

Michał Mejer

"Educare : Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale", M. Pellerrey, D. Grządziel, Roma 2011 : [recenzja]

Forum Pedagogiczne 1, 279-283

2014

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.

M. Pellerey, D. Grządziel, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2011, ss. 359.

Książka Michele Pellerey'a i Dariusza Grządziela została wydana przez Libreria Ateneo Salesiano w Rzymie w 2011 r. w ramach serii *Enciclopedia delle scienze dell'educazione*. Tytuł książki należy tłumaczyć jako *Wychowywać. W kierunku pedagogiki rozumianej jako nauka praktyczno-projektująca*. Recenzowane wydanie jest drugim, pierwsze ukazało się ponad dziesięć lat temu. Te minione lata doświadczenia autorów i rozwoju nauk pedagogicznych zaowocowały istotnymi zmianami w treści – pewne partie tekstu zostały usunięte z drugiego wydania, a ich miejsce wypełniono nowymi tematami.

Autorzy są znani na polu naukowym. Michele Pellerey był najpierw przez dziesięć lat nauczycielem matematyki i fizyki w liceum, następnie wykładowcą, profesorem dydaktyki na Papieskim Uniwersytecie Salezjańskim w Rzymie (UPS), dziekanem Wydziału Nauk Społecznych i rektorem UPS (1997-2003). Natomiast Dariusz Grządziel, także po doświadczeniu praktycznym – przez osiem lat był dyrektorem Salezjańskiego Zespołu Szkół w Tarnowskich Górach – jest wykładowcą dydaktyki i pedagogiki ogólnej na UPS w Rzymie.

Książka ma charakter podręcznika: na początku rozdziału są wymienione cele, zaś na końcu, oprócz lektur uzupełniających, ćwiczenia praktyczne do wykonania przez czytelnika. Od czasu do czasu w treść rozdziału wplatają się odniesienia do doświadczenia wychowawczego św. Jana Bosko – jako że autorzy są salezjanami bazującymi na jego oryginalnej metodzie. Przewidzianymi odbiorcami publikacji są przede wszystkim wychowawcy-praktycy; zaś jej celem – pomoc w doskonaleniu zawodowym.

Wprowadzenie rysuje szeroką perspektywę historii pedagogiki jako nauki, zwłaszcza w kontekście włoskim. Pierwszy rozdział mówi o pedagogice jako o dyscyplinie naukowej, jednocześnie praktycznej i projektującej. Nacisk zostaje położony na praktyczną stronę tej dyscypliny. Problemy wychowawcze pojawiają się bowiem w toku działań pedagogicznych i wymagają często przeformułowania pierwotnych planów. Przypomnianych zostaje kilka metod używanych w pedagogice (recenzje, badania, pedagogika eksperymentalna, studium przypadku). Jedną z nowych metod poszukiwania jest *design experiments* zaproponowane przez Ann Brown i Allan M. Collins w 1992 roku, także jako *design-based research*. Chodzi więc o „eksperymenty projektowane” lub „badania oparte na projekcie”, gdzie nowe teorie najpierw

zostają zastosowane w środowisku, a dopiero potem bada się ich wpływ na procesy nauczania i uczenia się. Metoda ta znajduje zastosowanie zwłaszcza tam, gdzie systemy edukacyjne są bardzo złożone, a więc trudno jest z góry przewidzieć wpływ poszczególnych zmiennych na ich funkcjonowanie.

Praktyka ludzka, społeczna i wychowawcza oraz cnota są tematem drugiego rozdziału. Autorzy czerpią inspirację od Alasdaira MacIntyre'a, który w praktyce ludzkiej widział podstawowy wyznacznik rozwoju moralnego człowieka. Praktykę wychowawczą charakteryzuje szczególna relacja między nauczycielem a uczniem. W tym kontekście przytoczony zostaje pogląd Philippe Meirieu, który dostrzega kluczowy „moment wychowawczy” w sytuacji oporu wychowanka wobec treści przekazywanych przez nauczyciela – trzeba ten moment dostrzec i docenić jego potencjał. Tenże Meirieu proponuje schemat rozwoju działania wychowawczego: wychodząc od problemu, wykorzystując **pamięć** (doświadczenie wychowawcy i kanon pedagogiczny), **analizując** (diagnozując) sytuację, potrzeby wychowanka, napięcia obecne w klasie (biorąc pod uwagę interesy poszczególnych osób i ryzyko z nimi związane), nauczyciel buduje własny **projekt** działania wychowawczego.

W trzecim rozdziale zostało omówione działanie ludzkie, z jego wymiarem etyczno-społecznym oraz techniczno-operacyjnym. Autorzy podchodzą do problemów wychowawczych nie tyle jako techniczno-praktycznych, co etyczno-społecznych. Rozróżniają motywy-wartości, motywację, intencję i ocenę działania. Analizując działanie ludzkie, przywołują model przekroczenia Rubikonu autorstwa Heinza Heekhausena. Jego zdaniem człowiek przechodzi od motywacji do woli, od intencji do aktu decyzji o działaniu. Można to opisać następującymi słowami: pragnąc osiągnąć dany cel (motyw) i widząc realną sytuację, muszę postąpić w określony sposób (motywacja) – zatem decyduję się postąpić tak a nie inaczej (zgoda na działanie i intencję). Po podjęciu decyzji część wolicjonalna wymaga od osoby siły do podtrzymania w mocy decyzji pomimo przeciwności. Ponadto –według Juliusa Kuhl, który analizował fazę post-decyzyjną – ważna jest kontrola działania. Osoba może bowiem działać z determinacją na bazie podjętej decyzji, a może też w nieskończoność rozważać za i przeciw oraz powracać do pierwotnych, przed-decyzyjnych wątpliwości.

Czwarty rozdział podejmuje sprawę potrzeby edukacyjnej, która nie jest uświadomiona przez wychowanka, ani wyrażona w sposób jasny – to raczej zadaniem doświadczonego wychowawcy jest ją poprawnie odczytać. Na bazie odczytanej potrzeby wychowawczej buduje się modele projektowania wychowawczego. Powszechnie stosuje się projektowanie oparte na modelu technologicznym: projekt, zastosowanie próbne, ocena jakości, działanie (ang. *Plan, Do, Check, Act*). Tymczasem w wychowaniu mamy do czynienia z relacjami międzyludzkimi. Wymagana jest zatem kreatywność charakterystyczna dla *problem solving* i umiejętność wykorzystania wyobraźni. Dlatego pojawia się propozycja projektowania jako narracja zaplanowana na przyszłość. W tym kontekście przytoczone zostały koncepcje Jeromego Brunera,

a także Ja możliwe Markusa Nuriusa. Niezależnie od przyjętej metodologii programowanie wychowania jest niewątpliwie konieczne.

W piątym rozdziale szczegółowo analizuje się potrzebę edukacyjną (jako różnicę między stanem faktycznym a pożądanym u wychowanka) w trzech wymiarach: afektywnym, poznawczym i wolitywnym. Powraca motyw narracyjnego charakteru życia ludzkiego według MacIntyre'a. Wreszcie potrzeba edukacyjna zawiera też konieczność otwarcia się na wymiar duchowy i religijny człowieka.

Szósty rozdział traktuje o modelach praktyki wychowawczej. Według Diane Lapp, Hilary Bender, Stephana Ellenwooda i Marthy John istnieją cztery takie modele: klasyczny (gdzie treść nauczania sama w sobie ma pierwszorzędne znaczenie), technologiczny (gdzie zachodzi głównie przekaz informacji i kompetencji praktycznych), spersonalizowany (gdzie wychowanek znajduje się w centrum) i interakcyjny (polegający na wspólnym poszukiwaniu nowych celów i wartości przez wychowawcę i wychowanka). Rozdział kończy się refleksją nt. formacji permanentnej wychowanka – wychodząc od teorii J.J. Rousseau o trzech mistrzach w wychowaniu (natura ludzka, inni ludzie, środowisko), pogłębionej przez P. Carré, A. Moisan i D. Poisson (2002).

Siódmy rozdział zajmuje się celami wychowania i wyborem odpowiedniej ścieżki edukacyjnej: ich genezą, wpływem instytucji, metodami określania celów. Dużo miejsca poświęca się kompetencjom rozumianym jako cele edukacyjne, wymiarom relacyjnym kompetencji (podmiot działający, zadania do wykonania, praktyka społeczna, w ramach której się działa). Wreszcie wskazuje się na projektowanie ścieżek edukacyjnych, wychodząc od danej sytuacji i mając na uwadze cele do osiągnięcia.

Ósmy rozdział podejmuje temat działania wychowawczego jako „konwersacji” albo dialogu wychowawczego. Pod tym pojęciem rozumie się „całość procesów akulturacji, socjalizacji i wychowania w które jest zaangażowany podmiot w trakcie swojego życia, a zwłaszcza w czasie wzrastania i dojrzewania” (s. 204). Następnie przywołuje się myśl Michel Foucault, Lwa Wygotskiego, Mikhaila Bakhtina i Richarda Rorty nt. „wypowiedzi”. Zwłaszcza ciekawe jest przywołanie paradygmatu konwersacji, zaproponowanego przez myśl postmodernistyczną do odczytania relacji między podmiotem a mass mediami: użytkownik reaguje na przekaz medialny na trzy sposoby – przyjęcie komunikatu, krytyczny stosunek lub też całkowita opozycja w stosunku do przekazu. Konwersacja jako praktyka wychowawcza rozszerza tradycyjne rozumienie wychowanka jako biernego odbiorcy zewnętrznych wpływów, odtwarzającego czyjeś „słowa”. Także wychowawca podejmuje nieustanną refleksję nad własnym działaniem. Dialog wychowawczy zakłada istnienie relacji między osobami. W tym kontekście Louis Not mówi o „formacji w drugiej osobie”, czyli o takiej sytuacji, w której każda z osób – zarówno wychowawca, jak i wychowanek – jest Ja, które zwraca się do Ty.

W rozdziale dziewiątym podjęty został temat wspólnoty jako miejsca, w którym odbywa się owa konwersacja wychowawcza. Wspólnota wychowawcza jest tu rozumiana jako kontekst społeczno-kulturalny, czy będzie to mała grupa, rodzina czy społeczność lokalna. We wspólnocie wymiana wychowawcza przebiega na trzech polach: kognitywno-kulturalnym, afektywno-relacyjnym i motywacyjno-wartościującym. Na tym tle zostaje ukazana wspólnota szkoły państwowej, w której zarówno nauczyciele, jak i uczniowie reprezentują przeróżne idee, światopoglądy moralne i religijne. Istnieje zatem niebezpieczeństwo relatywizmu, który uniemożliwia formowanie charakteru (Thomas Lickona). Szkoła nie jest pierwotną instytucją wychowawczą ani autonomiczną wobec rodziny i społeczności lokalnej. Powinna być „mostem” między rodziną a społeczeństwem. Aby było możliwe życie wspólnoty, potrzebna jest komunikacja na trzech poziomach: między wychowawcą a wychowankiem, między samymi wychowawcami i między wychowankami. Specyficzna dynamika zachodzi w grupie młodych wychowanków, gdzie potrzeba przynależności do grupy jest szczególnie silna. W tym kontekście przywołany zostaje Etienne Wenger, który pisał o „wspólnotach praktyki”. Zauważył on bowiem, że proces uczenia się przebiega rzeczywiście nie na linii mistrz-uczeń, ale między samymi uczniami. Autorzy analizują te badania i podkreślają konieczność wspierania wychowawczych „wspólnot praktyki”, przy czym im mniejsza jest grupa, tym większa możliwość zaangażowania poszczególnych osób w proces wzajemnego przekazywania sobie treści.

Dziesiąty rozdział traktuje o formach konwersacji wychowawczej. Wychodzi od klasycznych: perswazji słownej, przez modelowanie, doświadczenie bezpośrednie, aż do doświadczenia optymalnego (albo „przepływu”, czyli doświadczenie *flow* wg Mihaly’ego Csikszentmihalyi), w którym podmiot czuje się maksymalnie zaangażowany, a wyzwanie jawi mu się jako poważne, ale możliwe do wykonania. W praktyce wychowawczej ważnych jest kilka zasad dotyczących konwersacji wychowawczej: istnienie kilku jej poziomów (doświadczenie bezpośrednie, naśladownictwo i perswazja słowna), konieczność podjęcia refleksji po doświadczeniu, aby je sobie uświadomić oraz zasada posługiwania się doświadczeniem dla budowania trwałych wartości i przekonań.

Jedenasty rozdział zwraca uwagę na fakt, że dzisiaj naciska się na potrzebę oceniania postępów poszczególnych uczniów, projektów edukacyjnych i samego działania wychowawczego. Z jednej strony cytowany jest Martin Buber, który porównał człowieka do drzewa, którego nie można nieustannie mierzyć, aby zaobserwować wzrost; potrzeba raczej czasu, cierpliwości i perspektywy. Z drugiej zaś strony autorzy analizują procesy oceniania postępów, a nawet sugerują, że powinny być one nieustanne. Rozróżnione zostają: zbiór informacji i ocena (wł. *valutare* – „wartościowanie”) rzeczy lub osoby. Mówiąc o ocenianiu, trzeba zatem odnieść się do systemu wartości, aby ustalić, co kto uważa za wartość i dlaczego tej akurat wartości

poszukuje w wychowanku. Ciekawie przedstawiona jest polaryzacja ocen od obiektywizmu – zliczanie mierzalnych efektów, przez uszanowanie, docenienie aż po subiektywizm – a jest nim zrozumienie (s. 281). Poza tym ocenianie nie powinno mieć miejsca tylko na końcu procesu, ale na wszystkich jego etapach, nie zaniedbując samooceny wychowanka. Podjęty też został temat oceny kompetencji, wreszcie oceny projektów edukacyjnych. Osobno potraktowano ocenę poszczególnych działań wychowawczych oraz całej szeroko pojętej działalności wychowawczej.

Ostatni rozdział podejmuje sprawę formacji wychowawców. W oparciu o koncepcję braci Dreyfus wyróżnia się pięć poziomów kompetencji zawodowych – od początkującego do eksperta. Rozwój dotyczy zarówno wiedzy, jak i kompetencji praktyczno-technicznych. Autorzy przywołują też badania Kurta Lewina na temat *action research* jako opisujące dynamikę współpracującej grupy. W ramach tej teorii pojawia się trójkąt wychowawczy złożony z działania wychowawczego – badania rezultatów – formacji działającego zespołu. Nurt *action research* nie jest jednak ukierunkowany na formację wychowawców, pojawia się ona niejako „przy okazji” działania. Omówiony został rozwój tożsamości zawodowej, wymiaru etyczno-społecznego, kompetencji komunikacyjnych i relacyjnych. Rozważania wieńczą refleksje nad autoformacją wychowawcy w wielu wymiarach ludzkich.

Omawiana publikacja wyróżnia się pieczołowitością przytaczania poglądów naukowców na poszczególne aspekty wychowania. Liczne cytaty, diagramy, bardzo bogata bibliografia pomagają odnaleźć źródła prezentowanych idei i usystematyzować wiedzę z dziedziny. Pomocne okazują się też „cele rozdziału”, przedstawione na początku każdego z nich, oraz ćwiczenia praktyczne na końcu – wszystko to przyczynia się do klarowności treści. Dlatego należy uznać *Educare* za solidny i użyteczny podręcznik pedagogiki w aspekcie praktycznym i projektującym, niestety dostępny czytelnikom na razie tylko w języku włoskim.

Michał Mejer