

Piotr Szybek

Lund University

KOMPETENCJE PROTO-DEMOKRATYCZNE I KSZTAŁCENIE

WPROWADZENIE

Tekst ten przedstawia możliwości kształcenia jako drogi do demokracji. Demokracja jest przez nas pojmowana jako ustrój społeczny, lepszy od wielu alternatyw – skądinąd znanych polskim czytelnikom, szczególnie tym w moim wieku. Kojarzmy to z dobrym życiem („bez głodu, chłodu i bicia”), z możliwością życia w spokoju, oddawaniu się naszym sprawom prywatnym. Taka wizja życia zakłada pewne pojmowanie kształcenia: jako przygotowania *jednostki* do życia, o którym sama będzie decydowała, w miarę swoich możliwości – w tym stopnia przyswojenia sobie wiedzy i umiejętności oferowanych przez edukację. Zobaczmy jednak, że nie jest to takie proste.

Na wstępie rozważone zostanie pytanie czy możemy mówić o kompetencji czy też raczej o kompetencjach. Następnie zobaczymy, jaką rolę odgrywa kształcenie i jak w tym kontekście można mówić o demokracji. Interakcja tych trzech aspektów: kompetencji, kształcenia i demokracji pozwala nam naświetlić problem kompetencji istotnej dla wdrażania demokracji w systemie edukacyjnym.

KOMPETENCJA I KOMPETENCJE

ODNOSZENIE SIĘ DO ŚWIATA

Wprowadzimy tu pojęcie trybu odnoszenia się do świata zewnętrznego, relacji z nim. Najpierw rozpatrzmy jego zależność od doświadczania (experiencing, Erleben).

Ference Marton wprowadza pojęcie obiektu uczenia się (*object of learning*) (Marton i Tsui, 2004). Obiekt uczenia się to sposób odnoszenia się do tego, czego się uczymy. Ucząc się otwieramy możliwości działania na różne sposoby. Są one zależne od tego, jak odbieramy to, wobec czego mamy działać. Marton (w praktycznie rzecz biorąc całe swej twórczości naukowej) konsekwentnie interesuje się wyłącznie aspektem kognitywnym relacji ze światem. Åsa Lindberg-Sand (1996), pisząca również w tradycji fenomenograficznej, wprowadza aspekty emocjonalnych i wolicjonalnych (co na jakiś na temat czujemy i czego w związku z tym chcemy) w odnoszeniu się do rzeczy.

Husserl podkreśla, że doświadczanie (przeżywanie), czy jak to określa (nawiązując do Kartezjusza) „*cogitationes*” jaźni („ego”)...

*...to także wielorakie akty i stany woli i uczucia: zgadzać się lub nie, cieszyć lub martwić, pragnąć lub uciekać od czegoś, mieć na coś nadzieję lub czuć do czegoś wstręt, decydować się na coś i działać. Wszystko to [...] zawiera się w Kartezjuszowym wyrażeniu *c o g i t o* (§28, Husserl, 1976).*

Kiedy ja „*cogito*”, pragnę lub odrzucam, w różnym stopniu, „*cogitatum*”, czyli „przedmiot mojego *cogitatio*”. Wskazuje to na *jedność uczuć i myślenia*, jako aspektów odnoszenia się do świata, relacji ze światem. Rozdzielac je można tylko w celu analizy, natomiast w rzeczywistych sytuacjach nie jest to możliwe.

Tyle o *poznawczym* aspekcie relacji ze światem. Co do aspektu *praktycznego*, Döös pisze (Döös, 1997) o sposobach odnoszenia się jako tym, co steruje „sieciami myśli” (*tankenätverk*), czyli strukturami związanymi z działaniem w danej sytuacji. Jak pisze Döös, struktury te

...wiążą w jedną całość analizę sytuacji obecnej i działanie jednostki. Sieć myśli generuje charakterystykę sytuacji i sygnalizuje możliwe drogi działania. Są to żywe rekonstrukcje, otwarte na zmiany przez pytania zadawane przez jednostki i przez działania w ramach wypełniania zadań stawianych przez pracę (Döös, 1997).

Gdyby napisać „sieci kogitatywne”, można by powiązać poznawczą perspektywę fenomenografów i badań nad praktyką, których przedstawicielką jest Döös. Sieci kogitatywne będą całością *cogitationes* skierowanych na różne komponenty sytuacji. Sposoby odnoszenia się sterują sieciami kogitatywnymi. Jak to się odbywa, może wynikać z opisu poszczególnych sytuacji.

KOMPETENCJA I KONTEKST

Jurgen Sandberg (2000) badał pracę techników odpowiedzialnych za „optymację” silników do samochodów osobowych z zakładach Volvo w Goteborgu. Stosując metodologię fenomenografii zidentyfikował trzy kategorie. W *kategorię I* wchodziły technicy używający listy parametrów, które miały przyjmować pewne wartości. *Kategoria II* składała się z techników, którzy mierzyli zależności między parametrami. *Kategoria III* to technicy, którzy zaczynali pracę od zadania sobie pytania, jakie zadania ma spełniać ten silnik. Na przykład, czy ta partia samochodów ma być sprzedana na Bliski Wschód, czy są jakieś dane o klientach kupujących ten typ wozu, o ich oczekiwaniach, potrzebach itd. Ci technicy mierzyli te same parametry, co technicy z pozostałych kategorii, uwzględniając zależności między nimi. Różnica polegała na tym, że orientowali się, dlaczego robią to co robią i tak, jak robią. Sandberg pytał wszystkich swoich respondentów, czy mogą mu wskazać tych, których uważają za najbardziej kompetentnych. Jak jeden mąż wszyscy wskazali techników z kategorii III. Ludzka kompetencja w pracy (tak tłumaczy się angielski tytuł pracy Sandberga) jest zatem funkcją stopnia zorientowania się pracującego w kontekście nadającym sens jego pracy. Można też powiedzieć, że oddzielne kompetencje (na przykład dotyczące obsługiwanego przyrządów mierniczych) zaczynają mieć sens dopiero wtedy, kiedy posiadacz ich jest naprawdę kompetentny: kiedy widzi sens tego co robi w jakimś kontekście.

Wyniki Sandberga pozwalają zadać pytanie, czy można wskazać jakąś specyficzną jakość, cechę sposobu odnoszenia się do rozwiązywania problemów i wykonywania zadań. Hannah Arendt w swoich wykładach o filozofii politycznej Kanta (Arendt, 1992) dyskutuje rolę oceny, osądu (*judgment, Urteil*). Dyskusja ta powraca w innych jej pismach (Arendt, 2003 i 2005). Zgodnie z wywoodem Arendt technik należący do kategorii III Sandberga *ocenia (judges, beurteilt)* sytuację, w której dokonuje przeglądu silnika. Robi to na podstawie pewnych *arbitralnych* kryteriów, raczej niż usystematyzowanej wiedzy. Nie tu miejsce na dociekanie, jakie to miałyby być kryteria, dość stwierdzić, że teoretyczna, systematyczna wiedza ma tu mało do powiedzenia. Dopiero druga faza wykonywania zadania, gdzie dokonuje się pomiarów, wymaga wiedzy teoretycznej.

Na marginesie można się szybko zastanowić, kto z opisanych przez Sandberga techników miałby najlepsze możliwości dyskusowania swojej pracy z innymi. Czy jeden z tych, co z jakichś powodów trzymają się listy parametrów, czy też jeden z tych, którzy te parametry widzą jako miarę przydatności silnika do jakichś specyficznych warunków użytkowania?

WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI

Polskie słowo wiedza jest ściśle związane z „wiedzeniem”, co sugeruje dystans podmiotu do przedmiotu, o którym podmiot coś wie. Gdyby jednak sięgnąć do innych języków, to zyskujemy dostęp do odmiennego obrazu. *Knowledge* ma trzy aspekty:

- 1) *knowing that* – wiedzieć, że coś przedstawia się tak, a nie inaczej;
- 2) *knowing as* – znać coś „jako coś”, to jest widzieć to w takim a nie innym kontekście, na tle czegoś co jest „takie a nie inne”;
- 3) *knowing how* – wiedzieć jak coś zrobić, a zatem umieć to zrobić.

Rozdział między „wiem” i „umiem” nie jest tu równie ostry, co w języku polskim. Jeszcze bardziej zaciera się różnica w językach skandynawskich: *Kunna* znaczy zarówno „znać”¹ jak „umieć, potrafić”. Przejście od *savoir* do *pouvoir* narzuca się samo. Ta (pobieżna) analiza ma na celu zasygnalizowanie możliwości widzenia wiedzy i umiejętności jako całości, która ma aspekty poznawcze (wiedzieć o czymś) i praktyczne (umieć coś zrobić, osiągnąć). Możemy powiedzieć, że celem kształcenia jest właśnie taka całość. Zważmy, że jest to całość generująca *możliwości*. Można widzieć rzeczy, których się nie widziało, widzieć rzeczy już znane w nowy sposób i umieć *zmieniać* rzeczy.

Kształcenie generuje zatem potencjał. A także władzę, jeżeli jako władzę widzimy właśnie możliwość *działania*. Tak widzi władzę (Power, Macht, *pouvoir*) Hannah Arendt (1998 i 2000). *Potentia*, czyli władza, jest to dla niej potencjał, możliwy do urzeczywistnienia w działaniu. Przypomnijmy tu o charakterystyce istnienia rzeczy jako z jednej strony istnienia *in potentia*, a drugiej *in actu*. Czyn, działanie (*actus*) przekształca potencjał w rzeczywistość, wprowadzając w postrzegalny świat nowe elementy.

Jakiego słowa możemy tu użyć zamiast „wiedza” i „umiejętność”? Nie jest to może najważniejsze. Natomiast istotniejsze jest zdać sobie sprawę z kontekstu społecznego, w którym te dwa słowa oznaczają dwa różne procesy, a nie aspekty tego samego procesu. Według Molandera jest to deprofesjonalizacja, przekształcająca pracującego w wymienny egzemplarz „siły roboczej”, mającej urzeczywistnić plany wymyślone przez innych (Molander, 1997; zobacz także Sennett, 1998). Mamy więc podział pracy, który jest jednocześnie podziałem władzy i rozdzieleniem pomiędzy wiedzą o tym co powinno być zrobione i umiejętnością zrobienia tego.

Jak w tym kontekście może wyglądać kształcenie? Może ono zmierzać do:

¹ „Jag kan matematik” to „znam, rozumiem matematykę”, a w domyśle „umiem się nią posługiwać”.

- 1) wykształcenia jednych na wiedzących wszystko o jakimś zadaniu, procesie w który on wchodzi itp.; owi wiedzący będą wymyślać cele i planować ich wykonanie;
- 2) wykształcenia innych na posłusznych wykonawców zadań; owi wykonawcy mają znać kontekst swojej pracy na tyle, żeby rozumieć polecenia i rozumieć cele na tyle, żeby je urzeczywistniać; poza tym może jeszcze zmierzać do
- 3) umożliwienia wszystkim poznania i zrozumienia świata, w którym żyją.

Michael Oakeshott, pisząc o kształceniu proponuje jako jego cel umożliwienie uczestnictwa w specyficznej relacji między ludźmi. Relacja ta jest tym, co stanowi człowieka jako człowieka:

Być człowiekiem to rozpoznawać siebie samą w relacji z innymi, nie takiej jak relacja części organizmu, ani jako członka jedyne, wszechogarniającego „społeczeństwa”, ale z racji uczestniczenia w wielorako rozumianych relacjach i w rozumianych historycznych językach uczuć, wyobraźni, fantazji, pragnień, rozpoznawania, poglądów moralnych i religijnych, przedsięwzięć intelektualnych i praktycznych, zwyczajów, konwencji, procedur i praktyk, kanonów, maksym i zasad postępowania, reguł określających zobowiązania i urzędów wyszczególniających obowiązki. Języki te są ustawicznie wynajdywane przez tych, dla których są wspólne; używać ich to wzbogacać ich zasoby. Nie wymuszają one określonych rodzajów myślenia czy „zachowań”; ...

*...człowiek zamieszkuje świat **nie rzeczy, ale znaczeń**; [sensu]² [uwydatnienie P. Sz.] to jest wydarzeń rozpoznawalnych i identyfikowalnych, które podlegają rozumieniu i na które dajemy respons zgodnie z owym rozumieniem. Jest to świat uczuć i przekonań i zawiera on także w sobie wytwory ludzkie (jak książki, obrazy, utwory muzyczne, narzędzia i oprzyrządowania) gdyż są one również „wyrazem” obdarzonym sensem i wymagającym zrozumienia po to, by można z nich korzystać i mieć z nich przyjemność. Bez tego rozumienia nie jest się człowiekiem, jest się obcym kondycji ludzkiej. (Oakeshott, 1989, s. 65)*

Relacja ta jest zatem zależna od dostępu do owych języków i powiązana ze zrozumieniem znaczeń (sensu). Oakeshott pisze o niej jako o *rozmowie (conversation)*. Zatem ma kształcenie otwierać każdemu możliwości rozmowy z każdym o czymś. Ale o czym? Wspólnota stanowiona przez temat rozmowy zakłada, że ów temat jest interesujący, istotny i ważny dla wszystkich uczestników rozmowy. Niewątpliwie jest wiele takich tematów, ale istnieje także klasa tematów, które mogłyby być ciekawe dla wszystkich, ale nie można ich poruszyć z kimkolwiek.

² W oryginale: meanings.

Są to tematy związane z praktyką. Wykonawcy rozkazów nie mogą rozmawiać z rozkazodawcami. Jednym i drugim brak znajomości pełni kontekstu: posiadacze wiedzy nie znają praktyki, a posiadacze umiejętności nie mają wiedzy. W rezultacie jedni i drudzy nie mają dostępu do pełni potencjału.

W tym właśnie kontekście można powiedzieć, że kształcenie nie przygotowuje człowieka do pełni życia. Oakeshott ogranicza kondycję ludzką do czasu wolnego od pracy, a w pracy najwyraźniej człowiekiem się nie jest. Co więcej, nie jest się nawet dobrze funkcjonującą siłą roboczą. Molander dowodzi (Molander, 1997), że miejsce pracy, gdzie przeprowadzono rozdział na wiedzę i umiejętności i na wykonawców rozkazów mających „stosować” wiedzę w praktyce i rozkazodawców posiadających ową wiedzę (ale nie umiejących jej „stosować”), nie może działać naprawdę efektywnie. Można tu zastosować opis Arendt (1998 i 2000) relacji między człowiekiem wytwarzającym (*homo faber*) będącym „władcą planu” i wykonującym jego rozkazy członkiem siły roboczej (*animal laborans*). Zgodnie z tym opisem posiadacze wiedzy nie są w rzeczy samej posiadaczami władzy! Owszem, sprawują kontrolę, ale ich dostęp do możliwości, do potencjału, jest ograniczony. Ich kontrola nad praktyką sprowadza się do możliwości zamykania innym dostępu do możliwości. Ich własny dostęp do możliwości nie zwiększa się przez to. Kontrola rodzi zatem nie władzę, lecz bezwład, *impotencję*.

Praca stanowi poważną część naszego życia. Jest czymś, czym się interesujemy, pasjonujemy, w co wkładamy nasze serce, co nam może dać powód do dumy. Oczywiście możemy dać się przekonać marksowskiej analizie alienacji pracy w kapitalizmie jako czemuś nieuniknionemu – ale poddając się rezygnacji rezygnujemy z owej poważnej części życia. Sytuacja, w której owa część życia jest marnowana na czynności w gruncie rzeczy mało sensowne, jest niegodna człowieka i żadna teoria społeczeństwa nie może być pretekstem do zaniechania prób jej zmiany. Możliwość rozmowy o pracy to szansa na rewindykację części naszego człowieczeństwa. Dlatego jest konieczne, aby udostępnić wszystkim (w tym nam samym) rozmowę o pracy.

Tu musimy się zastanowić, czy wystarczy prowadzić ową rozmowę w kategoriach wiedzy i umiejętności. Najwyraźniej kwestia posiadania lub nieposiadania wiedzy, języka itp. nie wystarcza do określenia zakresu możliwości. Aby to poprawić, należy zwrócić uwagę na warunki prowadzenia rozmowy, w tym na relacje między nami. Kontekst problemu zmienia się. Wchodzi więc nowy element: demokracja.

DEMOKRACJA I DIALOG

GŁOS Z ATEN

W „Wojnie peloponeskiej” Tukidydes oddaje głos przywódcy Aten, Peryklesowi, który tak opisuje demokrację:

...każdy obywatel jest równy w obliczu prawa; jeśli zaś chodzi o znaczenie, to jednostkę ceni się nie ze względu na jej przynależność do pewnej grupy, lecz ze względu na talent osobisty, którym się wyróżnia; nikomu też, kto jest zdolny służyć ojczyźnie, ubóstwo albo nieznanne pochodzenie nie przeszkadzają w osiągnięciu zaszczytów. W naszym życiu państwowym kierujemy się zasadą wolności. W życiu prywatnym nie wglądamy z podejrzliwą ciekawością w zachowanie się naszych współobywateli, nie odnosimy się z niechęcią do sąsiada, jeśli się zajmuje tym, co mu sprawia przyjemność, i nie rzucamy w jego stronę owych pogardliwych spojrzeń, które wprawdzie nie wyrządzają krzywdy, ale ranią. Kierując się wyrozumiałością w życiu prywatnym, szanujemy prawa w życiu publicznym; jesteśmy posłuszni każdej władzy i prawom, zwłaszcza tym niepisany, które bronią pokrzywdzonych i których przekroczenie przynosi powszechną hańbę. (Tukidydes, 1957, s. 106)

Nie jest tu ważne, czy tak właśnie wyglądało życie w Atenach. Z perspektywy Wittgensteina można to widzieć jako opis zasad pewnej gry językowej (2000). Wśród nich możemy wyróżnić

- 1) rozróżnienie i *rozgraniczenie* między życiem prywatnym i publicznym;
- 2) istnieje możliwość „wyróżniania się”; jest ona dostępna jednostce, w życiu publicznym, a narzędziem tego „wyróżniania się” jest talent osobisty;
- 3) „wyrozumiałość” w sferze prywatnej, czyli odrzucenie możliwości wścibstwa, niechęci i „pogardliwych spojrzeń, które wprawdzie nie wyrządzają krzywdy, ale ranią”;
- 4) posłuszeństwo wobec praw i władzy, jako gwarantce praw i związana z nim możliwość hańby oraz honoru;
- 5) troska o słabszy jest tytułem do honoru.

Gra językowa według Wittgensteina jest oparta na pewnej *formie życia*. Zwróćmy uwagę, że obejmuje ona nie tylko sferę publiczną, ale także prywatną. Charakteryzuje ją pewien sposób odnoszenia się do stosunków międzyludzkich, nacechowany „wyrozumiałością”, a posłuszeństwo jest sprawą honoru i hańby, raczej niż strachu przed tyranem.

Kładzenie nacisku na „wyróżnianie się” pozwala nam zobaczyć tu dwa wymiary: równość wszystkich (w obliczu prawa) i zróżnicowanie między ludźmi. Arendt (2005) wskazuje na relację między tymi wymiarami: ich „punktem przecięcia” jest możliwość wyróżniania się. Współzawodnictwo możliwe jest tylko

między równymi, pisze Arendt (2005). Można to rozumieć w ten sposób, że równi jesteśmy, jeżeli jesteśmy wszyscy dopuszczeni do zawodów. Uogólniając, w demokracji mamy równy dostęp do tej samej praktyki. Stopień sukcesu zaś zależy od naszych predyspozycji.

CZY ISTNIEJE CZŁOWIEK DEMOKRATYCZNY?

Czy demokracja jest kwestią umiejętności i kompetencji (w sensie Sandberga)? Przede wszystkim jest to kwestia organizacji *środowiska politycznego*. Chodzi tu o środowisko, w którym człowiek żyje – komunikuje się z innymi, działa w jakichś celach. Nasuwa się paralela do środowiska naturalnego; człowiek żyje w środowisku politycznym, jak ryba żyje w wodzie. Prowadzi to nas do terminu wprowadzonego przez amerykańskiego psychologa Jamesa J. Gibsona. Z ubolewaniem stwierdzam, że nie mogę znaleźć polskiego odpowiednika i zmuszony jestem używać angielskiego słowa: *affordance*. Termin ten określa to, co organizm zastaje w środowisku, z czym jest zmuszony dawać sobie radę. Dla ryby będzie to na przykład zasolenie i zawartość tlenu w wodzie. I tu zaczynają odgrywać dużą rolę, nazwijmy to, umiejętności ryby radzenia sobie z tym, jej możliwości interagowania ze środowiskiem. Szczupak da sobie radę w porośniętym trzciną jeziorze, gdzie poziom tlenu w wodzie jest za niski dla pstrąga, ale nie da sobie rady w Bałtyku na południe od Sztokholmu, bo zawartość soli jest tam za wysoka. Różnica między rybą i człowiekiem jest taka, że człowiek może ucząc się nabyć więcej umiejętności i sam kształtować swój sposób odnoszenia się do środowiska. Może więc interagować ze środowiskami o różnej *affordance* – różnej *ofercie środowiska*. Rola tej oferty w uczeniu się rozumianym jako dostosowanie się do i współgranie ze środowiskiem – na przykład miejsca pracy jest od około dwudziestu lat przedmiotem badań szwedzkich pedagogów badających uczenie się w pracy i w kontakcie z mediami (Löfberg, Ohlsson, Qvarsell i inni). Wiedza, umiejętności i kompetencja są wynikiem interakcji ze środowiskiem, *responsem* na ofertę środowiska.

Demokracja jest zatem specyficzną właściwością środowiska, ofertą środowiska, w którym żyjemy razem, wchodząc w interakcje między sobą. Żeby wykorzystać tę ofertę potrzebujemy pewnej kompetencji i pewnego sposobu odnoszenia się.

KONDYCJA ŻYCIA W DEMOKRACJI

Bengt Molander pisze o demokracji jako formie życia:

Idea demokracji jako formy życia, albo kilku spokrewnionych form życia, pochodzi z antyku, mając początek w sposobie rządzenia się greckich miast-państw,

przede wszystkim Aten, gdzie obywatele [...] spotykali się na rynku miejskim, aby dyskutować, sprzeczać się i decydować. [...] ważne jest, żeby zaznaczyć, że ta demokracja nie była li tylko „teorią” czy „ideologią”, ale rzeczywistą formą życia – ogarniającym różne dziedziny życia zestawem praktyk – opartym na innych praktykach i zależnym od nich, na przykład od argumentacji i retoryki. Praktyki taki można nazwać „pre-demokratycznymi” lub „proto-demokratycznymi”. (Molander, 2002, s. 363)

W ramach tych praktyk proto-demokratycznych formują się przekonania, sposoby pojmowania i sposoby odnoszenia się do różnych aspektów tych praktyk. Przykładem mogą być tu wspomniane wyżej zasady, pojawiające się w tekście Tukidydesa. Molander dodaje jeszcze jeden aspekt:

W te praktyki wchodzi też [...] przekonanie, że nikt nie może samemu dyktować, co należy myśleć i robić – innymi słowy, uznanie potrzeby dialogu. (tamże)

W stwierdzeniu, że demokracja nie jest teorią, zawiera się przekonanie, że sposoby odnoszenia się i umiejętności nie mogą być wyprowadzone z teorii. Nie można najpierw się czegoś nauczyć, a potem zacząć to „stosować”. Uczyć się trzeba w praktyce, biorąc udział w procesach charakterystycznych dla demokracji jako formy życia, takich jak dyskusje prowadzące do rozstrzygnięcia sporów. Podsumujmy za Molanderem:

...demokracja zakłada praktyki demokratyczne lub proto-demokratyczne, oraz że przedrozumienie demokracji jest czysto praktyczne. (tamże)

Praktyki demokratyczne zawierają w sobie decydowanie. Poprzednio wspomniałem o dyskusji przeprowadzonej przez Arendt nad oceną sytuacji (*judgment, Urteil*). Kontekstem tej dyskusji była polityka. Arendt najwyraźniej stawia znak równości między polityką i demokracją. Nie interesują jej rozgrywki między partiami, czasami przejawiające charakter handlu i licytacji. To, według niej, jest możliwe tylko w nieobecności polityki. Polityka zaś to coś, co dzieje się między ludźmi, gdzie do głosu dochodzą różne *sposoby rozumienia świata*. Konsekwencją tego jest niemożliwość opierania polityki na teorii. Teoria wyraża pewien określony sposób pojmowania świata i każdy, kto ob staje przy innym, jest w najlepszym przypadku szaleńcem³.

³ Szaleństwo: przypomnijmy wprowadzoną w ZSSR diagnozę „schizofrenia bezobjawowa” stosowaną wobec dysydentów.

Świat polityki różni się zasadniczo od świata opisywanego przez teorie. W przeciwieństwie do tego ostatniego, w świecie polityki dzieją się cuda. Arendt pisze:

...każde naprawdę nowe wydarzenie wdziera się w kontekst przewidywalnych procesów jako coś nieoczekiwanego, nieprzewidywalnego i z zasady niemożliwego do wytłumaczenia w kategoriach przyczynowych – właśnie jak cud⁴. (Arendt, 2005, s. 111 f)

Cudotwórcą jest tu człowiek, a owa zdolność do robienia cudów jest przejawem *wolności*. Wolność, w rozumieniu Arendt (2005) jest równoznaczna z możliwością zaczynania od początku. Takie pojmowanie wolności wprowadził, według Arendt, Kant. Oznacza to zerwanie z zakorzenionym mocno w europejskiej tradycji pojęciowej przekonaniem, że *wolność możliwa jest tylko, jeśli człowiek wyrzeknie się działania i wycofa się ze świata w głąb siebie, zupełnie unikając polityki* (Arendt, 2005, s. 113). Tradycję tę zapoczątkowały, według Arendt, pisma filozofów powstałe po rozpadzie demokracji greckich. Schyłek polityki zbiegł się zatem z rozkwitem filozofii. Arendt wskazuje, że pojmowanie wolności w kategoriach polityki przekazane nam jest przez język: grecki czasownik *archein* oznacza zarówno rządzić jak zaczynać, a łacińskie *agere* oznacza zapoczątkowanie procesu – w obu wypadkach jest to typowo ludzkie „cudotwórstwo”.

Wolność, pisze Arendt, jest sensem polityki. Wiąże się to z jej pojmowanie polityki jako wydarzenia międzyludzkiego⁵. Możemy spróbować dopasować to do jej teorii ludzkiego działania w *Kondycji ludzkiej* (Arendt, 1998, 2000). Jak nadmieniałem poprzednio, bycie ludzkie możliwe jest jako *homo faber* lub *animal laborans*. Odpowiada to *wytwórstwu* albo *pracy*. Jest jeszcze jedna forma bycia: *działanie* (action), możliwa tylko dzięki współdziałaniu i komunikacji. Działanie charakteryzuje brak ustalonego z góry celu. Pojawia się on dopiero w trakcie działania, dzięki wspólnemu wysiłkowi zrozumienia siebie nawzajem i wspólnemu zainteresowaniu, dzięki czemu zachodzi coś, co można opisać słowami *Ody do młodości* „zestrzelmy myśli w jedno ognisko”.

Jakie są warunki powodzenia działania (Arendt 1998 i 2000)? Przede wszystkim jest to komunikacja, gdzie wszyscy starają się wypowiedzieć na temat tego, co jest owym „ogniskiem działania”, gdzie „zestrzelują myśli”. Komunikując

⁴ *...whenever something new occurs, it bursts into the context of predictable processes as something unexpected, unpredictable, and ultimately causally inexplicable – just like a miracle.*

⁵ Na ile pokrywa się to z Heideggerowskim pojęciem wydarzenia, pozostawiam do rozstrzygnięcia zawodowym filozofom.

się w działaniu przedstawiamy sobie nawzajem wizje przyszłości, które niekoniecznie się spełniają. Konieczna jest zatem gotowość przebaczenia pomyłek, bo oddając się uczuciom zawodu, czy nawet irytacji na tych co to „naobiecywali” sabotujemy działanie. Jednocześnie komunikacja musi być uczciwa. Nie oznacza to jednak, że musimy dążyć do prawdy. Takie – bardzo wygórowane – wymaganie oznaczałoby koniec działania. Po pierwsze, weryfikacja sądów możliwa jest tylko na podstawie wiedzy, a wiedza dotyczy tego, co już było. Nie możemy wymagać zgodności z rzeczywistością, która jeszcze nie zaistniała – bo przecież mamy *zapoczątkować* coś zupełnie nowego, czego jeszcze nie było. Natomiast musimy móc polegać na sobie nawzajem, że nie będziemy przemycać kłamstw. Jak to się odbywa, można prześledzić na przykładzie debaty w mediach, szczególnie w tak zwanych „social media” jak facebook, blogi, twitter czy debaty między internautami na stronach internetowych gazet i rozgłośni radiowych czy telewizyjnych. Debaty te nie zawsze napawają optymizmem. Trafność sądów wyrażanych w nich jest często problematyczna. Jest to wyraz kruchości komunikacji i wątpliwości podstawy, na której się ona opiera.

Pojawia się przeto pytanie, co mogłoby gwarantować trafność sądów. W praktyce sądowej gwarancję stara się osiągnąć przez kształcenie prawników. W moim życiu wykładowcy na uniwersytecie w Lund miałem okazję zetknąć się (przy okazji wspólnego projektu) z nauczycielami akademickimi kształcącymi prawników. Przedmiotem, którego zaliczenie decydowało o dopuszczeniu do praktyki sądowej była ocena przypadków prawnych. Studenci uczyli się oceniać nie słuchając wykładu, ale oceniając (czytelnik zechce przypomnieć sobie co na temat uczenia się twierdzi Molander). Ocen dokonywali w obecności nauczyciela, który działał jak animator raczej niż źródło prawideł, dając informację zwrotną prowadzącą do oceny i zawiadując (raczej niż kierując) dyskusją ewaluującą oceny. Regulatorem jest tu wiedza praktyczna nauczyciela, który uosabia tradycję interpretacji i aksjologię przyjętą przez społeczność zawodową i niejako „wpisaną” w jego/jej sposób odnoszenia się do praktyki prawnej.

Innym przykładem jest parlament dziecięcy Korczaka. Dzieci wypowiadały się o zarządzaniu domem dziecka – i odbywało się to pod kierunkiem pedagogów, którzy interagując z wychowankami wywierali wpływ na kierunek dyskusji i jej wynik.

W obu tych wypadkach trafność sądów, od których zależy powodzenie komunikacji i przez to – działania, nie jest gwarantowana przez trzymanie się teorii, ale przez *wdrażanie* w praktykę. Teoria typuluje *jeden* sposób pojmowania świata, a jeżeli praktyka ma być polityczna, trzeba zauważać *różne* sposoby pojmowania świata. Tu dochodzimy do tego, jaką funkcję w tym wdrażaniu w demokrację może pełnić kształcenie.

PRAKTYKI PROTO-DEMOKRATYCZNE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM

Tu można wrócić do pojęcia kompetencji, zawartego w pracy Sandberga oraz pojęcia sposobu odnoszenia się do rzeczy, użytego przez Lindberg, Sand oraz Döös. Jeżeli przyjąć postulaty Molandera, że...

- 1) ...nabywanie kompetencji i sposobu odnoszenia się do rzeczy jest wdrażaniem w praktykę, oraz że...
- 2) ...wdrażać jakąś praktykę można tylko w ramach tej praktyki, to należy zadbać o to, żeby życie ucznia w szkole i studenta na studiach zawierało praktyki nacechowane pewnym sposobem odnoszenia się do rzeczy i pewną kompetencją. Czym miałyby się one odznaczać?

Polskiemu czytelnikowi można, jako przykład negatywny, przedstawić wiersz Tuwima „Mieszkańcy”. Owi „straszni mieszczanie”, strasznie mieszkający w swoich strasznych mieszkaniach wychodzą ze swoich mieszkań na świat:

*I oto idą, zapięci szczerlnie,
Patrzą na prawo, patrzą na lewo.
A patrząc – widzą wszystko oddzielnie
Że dom... że Stasiek... że koń... że drzewo...*

Przypomina to bardzo techników zaliczonych przez Sandberga do kategorii I, którzy sprawdzają wszystkie parametry pracy silnika w odosobnieniu, nie zadając sobie pytania, dlaczego by to miałyby być właśnie te parametry, a nie inne. Zawartość głów „strasznych mieszczan” to „papierowy zakalec”, powstały przez przeżucie gazet. Wynikiem nie jest żadna wiedza o świecie. Zamiast tego...

*...znowu mówią, że Ford... że kino...
Że Bóg... że Rosja... radio, sport, wojna...
Warstwami rośnie brednia potworna,
I w dżungli zdarzeń widmami płyną.*

Jest to atomizacja wiedzy o świecie, u źródeł której leży atomizujący sposób odnoszenia się do świata. Lennart Svensson opisał aspekt tego jako sposób odnoszenia się do tekstów (Svensson, 1997 i 2005). Student albo uczeń stara się zapamiętać poszczególne stwierdzenia zawarte w tekście, bo podchodzi do tekstu jako do nieuporządkowanego zbioru niezwiązanych ze sobą stwierdzeń. Ciekawe tu jest, że ci sami studenci mogą w *innej sytuacji* przejawiać zupełnie inny sposób odnoszenia się do tekstów, gdzie starają się zobaczyć tekst jako całość! Ramsden (2003) cytuje wywiady ze studentami, którzy stwierdzają, że niektóre przedmioty nie interesują ich na tyle, żeby mieli inwestować czas i wysiłek w zrozumienie.

Natomiast, mówią ciż sami studenci, jeżeli przedmiot ich interesuje, są gotowi spędzić czas nad zrozumieniem go.

Dennis Beach⁶ (1999) opisuje obserwacje etnograficzne nad kształceniem nauczycieli fizyki w liceach na (zanonimizowanym) szwedzkim uniwersytecie. Konkretnie chodzi o znaczenie dla kształcenia fizyka pracowni fizycznej. Zarówno studenci jak nauczyciele akademicy przyznają, że wyniki pomiarów w pracowni są fałszowane, „naciągane” tak, by pasowały do teorii. A za najważniejsze uważają zdanie egzaminu. Opanowanie teorii jest raczej alibi dla pozyskania pewnego kapitału edukacyjnego (jak to określają Bourdieu i Passeron). Mamy więc – i to w wyższym wykształceniu – sytuację, gdzie wiedza się nie liczy. W każdym razie nie jako umożliwienie konwersacji na ważne tematy, jak to postuluje Oakeshott. Zamiast tego mamy do czynienia z panoszeniem się sposobu odnoszenia się do wiedzy godnego „strasznego mieszczanina”. Odpowiada to „affordance”, ofercie środowiska edukacyjnego, gdzie egzaminowanie odbywa się na podstawie zapamiętanych faktów i formułek. Można tu zadać pytanie na temat sposobu sprawdzania matur w Polsce, które odbywa się na podstawie odgórnie zarządzonego klucza.

Wydaje się, że widoki na to, żeby realnie istniejąca praktyka edukacyjna mogła wdrożyć sposób odnoszenia się do świata, gdzie dopuszczone są różne sposoby pojmowania go, są nienajlepsze. To co jest, nie sprzyja żadnemu w ogóle pojmowaniu świata, tylko

*Od rana belkot. Belkocą, bredzą,
Że deszcz, że drogo, że to, że tamto.
Trochę pochodzą, trochę posiedzą,
I wszystko widmo. I wszystko fantom.*

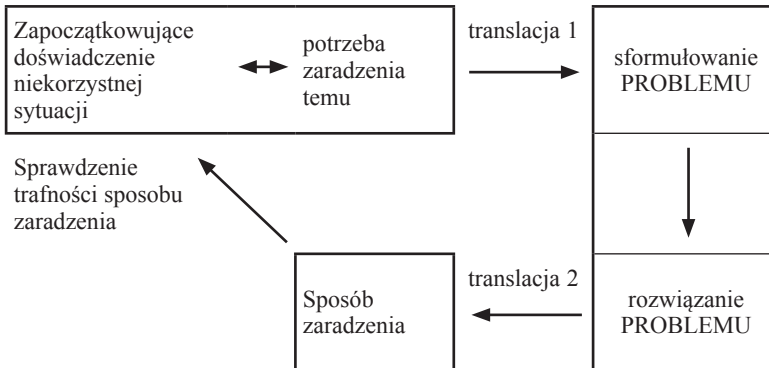
...że wrócimy do Tuwima.

W takiej sytuacji trudno jest wyobrazić sobie wprowadzenie takich praktyk jak dyskusje, w trakcie których uczniowie i studenci ćwiczyliby się w ocenianiu sytuacji i uczyli się, że wiedza jest nie po to, by z niej budować pomniki albo przystrajać codzienność, skądinąd opartą na ignorancji i bezmyślności, ale że można z wiedzy *korzystać* – na przykład rozstrzygając zagadnienia ważne dla naszego życia, jako jednostek i jako społeczności.

W swoich pracach (Szybek 1999 i 2002) proponuję taki schemat dla wyłuszczenia procesu korzystania z wiedzy naukowej – w przeciwieństwie do jej „stosowania”.

⁶ Profesor pedagogiki w Szkole Wyższej w Borås (Högskolan i Borås); jest jeszcze co najmniej jeden badacz o tym samym nazwisku.

sformułowanie ZAGADNIENIA



Mamy tu dwa konteksty:

- 1) zwykle życie ludzkie, gdzie liczą się uczucia, wartości i codzienne potrzeby bytowe a także potrzeby egzystencjalne, jak solidarność międzyludzka, wolność i godność;
- 2) ścisła wiedza naukowa, gdzie zdarzenia opisane są przez wyidealizowane modele.

Ludzie próbujący zaradzić jakiejś niekorzystnej sytuacji, muszą dokonać podwójnej translacji. Słowo „translacja”, pochodzące z łaciny, oznacza dosłownie „przeniesienie”. Jeżeli przenosimy z jednego języka w drugi, otrzymamy przykład. W tym wypadku jest to bardziej skomplikowane, bo przekład z języka potocznego na język nauk ścisłych nie jest możliwy w zupełności. Operując wyidealizowanymi modelami, gdzie występują punkty bez wymiaru obdarzone masą, linie bez grubości i ciała doskonale sztywne, nauki te pomijają także większość z tego, co istotne dla ludzi w ich codziennym życiu. Natomiast dzięki swojej logicznej strukturze umożliwiają precyzyjne postawienie problemu i znalezienie jego rozwiązania. Dlatego trzeba *przenieść* zagadnienie w kontekst nauk ścisłych, gdzie może stać się precyzyjnie postawionym problemem, mającym jednoznaczne rozwiązanie. Rozwiązanie to należy przenieść z powrotem w kontekst życia ludzkiego, oraz ocenić jego trafność – jako przydatnego sposobu zaradzenia niekorzystnej sytuacji. Translacja taka nie jest niczym automatycznym, co można by zoperacjonalizować – jak nie można zoperacjonalizować procesu sądowego. Przenosząc między kontekstami dokonujemy *oceny*.

Przykładem takiej praktyki był projekt unijny PARSEL (www.parsel.eu), gdzie badacze i edukatorzy z ośmiu krajów⁷ przedstawili 54 materiały lekcyjne, które następnie były wypróbowane w szkołach w tych krajach.

Celem projektu było

*...osiągnąć „kształcenie przez nauczanie nauk przyrodniczych”. Uczniowie mają: myśleć raczej niż zapamiętywać, robić raczej niż słuchać, dyskutować w grupach i pracować indywidualnie ...*⁸

Projekt zakłada więc praktykę, gdzie każdy ma brać udział, gdzie będzie się dyskutowało – a więc przedstawiało różne sposoby pojmowania świata. W rozumieniu uczestników projektu miało to być ważnym aspektem kształcenia. Zauważmy też, że z perspektywy Oakeshotta mamy tu *konwersację* opartą na wiedzy, przekazanej w ramach nauczania, wiedzy reprezentującej pewną tradycję intelektualną.

Strona internetowa projektu opisuje proces „kształcenia poprzez nauczanie nauk przyrodniczych”. Końcowym etapem miało być „socio-scientific decision making” – decydowanie w kontekście ludzkim korzystające z wiedzy naukowej. Pośród specyficznych umiejętności wyróżnić można zdolność podejmowania decyzji popartych wiedzą naukową i różnymi czynnikami ważnymi w kontekście społecznym. Pracując nad zagadnieniem pod kierunkiem nauczyciela uczniowie dokonują podwójnej translacji między kontekstem zwykłego życia ludzkiego i kontekstem nauk przyrodniczych. W domyśle pozostaje założenie, że przedmiot dyskusji i społeczno-naukowej decyzji musi być pojmowany jako całość. Czyli nie ma żadnego „że koń... że drzewo”. Ponieważ zaś każdy taki obiekt jest czymś nowym dla uczniów, można się spodziewać, że dyskusja nad nim nie będzie „przeżuwaniami papki”.

Wśród celów projektu mamy także „potrzebę nauczycieli objęcia kontroli nad modelem poprzez adaptację przykładów”. Znaczy to, że nauczyciel nie jest przez autorów pojmowany jako ktoś, kto ma wykonywać czynności zalecane przez autorów projektu. Nauczyciel ma przejąć pałeczkę i *samemu* ciągnąć dalej proces udostępniania uczniom wiedzy naukowej, jako zasobu użytecznego w podejmowaniu decyzji co do warunków życia. Celem projektu jest więc emancypacja nauczyciela (poprzez jego/jej *profesjonalizację*). Wydaje się to być koniecznym

⁷ Dania, Estonia, Grecja, Izrael, Niemcy, Portugalia, Szwecja i jako równoważna partnerowi krajowemu, ICASE, Międzynarodowa Rada Stowarzyszeń Edukacji w Naukach Przyrodniczych. ICASE przedstawiła wyniki uzyskane w Wielkiej Brytanii (Szkocja) oraz Irlandii.

⁸ <http://www.parsel.uni-kiel.de/cms/index.php?id=overview>

warunkiem emancypacji uczniów jako obywateli – nie można wdrażać w praktyki demokratyczne, będąc niewolnikiem.

Projekt PARSEL został zakończony. Co po nim zostało, pokaże przyszłość. Na pewno można jednak powiedzieć, że pokazał nowe opcje nauczania i wprowadził integrację wiedzy naukowej jako istotnego zasobu, możliwego do korzystania – a nie tylko ozdobę, sygnalizującą pewien kapitał edukacyjny i społeczny. Pokazał także, że możliwe jest w normalnym systemie edukacyjnym stanowienie praktyki prowadzącej do sposobu pojmowania świata istotnego w kontekście demokracji.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Lectures on Kant's political philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Arendt H., *The human condition*, Chicago University Press, Chicago 1998.
- Arendt H., *Kondycja Ludzka*, Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Responsibility and judgment*, Schocken Books, Nowy Jork 2003.
- Arendt H., *The promise of politics*, Schocken Books, Nowy Jork 2005.
- Beach D., *Alienation and Fetish in Science Education*, "Scandinavian Journal of Educational Research" 1999, nr 43(2), s. 157–173.
- Döös M., *Den kvalificerande erfarenheten. Lärande vid störningar i automatiserad produktion*. [Kwalifikujące doświadczenie. Uczenie się w warunkach zaburzeń zautomatyzowanej produkcji]. *Arbete och Hälsa* 1997:10, Solna: Arbetslivsinstitutet [Instytut Badań nad Pracą].
- Gibson J. J., The theory of affordances, [w:] R. Shaw & J. Bransford (red.), *Perceiving, Acting and Knowing*, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1977.
- Gibson J. J., *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979.
- Husserl E., *Husserliana gesammelte Werke. Bd 3, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischer Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, Haga 1976.
- Lindberg-Sand Å., *Spindeln i klistret. Den kliniska praktikens betydelse för utveckling av yrkeskompetens som sjuksköterska. En etnografisk-fenomenografisk studie [Niemożliwa sytuacja pielęgniarki jako kluczowej osoby na oddziale. Etnograficzno-fenomenograficzne studium znaczenia praktyki klinicznej w rozwoju kompetencji zawodowej pielęgniarek]*, Department of Education, Lund University, Lund 1996.
- Marton F. i Tsui A., *Classroom discourse and the space of learning*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, Nowy Jork 2004.
- Molander B., *Arbetets kunskapsteori [Teoria poznania w pracy]*, Dialoger, Sztokholm 1997.
- Molander B., *Politics for learning or learning for politics?*, "Studies in Philosophy and Education" 2002, nr 21, s. 361–376.

- Oakeshott M., *The voice of liberal learning*, red. Timothy Fuller, Yale University Press, New Haven 1989.
- Ramsden P., *Learning to teach in higher education*, wyd. drugie, RoutledgeFalmer, Londyn 2003.
- Sandberg J., *Understanding human competence at work: An interpretative approach*, "Academy of Management Journal" 2000, nr 43(1), s. 9–25.
- Sennett R., *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*, W. W. Norton, Nowy Jork 1998.
- Svensson L., *Skill in learning and organizing knowledge*, [w:] F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (red.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*, Scottish Academic Press, Edynburg 1997; także: 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, s. 59–71 <http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html> (22 marca 2010).
- Szybek P., *Staging science. Some aspects of the production and distribution of science knowledge*, Department of education, Lund University, Lund 1999.
- Szybek P., *Science education – an event staged on two stages simultaneously*, "Science and Education" 2002, nr 11, s. 525–555.
- Tukidydes, *Wojna peloponeska. Tłumaczył Kazimierz Komaniecki*, Czytelnik, Warszawa 1957.
- Tuwim J., *Mieszkańcy* <http://wiersze.bfcior.pl/julian-tuwim.php?show=mieszkanicy> Oglądane i zgrane 22 marca 2010 r.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, PWN, Warszawa 2000.