

Henryka Kwiatkowska

Czy edukacja, jaką nauczyciel zdobywa, może być zagrożeniem zawodowego funkcjonowania?

Chowanna 2, 21-31

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2000	R. XLIV (LV)	T. 2 (15)	s. 21—31
------------	--	---------------	-----------------	--------------	----------



Henryka KWIATKOWSKA

Czy edukacja, jaką nauczyciel zdobywa, może być zagrożeniem zawodowego funkcjonowania?

Ilekróć szukamy zagrożeń funkcjonowania człowieka we współczesnej rzeczywistości, uwaga nasza kieruje się na kompleks uwarunkowań związanych z dynamiką zmian świata, a tym samym na jakościowo odmienne jego warunki życia i pracy. Na ogół podkreśla się brak wyraźnych punktów odniesienia do szacowania własnych zachowań, chaos aksjologiczny, rozprężenie systemu aksjonormatywnego itp. Edukacja natomiast kojarzy się zwykle z wartością pozytywną, ma wspomagać człowieka w trudach życia i pracy. Nie jest sytuowana w grupie czynników zagrożeń.

Poniższy tekst jakby odwraca przyjęty kierunek myślenia, a w każdym razie komplikuje kwestię uwarunkowań jakości bycia człowieka w świecie. W tekście stawiam bowiem pytanie, czy kształcenie jako takie może być zagrożeniem jego odbiorców (uczniów), jego wykonawców (nauczycieli) i szerzej — kształtowania świadomości społecznej? Inaczej mówiąc, czy edukacja może zaprzeczać własnej definicji, powodując skutki sprzeczne z jej sensem, a ponadto niezgodne z czytelnymi oczekiwaniami współczesnego człowieka. Postawione pytanie kieruje uwagę nie tyle na kształcenie w ogóle, ile na edukację nauczycieli. Rozpatrywać będę tylko problemy stanowiące współcześnie newralgiczne punkty kryzysu współczesnej szkoły, którego źródeł można upatrywać właśnie w kwalifikacjach nauczycieli.

Zagrożenia łączące się z kwestią nauczycielskiego autorytetu

Wiele problemów kształcenia nauczycieli i funkcjonowania nauczyciela w zawodzie bierze się z usytuowania pojęcia autorytetu w koncepcji bycia nauczycielem, a nade wszystko z rozumienia tego pojęcia w kontekście roli zawodowej nauczyciela. Najpierw kilka uwag w kwestii pierwszej. Nauczyciele byli i są przeświadczeni, że kategoria autorytetu konstytuuje nauczycielstwo, że poza autorytetem trudno sensownie spełniać tę profesję. Zgodnie z tym przeświadczeniem są w swoim byciu pedagogicznym zabezpieczani własnym autorytetem, a w kontakcie z uczniem — uczuleni na respektowanie zachowań potwierdzających własny autorytet.

Należy stwierdzić, że nauczycielskie myślenie kategoriami autorytetu ma wiele ograniczeń. Po pierwsze, nie ma w nim należytej refleksji na temat autorytetu ucznia. Taki sposób myślenia o własnym autorytecie bierze się stąd, że nauczyciele utożsamiają osobę obdarzoną autorytetem z funkcją depozytariusza i przekaziciela sensów, wartości oraz norm postępowania. Nauczyciele jednoznacznie kojarzą autorytet z funkcją nadrzędności w sensie posiadanej wiedzy i posiadanej władzy. Mają przekazać wiedzę i wyćwiczyć sprawności, wprowadzić ucznia w świat wartości, będąc przez sam fakt pełnienia tych funkcji wobec uczniów osobami zajmującymi w hierarchii ważności wysoką pozycję. I to jest, w rozumieniu nauczycieli, główne źródło i uprawomocnienie ich autorytetu. Znaczący problematyki edukacji w demokratycznych systemach stwierdzają natomiast, że „nauczyciel musi być autorytetem, a nie autorytarną władzą” (Kelly, 1997).

Autorytet zakładający posłuszeństwo w przyjmowaniu zewnętrznie danych wartości jest współcześnie nie do przyjęcia, a nawet — jak mówi Bauman — jest przeciwieństwem wszelkiego autorytetu, wytwarza rodzaj pustki międzyludzkiej, niwecząc nie tylko wszelką bliskość, ale i podstawową relację moralną. Zniewalanie autorytetem, bez względu na to, czy jest to autorytet prawdy, prawa czy etyki, rodzi ten sam skutek, czyli dystans i niechęć na sprawy drugiego człowieka, co w konsekwencji sprzyja nieludzkim zachowaniom (Bauman, 1993, s. 123). Tymczasem, jak wynika z badań, przeciętny nauczyciel w kontakcie z uczniem posługuje się władzą traktowaną jako „właściwość”, którą posiadał, czy jako rzecz, którą uzyskał wraz z podjęciem się społecznej roli nauczyciela (Dudzikowa, 1996).

Drugie z kolei ograniczenie rozumienia przez nauczycieli zawodowego autorytetu wynika z faktu jego odnoszenia jedynie do obszaru szkoły, a właściwie do klasy szkolnej. Nauczycielskie rozumienie autorytetu nie bywa sytuowane w szerszym kontekście dokonujących się przemian. Widzenie takie

pozbawia nauczycieli świadomości wielorakich uwarunkowań erozji autorytetu w ogóle, a tym samym rozmaitych komplikacji w odgrywaniu własnej roli zawodowej. Nauczyciele nie w pełni zdają sobie sprawę z obiektywnych uwarunkowań dramatycznej sytuacji wychowania we współczesnym świecie, łączących się właśnie z kwestią autorytetu. Zdaniem H. Arendt dramatyzm ten bierze się stąd, że wychowanie „ze swej natury nie może wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt, 1994). Świadomość tego faktu byłaby nauczycielowi niezwykle potrzebna nie tyle po to, aby mieć usprawiedliwienie niemożności radzenia sobie z wieloma problemami wychowawczymi, ile po to, by pewne, nieuchronne procesy rozumieć i na miarę tego rozumienia móc się w tej nowej rzeczywistości odnajdywać, zachowując godność i szacunek dla własnej osoby. Tymczasem nauczyciele wiele skutków negatywnych zjawisk w pełnieniu funkcji edukacyjnych odnoszą, w sposób nieuzasadniony, do siebie i kojarzą z utratą osobistego i zawodowego znaczenia.

Sądzą ponadto, że nauczycielowi potrzebne jest rozeznanie w tym, że wyczerpuje się bezpowrotnie źródło nauczycielskiego autorytetu konstytuowane dzięki funkcjom poznawczym szkoły. Przekaz wiedzy i apelowanie do pamięci dziecka jest nadal zjawiskiem powszechnym. Zdecydowana większość edukatorów nie może się rozstać z tą ułatwioną koncepcją autorytetu. Tę postać autorytetu wzmacnia edukacja nauczycieli, kształconych zgodnie z modelem dydaktyki pamięci i zadaniami szkoły z niego wynikającymi.

Oparcie zawodowego autorytetu na procesach dochodzenia do wiedzy, na potrzebie i umiejętnościach stawiania pytań, rozumienia zjawisk jest bez porównania czymś ważniejszym. Niestety, w codziennej pracy szkoły dominuje model uproszczonego poznawczo nauczycielstwa. Trudzenie się, kwestionowanie oczywistości, docieranie do granic, gdzie zjawiska się komplikują, gdzie potoczne myślenie nie wystarcza — nie ma często racji bytu w salach lekcyjnych. Powierzchowność poznania jest zjawiskiem powszechnym. Szybkość, a nawet swoista moda na dynamiczne tempo życia sprawia, że stan swoistego odurzenia, w którym wszystko jawi się niejasno i nieostro, staje się normą. Szkoła współczesna z powodu neurotyczności jej codziennego dnia tworzy tamę dla procesów świadomościowych, autorefleksyjnych, legalizując tym samym wszelkie deficyty poznawcze, a nade wszystko egzystencjalne, „trwale wpisane w kondycję człowieka jako bytu nie podlegającego pełnej ekspresji, a nawet zmagającego się ze stopniem nieadekwatności własnych ekspresji dotyczących sfery pragnień” (Witkowski, 1998, s. 27). Sądzę, że podjęcie zaniedbanych, lecz obecnie bardzo nabrzmiałych problemów egzystencjalnych młodzieży staje się jednym z najważniejszych wyzwań współczesnych systemów edukacyjnych. Staje się zarazem źródłem konstytuowania współczesnej formy autorytetu nauczyciela i szkoły.

Pozostaje ustosunkować się do zapowiedzianej na początku rozważań kwestii drugiej, mianowicie do rozumienia autorytetu w kontekście roli zawodowej nauczyciela. Konieczne wydaje się podkreślenie, że w społeczeństwie demokratycznym wszystko, co człowiekiem włada na zasadzie autorytetu zewnętrznego, jest w jakimś sensie kwestionowane, budzi wątpliwość. To nowa sytuacja w funkcjonowaniu człowieka i nowa sytuacja systemów jego edukacji. Wiąże się to z tworzeniem, wyczuwalnej już współcześnie, nowej moralnie wizji świata. Od wieków człowiek przywykł, że ład moralny świata był nierozzerwalnie złączony z wysiłkiem podejmowanym w imię dorównania pewnym normom transcendentalnym. Obserwacja współczesnej rzeczywistości wskazuje, że od niedawna jesteśmy świadkami pewnej mutacji istniejącej dotychczas koncepcji ładu moralnego. Jest to związane z nasileniem się demokratycznego indywidualizmu. Znani filozofowie współcześni, np. Daniel Bell czy Gilles Lipovetsky, wskazują, że ideologie hedonistyczne powodują rewizję tradycyjnych systemów moralnych. Gdyby szukać słów-kluczy do określenia tego procesu — to na pewno nie użyjemy już pojęcia „obowiązek”, a tym bardziej „zasługa”. Dziś już nie tyle odczuwa się potrzebę porównania siebie i swego działania z jakimiś normami zewnętrznymi, ile pragnie się ustawicznie wyrażać własną osobę. „Być sobą” — to coraz powszechniej uznawany imperatyw. K. O b u c h o w s k i (1999) do określenia tego procesu używa pojęcia „rewolucja podmiotów”.

Jeśli przyjąć regułę „bycia sobą” to wszelka normatywność jawi się jako przewrotna forma alienacji. Dzieje się bowiem tak, że społeczeństwa demokratyczne wynoszą na piedestał „ja”, uznają „ty”, ale mają skłonność do ignorowania „my”. Wiąże się to z kwestionowaniem koncepcji ładu społecznego opartego na zewnętrznym posłuszeństwie. To, że człowiek współczesny nie chce być kierowany, staje się prawdą coraz powszechniejszą. Prawdą także jest to, że człowiek musi być świadomy tego, iż nie sposób nauczyć się żyć ani też zdobywać wiedzę bez pewnego przymusu, bez wysiłku i dyscypliny, bez autorytetu.

Powstaje więc zasadnicze, a dla systemów edukacyjnych ważne pytanie o nowe źródła prawomocności autorytetu głównych podmiotów edukacyjnych: ucznia i nauczyciela. Gdyby uwzględnić, że społeczeństwa demokratyczne odwołują się do nowej koncepcji prawomocności autorytetu, zakorzenionej w świadomości każdego człowieka, nie zaś do prawomocności płynącej z przyjętej w spadku tradycji — to daje się dostrzec zasadniczą ewolucję źródła współczesnego autorytetu. Nie jest to autorytet z nadania, np. z mocy szacowności pełnionej profesji czy prestiżu lub zacności instytucji, w której jest się zatrudnionym. To raczej autorytet płynący z wewnętrznych wartości człowieka, z jego konstruktywnej siły rozwojowej, uobecniającej się w tworzeniu znaczeń w sferze publicznej.

Z powyższych rozważań wynika, że formacja demokratyczna przywiązuje znaczenie do autorytetu nie tyle utrwalonego tradycją, zasługami płynącymi z pełnienia szacownych profesji, ile opartego na wartościach podmiotowych i na skutkach działań autonomicznego człowieka (Dudzikowa, 1998). Wyciągając dalekosiężne wnioski z owych stwierdzeń, można by powiedzieć, że przyszłość współczesnych form autorytetu należy łączyć z mocą prawa, z mocą umowy społecznej.

Odniesienie tej sugestii do działania systemów edukacyjnych znaczyłoby przedkładanie w społecznym funkcjonowaniu systemów edukacyjnych reguł odpowiedzialności nad reguły posłuszeństwa i dyspozycyjności. W dynamicznie zmieniającym się świecie trudno o jasność, czemu lub komu można by się podporządkować. Taką jasność w dzisiejszym świecie z natury rzeczy trudno uzyskać. Współczesność — to czas rozpadu kategorii i pojęć, które niegdyś były podstawowym punktem odniesienia, argumentem uzasadniającym postępowanie. Współczesność — to zarazem czas chaosu i społecznych zobowiązań. Traci w ten sposób na znaczeniu odpowiedzialność społeczna, zyskuje natomiast odpowiedzialność indywidualna. Można więc powiedzieć, że traci na wartości kategoria autorytetu społecznego na rzecz autorytetu indywidualnego. W świecie, w którym chwieją się tradycyjne znaczenia i fundamenty aksjologiczne, autorytetu nauczyciela nie wyznaczają i nie mogą wyznaczać tylko funkcje poznawcze (bo podaż tych wartości jest w świecie współczesnym nadmierna), lecz ustalają go kategorie egzystencjalne, których potrzeba nie jest w dzisiejszej rzeczywistości dostatecznie zaspokojona. Na przykład umiejętność rozmowy z dzieckiem, które potrzebuje wsparcia, okazuje się dobrem deficytowym współczesnej szkoły, a zarazem istotnym źródłem nauczycielskiego autorytetu.

Edukacja ujednoznaczniająca rzeczywistość, redukująca jej problematyczność

Kolejnym zagrożeniem pracy nauczyciela i jej zawodowych rezultatów jest edukacja prowadząca do ujednoznacznienia zjawisk wychowania przez ich postrzeganie i opis w kategoriach oczywistości. Takiej kwalifikacji pracy nauczyciela sprzyjają upowszechnione mity o łatwości jego pracy, a tym samym — studiów nauczycielskich. Tymczasem wystarczyłoby przyjąć tezę o adekwatności kształcenia do „ontologicznego nasycenia złożoności zjawisk wychowania”, by diametralnie zmienić kwalifikację pracy nauczyciela i studiów nauczycielskich. Mimo wielu rozpraw podejmujących problem stereo-

typu w pojmowaniu pracy nauczyciela i modelu jego kształcenia jest on jednak dalej kategorią dominującą. Kwestia ta ma szersze uwarunkowania kulturowe. Dostrzegł je M. Kundera, pisząc, że socjalizacja, w powszechnym jej rozumieniu, dokonuje się przez „wciąganie w wir redukcji kulturowej” (Kundera, 1991).

Niemal w tym udział mają sami nauczyciele. Pokażna ich część tak właśnie postrzega swoją profesję. Jeśli nauczycielowi przez długi okres studiów i pracy towarzyszy banalizacja procesu wychowania, sprowadzanie go do potocznych i oczywistych sensów, to nie może dziwić fakt, że nauczycielskie pojmowanie własnych czynności zawodowych zatrzymuje się na tym zbanalizowanym poziomie rozumienia. Jeśli w ten sam sposób ujmuje kwestie edukacyjne kadra akademicka, kształcąca nauczycieli, to zyskujemy podwójne uprawnienie banalizacji procesów edukacyjnych. Dowodem tego jest niejednokrotnie kanon lektur tak dobieranych, by w niczym nie burzył harmonii myślowej zarówno tych, którzy są nauczani, jak i tych, którzy nauczają. Owocuje to pozbawieniem kandydatów do zawodu znaczących lektur, np. uwzględniających „metahumanistyczny charakter pedagogiki” (Witkowski, 1998). Zagrożeniem dla „bycia nauczycielem” staje się więc takie kształcenie, które generuje dobre samopoczucie bez uzasadnienia poznawczego, które redukuje potrzebę namysłu nad własnymi reakcjami, wypowiedzianym słowem, znaczeniami sygnowanymi językiem ciała itp.

Zagrożenie wynikające z idealizacji roli zawodowej nauczyciela

Nie mniejszym istotnym zagrożeniem pracy nauczyciela jest przysposabianie go do funkcjonowania w odrealnionej rzeczywistości szkolnej, tj. harmonijnej, bezkonfliktowej. Nauczyciel nie jest przygotowany do działania w sytuacji konfliktu, z natury wpisanego w sytuację wychowawczą. Nie jest także przygotowany do działania w sytuacji braku akceptacji własnej osoby przez grupę uczniowską. Tymczasem tego typu zdarzenia są coraz częstsze. Dlatego należałoby przyszyłym nauczycielom ukazywać skomplikowane czynności pedagogiczne i aksjonormatywne utrudnienia ich pracy. Na przykład istotne jest, by nauczyciel był przygotowany do analizowania własnych relacji z uczniem, logiki popełnionych błędów własnych czy uczniowskich. Z rozmów z nauczycielami wynika, że w większości są oni zwolennikami układów partnerskich. Natomiast na podstawie analizy ich wypowiedzi sądzić

można, że nie widzą pedagogicznej potrzeby legalizacji uczniowskiej autonomii, a opór czy bunt ucznia — w kwalifikacji nauczyciela — zdecydowanie wykracza poza normalność uczniowskich zachowań. Tymczasem obecność oporu stanowi podstawowe kryterium szacowania stopnia realności szkolnej. Jeśli w relacjach wychowawczych brakuje jakiegokolwiek oporu — to najprawdopodobniej znaczy, że mamy do czynienia bądź ze zniewoleniem, bądź z fałszem lub z pozorem.

Występowanie tych problemów narzuca konieczność uwzględnienia w kształceniu nauczycieli zjawiska ambiwalencji, wpisanego w sposób naturalny w rolę nauczyciela. Zjawisko to dostrzega każdy bardziej analityczny nauczyciel, który na własne działanie stara się spojrzeć z punktu widzenia teorii pedagogicznej i z perspektywy własnego doświadczenia. Spojrzenie to jest niezbędne zwłaszcza wtedy, kiedy jakieś pedagogiczne rozumienie zaczyna być przewyżczone nowym pojmowaniem i stosowną do tego pojmowania formą działania. To, co jest rodzajem przeżytego dowiadczenia, niełatwo ustępuje czemuś nowemu. Wywołuje to niejednoznaczność ocen, stan napięcia. Niemożność pogodzenia tych skrajności to źródło ambiwalencji. Wykluczenie jednej z tych skrajności nie jest dobrą prognozą w konstruktywnym pełnieniu funkcji nauczyciela. Nauczyciel rozumiejący swą profesję stara się zarówno maksymalizować bliskość w kontaktach z uczniem, jak i okazywać dystans, a nawet sygnalizować niezaangażowanie. Wspomniana tu ambiwalencja roli, na którą wskazuje sprzeczność oczekiwań, stanowi warunek skuteczności pracy nauczyciela (Witkowski, 1994).

Ambiwalencja, jak się okazuje, to nieunikniona cecha sytuacji pedagogicznej, tym bardziej nieunikniona, że procesy pedagogiczne charakteryzują się długotrwałością, co przy zakłóconej emocjonalnie interakcji może powodować kumulację ambiwalencji i — co istotne — niemożliwość jej przerwania przez zaniechanie kontaktu z dzieckiem. W takiej sytuacji zarówno nauczyciel, jak i uczeń muszą być tolerancyjni wobec własnych dyssatisfakcji, a ponadto — co szczególnie ważne — analityczni wobec własnych intencji i związanych z nimi zachowań, a tym bardziej ich przewidywanych skutków.

W procesie kształcenia nauczycieli należy uświadomić kandydatom do zawodu, często idealizującym profesję, fakt ambiwalencji roli nauczyciela, gdyż stanowi to warunek radzenia sobie z nią (Witkowski, 1994, s. 197). Ponadto nauczyciel winien uzmysłowić sobie fakt, iż definicja roli ucznia nie zakłada pozytywnego stosunku do nauczyciela, nawet wtedy, gdy nauczyciel pracuje z pasją i oddaniem, z poszanowaniem osoby ucznia. Ignorowanie przez system kształcenia nauczycieli zjawiska ambiwalencji roli nauczyciela rodzi zagrożenie zawodowego funkcjonowania nauczyciela. Zagrożenie to ma swe źródło właśnie w edukacji.

Zagrożenie znaczone prymatem racjonalności poznania

Zwykło się sądzić, że tylko działanie rozumowe doprowadza do wiedzy prawdziwej, będącej podstawą działania ze względu na podjęty cel. Natomiast wszystko to, co jest wynikiem emocji, wierzeń i osobistych preferencji, czego się nie da zweryfikować za pomocą instrumentów racjonalnych, nie kwalifikuje się do sfery racjonalności zarówno w nauce, jak i szkolnym poznaniu.

Kult racjonalności w nauce i szkolnej edukacji trwa nadal, mimo że istnieją dowody na to, iż żelazne racje rozumu ograniczają poznanie nie mniej, a nawet bardziej niż przysłowiowe wyroki boskie. Kształcenie fetyszujące racje rozumowe nad wszystkie inne wyciska swoiste piętno na osobowości człowieka. Proces ten wiąże się ze znanymi uzurpacjami rozumu. Jedną z tych uzurpacji jest dążenie do „maksymalizacji ustalonych przez siebie prawd. Rozum wszystko, czego się dotknie, uprzedmiotawia i podporządkowuje swojej władzy” (Skarğa, 1995).

Racjonalizm zarówno w nauce, jak i edukacji likwiduje indywidualność. Mówiąc o prymacie racjonalizmu w poznaniu, B. Skarğa (1995) podkreśla: „Nauki dostrzegają gatunki, organizmy, społeczeństwa, klasy, państwo itd. Ale Jan lub Piotr są dla nich czystą abstrakcją.” Ten rodzaj abstrakcji rodzi obojętność. W procesach młodocianych przestępców jesteśmy często zdziwieni, jak bez zmużenia oka relacjonują przebieg okrutnych zdarzeń. Jakaś część tej obojętności być może wynika z tego, że uczeń jest traktowany jako obiekt intelektualnych operacji.

Zarówno uczoney, jak i nauczyciel muszą być otwarci na zjawiska, które burzą wizję dobrze zorganizowanego świata, zjawiska niespodziewanej dynamiczności, spontaniczności, które nie bronią się argumentem empirycznej dowodności. Na przykład prawda o człowieku jest bardziej wrażliwa na środki, którymi operuje sztuka niż nauka. Dlatego w naukach społecznych i w praktyce działania społecznego absurdem byłoby lekceważyć „zdarzenia konkretne, choćby one miały miejsce na marginesie głównego toku zjawisk, bo to często od nich zależą i to radykalne zmiany. Absurdem jest poruszanie się w przestrzeni czystej teorii, jak gdyby ponad ludzkim czasem, w świecie totalności, uniwersalności, ogólności [...]. Absurdem jest też lekceważenie ludzkich dążeń, przekonań, wyobrażeń, wierzeń, a nawet marzeń” (Witkowski, 1998).

Jakie ewentualne sugestie dla nauczyciela i jego pracy wynikają z rozważenia kwestii racjonalizmu w kontekście edukacji? Prymat racjonalizmu w postawie nauczyciela jest mało konstruktywny, niejednokrotnie powoduje

negatywne skutki. Nauczyciel winien dysponować czymś, co wznosi się ponad argumentami rozumu. Rozum pedagogiczny nauczyciela przewyższa racjonalność naukową, on właściwie tę racjonalność swoiście przerasta dzięki dystansowi, jaki tworzy siła konkretności klasy szkolnej. Tak pojęty rozum to właściwie mądrość.

Mówiąc o mądrości nauczyciela, mam na myśli rodzaj siły, władzy ludzkiej, która jest w stanie bronić decyzji nauczyciela zarówno przed nieuprawnionymi uzurpacjami rozumu czy przed uwodzicielską siłą mód pedagogicznych, jak i przed uwikłaniem siebie i własnych decyzji w irracjonalność. Ten rodzaj mądrości nauczyciela tworzy świat sprzyjający wychowaniu.

Uwięzieni w różnych jaskiniach

Zagrożeniem współczesnej edukacji jest pogłębiająca się dualność świata nauczyciela i świata ucznia. Świat nauczyciela, na użytek edukacji, w zasadzie wyznacza metafora platońskiej jaskini. Nauczyciel ma wyprowadzić tego, który „nie wie”, z ciemności jaskini w jasność wiedzy, której źródłem — w rozumieniu nauczyciela — jest on sam. Wyprowadzany powinien być wdzięczny za tę usługę.

„Oświeceniowe” działania nauczyciela wobec ucznia, wynikające na ogół ze szlachetnych intencji, napotykać liczne przeszkody. Jedną z tych przeszkód, w sposób naturalny wpisaną w organizm szkoły, jest dwupokoleniowość i dwubiegunowość interesów jej głównych aktorów. Niektórzy nauczyciele starają się tę trudność pokonać, by zbliżyć się do uczniów i zdobyć ich akceptację. Na tej strategii działania tracą najwięcej ci, którzy pracy w szkole oddają się bez reszty. Dzieje się tak dlatego, iż często ich własne czynności, w ich interpretacji nieskazitelne, wywołują dezaprobatę uczniów, przesadnie uczulonych na brak autentyczności i na ogół bezbłędnie demaskujących wszelkie formy „przedobrzenia” ze strony nauczyciela. Nauczyciele ci nie zdają sobie na ogół sprawy, że pozbawiają własną pracę pedagogiczną tego, co jest jej ontyczną właściwością, mianowicie sytuacji tarcia, konfliktu, spięcia. Bez tych zdarzeń praca pedagogiczna staje się jałowa, pozorowana, mniej lub bardziej fałszywa.

Platońska jaskinia, której krętymi drogami porusza się nauczyciel, jest współcześnie mocno nadwerżona. Po pierwsze dlatego, że czynienie jasności nie jest dziś sprawą prostą, chociażby ze względu na dynamikę zmienności świata, a po wtóre, można mieć zasadniczą wątpliwość, czy owa jasność jest tym, na czym współczesnemu człowiekowi zależy najbardziej, czy może pomóc człowiekowi w rozumieniu świata i w odpowiedzialnym działaniu.

Dziś celem edukacji staje się nie tyle pozbawianie świata problematyczności, czynienie go jasnym, ile sprzyjanie myśleniu; nie tyle udzielanie odpowiedzi na pytania, ile przygotowanie człowieka do stawiania własnych, podmiotowych pytań. Sprzyjanie myśleniu to stwarzanie okazji do namysłu, to kultywowanie refleksji poznawczej, to ćwiczenie wytrwałości rozumu w samodzielnym dochodzeniu do nowych wartości poznawczych.

Mimo to metaforę platońskiej jaskini, jako wyznacznika misji nauczyciela, można bronić, chociażby odwołując się do starożytnej tradycji, której wymiar humanistyczny jest niezaprzeczalny. Jaskinia natomiast, w której tkwi zagubiona współczesna młodzież, cechuje się zupełnie odrębną właściwością. W odróżnieniu od platońskiej, wydaje się ona wielorako niebezpieczna. Przede wszystkim dlatego, że jej mieszkańcy nie widzą potrzeby ani chęci wydostania się z niej. Nie widzą dla siebie innego świata. Uwodzicielskie racje broniące jej egzystencji są przekonywające dla młodzieży. Oferuje ona komfort, wygodę, neguje filozofię trudu, propaguje użycie. Ta jaskinia jest chcianym domem. Panuje w nim w sposób przemożny hałas i chaos. Dużo w nim chemii, elektroniki i biologii, która opuściła laboratoria i współegzystuje z człowiekiem, zwłaszcza w sposób lubieżny z człowiekiem młodym (K o m a r, 1997). Wytwory tych nauk ułatwiły człowiekowi życie, nie za darmo jednak, bo za cenę wielorakiego uzależnienia.

Współczesne jaskinium to właściwie stan *apaidei* w różnym stopniu uświadomiony, czasem stan bezwiednego zniewolenia (K o m a r, 1997, s. 67). Im niższy poziom rozwoju poznawczego młodego człowieka, tym bardziej ów świat uznaje za naturalne środowisko życia, tym bardziej go akceptuje. Do tego świata powierzchownej oczywistości, świata zrozumiałej komercji, usprawiedliwionej i rozgrzeszonej agresji ucieka niemała część współczesnej młodzieży, której trudno przychodzi normalnie pozyskiwać osobiste znaczenie. Paradoks polega na tym, że ta zdegradowana młodzież nie ucieka z jaskini, by się wydostać w jasność poznania. Przeciwnie, jest jej dobrze w ciemności, w stanie nierozpoznawalności tego, na co patrzy. Nie odczuwa syndromu jaskini. To jest świat, w którym spełnia się jej życie „ścieniami« u-życia” (K o m a r, 1997, s. 67).

Proponowana reforma oświaty, wyraźnie sprawnościowo-pragmatyczna, bez pogłębionej wiedzy ogólnokulturowej, zatrzymująca młodzież na skróconej ścieżce uzawodowienia, przesuująca próg selekcji szkolnej w dół, spowoduje szybkie poszerzenie się kręgów młodzieży zmarginalizowanej, nie rozumiejącej świata, w którym przypadło jej żyć, młodzieży bez ludzkich roszczeń.

Bibliografia

- Arendt H., 1994: *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa.
- Bauman Z., 1993: *O nowoczesność tej zagłady raz jeszcze*. „Kultura Współczesna”, nr 2, s. 123.
- Dudzikowa M., 1996: *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*. Kraków.
- Dudzikowa M., 1998: *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski. Warszawa.
- Kelly V. A., 1997: *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*. W: *Nieobecne dyskursy*. Red. Z. Kwieciński. Cz. 5. Toruń.
- Komar W., 1997: *Pedagogiczny klincz? O triumfie „ideologii maski” nad „ideą twarzy” w świecie komunikacji ludzkiej*. W: *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz. „Studia Pedagogiczne”, T. 62.
- Kundera M., 1991: *Sztuka powieści, esej*. Warszawa.
- Obuchowski K., 1999: *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Koziński. Warszawa.
- Skarga B., 1995: *Uzurpacje rozumu*. [Maszynopis referatu].
- Witkowski L., 1998: *Metaaksjologiczne aspekty konfliktów i deficytów międzypokoleniowych (dorośli i młodzi jako pedagogiczny przedmiot buntu filozofa)*. [Referat wygłoszony na konferencji *Młodzi i dorośli. Napięcie między socjalizacją a wychowaniem*. WSP Kraków, 8—9 grudnia 1998].
- Witkowski L., 1994: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań—Toruń.