ruskinowskiej krytyki kształcenia leży nie tyle chęć odrzucenia systemu szkolnych wiadomości kształtowanego przez przedmioty nauczania, ile uzależnienia struktur wiedzy przedmiotowych od uczniowskich preferencji. Określenie "uczniofskie preferencje" odnosi się w tym przypadku do zainteresowań uczniów jakąś wiedzą. Szkoła poprzez rozwijanie myślenia konwergencyjnego i myślenia dywergencyjnego może się przyczynić do rozwijania możliwości twórczych uczniów. W. Okoń (1975) analizując proces myślenia (konwergencyjnego i dywergencyjnego) w szkole czerpie przykłady z działalności odkrywczej, działalności wynalazczo-technicznej i działalności artystycznej dzieci i młodzieży. W. Dobrołowicz (1988) zestawia ze sobą podobne kręgi twórczości, gdy specyfiką twórczości technicznej omawia na tle twórczości artystycznej i twórczości naukowej. Z punktu widzenia niniejszej pracy podział oparty na analizie wytworów nie jest tak bardzo istotny, tym niemniej cytowana literatura stanowi tło dla rozważań.

Szczególne uwagę zwraca analiza procesu kształcenia w kategoriach umiejętności i aktywności poznawczej uczniów oraz ich zainteresowań twórczych. Istotnym elementem tego sposobu widzenia jest to, że traktując o możliwościach realizowania zadań twórczych we współczesnej szkole dąży się jednocześnie do zwania luki między możliwościami a rzeczywistością szkolną. Aby proces kształcenia nie miał charakteru rutynowych działań nauczycieli, które mają na celu powodowanie, by uczniowie opanowali ściśle określone wiadomości i umiejętności, w zbyt małym stopniu uwzględnia się w toku oceniania efektów pracy dydaktycznej oraz w czasie egzaminów takie walory jak chociażby umiejętności przetwarzania i wytwarzania wiedzy, umiejętności niekonwencjonalnego, twórczego operowania posiadanymi wiadomościami i umiejętnościami¹³. Dominacja elementów

¹³ "Bardzo wątpliwe jest to, czy normalna klasa szkolna stwarza możliwość zaobserwowania wszystkich istotnych aspektów

szkoły tradycyjnej spowodowana jest także dużą sztywnością bardzo rozbudowanych programów nauczania i tym, że funkcje nauczycieli pełnią w wielu przypadkach osoby nienajlepiej przygotowane zawodowo. Skromna baza materialna szkół oraz nadmierna liczba uczniów w klasie nie ułatwiają organizowania nauczania bardziej urozmaiconego i zindywidualizowanego. Czy jednak, mimo różnych przeszkód i uwarunkowań, mimo preferowania w systemie oświaty kryterium zasobu opanowanych przez uczniów wiadomości, nie można ożywić procesu kształcenia, animować aktywności twórczej uczniów? S. Palka (1988) podjął próbę opisaną "możliwości działań innowacyjnych dostępnych każdemu nauczycielowi i sprzyjających aktywizacji poznawczej oraz twórczej uczniów".

Struktury przedmiotowe a preferencje uczniowskie. Analizując różnice w strukturze wiedzy humanistycznej i technicznej J. Trzebiński (1981) twierdzi, że wiedza techniczna zawarta jest głównie w pojęciach ściśle określonych (tzw. pojęcia matrycowe). Natomiast wiedza humanistyczna wyraża się przede wszystkim w pojęciach naturalnych, składających się z rdzenia i zakresu dopuszczalnych transformacji. B. Bernstein (1980) opisane wyżej różnice semantyczne w wiedzy technicznej i humanistycznej ujmuje jako sprzeczności w funkcjonowaniu odpowiednio języka ukierunkowanego na przedmioty i języka ukierunkowanego na osoby: "główną, ukrytą funkcją kodu rozwiniętego ukierunkowanego na przedmioty jest usuwanie wieloznaczności, natomiast główną, ukrytą funkcją kodu rozwiniętego ukierunkowanego na osoby jest jej wytwarzanie" (s. 592).

Uczenie się języka zachodzi w warunkach scierania się tych częściowo przeciwstawnych tendencji. "Jest stosunkowo niewiele osób - stwierdza dalej B. Bernstein - które potrafiłyby opanować w równym stopniu obie odmiany kodu rozwiniętego". Bardzo prawdopodobne, że w takiej sytuacji uczeń dokonuje wyboru "bliźszego sobie" języka. W literaturze problem ów pojawia się pod nazwą problemu zdolności humanistycznych i zdolności technicznych; por. np. M. Materska (1972), E. Franus (1978).

zachowań twórczych, które mogłyby stanowić odpowiednią podstawę do dokonywania ocen (tj. ocen twórczości - przyp. aut.)" (J.P. Guilford, 1978, s. 324).

D. Gałązka i A. Gałązka (1983) sugerują, że nie istnieją zdolności specjalne odrębne dla wiedzy humanistycznej i technicznej. W uzasadnieniu ich badań można przeczytać, że

a) "istnieje wysoka korelacja pomiędzy wynikami uczenia się materiału humanistycznego i technicznego u tych samych osób. Jest ona wyższa dla reprodukcji niż dla rozwiązywania problemów",

b) "u młodzieży w wieku 16-18 lat nie występuje odrębna specyfika w kodowaniu materiału humanistycznego i technicznego". Bez pogłębionych badań języka wypowiedzi uczniowskiej trudno ustosunkować się szczególnie do stwierdzenia b). Sądzę jednak, że szkoła przesądza o podobnym kodowaniu przez młodzież materiału humanistycznego i technicznego. Przedmiotowy system przekazu informacji kulturowej może prowadzić do tworzenia się w świadomości uczniów kodów o charakterze pośrednim. Na podstawie cytowanych badań trudno powiedzieć, czym te uczniowskie - ukształtowane, jak sądzę, na styku wiedzy przedmiotowych - kody się cechują.

Szkolna komunikacja kulturowa. Komunikacyjna sfera kultury bywa przedmiotem zainteresowań badaczy o różnej orientacji metodologicznej i teoretycznej. Sądzę, że wiele ustaleń szczegółowych, mimo zróżnicowania na poziomie teorii, można by odnieść do systemu kształcenia. Mniemanie to dotyczy np. zarówno edukacyjnych aspektów języka kultury opisanych przez E.T.Halla (1987) jak i tych aspektów hermeneutycznej koncepcji H.G. Gadamera (1979), które są zogniskowane na opisie przyswajania przez jednostkę spoza społeczności naukowej pojęć naukowo-teoretycznych. Poniżej ograniczę się do omówienia kwestii dla szkolnej komunikacji kulturowej podstawowych.

Podstawą kształtowania modelu kultury przedmiotów szkolnych jest - jak się wydaje - pojęcie przekazu informacji (wiedzy). Między komunikacją kulturową a wydarzeniem komunikacyjnym opisywanym wielokrotnie w pedagogice (i przez dydaktyki przedmiotowe) istnieją zasadnicze różnice. Wydarzenie zachodzące między uczniem i nauczycielem - ma charakter dwukierunkowy. Ta dialogowa (z językowego punktu widzenia) forma komunikacji szkolnej jest eksponowana szczególnie mocno w opisach aktywnych metod kształcenia. Istotną cechą komunikacji kulturowej

jest zaś jej jednokierunkowość ¹⁴. Wydarzenie komunikacyjne na lekcji fizyki spowodowane np. obserwacją spadającego kamienia nie prowadzi do zmiany treści wiadomości kulturowej (prawa grawitacji).

Istotną rolę w kształtowaniu szkolnej komunikacji kulturowej odgrywają - jak się wydaje - preferowane przez nauczyciela modele kultury. U podstaw kształtowania wiedzy i umiejętności nauczycielskich leży poznawanie przedmiotowego obrazu świata (patrz Rys. 4) jako układu wywołującego pozytywną zmianę kulturową w uczniu, początkowo w jego obrazie należącym do rzeczywistości pedagogicznej i rzeczywistości dydaktycznej, później - poprzez układy coraz bardziej zbliżone do rzeczywistości szkolnej - w realnym obrazie świata ucznia.

Komunikacja kulturowa z reguły powoduje wzrost napięcia dialogicznego w obrazie świata ucznia. Napięcie to może się w procesie nauczania-uczenia się uzewnętrzniać lub nie. Powyższe w dużej mierze zależy od postawy nauczyciela. Monologowa postawa nauczyciela nie daje możliwości korygowania napięć między obrazem świata tworzonym przez treść przedmiotową i podmiotowym obrazem świata. Uczeń "po cichu" zmierza do jego zminimalizowania, tym samym zmiany zachodzące w kulturze uczniowskiej pod wpływem nauczania mają charakter żywiołowy. W przypadku, gdy różnica między realnym światem ucznia a dydaktycznym jego odpowiednikiem jest zbyt duża mogą - jak się wydaje - powstawać zakłócenia w przekazie informacji przedmiotowej spowodowane wzrostem entropii tego przekazu ¹⁵. O ile w monologicznym przekazie obrazu świata przedmiotów szkolnych decydującą rolę odgrywa - jak można przypuszczać - dydaktyczny obraz obrazu świata ucznia, o tyle druga z możliwych postaw - postawa dialogalna "uaktywnia" realny obraz świata ucznia. Dzięki

¹⁴ Jednokierunkowość komunikacji na poziomie kulturowym podkreśla bardzo wyraźnie A. Tudov; por. "Kwartalnik Pedagogiczny" 4/1977, s. 178, jak i w: T. Goban-Klas, 1973, J. Koblewska, 1974.

¹⁵ Przy omawianiu problematyki twórczości, np. związanej z rozwiązywaniem problemów (por. J. Kozielecki, 1966, s. 190-196, 210-214) entropia jest traktowana jako miara nieokreśloności danego problemu. Tu pojęcie entropii odnosi się do organizacji tekstu i zostało użyte jako miara wyrażająca ilość informacji "zagubionych" w odbiorze.

uzewnętrznieniu dialogu między obu obrazami świata (ucznia i przedmiotowym) nauczyciel może śledzić zmiany zachodzące w uczniowskiej kulturze. A sytuacja taka wpływa na zmniejszenie entropii przekazu kulturowego.

Prezentowane powyżej ujęcie komunikacyjnej sfery kultury wyraża podstawowe problemy szkolnego przekazu kulturowego.

Odróżnienie wydarzeń komunikacyjnych (zachodzących na lekcji między uczniem i nauczycielem) od szkolnej komunikacji kulturowej jest zabiegiem podstawowym przy opisywaniu granic podmiotowości ucznia w procesie nauczania.

Literatura

- Allport G., *Osobowość i religia*. Warszawa 1988.
- Badura J., Lepalczyk I. (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa 1987.
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988.
- Berger P.L., *Tożsamość jako problem socjologii wiedzy*. W: *Problemy socjologii wiedzy*. Warszawa 1985.
- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły*. W: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa 1980.
- Bocheński J.M., *Ku filozoficznemu myśleniu*. Warszawa 1986.

- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., Uczyć się - bez granic. Jak zwrzeć "lukę ludzką"? Warszawa 1982.
- Cackowski Z., Współczesna teoria umysłu. Koncepcja Karla Poppera. W: Z. Cackowski (red.), Poznanie, umysł, kultura. Lublin 1982.
- Cackowski Z., Społeczno-kulturowe uwarunkowania osobowości. W: Z. Cackowski (red.), Poznanie, umysł, kultura. Lublin 1982.
- Cole M., Bruner J.S., Różnice kulturowe a wnioskowanie o procesach psychicznych. W: J.S. Bruner, Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania. Warszawa 1978.
- Czajka S.A., Z problemów teorii i metodologii uczestnictwa w kulturze. Warszawa 1985.
- Dobrołowicz W., O twórczości technicznej dzieci i młodzieży. W: S. Palka (red.), Aktywność twórcza dzieci i młodzieży. Warszawa 1988.
- Dollard J., Miller N.E., Osobowość i psychoterapia. Analiza w terminach uczenia się, myślenia i kultury. Warszawa 1967.
- Frankl V., Homo patiens. Warszawa 1984.
- Franus E., Myślenie techniczne. Wrocław 1978.
- Freud Z., Kultura jako źródło cierpień. W: Z. Freud, Człowiek, religia, kultura. Warszawa 1967.
- Gadamer H.G., Rozum, słowo, dzieje. Warszawa 1979.
- Galloway Ch., Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa 1988.
- Gałązka D., Gałązka A., Czy istnieją odrębne zdolności humanistyczne i techniczne. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1/1983.
- Gliszczyńska X. (red.), Człowiek jako podmiot życia społecznego. Wrocław 1983.
- Goffman E., Człowiek w teatrze życia codziennego. Warszawa 1981.
- Greenfield P.M., Bruner J.S., Kultura a rozwój poznawczy. W: J.S. Bruner, Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania. Warszawa 1978.
- Guilford J.P., Struktura inteligencji człowieka. Warszawa 1978.
- Hall E.F., Bezgłębny język. Warszawa 1987.
- Hilgard E.R., Marquis D.G., Procesy warunkowania i uczenia się. Warszawa 1968.
- Horney K., Neurotyczna osobowość naszych czasów. Warszawa 1976.

- Jankowski K., Przełom w psychologii. Warszawa 1978.
- Kłoskowska A., Świat kultury w ujęciu Karla Poppera. W: Z. Cackowski (red.), Poznanie, umysł, kultura. Lublin 1982.
- Kořta M., Samokontrola a emocje. Warszawa 1979.
- Konarzewski K., Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982.
- Korzeniowski K., Zieliński R., Daniecki W., Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. Wrocław 1983.
- Kozielecki J., Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa 1966.
- Krajna A., Problematyka kultury w nauczaniu - część I. Wrocław 1988 (*maszynopis pracy wykonanej w ramach RPEP III. 30, temat VI. 2*).
- Kruszewski K., Zmiana i wiadomořć. Perspektywa dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987.
- Kruszewski K., Zrozumieć szkołę. Warszawa 1987.
- Kwaśnica R., Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej. Wrocław 1987.
- Lewis J.L. (red.), Nauczanie fizyki. Warszawa 1982.
- Linton R., Kulturowe podstawy osobowości. Warszawa 1975.
- Luria A.R., Psychologia jako nauka historyczna. W: A.R. Luria, Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Warszawa 1976
- Malewska H., Mechanizmy socjalizacji a postawy. W: S. Nowak (red.), Teoria postaw. Warszawa 1973.
- Maslow A., W stronę psychologii istnienia. Warszawa 1986.
- Materska M., Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych. Wrocław 1972.
- May R., Psychologia a dylemat ludzki. Warszawa 1971.
- Muszyński H., Wstęę do metodologii pedagogicznej. Warszawa 1971.
- Niemierko B., Przemiany dydaktyki polskiej. Bydgoszcz 1989 (*maszynopis*).
- Okoń W., Trzy kategorie działalności twórczej dzieci i młodzieży. "Kwartalnik Pedagogiczny" 3/1975.
- Palka S., Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów. W: S. Palka (red.), Aktywność twórcza dzieci i młodzieży. Warszawa 1988.

- Peszyński A., Przeciwdziałanie niedostosowaniu społecznemu w jego fazie rozwojowej. "Ruch pedagogiczny" 3/1976.
- Piaget J., Potrzeba i znaczenie badań porównawczych w psychologii genetycznej. W: J. Piaget, Psychologia i epistemologia. Warszawa 1977.
- Plessner H., Pytanie o *conditio humana*. Warszawa 1988.
- Popper K.R., Epistemologia bez podmiotu poznającego. "Literatura na Świecie" 12/1984.
- Porcher L., Kształcenie równoległe. Warszawa 1978.
- Rowicki L., Orientacje kulturowe młodzieży akademickiej. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1/1987.
- Rowicki L., Wymiary aktywności kulturalnej. "Kwartalnik Pedagogiczny" 2/1987.
- Rudniański J., O dobrym wychowaniu i kształceniu. Warszawa 1978.
- Ruskin J., Sztuka jako dziedzina kształcenia. W: J. Ruskin, Sztuka, społeczeństwo, wychowanie. Wrocław 1977.
- Rylke H., Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1/1984.
- Sapir E., Kultura autentyczna i rzekoma. "Regiony" 1/1978.
- Siciński A., Styl życia a kultura. W: A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz (red.), Problemy wiedzy o kulturze. Wrocław 1986.
- Sośnicki K., Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa 1967.
- Stępniewski I., Struktura logiczna materiału nauczania a struktura umiejętności uczniów (cz. II). Warszawa 1989 (*maszynopis pracy wykonanej w ramach RPBP III.30, temat VI.1*).
- Straś-Romanowska M., Sujak Z., Rola osobowości nauczyciela w procesie nauczania i wychowania. Wrocław 1989 (*maszynopis pracy wykonanej w ramach RPBP III.30, temat VI.2*).
- Szymański M., Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym. Warszawa 1988.
- Trzebiński J., Twórczość a struktura pojęć. Warszawa 1981.
- Uchnast Z., Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości. Lublin 1983.
- Wilson E., O naturze ludzkiej. Warszawa 1988.

Wiśniewski W., Niektóre problemy socjologii oświaty. "Studia Socjologiczne" 3/1975.

Zamiara K., Problemy metodologicznej specyfiki psychologii kognitywistycznej. W: K. Zamiara (red.), O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultury. Warszawa 1985.

Zebrowska M., Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1975.