

Wiesław Andrukowicz

Pedagogiczne przewroty i powroty – dynamiczne ramy rozwoju

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 1, 43-69

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.

Wiesław Andrukowicz
Uniwersytet Szczeciński

Pedagogiczne przewroty i powroty – dynamiczne ramy rozwoju

Wprowadzenie

Na ogół wiemy, że nie ma realnego powrotu do tego, co było, lecz jednocześnie uwolnieni od przyciasnego gorsetu dotychczasowych prób przedstawienia człowieka i jego świata, nie możemy się całkowicie uwolnić od ich bardziej głębokiego przeszukiwania (zwłaszcza że z naszego punktu widzenia nie tyle lepiej wiemy, co dobre, ile więcej wiemy o tym, co złe), jednocześnie nie rezygnując z jakiegoś obszaru emancypacji i poszukiwania „na nowo” modelu *a priori* lub/i *a posteriori*, bardziej odpowiadającego naszym możliwościom, potrzebom i aspiracjom.

Nie mówiąc już o tym, że w mniej lub bardziej wartkim strumieniu zdarzeń nie możemy lub nie chcemy zauważyć, iż „strażnicy” starego porządku mają się całkiem dobrze i wcale nie tracą automatycznie monopolu na modelowanie rzeczywistości, zwłaszcza że zwolennicy „nowego”, jako egzotyczna awangarda stawiająca mniej lub bardziej dramatyczne i kłopotliwe pytania, jest podzielona na tych, którzy chcą nowego monopolu, i na tych (zwłaszcza wobec tezy Immanuela Kanta, że „posiadanie władzy nieuchronnie niszczy swobodny sąd rozumu”), którzy chcą rzeczywistej debaty nad złożoną i trudną jednością tego, co tradycyjne i współczesne, historiozoficzne i personalistyczne, praktyczne i teoretyczne.

W zasadzie nie ma wątpliwości, że w takiej debacie nad optymalnym sposobem postrzegania rozwoju najważniejszy jest „swobodny sąd rozumu”, który, nawet wbrew Kantowi, dzisiaj nie może ograniczać się do obszaru klasycznej logiki czy nawet logiki transcendentnej, bowiem rzeczywistość sama w sobie okazała się bardziej złożona i do końca nie

odpowiada już prostemu projektowi sylogistyki Arystotelesa czy też apriorycznych form oglądu Kanta. Właśnie w imię tej strukturalnej złożoności pojawia się „nowa logika”, która dzisiaj nosi miano „logiki komplementarnej”¹, podejmująca się próby przewyciężenia opozycji: prosty–złożony.

Monopolistyczna zasada: albo jedność, albo różnica (postrzegana jako totalna sprzeczność) decydująca dotychczas o rozwoju nauki opartej na paradygmacie analityczno-mechanicznym, doczekała się dookreślenia zasadą „i to, i to”, to znaczy modelem syntetyczno-dynamicznym, który jest komplementarnym uzupełnieniem klasycznego paradygmatu, właśnie złożonością, dynamiką i rozwojem. Paradygmat komplementarny łączy to, co do tej pory uważano za bezwzględnie sprzeczne, to jest statyczność i dynamizm (byt i stawanie się). W takim ujęciu nie chodzi już tylko o grę o rzeczywistość, lecz odkrycie rzeczywistej gry jedności i różnicy, w której każdy rozwój przebiega nie tylko z wykorzystaniem określonych reguł gry, lecz polega również na pęknięciach i jakościowych przeskokach między różnymi zjawiskami i procesami, czasami wywołującymi efekt „nieprzewidywalnej lawiny”, czasami – „ślepej uliczki”, a czasami – mniej lub bardziej „uporządkowanej oscylacji”, jednym słowem jest to nie tylko jednoznaczny i przewidywalny model rozwoju diachronicznego (pionowego), lecz także (a może przede wszystkim) niejednoznaczny i spontaniczny model rozwoju synchronicznego (poziomego) wielu zjawisk i procesów.

W związku z tym rozwoju nie da się już oprzeć na tradycyjnym modelu przystosowania czy nawet na klasycznej dialektyce postępu², w której

¹ Na impulsy do wprowadzenia takiej logiki możemy natrafić już u Heraklita, ale podstawę do jej naukowego stosowania współcześnie rozwinał znany fizyk, laureat Nagrody Nobla Niels Bohr, który odsłonił nam nieporadność klasycznej logiki Arystotelesa, a tym samym bardzo ograniczone możliwości semantyki i dyskursu, które nie mogą już oznaczać prostych bytów, nie tylko w naukach przyrodniczych, ale także w naukach humanistycznych (por. W. Andrukowicz, *Tradycja i wyzwania epistemologii komplementarnej*, w: *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2013).

² Postęp na ogół upatruje się w ruchu od tego, co gorsze, do tego, co lepsze z jakiegoś punktu widzenia, szczególnie w zjawiskach i procesach doskonalenia filogenetycznego człowieka oraz warunków jego życia, dzięki własnemu wysiłkowi. Jednak o ile możemy wyraźnie zauważyć postęp techniczny, czyniący nasze życie bardziej komfortowe w walce o byt, to trudniej zauważyć taki postęp w sferze ducha (kultury symbolicznej), pod tym względem nie ma jednoznacznej oceny, że duch współczesności stoi wyżej niż duch antyczny, a duch europejski wyżej niż duch azjatycki, chodzi bowiem o odmienne jakości, których nie da się obiektywnie porównywać (przynajmniej tak samo, jak da się w miarę obiektywnie porównać na przykład polski samochód Syrena z wyprodukowanym w tym samym lub innym czasie

znoszenie różnicy wymagało progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczenia poprzez włączenie do wyższej formy całości, w której to, co zniesione, przestawało istnieć w swej odrębności, lecz na „dialektykce chwiejnej równowagi” wielu wizji postępu, w której przeciwstawne bieguny rozwoju nie może unicestwić żadne ujęcia statyczno-syntetyczne (na przykład kulturowy model mierzący jakość naszej świadomości lub społecznej wydajności pracy) stworzone za pomocą jakiegoś metarozumu strukturyzującego całość, ale właśnie owo paradoksalne ujęcie całościowe i zarazem dynamiczne, zbliżone do „jedności przeciwieństw” Mikołaja z Kuzy bądź też „żywej syntezy” Bronisława F. Trentowskiego, czyli strukturalnej złożoności uruchamiającej mechanizm permanentnej oscylacji przeciwstawnych posunięć w **rzeczywistej grze**, w obrębie której różnica nie jest postrzegana tylko jako porażka, ale także jako szansa, a losowość (rozumiana tu nie jako fatum, lecz jako gra możliwości) nie jest tu tylko katastrofą, ale również nadzieją.

W propozycji rzeczywistej gry ani nie musimy pozostawiać wszystkiego losowi, ani nie musimy wszystkiego porządkować, tu nie ma ani priorytetu historii, ani teorii, dlatego ani jedno, ani drugie nie będzie arbitrem wyznaczającym jej reguły – nawet jeśli teoria wie najwięcej, będąc „po”, to nie znaczy, że wie najlepiej, będąc „ponad” – ale partnerem, który z przeszłości dowiaduje się czegoś o sobie samym, zaś z przyszłości płynie nadzieja, że może być lepiej, a przynajmniej, że można dowolnie marzyć i odkrywać nowe możliwości bycia. Partnerstwo jest warunkiem najlepszego wyjaśnienia i zrozumienia zarówno tego, co było i jest tu i teraz,

japońskim samochodem Mazda). Choć Georg W.F. Hegel upatrywał postęp w racjonalizacji ustroju politycznego państwa, w którym rozwijają się odpowiednie warunki do aktualizacji decyzji coraz większej liczby ludzi w coraz liczniejszych dziedzinach życia, a Karol Marks w rozwoju społecznej wydajności pracy, to w obu przypadkach propozycje te jednoznacznie skłaniały się do przypisania postępowi automatycznej obiektywności i niezależności od subiektywnego myślenia i działania. Wiara w niezależną od jednostek ewolucję ducha kazała nawet Hegłowi pisać o konieczności istnienia pewnego stanu zagrożenia zewnętrznego, by utrzymać w ryzach świadomość narodową lub państwową i w razie potrzeby nią wstrząsnąć i wezwać do walki o lepsze jutro. Jego zdaniem, bez tej zewnętrznej stymulacji postęp jest niemożliwy, zwłaszcza wobec tego, że historia jednostek jest wieczną powtórką tych samych błędów i każdy człowiek musi od nowa uczyć się panować nad swoją irracjonalną naturą. Jeszcze dzisiaj możemy spotkać państwa i narody, które budują swoją spistość na poczuciu zewnętrznego zagrożenia, zwłaszcza te, które czynią to poprzez wieloletnią edukację pożytecznie ujarzmionych jednostek (a nie szlachetnych i wolnych indywiduów) oraz politykę realnej siły, jednak jest to postęp czysto techniczny, przydatny w walce konkurencyjnej o władzę/wiedzę, a całkowicie nieprzydatny w walce o lepszego człowieka.

jak i tego, co się staje, a przede wszystkim, co może (lub powinno) być, wyznaczając tym samym określoną logikę czasu (diachronicznie od–do) i elastyczne ramy strategii rozwojowych zdominowane retrospektywnością bądź deskryptywnością, bądź transgresywnością, bądź prospektywnością. Diachronicznie i synchronicznie ujęta całość jest czymś więcej niż sumą części, tym bardziej statyczną syntezą, jest funkcją tego, co w rozwoju pionowym kończy się progresem lub regresem i jednocześnie tego, co w rozwoju poziomym kończy się dominantą dookreśloną trzema pozostałymi strategiami w różnych relacjach i proporcjach³. W tym przypadku sam monizm rozwoju diachronicznego i statyczne wyznaczenie granic pachnie doktrynerstwem i fenomenem sztucznego zszycia, natomiast sam pluralizm rozwojowy i zupełna bezgraniczność pachnie chaosem i fenomenem sztucznego rozszczepienia. Jeśli ten model ma odnosić się do życia, to nie może być tu ani absolutnego zamknięcia tej granicy, ani absolutnego otwarcia, lecz musi być to myślenie i działanie na pograniczu historii i teorii, historiozofii i personalizmu, przedmiotu i podmiotu w postaci **epistemologicznego złącza**, które pozwala swobodnie przechodzić z jednej jakości do drugiej⁴.

Odrzucenie jakichkolwiek ram i przyjęcie absolutnej bezgraniczności tylko pozornie zmniejsza napięcia i konflikty⁵, bowiem nie chodzi tutaj o żadną bezwzględną intensyfikację fenomenu otwarcia ani fenomenu zamknięcia, jako że konkretne warunki bytowe zawsze odsłonią żaloszny produkt ludzkiego rozumu, czyli ideologiczny serwilizm utożsamiający teoretyczne możliwości życia (szczególnie z innymi) z jego aktem. Teoria zawsze świeci czystością, praktyka niestety ma zawsze wiele brudnych odcieni. Dlatego paradoksalnie zwolennicy absolutnej otwartości stają się jej grabarzami (dlatego, że bronić bezgraniczności możemy tylko obwaro-

³ Por. W. Andrukowicz, *By dziecko było geniuszem. Wprowadzenie do edukacji komplementarnej*, Impuls, Kraków 2012.

⁴ Por. W. Andrukowicz, *Promocja kultury – kultura promocji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1.

⁵ Jeśli dzisiaj obserwujemy zanikanie tradycyjnych podziałów na władców i poddanych, na kapitał materialny i kapitał duchowy, na producentów i konsumentów (szczególnie wiedzy), na lokalność i globalizację, a granice tracą swoją ostrość na rzecz dysocjacji i pogranicza, w których główny ciężar rozwoju bierze na siebie szeroko rozumiana kultura, to w jej cieniu zawsze czai się natura pozwalająca jednemu mieć więcej (zdolności, odwagi, siły, energii i tak dalej), a drugiemu mniej (zwłaszcza dotkniętym brakiem nie z własnej woli). I tylko kwestią czasu będzie nieunikniony konflikt zwolenników bezgraniczności ze zwolennikami granic.

waniem coraz większą liczbą warunków koniecznych do jej zachowania, w konsekwencji muszą pojawić się granice). Niestety każdy redukcjonizm ma jedynie strukturę formalną, będącą produktem intelektualnego oczyszczenia tego, co bytowe i strukturalnie złożone. Każda „produkcja słów” przychodzi dużo łatwiej niż „produkcja życia”.

W realnym życiu nie pozbedziemy się ciągłego **fenomenu przejścia** z jednej jakości do drugiej, a stawiając sztuczną tamę radykalnie rozgraniczającą jedność i złożoność, nie zatrzymamy naturalnego nurtu „przejścia”, możemy go tylko rozsądnie monitorować, z jednej strony wspierani określonym porządkiem rzeczywistości, a z drugiej – skazani na losowość i wydobywającą się w ten sposób wieloznaczność, razem tworząc coś na kształt „dynamicznego porządku”, „oscylacji prostującej układ”, „chwijnej równowagi” nad dostosowaniem człowieka do kultury i kultury do człowieka. Taki dynamiczny model (niestety rzadko jeszcze postrzegany jako racjonalne rozszerzenie pola eksploracji, ze szkodą dla samej refleksji pedagogicznej) nie musi prowadzić do zabójczej konfrontacji na zasadzie „albo–albo” ani do zabawowej prezentacji analiz i opisów bez żadnej zasady łączącej, lecz będzie zmierzał do rzeczywistej gry opartej na zasadzie „i to, i to” (analiza i synteza, opis i wartość), realizującej paradygmat **twórczej adaptacji**.

Taki paradygmat nie jest wyrazem ani dziejowej konieczności (jednego słusznego sensu), ani samowolności (wielu przypadkowych znaczeń), ale „kreatywnego naśladowania”, które nie oznacza ani dosłownej replikacji tego, co było, ani „śmierci historii”, chodzi raczej o odkrywanie tropów myśli i działań kulturowych, gdzie jak każde „tropienie” staje się sytuacją egzystencjalną dziejącą się jednocześnie (komplementarnie) na wielu poziomach znaczeń, które, jak pisał Karl Jaspers, ukazują nie tylko skończoność i ograniczoność „tropiącego”, lecz przede wszystkim jego możliwości transgresji pierwotnej kondycji⁶. Sytuacja „tropiciela” nie ma tutaj nic wspólnego z podążaniem utartym i dobrze oznakowanym szlakiem ani tym bardziej z radosną i niezobowiązującą eksploracją nieznanego terenu, ale z odpowiedzialną i kompetentną ekspedycją w nieznanne (mając do dyspozycji nie tylko werbalne tropy) z jednoczesnym nanosze-

⁶ K. Jaspers, *Sytuacje graniczne*, w: R. Rudziński, *Jaspers*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.

niem swojej pozycji wobec tego, co znane, gdzie wszystko w ten sposób staje się „sytuacją graniczną”, która jednocześnie jednoczy i różnicuje byt w jego całości.

Model twórczej adaptacji ani zasadniczo nie próbuje przywracać statusu niezmiennego sensu kultury, ani nie wyrzuca jedności na „śmietnik historii”⁷, zwłaszcza trudnej jedności, wewnętrznie zróżnicowanej, jedynie szuka nowych znaków i znaczeń, które polegają na „produkowaniu bycia, jako nowych sensów doświadczenia”. Odkrycie tropu nie tyle petryfikuje „prawdziwą obecność”, ile ją wzmacnia lub osłabia i może służyć za odniesienie przedteoretyczne do konstruowania odpowiedniego profilu świadomości krytycznej i ukazania jej rzeczywistego uwikłania (psychofizycznego, socjokulturowego) wykraczającego poza możliwości absolutnego poznania tu i teraz.

Dobry „tropiciel” nie jest tu ani biernym przedmiotem interpretacji na zasadzie obiektywnej egzegezy, ani czynnym jej podmiotem używającym dowolnie „obiektów kulturowych” na zasadzie subiektywnego użycia, w pierwszym przypadku nie zwracając uwagi na „ducha czasu”, w drugim – na to, co najbardziej wartościowe (w tym w najnowszych badaniach wszystkich dyscyplin naukowych), ale jest paradoksalnie „twórczym pasożytem” **myślenia na nowo**, pozwalającego cierpliwie dorastać do pełni znaczenia i coraz większych możliwości jego użycia. Bowiem w tym modelu zasadniczo nie chodzi o totalne odtwarzanie kultury z całym jej arsenałem barbarzyństwa czy też bezwzględne jej tworzenie, szczególnie gdy człowiek nie nadaża za własnym dziełem, ale o komplementarne doskonalenie człowieka między tym, co „dane” (kulturowo) i „zadane” (genetycznie).

⁷ Warto przy okazji zauważyć, że fenomen samego „śmietnika historii” może okazać się dla wytrwałego „tropiciela” nie tylko wysypiskiem niepotrzebnych i zepsutych obiektów kulturowych, lecz okazją do wygrzebania nawet tych najbardziej cennych (czasami zagubionych, czasami zbyt pochopnie wyrzuconych myśli, obrazów, sygnałów emocjonalnych czy intuicji), szczególnie z naszej perspektywy. Jak ważne może być to działanie dla pedagogiki, pokazała nam chociażby Monika Jaworska-Witkowska (*Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Impuls, Kraków 2009, s. 319–328).

Ontologia rozwoju

Jako pedagodzy musimy zdawać sobie szczególnie sprawę z tego, że odkąd człowiek stanął po przeciwnej stronie przedmiotu, pojawił się jednocześnie w polu zmiennego napięcia i natężenia: natura–kultura, w efekcie został zmuszony do ambiwalentnego rozwoju swojej „niemej natury”, która stała się jednocześnie miarą i tym, co należy opuścić na rzecz „mówiącej kultury” (będącej jednocześnie miejscem krytyki i wartości). Innymi słowy, człowiek obiektywnie reaguje (psychofizycznie) i subiektywnie „odpowiada” (socjokulturowo) w podwójnym znaczeniu tego słowa, jako odpowiedź na reakcję swego organizmu i jako odpowiedź na reakcję otoczenia, to ostatnie jest nie tyle ekwiwalentem doświadczenia natury, co jedynie pośrednim i uboższym wyrazem tych doświadczeń, co nie znaczy, że w życiu człowieka jest czymś nieistotnym. Chodzi o to, że owa dwoistość (ale nie dualizm) i rzeczywista wolność wyboru automatycznie nie przekłada się na jakość naszego życia, czego przykładem może być organizm jednokomórkowy, który potrafi produkować alkohol, a jednocześnie od milionów lat skutecznie i konsekwentnie unikać jego konsumpcji, w odróżnieniu od człowieka, który dysponując niewyobrażalną ilością komórek (w tym szarych) z wlewania tej toksyny do swojego organizmu uczynił życiowy rytuał. Wolność człowieka jest darem rzeczywistym, lecz wiedza, umiejętności i kompetencje potrzebne do jej użycia są po stronie podmiotu.

Stąd pochodzi rozbieżność przedmiotu rozwoju i podmiotu rozwoju i nie może być prostej analogii między stwierdzeniem retrospektywno-deskryptywnym, iż wiemy, jak rozwija się człowiek, a stwierdzeniem transgresyjno-prospektywnym, iż wiemy, dlaczego się tak ma rozwijać. Zatem natura⁸ nie może wprost implikować kultury (również odwrotnie), a już na pewno nie może być usprawiedliwieniem dla bezwzględnego egoizmu

⁸ Niezależnie od tego, że naturę odnoszono zarówno do ciała (Arystoteles), jak i do duszy (Jean J. Rousseau), to zawsze przeciwstawiano je kulturze, która albo deprawowała szlachetną naturę człowieka, albo wręcz odwrotnie, wyprowadzała go, ze stanu anomii i dzikości, natomiast trudno przebija się teza, że zarówno złożona strukturalnie natura (psychofizycznie pochodząca zarówno z przeszłości, jak i z przyszłości) ma pozytywny lub negatywny wpływ na kulturę, a ta ostatnia (materialna i duchowa) ma pozytywny lub negatywny wpływ na naturę, i co najważniejsze, obie mogą się wzajemnie dookreślać i uzupełniać w różnych relacjach i proporcjach.

(na przykład broniącego się tezą, że taka jest natura rzeczy) i myślenia życzeniowego (pojawiającego się w tezie, że tylko kultura prowadzi do postępu), tutaj każde „inne” nie może być sprowadzone do „takiego samego” (a jeśli już, to tylko formalnie), ponieważ egzystencjalnie „inne” dla człowieka może być śmiertelną pułapką i wielką szansą rozwoju.

W tym miejscu trzeba zauważyć, iż nie każdy rozwój jest poprawą jakości naszego życia. Kto łączy pojęcie „rozwój” ze zmianą *in plus* (na przykład nie uchronił się od takiego redukcjonizmu nawet Jean Piaget), sugeruje tym samym, że dla wszystkich będzie to pozytywna ocena celu i kryteriów, zgodnie z którymi ta zmiana następuje. Niewątpliwie dla większości rozwój choroby i dysfunkcji ciała lub duszy będzie regresem, a przywracanie zdrowia i funkcjonalności postępowaniem, lecz dla artysty-geniusza nawet choroba i totalny chaos może oznaczać swoiste *katharsis*, poprzez które chce przekazać innym ważny życiowo sens, a im bardziej zbliża się do tego znaczenia poprzez spontaniczne sekwencje symboli, sygnałów, obrazów czy słów, tym większym dziełem dysponuje i tym większym strumieniem emocji i przeczuc „oczyszcza dusze”. Dlatego ontologia rozwoju człowieka musi ocierać się o predykat ambiwalentny, który oznacza, że coś jest rozwojem *in plus* (lub *in minus*) z uwagi na jakiś cel lub jakieś kryterium. Tym samym, rozwój psychofizyczny i socjokulturowy nie musi mieć jednego wektora. Co więcej, nic nie rozwija się z próżni i w próżni, a zatem jeśli się rozwijamy, to dzieje się to kosztem jakiejś energii, informacji, czasu (także troski, cierpliwości, odwagi i tak dalej), można nawet powiedzieć, że jeśli coś się rozwija, to coś musi się związać, by pojawiło się realne lub symboliczne miejsce w przestrzeni życiowej.

Jeśli pojawia się jakikolwiek rozwój, to za tym kryje się realny koszt proporcjonalny do naszych zdolności genetycznych i kulturowych. Nie mówiąc już o ukrytych kosztach, które zaskakują nas losowo swoistą „mutacją genetyczną”, sprawiając, że w spokojnym rozwoju filogenetycznym pojawia się rewolucyjna zmiana (przemiana) w postaci ontogenezy geniusza wychodzącego ponad dotychczasową kulturę *in plus* lub *in minus*. Nawet bardzo niekorzystny rozwój (regresywny) dla jednostki oraz określonej wspólnoty w dłuższej perspektywie może pozytywnie wzmocnić człowieka w ontogenezie lub filogenezie. Co prawda jednostkowe lub lokalne błędy i porażki boją, lecz jednocześnie pełnią rolę szczepionki chroniącej człowieka jako takiego, który z jednej strony wypróbuje swoją

realną siłę, odwagę i wiedzę, a z drugiej – swoje nierealne przeczucia, marzenia i fantazje wplecione w materiał wyobraźni. Nawet jeśli wiele eksperymentów na przyszłości okazuje się pomyłką, to zawsze jakaś ich część staje się pozytywną lub negatywną inspiracją dla nowych pokoleń do nowych eksploracji.

To między innymi teoria emergencji wyjaśnia nam dzisiaj, jak może łączyć się ze sobą liniowy ewolucjonizm rozwoju, kumulujący niezliczoną ilość naszych przeżyć, spostrzeżeń czy przeczuć (świadomych i nieświadomych), ze skokowym kracjonizmem wymagającym nieprzeciętnej siły woli czy też odwagi do „skoku nad przepaścią”, a także pozwala nam zrozumieć, jak ilościowa kumulacja wiedzy i umiejętności przemienia się w wybuchowe przejście do nowej jakości, a także to, w jaki sposób linia postępu oscyluje z linią regresu, gdzie te ostatnie nawet nie przypominają bardzo krętej drogi, ale swoisty splot dróg (równoległych, przeciwstawnych, krzyżujących się czy też okrężnych)⁹.

Jeśli nawet Platon przekonał świat, że różnica i przypadek jest złudzeniem, to właśnie to złudzenie okazało się być czymś realnym, co pozwala nam żyć i swobodnie się rozwijać. Potwierdza to współczesna teoria „uporządkowanego chaosu”, która wskazuje na fakt, iż pewne zjawiska osiągają określony próg swobody, który nie istniał na początku, a nawet nie można było go przewidzieć. Okazuje się, że przypadek kryje się we wzmacnianiu różnic mikroskopowych, a nieodwracalność układów – w strukturze subatomowej (odchylenie o masę jednego atomu, wzmocnione nieprawdopodobną ilość razy może czynić określone zjawisko tu i teraz nieprzewidywalnym). Dlatego model deterministyczny w dłuższej perspektywie czasowej wydaje się zachowywać w sposób losowy. Cho-

⁹ Można mieć wrażenie, że każdy rozwój przypomina usypywanie piramidy z piasku, z którego w zależności od jego wielkości ziaren i stopnia wilgotności czasami udaje się nam stworzyć imponującą budowlę, lecz jednocześnie wraz z powiększającą się ilością piasku zaczyna działać sieć niewidzialnych sił tarcia i grawitacji i czasami wystarczy jedno ziarnko, by wywołać efekt lawiny, jednak paradoksalnie samoczynne rozsypanie się całości lub fragmentów staje się jej wzmocnieniem, bowiem rozszerza się podstawa, która umożliwia proces dalszego usypywania, nawet dużo większej budowli, aż do następnej lawiny. Wystarczy, że w tym obrazie rozwoju piasek zastąpimy energią lub/i informacją, a dosyć łatwo skonstatujemy, że sprawą drugorzędną staje się przyczyna „lawiny” (obiektywna lub subiektywna), a najważniejsze jest tu cierpliwe i pracowite usypywanie, w tym wytrwałość, a nawet upór w powrotach, gdy proces losowo zmienia swój kierunek oraz odwaga i wyobraźnia, gdy wszystko się sypie w sposób niekontrolowany i trzeba zdecydować, że to już jest koniec lub że to jest tylko „nowy początek”.

ciąż jednocześnie to, co tu i teraz, postrzegamy jako zjawisko chaotyczne, jeszcze w innej skali może wpisywać się w jakiś ogólny porządek (patrząc nawet na „atraktory Lorenca”, które dla pewnego zbioru parametrów sprawiają, że układ zachowuje się chaotycznie, to w wykresie zmiennych w przestrzeni fazowej mimo wszystko można zauważyć dziwnie uporządkowany obraz, „efekt motyla”).

Pomijanie losowości¹⁰ w jakimkolwiek rozwoju nie tylko fałszuje rzeczywistość, ale uniemożliwia każdą racjonalną **współpracę z okolicznościami**, tym samym wątpliwy staje się fenomen tworzenia i autokreacji. Inną sprawą są proporcje porządku i spontaniczności, które muszą być dopasowane do konkretnych zdolności osoby czy też jej warunków bytowych. W związku z tym ocena rozwoju musi być nie tyle porównaniem stanu pierwotnego i końcowego (analizą i opisem jednego celu i jednej drogi od punktu A do punktu B), co rezultatem sprawdzania tego, co było intencjonalnie zamierzone, i tego, co spowodowało pewną dywersyfikację celu, a także całej sieci strategii (ujętych komplementarnie w perspektywie tego, co było, tego, co jest tu i teraz, tego, co się staje, i tego, co może być) oraz dróg ich realizacji, które podlegają ostatecznie naszej decyzji afirmatywnej lub falsyfikującej. Przy czym analiza i opis (wobec optymalnej modalności istniejących relacji i proporcji tego, co genetyczne i kulturowe) musi uwzględnić cały funkcjonalny spłot złożonych procesów progresywnych i regresywnych, których efekt nigdy nie będzie taki sam, jaki mógłby być, gdyby były analizowane i opisywane oddzielnie i niezależnie.

W rezultacie oznacza to, że wszelki rozwój *in plus*, którym zajmuje się pedagogika, nie może być mierzony jedynie ilością odbytych ćwiczeń, wysłuchanych wykładów czy przeczytanych książek, a nawet jakością ilustrowaną grzecznym lub taktownym zachowaniem, tym bardziej wielkością indywidualnych, społecznych i państwowych nakładów na oświatę

¹⁰ „Udział czynnika losowego nie jest stały w życiu ludzkim; jeśli się go ruguje z życia realnego, powstaje cywilizacja mechaniczna, rodzaj harmonii prestabilizowanej, w której nie jest człowiekowi wygodnie. Albowiem pomierzyć dzieci już w kolebkach dla wykrycia, które należy kształcić na fizyków, a które na lekarzy, pousuwać zarazem defekty psychiczne w ich zawiązku, dobrać dzięki statystyce korelacyjnej przyszłe żony i przyszłych mężów, uniemożliwić chorobę, zmianę zawodu, nieprzewidzianą przygodę, podróż, wygraną na loterii, przegraną życiową – to uszczęśliwić jednym z najokropniejszych sposobów. Lecz jeśli czynnik losowy przekracza pewną miarę w życiu, odechciewa nam się żyć: cokolwiek zaczynamy, nie możemy tego żyć” (S. Lem, *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968, s. 558–559).

w wymiarze materialnym i mentalnym, ale także powinien być mierzony ilością skutecznych i nieskutecznych prób zacierania śladów indywidualności (zwłaszcza wobec wszechobecnej społecznie i kulturowo tezy, iż wszyscy nie mogą nie mieć racji), ilością przypadków wykluczenia i marginalizacji, ilością i jakością środków oporu oraz krytycznego zmysłu i namysłu nad sobą i swoim miejscem w dynamicznie zmieniającym się świecie, a przede wszystkim intensywnością przeżyć i przeczuć badawczych i rozwojowych, zwłaszcza radości z odkrywania prawdy, dobra i piękna (choćby na przekór modzie bądź całej tradycji).

Nie wysilając się tu na podsumowanie, można powiedzieć, iż pedagogika może być w tym kontekście nie tyle uniwersalną „lokomotywą postępu” (rozwoju *in plus*), a nawet jego „motorem”, co raczej „zwrotnicą” kierującą wysiłek rozwijanych i rozwijających na najbardziej skuteczny i efektywny dla nich tor, a przynajmniej – jeśli zdaje sobie sprawę z braku możliwości autonomicznego wyznaczania wektora postępu wobec różnych podmiotów realizujących swoje interesy społeczne, kulturowe czy polityczne – może ostrzegać przed wjazdem na „ślepy tor”, „niesprawny”, „wolny bądź zajęty”, „pozwalający na szybką jazdę”, a także przed niepotrzebnym „objazdem” czy też niebezpiecznym „skrótom”.

Rozwój w dynamicznych ramach

Rola pedagogiki jako „zwrotnicy postępu” na pewno wytraca dotychczasowy jej hiper- optymizm i wskazuje na funkcję bardziej służebną człowiekowi i jego światu, w konsekwencji pojawia się próba wyznaczenia nowej jakości ram¹¹, które będą lepiej wyjaśniać i wspierać rozumienie złożonej struktury rozwoju człowieka. Jako że tylko w określonych ramach możliwe jest nadawanie znaczeń określonym zjawiskom i procesom oraz monitorowanie słabych punktów i wyzwań, na jakie te ramy odniesienia są podatne. Brak tej złożonej struktury (wąskie i statyczne ramy) oznacza ograniczenie i redukcję albo do analizy i opisu tego, co się dzieło i dzieje

¹¹ Błędem byłoby mimo wszystko szukać analogii „dynamicznych ram” rozwoju ze „sztywnymi ramami” jakiegoś obrazu, bowiem „żywe ramy rozwoju” nie tyle ograniczają, co przede wszystkim (w określonym obrębie, zarysie) umożliwiają w miarę elastyczne i sprawne przemieszczanie się między tym, co naturalne i kulturowe, odtwórcze i twórcze, przedmiotowe i podmiotowe i tak dalej.

na naszych oczach, albo do uogólniania i wartościowania tego, co zaledwie czujemy i przeczuwamy. Brak możliwości wzajemnego oddziaływania i dookreślenia oraz uwrażliwienia naszej retrospektywnej i deskryptywnej konstatacji na to, co transgresyjne i prospektywne, oraz odwrotnie, może skutkować tym, że ze specyficznego punktu widzenia podmiotu edukacji, „rzeczywisty rozwój” może być tak naprawdę zwykłym „snem o postępie”, błędem „ślepej uliczki”, nieporozumieniem *qui pro quo*, oszustwem „gry w przebranie” i tak dalej.

Samo pojęcie „ramy” będącej „zarysem” bądź „zasięgiem czegoś ustalonego” o różnym zakresie i różnej skali, ma umożliwić w miarę sprawne poruszanie się w podstawowej ofercie znaków i znaczeń, a także dać określonym podmiotom możliwość adekwatnych interpretacji zjawisk i procesów prorozwojowych i antyrozwojowych. „Rama” dla pedagoga nie tyle jest bytem, co pojęciem, którego używa do mówienia o podstawowych kategoriach, jakie jest w stanie zidentyfikować w jej obrębie. Zaś „rozwój w ramach” (ciasnych lub szerokich, statycznych lub dynamicznych) możemy zdefiniować jako badanie zasadności projektów i organizacji doświadczenia w kategoriach progresu i regresu, które ostatecznie stanowią o naszym stylu życia, naszej naturze i kulturze. Określenie „ramowy” odnosi się do „ogólnego schematu poznawczego” bądź „zarysu bez szczegółów” wyznaczającego przestrzeń znaków i znaczeń kształtujących nasz sposób patrzenia na siebie i innych, gdzie każde „obramowanie” oznacza pewne ustabilizowanie obszaru tego widzenia, a każde „przeramowanie” wiąże się ze zmianą jakościową tego widzenia.

Dotychczasowe pojęcie „ramy” zwłaszcza w pedagogice łączone było przede wszystkim z ogólnym schematem rozwoju diachronicznego (pionowego) podzielonego na pewne fazy i dominanty rozwojowe, które miały swoje odzwierciedlenie w konkretnych programach i planach kształcenia oraz wychowania, dotyczyły one albo rozwoju naturalnego (psychofizycznego), albo kulturowego (umysłowego, etycznego, estetycznego), znacznie rzadziej pojawiały się ogólne schematy rozwoju synchronicznego (poziomego), oparte na zasadzie „i to, i to”, które zostały zapoczątkowane chociażby w *Chowannie* Trentowskiego: rozwój zmysłowy; rozwój umysłowy; rozwój społeczno-emocjonalny; rozwój transcendentálny¹².

¹² W. Andrukowicz, *By dziecko było geniuszem...*, s. 87–109.

Potem (niezależnie od Trentowskiego) projekt takiej ramy (zsynchronizowanych linii rozwoju) przedstawił Sergiusz Hessen. Wykorzystując „zbieżność przeciwieństw” rozwoju naturalnego (opartego na biologicznym przystosowaniu i socjalizacji) i kulturowego (opartego na myśleniu dyskursywnym i transcendentnym), zaproponował synchroniczny współudział czterech warstw rozwoju: biologicznego, społecznego, duchowo-kulturowego i duchowo-błogosławionego, które w różnych proporcjach miały być realizowane diachronicznie w fazie anomii, heteronomii oraz autonomii¹³. Przedstawione ramy, choć pozwalały na dużo lepszą organizację zasad definiujących określone sytuacje rozwoju *in plus* oraz *in minus*, to mimo wszystko nie umożliwiały jeszcze pełnego konstruowania fundamentalnych schematów interpretacji rozwoju jako predykatu ambiwalentnego¹⁴.

Największą trudnością w projektowaniu tej ramy było i jest nie tyle istnienie przeciwstawnych, a nawet sprzecznych linii rozwojowych, które dzieją się jednocześnie (choć nie równoważnie) i odszukanie logicznie uporządkowanych dominant rozwojowych, które występują w określonym porządku niedającym się odwrócić, ile znalezienie ich epistemologicznego złącza (synchroniczno-diachronicznego), czyli mechanizmu pozwalającego z jednej strony na przechodzenie jednej jakości w drugą, a z drugiej – na przeanalizowanie i ich opisanie, zakładając szerokie lub wąskie pole widzenia, a także statyczne lub dynamiczne. Właśnie owo złącze umożliwia skuteczną a przynajmniej najbardziej efektywną interpretację określonego rozwoju jako przesuwającego się (w filogenezie lub ontogenezie) określonego punktu w splocie dróg rozwoju naturalnego i kulturowego

¹³ Por. W. Andrukowicz, *Synchronia i diachronia rozwoju i formowania człowieka w pedagogice Sergiusza Hessena*, w: *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

¹⁴ Trudno jest tu zrozumieć, dlaczego cztery linie rozwoju uczestniczące w różnych proporcjach w każdej fazie rozwoju ostatecznie tworzą trzy jego fazy, można to tylko wyjaśnić tym, że Hessen, mimo że ostatecznie odrzucił klasyczną dialektykę Hegla, wskazując na mechanizm „chwijnej równowagi” Johanna G. Fichtego i Pierre’a J. Proudhona, to opracowywał swój projekt w czasie silnej mody na troistość bytu, w którym to trzecie było zawsze syntezą przeciwstawnych biegunów, powiedzmy sobie wprost, mody będącej nie tylko źródłem pozornych problemów, co wielu w pustce zawieszonych teorii. Z podobną niekonsekwencją modelu rozwoju możemy spotkać się w pracach Trentowskiego, co oczywiście w jednym i drugim przypadku nie tylko nie przekreśla ich wartości, ale wskazuje na odważne i pionierskie poszukiwania dynamicznej i zarazem optymalnej ramy rozwoju.

oraz przedmiotowego i podmiotowego. Jego brak będzie zmuszać podmiot rozwoju zarówno do ciągłego rekonstruowania ramy (obramowania w zależności od celu tego, co naturalne lub kulturowe, przedmiotowe lub podmiotowe, które, co prawda, unika paradoksu, lecz wprowadza nas w ramiona jeszcze bardziej niebezpiecznej hipostazy), jak i w ostateczności do (de)konstrukcyjnego rozbicia (strukturalnego przeramowania w sytuacji losowej dywersyfikacji celu lub braku środków).

O ile sama rama pozwala podmiotowi rozwoju na interpretację pozornie nieskończoną liczbę konkretnych zjawisk i procesów zdefiniowanych przede wszystkim w kategoriach natury albo kultury, to złącze epistemologiczne pozwala jednocześnie widzieć rozwój naturalny (z pozycji nieświadomego i nieodpowiedzialnego „widza” rzeczywistego przedstawienia, zdeterminowanego w swoich posunięciach) w perspektywie myślenia i działania intencjonalnego (świadomego i odpowiedzialnego „aktora”¹⁵ przedstawienia, samookreślającego się w posunięciach w jedną lub w drugą stronę) lub odwrotnie: rozwój kulturowy w perspektywie oddziaływania i reagowania spontanicznego. Z jednej strony, kategorie naturalne identyfikują wydarzenia postrzegane jako „niczyje”, nieukierunkowane, niekontrolowane, „czysto fizyczne”, jako całkowicie, od początku do końca, zdeterminowane przez czynniki niezależne od naszej intencji, bez żadnej interwencji celowej i bez żadnego „aktora” sterującego posunięciami w swej „grze w przebranie”, zatem bez wygranej i bez porażki, bez sankcji prawnych i etycznych. Z drugiej strony kategorie kulturowe, po pierwsze, dostarczają podstawowego zakresu znaków i znaczeń potrzeb-

¹⁵ Myślenie i działanie „aktora” możemy opisać, jako przechodzenie od subiektywnych oraz idealistycznych motywów wywołujących określone zjawisko lub proces do obiektywnej lub przynajmniej realnej wiedzy o ich następstwach, zaś „widza”, odwrotnie, od obiektywnej lub realnie obserwowanych następstw do wiedzy o subiektywnych i idealistycznych racjach ich zaistnienia. Stąd rola „aktora” zmusza do pewnej koncentracji na skutecznej (ze względu na cele) lub/i efektywnej (ze względu na środki) aktualizacji określonego „przedstawienia” faktów bądź idei, zaś rola „widza” przypomina rolę spekulującego teoretyka koncentrującego się na tym, co konieczne. Głównym motywem myślenia i działania „aktora” jest wyeliminowanie najsłabszych ogniw w zapewnieniu sukcesu „przedstawienia” (lub przynajmniej ich zminimalizowanie), głównym motywem „widza” jest odszukanie argumentów na rzecz samego zaistnienia (lub niezastnienia) tego „przedstawienia”. Inaczej mówiąc, istotą „przedstawienia” ze względu na rolę „aktora” jest skuteczna realizacja (prezentacja) tego, co ważne „od zewnątrz” (co zrozumiałe i ważne dla większości odbiorców, co „świat kupi”), natomiast z punktu widzenia odbiorcy tego występu ważne jest to, co funkcjonuje „od wewnątrz” (co jest ofertą ceną samą w sobie).

nych do wyjaśnienia i zrozumienia wydarzeń naturalnych, a po drugie, służą krytyce i wartościowaniu własnej tożsamości, którą można monitorować zgodnie z przyjętymi „realnymi standardami” lub odwołując się do optymalnych możliwości.

Złożoność strukturalna ramy nie tylko nie musi oznaczać, że mamy do czynienia z dwoma ramami, jak w przypadku „ram pierwotnych” z podziałem na „ramę naturalną” i „ramę społeczną” Ervinga Goffmana, gdzie obowiązuje zasada „albo-albo” (albo natura, albo kultura, albo „widz”, albo „aktor”)¹⁶, lecz zdecydowanie wpisuje się w obraz wspólnej „sceny dramatu”, na której każdy dysponuje (świadomie lub nieświadomie) postawą oksymoroniczną, którą Robert K. Merton nazwał *detached concern*¹⁷, zaś Hans-Georg Gadamer postawą „aktora-widza” w „grze jako grze”¹⁸, gdzie widz świadomie staje się po części aktorem „przedstawienia”, a aktor w jakiejś części widzem, zaś „przedstawienie” (człowieka i jego świata) nie redukuje się do recepcji werbalnej (nadawania i odbierania znaków-słów), lecz także odwołuje się do recepcji symbolicznej (nadawania i odbierania znaków-symboli), nie mówiąc już o percepcji znaków-obrazów i znaków-sygnalów. Aktor będący widzem, a widz będący aktorem musi jednocześnie sprostać logice zmian diachronicznych (uporządkowanych liniowo) i logice zaskakujących zmian synchronicznych (uporządkowanych lateralnie, a ujawniających to, co zamaskowane i wieloznaczne).

Paradoksalnie, zerwanie z przekonaniem o jednej roli (aktora lub widza) i wyjście w kierunku decentryzmu nie tyle zmniejsza wartość rozwoju, co radykalnie ją zwiększa. Po pierwsze dlatego, że świadomość braku jako dopełnienia pewnej całości jest czymś więcej niż przekonaniem, iż niczego nie brakuje, gdy tymczasem w jednostronności i jednoznacz-

¹⁶ E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, Nomos, Kraków 2010.

¹⁷ R.K. Merton, *Sociological Ambivalence and Other Essays*, Free Press, New York 1976.

¹⁸ „Gra jako gra doznaje totalnego zwrotu, gdy staje się grą na scenie. Widz zajmuje miejsce grającego. To on – a nie grający – jest tym, dla kogo i w kim rozgrywa się gra. Nie ma to oczywiście oznaczać, jakoby grający nie mógł doświadczać sensu całości, w której przedstawia swoją rolę. Widz ma tylko metodyczne pierwszeństwo: skoro gra jest dla niego, staje się widoczne, że niesie ona w sobie pewną zawartość sensu, która ma zostać zrozumiana i którą można z tej racji oddzielić od zachowania grającego. W zasadzie rozróżnienie na grającego i widza ulega tu zniesieniu. Postulat pojmowania gry na podstawie zawartości jej sensu jest dla obu taki sam” (H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 168–169).

ności mamy do czynienia z „brakiem świadomości braku”. Po drugie dlatego, iż strukturalna złożoność i wieloznaczność ma większą szansę na pozbycie się uproszczonej ewaluacji dychotomicznej (prawdziwe–fałszywe, dobre–złe, naturalne–kulturowe i tak dalej), co w konsekwencji może przyczynić się do wzrostu odpowiedzialności za permanentne dążenie do optymalnej całości i redukcję braku. Po trzecie dlatego, że takie postrzeganie rozwoju nie jest odkrywane na drodze wolnych skojarzeń, lecz skojarzeń przepuszczonych przez określone reguły gry, które mają zarówno charakter logiczny, jak i psychologiczny (oczywiście nie w sensie dualistycznym, a tym bardziej schizofrenicznym, lecz komplementarnym, chociaż sama świadomość komplementarności roli nie niesie jeszcze w sobie automatyzmu poprawności kompetencyjnej, dopiero rezygnacja ze statusu absolutnie panującego nad grą aktora, a także absolutnie biernego widza, określająca podmiotowo-przedmiotowe „bycie w grze” wymusza jakiś hipotetyczny poziom recepcji i percepcji założonego sensu rozwoju). Po czwarte, rola „aktora-widza” daje jednocześnie potrzebną bliskość, by rzeczywista gra nie zmieniła się w „grę w przebranie” (nawet w solidarności z innymi), oraz potrzebny dystans, by „gra jako gra” równie dobrze nie zmieniła się w niezobowiązującą nikogo zabawę lub zabójczy konflikt (w obu przypadkach jej rezultat, przyjmując zasadę „albo–albo” będzie ocierał się o hipostazę). Po piąte, takie postrzeganie rozwoju, mimo że nie wyeliminuje z gry statusu aktora udającego widza (lub widza udającego aktora), to w istocie uczula nas na różne manipulacje rolą i swoiste pułapki rozwojowe, w tym na utratę jakiegokolwiek kontroli nad kierunkiem i wszystkimi posunięciami w grze, zwłaszcza gdy ukryty scenariusz reakcji niespodziewanie wymyka się z rąk „niby-widza” zmuszonego podążać za losowym rozwojem wypadków w nieznanym sobie kierunku (stając się ostatecznie prawdziwym widzem, chociaż niezamierzonego lub niechcianego spektaklu) lub ukryty scenariusz akcji rozpada się jak domek z kart w rękach „niby-aktora” uchodzącego za kogoś innego, udającego, symulującego i stwarzającego pozory rzeczywistości, zaangażowanego w nie swojej roli (który chcąc nie chcąc musi pozostać w rzeczywistej grze jako prawdziwy aktor, choć nieprzygotowany do nowej roli będącej zaprzeczeniem ciągłości samego siebie).

Mówiąc inaczej, w rzeczywistej grze aktor nie tylko nieskazany jest na widza, a widz na aktora zgodnie z zasadą „albo–albo”, lecz zawsze

mamy trochę „tego i tego”, co w każdej sytuacji edukacyjnej może oznaczać, że nie tyle odwołujemy się do jakiegoś zbioru wiedzy, co względnie otwartego systemu wiedzy, jednocześnie recepcyjnej i percepcyjnej, w perspektywie ekstraspekcyjnej i introspekcyjnej, w efekcie daje to cztery linie rozwoju umiejętności: recepcyjno-ekstraspekcyjnych (umysłowo-dyskursywnych), recepcyjno-introspekcyjnych (umysłowo-intuicyjnych)¹⁹, percepcyjno-ekstraspekcyjnych (zmysłowo-operacyjnych)²⁰ i percepcyjno-introspekcyjnych (zmysłowo-interakcyjnych). Pozwala to mówić o logicznie uporządkowanym rozwoju diachronicznym, w którym pojawiają się kolejne fazy rozwoju: 1) zmysłowo-operacyjnego (mniej więcej do drugiego roku życia człowieka), 2) zmysłowo-interakcyjnego (od

¹⁹ Można tu powiedzieć wbrew Kantowi, który rozdzielił naukę od sztuki, a za Arturem Schopenhauerem lub Trentowskim, że człowiek nie tylko jest podmiotem poznania, lecz także przedmiotem poznania, zatem jeśli do istoty rzeczy nie może przeniknąć z zewnątrz, to może to zrobić od wewnątrz. Chociaż tak powstała całość i tak nie przypomina „teorii wszystkiego” (Integralnego Pluralizmu Metodologicznego) Kena Wilbera (*Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008), bowiem dla tego segmentu wiedzy i umiejętności nie ma moim zdaniem metodologii, co nie znaczy, że ów brak sytuuje ten segment automatycznie poza nauką, zwłaszcza pedagogiką, która jest tak samo nauką, jak i sztuką, integrując to, co logiczne i estetyczne, kulturę zastaną i kulturę marzeń. Gdyby rzeczywiście aprioryczność, a nie bezpośrednie doświadczenie (bez wyobrażenia), czyniły optymalne zrozumienie doświadczeń, to wszystkie rezultaty w każdej nauce byłyby możliwe do przewidzenia od samego początku, a przecież historia największych wynalazków pokazuje coś zupełnie odwrotnego, początkiem odkryć było zawsze swoiste napięcie między ontologią i epistemologią w postaci surrealistycznych obrazów i najbardziej nielogicznych estetyk.

²⁰ Generalnie to, co zmysłowe, już od Platona przeciwstawione było temu, co inteligibilne (umysłowe i racjonalne), ale już John Locke umysł pojmował jako „zmysł wewnętrzny” w odróżnieniu od percepcji jako „zmysłu zewnętrznego”, jednak w tym ostatnim przypadku taki podział stawia pod znakiem zapytania pochodzenie „zmysłu moralnego” czy też „zmysłu praktycznego” jako subiektywnych czy intersubiektywnych warstw naszej egzystencji, z tego względu przyjąłem za Trentowskim podział na zmysł i umysł, jednak zupełnie w innym rozumieniu, nie jako dwie strony rozumu („zewnętrznego i wewnętrznego umysłu”), lecz raczej w rozumieniu Platona, chociaż zdecydowanie nie na zasadzie „albo-albo”, lecz zmysł i umysł łączy zarówno to, co ekstraspekcyjne i introspekcyjne, stąd nie tylko formalnie możemy wyróżnić zmysł zewnętrzny i wewnętrzny (ten ostatni inaczej niż u Locke’a nie jest umysłem, a tylko wewnętrznym zmysłem) oraz umysł zewnętrzny i wewnętrzny, gdzie ten pierwszy odwołuje się do zobiektywizowanych kulturowo i realnie istniejących rzeczy, a ten drugi do obiektywnej i idealnej istoty rzeczy (na przykład obiekty matematyczne i geometryczne). W przypadku omawianego tu rozwoju zmysłowo-operacyjnego chodzi o zmysł zewnętrzny, który charakteryzuje się biernym przyswajaniem realnego świata i oswajaniem siebie za pomocą ruchu ciała w koordynacji z określonym zmysłem (zmysłami) unaoczniającym jakąś (inter)subiektywną treść. Natomiast w przypadku rozwoju zmysłowo-interakcyjnego chodzi o zmysł wewnętrzny, który jest wyrazem naszego subiektywno-idealnego stosunku do świata zewnętrznego i siebie samego jako elementu tego świata.

drugiego do około szóstego roku życia), 3) umysłowo-dyskursywnego (od szóstego roku do adolescencji) oraz 4) umysłowo-intuicyjnego (od okresu adolescencji), a także w każdej fazie (w zdecydowanie różnych relacjach i proporcjach) cztery dominanty rozwojowe (kody emocjonalne, kody obrazowe, kody werbalne, kody symboliczne).

Przykładowo, jeśli mamy do czynienia z jakimś samorozwojem (regresywnym lub progresywnym), którego nikt nie wywołał sztucznie (na przykład poprzez celowy bodziec lub intencjonalną reakcję), a nawet nikt tego nie śledzi i nie monitoruje, to jest to proces naturalny, odbywający się nie tylko bez aktora, ale i bez widza. Gdy jednak tylko zwrócimy nań naszą uwagę, to od razu stajemy się widz-em-aktorem uwalniającym szereg reakcji psychofizycznych prowokujących nas do jednoczesnego uruchomienia retrospekcji, deskrypcji, transgresji i antycypacji myśli i działań socjokulturowych, w efekcie początkujących lub nawiązujących (w różnych proporcjach i różnych relacjach) do rozwoju umysłowo-dyskursywnego (odwołującego się przede wszystkim do pamięci i wyobraźni odtwórczej w ujęciu filogenetycznym i ontogenetycznym, recepcji ekstraspekcyjnej i znaków-słów), rozwoju umysłowo-intuicyjnego (odwołującego się przede wszystkim do marzeń i wyobraźni twórczej w ujęciu filogenetycznym i ontogenetycznym, recepcji introspekcyjnej i znaków-symboli), rozwoju zmysłowo-operacyjnego (odwołującego się w szczególności do obserwacji i praktycznego działania tu i teraz, percepcji ekstraspekcyjnej i znaków-obrazów), rozwoju zmysłowo-interakcyjnego (odwołującego się głównie do przeżycia i odczuwania tego, co się staje w relacji z otoczeniem, percepcji introspekcyjnej i znaków-sygnaliów), nie tracąc ani na moment z pola widzenia tego, co pierwotne. Taka **komplementarność** psychofizyczna i socjokulturowa jest bytowo nie do usunięcia. Inną kwestią jest to, jak te elementy występują w naszej aktualnej świadomości, zwłaszcza że w pierwszej fazie rozwoju nasza świadomość będzie zdominowana przez kody emocjonalne, a dopiero w ostatniej fazie (o ile ona wystąpi w konkretnym przypadku) przez kody symboliczne uniezależniające nas nie tylko od presji psychofizycznego organizmu, lecz także presji socjokulturowego otoczenia.

Ramy kwalifikacji wobec dynamicznego profesjonalizmu

Bogactwo dróg, ścieżek i bezdroży rozwoju może przebiegać tylko w dynamicznie ujętych ramach, jednak narzucenie ram zbyt wąskich (zredukowanych albo do tego, co umysłowe, albo zmysłowe, albo interpersonalne, albo transcendentalne) lub zbyt statycznych (ograniczonych do synchronii lub diachronii) każe w oczywisty sposób zapomnieć o bogactwie różnic (trudnych do kontrolowania i oceny) i nakazuje zrobić wszystko, by zatracić się w szaleństwie „człowieka masowego” (po dwu stronach szkolnej katedry)²¹, czyniąc w ten sposób „niewidzialnymi” wszystkie podmioty edukacji, wprasowane w bezosobowy „kapitał ludzki” czy też w „sprzedawców i klientów usług edukacyjnych”, maksymalnie uniformizując zadania i wywołując zjawę w postaci „społeczeństwa wiedzy”²².

Można się zatem zapytać, czy w świecie, a zwłaszcza w naszym kraju powstają takie projekty, które obramowują w wąskiej lub szerokiej perspektywie, statycznej lub dynamicznej. Zaraz na myśl przychodzą Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), które umożliwiają dokonanie porównań rezultatów uzyskanych przez osoby studiujące w oparciu o różne stopnie, programy i formy. Jeśli chodzi o ERK, to zdefiniowano je w pięciu kategoriach: wiedza i rozumienie, stosowanie wiedzy w praktyce, umiejętność wnioskowania i formułowania sądów, umiejętność komunikowania się, umiejętność uczenia się. W KRK zasugerowano się przede wszystkim zaleceniami Parlamentu

²¹ „Uniwersytet stał się instytucją kształcenia masowego, a dyplom magisterski (o licencjackim nie wspominając) nie jest wskaźnikiem jakichś szczególnych kompetencji profesjonalnych i uprawnień społecznych. Równość dostępu do edukacji akademickiej uruchamia procesy «równania w dół». Uniwersytet nie musi już kształcić inteligentów – członków klasy wymierającej. Z punktu widzenia politycznie definiowanych potrzeb społecznych wystarczy, że kształci «światłych obywateli», których zachowania w sferze publicznej konserwują system liberalnej demokracji” (M. Małewski, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, w: *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, red. A.J. Sowiński, Ars Atelier, Szczecin 2009, s. 33).

²² „Absurdalna reklama ideologicznego zakłączenia «społeczeństwa wiedzy», w której prym wiodą rozmaici «uczeni», rektorzy i ministrowie, nierozumiejący zasług uczelni, także wyższych, w eskalowaniu zapaści refleksyjności (jako zdolności do namyślu) w świecie narastającej refleksywności (powiązań globalnych, z refleksą bez refleksji), likwiduje możliwość wzrostu poczucia zagrożenia i zatrzymania szaleństwa masowości edukacji i jej uzawodowienia w obliczu presji zachowań konsumeryzmu bez odpowiedzialności za jakość rynku usług edukacyjnych i duchowość” (L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 56).

Europejskiego i Rady Europy (z 23 kwietnia 2008 roku), uwzględniając: **wiedzę** (teoretyczną i faktograficzną), **umiejętności** (kognitywne i praktyczne) i **kompetencje** (personalne i społeczne).

Bez żadnego problemu możemy skonstatować, że zarówno europejskie, jak i krajowe ramy mają przede wszystkim zuniformizować wymagania, by dać ogólną orientację potencjalnym „klientom”, jaką „usługę edukacyjną” mają odebrać, a nie wskazówki, jak rozwinąć swoje zdolności, talent, a nawet geniusz. Jednym słowem, ramy kwalifikacji nie wskazują na jakieś „szlachetne dobro”, za które nikt nie może wystawić faktury, lecz jedynie na „pożyteczny towar”, w zdobyciu którego nie jest wymagane wzniesienie się na wyżyny myślenia, przeżycia czy wrażliwości poznawczej, etycznej i estetycznej, bo wystarczą sprawne umiejętności kalkulacji sprawdzające się jakoby najlepiej na każdym rynku pracy. Dlatego „ramy kwalifikacji” nie tylko, że nie namawiają do pochylenia się nad **potencjalnym rozwojem** osoby i wszechstronnym formowaniem człowieka, w tym nad jego procesami autokreacji, ale wręcz odwracają naszą uwagę od całego kłębowiska znaków i znaczeń, które czyniłyby z nich aktywnych „producentów prawdy”, a nie aprobowanych przez urzędników biernych „konsumentów prawdy”, w imieniu których się myśli lub nawet za których się myśli. Takie „ramy” są zredukowane treściowo, stanowiąc jedynie wybrany obszar transmisji kulturowej, bez śladu transmisji genetycznej.

Oczywiście, jak każde ramy (niezależnie od formy i treści poznania), coś wytyczają i coś ograniczają, lecz omawiana propozycja ram wyraźnie rozgranicza to, co kulturowe, i to, co naturalne, co stare, co nowoczesne, co ważne, co mało istotne, co stałe, co tymczasowe, co wspólne, co jednostkowe, co obiektywne, co subiektywne i tak dalej. Zatem to, co pojawia się w tych ramach, nie może liczyć na powszechną akceptację. Mimo że pozornie wyeliminowane dylematy poznawcze i paradoksy równorzędnego statusu dla natury i kultury, szlachetności i pożytku ułatwiają jej zewnętrzną recepcję, zwłaszcza jej ewaluację, to zdecydowanie prowadzą do syndromu „ujarzmionego podmiotu” bądź „ujarzmionej natury”²³.

²³ Hermann Hesse brak dylematów w edukacji określił mianem „ujarzmionej natury”. Między innymi napisał: „I tak jak puszcze trzeba przetrzebić, ujarzmić i wytyczyć jej granice, tak szkoła musi człowieka naturalnego złamać, pokonać i włożyć go w jakieś **ramy** (podkr. – W.A.). Jej zadaniem jest przekształcić go w pożytecznego członka społeczeństwa według

„Ramy kwalifikacji” żądają od konkretnych środowisk akademickich określonego wypełnienia treścią (wiedzy teoretycznej i faktograficznej, umiejętności kognitywnych i praktycznych oraz kompetencji personalnych i interpersonalnych) i w zależności od dobrej lub złej woli poszczególnych „dowódców” jednostek organizacyjnych oraz w zależności od możliwości rozwojowych oraz warunków materialnych będą mniej lub bardziej samodzielnie konstruować programy studiów na odpowiednich kierunkach kształcenia i tym samym pogłębiać lub spłycać misję uniwersytetu. Chociaż też warto zauważyć, iż ogólna struktura tych „ram” jest, obok zagrożeń, też pewną szansą, bowiem jednocześnie zwiększa się elastyczność oferty edukacyjnej uczelni wyższych bez konieczności naginania ich do jednego szczegółowego programu i planu dla wszystkich, aczkolwiek też bez całkowitej wolności w dobieraniu priorytetów²⁴. Mimo wszystko interesujące może być tu pytanie: Jak z tej częściowej niezależności i ogólnego zarysu ram skorzystają poszczególne uczelnie i jednostki organizacyjne?

Pytanie powyższe nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy brakuje doświadczeń w konstruowaniu zewnętrznych i wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia przez całe życie, które przenosi

zasad zalecanych przez zwierzchność i rozbudzić w nim te przymioty, których całkowite ukształtowanie jest ukoronowaniem starannej dyscypliny koszar” (H. Hesse, *Wyższy świat*, PIW, Warszawa 1998, s. 51). Warto na marginesie skonstatować, iż wymienione przez niego „ramy”, nawet jeśli były wtedy za bardzo sztywne i za ciasne, jak regulamin wojskowy, to „koszary” doskonale pasują do tego, co dzisiaj dzieje się na wyższych uczelniach, które rozpaczliwie poszukują „rekrutów”, a nie indywidualności, dobra rekrutacja to dużo zadowolonych „sprzedawców i klientów usług edukacyjnych”. Natomiast Hesse chciał, by w każdej szkole uczeń nie tylko odbierał wiedzę, ale ją przeżywał, wręcz „rozkoszował się rzeczywistością”, nie tylko sprawnie wykonywał określone zadanie, ale budził w sobie pasję poszukiwania prawdy, dobra i piękna, nie tylko powiększał swoje kompetencje, ale przemieniał siebie i innych w lepszych ludzi. Nawet jeśli pachnie to trochę idealizmem „szlachetnego dzikusa” Rousseau i dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek zdajemy sobie sprawę, że „niema natura” mimo wszystko potrzebuje „mówiącej kultury”, a precyzyjne podziały na to, co naturalne i kulturowe, ma jedynie status formalny, a nie bytowy, to trudno pozbyć się wrażenia, iż dalej w każdej edukacji priorytetem są wiedza, umiejętności, kompetencje zwiększające skuteczność i wydajność myślenia i działania społeczno-zawodowego, a nie doskonalące kulturę i jej podmioty.

²⁴ W ramach prac nad krajowym systemem ewaluacji zaproponowano pewien kompromis, mianowicie efekty kształcenia będą definiowane na poziomie: 1) systemu szkolnictwa wyższego; 2) obszarów kształcenia; 3) grup kierunków/programów studiów; 4) konkretnego programu studiów. Poziomy 1 i 2 byłyby określone centralnie i obowiązywałyby wszystkie uczelnie, natomiast poziomy 3 i 4 byłyby w dyspozycji poszczególnych instytucji.

akcent z przekazywania wiedzy i umiejętności na samodzielne ich zdobywanie, a kompleksowa ewaluacja (misja naukowo-badawcza, dydaktyczno-rozwojowa, społeczno-kulturowa) jest raczej nowinką niż rutynowym działaniem. Znika tradycyjna wizja uczelni i centralny system określania standardów kształcenia, a pojawiają się nowe wyzwania i oczekiwania społeczno-kulturowe i gospodarczo-polityczne, między innymi nowa forma certyfikatów (dyplomów) zawierających poświadczenie kwalifikacji zgodnych z ERK i KRK.

W dużym stopniu uzasadnione są też obawy, że priorytetem przyjętych tutaj ram kwalifikacji nie staną się działania zmierzające do zachowywania i doskonalenia dziedzictwa kulturowego, a także do autokreacji, lecz przypadkowe oczekiwania klientów lub „racjonalnych konsumentów” (poszukujących konkretnego towaru), którzy poprzez „drzwi obrotowe”²⁵ uczelni-supermarketu „edukacji całościowej” skorzystają w różnym czasie swego rozwoju (dzieci, młodzież, osoby pracujące, emeryci) z różnych usług całego systemu szkolnictwa wyższego (niekoniecznie tylko z tradycyjnej formy wykładów i ćwiczeń, ale z oferty uniwersytetów wirtualnych, uniwersytetów dziecięcych, trzeciego wieku i tym podobnych) i będą mieć różne potrzeby i oczekiwania (orientacja społeczno-zawodowa, przygotowanie do zawodu, doskonalenie kompetencji społecznych, rozwój osobowy, rozszerzenie oferty kulturowej, samokształcenie, samorealizacja, autokreacja i tak dalej) na zasadzie „albo to – albo to”.

Warto się zatem zastanowić, w jaki sposób stworzyć warunki do tego, by potencjalni „rekruci” mimo wszystko mieli możliwość świadomego współdecydowania o celach własnego rozwoju i strategiach ich realizacji, co łączyłoby się z możliwością zapewnienia im odpowiedniej formy doradztwa²⁶, budząc w ten sposób ich czujność, że mogą uniknąć, jakby powiedział Milan Kundera, wciągnięcia w „wir redukcji”, na przykład kształ-

²⁵ „Nasze szkolnictwo wyższe ma szeroko otwarte «drzwi obrotowe» (J.A. Jacobs): wchodzi przez nie ludzie z nadziejami na pracę i dobry status, wychodzą zaś ludzie bez szans na pracę, na dorosłość, na godziwe życie, z wykształceniem rzekomym. Szkoły nie zajmują się pracą nad **optymalnym rozwojem** (podkr. – W.A.) każdej osoby, lecz ćwiczeniami w rozwiązywaniu testów na obowiązkowych egzaminach zewnętrznych, niesłużących niczemu, zwłaszcza poprawie pracy szkoły, którą «zmierzeni» absolwenci właśnie opuścili” (Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Impuls, Kraków 2012, s. 35).

²⁶ Chociaż zdaję sobie sprawę z tego, że „masowe doradztwo” mogłoby stać się też tylko jedną z form rekrutacji, tak jak na niektórych uczelniach pojawiają się już ogłoszenia o „doradcach filozoficznych” czy nawet „coachingu filozoficznym”, tymczasem nie potrzeba nam

cenia czysto teoretycznego czy też czysto zawodowego, a „rekrutom po przysiędze” umożliwić naukę w większym lub mniejszym „dramatycznym rozdarciu” (przedmiotowo-podmiotowym, teoretyczno-empirycznym, ilościowo-jakościowym czy zawodowo-osobowym), bo tylko tak mogą wykreować samych siebie na miarę swych zdolności, talentu, a nawet geniuszu.

Wbrew powszechnemu mniemaniu przyszli pracodawcy absolwentów wyższych uczelni wcale nie oczekują tylko kompetencji zawodowych, lecz także, a czasami przede wszystkim, kompetencji osobowych²⁷. W związku z tym studiowanie nie powinno być procesem dopasowania studenta do uczelni ani tym bardziej odwrotnie – uczelni do studenta (na przykład w postaci „pakietów ksero”, wypisów z książek, a nawet instytucjonalnych korepetycji), lecz stworzeniem różnych dróg (na przykład poprzez wybór stopnia kształcenia, kierunku, wykładowcy, przedmiotu, tempa) zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych i osobowych, społecznych i kulturowych, także różnych ścieżek (na przykład poprzez kursy wakacyjne, koła naukowe, staże zagraniczne) rozwoju intelektualnego, moralnego, estetycznego, interpersonalnego i tak dalej, a nawet bezdroży (na przykład poprzez własne projekty i badania bez względu na ich skuteczność) ujawniających pasje, instynkt odkrywcy, marzenia czy twórcze antycypacje.

Niezależnie jednak od stopnia organizacji uczelni, a także jej warunków materialnych i mentalnych, zawsze priorytetem powinna być możliwość dostępu do tego, czego nie da się ująć metrycznie w żadnych sztywnych ramach, a co składa się na fenomen **dynamicznego profesjonalizmu** nauczycieli akademickich i absolwentów uczelni²⁸,

więcej zawodowych filozofów, tylko więcej mądrych ludzi bez względu na ilość ich wiedzy i poziom wykształcenia.

²⁷ Jak pokazują badania, najczęstszym motywem zatrudnienia absolwentów szkół wyższych były kompetencje osobowe (32% badanych pracodawców), potem dopiero kompetencje intelektualne (25% badanych), a tylko 7% sugerowało się kierunkiem studiów i poziomem wykształcenia (pierwszego lub drugiego stopnia), zaś 2% ze względu na to, czy ukończona została uczelnia prywatna czy publiczna. Najważniejsze dla pracodawców były: dobra komunikacja, języki obce, efektywna organizacja pracy i umiejętność współpracy (por. *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie–Amerykańska Izba Handlu w Polsce–Ernst & Young, Warszawa 2012, s. 9–11).

²⁸ Por. W. Andrukowicz, *Podzwonne ery profesora?*, w: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

który pozwoli wszystkim podmiotom edukacji na swobodne balansowanie między kompetencjami zawodowymi i kompetencjami osobowymi, transmisją genetyczną a transmisją kulturową, „aktorem” i „widzem” rozwoju, nie tylko dlatego, że w każdym schemacie poznawczym mamy odwołanie się do tego, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie²⁹, lecz także dlatego, że w każdej sytuacji edukacyjnej musi być paradoksalnie jakiś dystans wobec tego, co genetyczne i spontaniczne oraz kulturowe i uporządkowane, a jednocześnie jakaś troska nie tyle skutecznego „promotora-przewodnika” („aktora”) po jednym utartym szlaku rozwoju (albo zawodowego, albo osobowego, albo naturalnego, albo kulturowego) ani otwartego „promotora-globtrotera” („widza”) po bezdrożach bez żadnej mapy i celu, ile troska „promotora-partnera” w zmaganiach ze złożoną rzeczywistością bycia i stawania się, z sytuacją dramatycznego wyboru (ze świadomością braku), rozważania, wahania się, tkwienia na rozdrożu czy też wypracowywania kompromisu dopuszczającego wzajemne ograniczenie w procesach samorealizacji i zarazem konsensusu bez ograniczeń we wspólnym doskonaleniu.

Dynamiczny profesjonalista potrafi jednocześnie skupiać się na własnym i cudzym rozwoju, na indywidualizacji i socjalizacji, przedmiocie i podmiocie, na adaptacji i twórczości, a jego względnie otwarty autorytet dla uczniów, a szczególnie dla studentów może oznaczać stwarzanie „okazji do budowania świadomości filozoficznej, kształtowania zdolności do całościowego rozumienia świata współczesnego”³⁰, czyli krytycznej refleksji nad sobą i swoim miejscem w świecie, aktualizującej różne formy racjonalizacji oraz możliwość wypowiedania się w swoim imieniu i swoim głosem; oznacza to także budowanie „humanistycznego sumienia” i „narracyjnej wyobraźni”, które nie mogą być towarem posegregowanym na modułowo pojmowane zadania, umiejętności i kompetencje.

Dynamiczny profesjonalizm „[w]iąże się z procesem kształtowania podatności na myślenie jako refleksję penetrowania złożoności stawianych pytań i okoliczności, jakie się do nich odnoszą. Chodzi tu o ucieleśnione dyspozycje kulturowe, a nie formalne kompetencje, umiejętności

²⁹ E. Pöppel, A.L. Edingshaus, *Mózg – tajemniczy kosmos*, PIW Warszawa 1998, s. 62.

³⁰ Z. Kwieciński, *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Verba, Lublin 2007, s. 32.

czy sprawności, i to jeszcze wykraczające poza predyspozycje zdolnościowe czy utrwalone socjalizacyjnym wirem redukcji lokalnego zadomowienia społecznego poza kulturą, zawsze zasadniczo niewspółobecną³¹.

Dynamiczny profesjonalizm odrzuca jedną strategię rozwoju edukowanych, którzy zawieszeni są między Scyllą (szlachetności i natury) a Charybdą (pożytku i kultury) nie poradzą sobie ani z precyzyjnie wytyczoną marszrutą, jak przeżyć, ani pozostawieni swemu losowi, bo w większości przypadków będzie to efekt tragiczny. Dlatego ich wiedza, umiejętności i kompetencje nie mogą być jedynie określonym zbiorem informacji i sposobów działania powiązanych z określoną dziedziną nauki lub pracy, lecz muszą stanowić (niestety bardzo trudny) związek z ich przeżyciami, spostrzeżeniami, intuicjami i marzeniami, a tego nie można przekazać w podręczniku i sprawdzić w badaniach testowych, zatem użytkowy charakter wiedzy i umiejętności musi być dookreślony jej charakterem autotelicznym, a decyzja o tym, jakiej wielkości ma być to zbiór oraz jaki ma być stopień relacji i proporcji między wszystkimi elementami wiedzy, umiejętności i kompetencji, nie powinna zależeć ani do samego nauczyciela, ani od samego ucznia (studenta), którzy nie powinni wybierać między wariantem słabym lub silnym, lecz w ramach tego, co ich wzmacnia (na przykład w dramatycznych zmaganiach z innym punktem widzenia, czasami mądrzejszym) lub osłabia (tak naprawdę nikogo nie rozwija to, co łatwe, przyjemne i bezstresowe).

Zakończenie

Nowe propozycje badań nad rozwojem człowieka dostarczyły nam wielu solidnych argumentów na rzecz modelu komplementarnego, a jest to o tyle ważne, że współczesność wnosi znacznie poszerzone ramy rozwoju człowieka, zwłaszcza w wymiarze kulturowym, co oczywiście wymaga nowego typu wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zatem zasadne jest pytanie: Czy już wiemy, jak rozwijać ludzi, by umieli dobrze wykorzystać pojawiającą się **szansę** twórczej adaptacji, wszechstronnej komunikacji

³¹ L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 216–217.

i (po)rozumienia oraz pojawiające się **zagrożenie** chociażby brakiem dylematu (gdy dokonuje się za nas wyboru lub gdy nie jesteśmy nawet go świadomi), na przykład prawa do transmisji genetycznej i prawa do transmisji kulturowej, prawa rynku i prawa humanistycznej wyobraźni? Czy zakreślone ramy kwalifikacji pozwalają na zamknięcie problemu rozwoju czy też są tylko wyrazem raczkującego kompromisu między zmasowaną ofensywą **przeciw** aktualnym standardom i strategiom zarządzania edukacją, nastawionym przede wszystkim na realizację działań kalkulujących partykularny interes oraz bliską perspektywę sprawczą określonych instytucji i podmiotów, zgodną z minimalistycznie ustalonymi normami i procedurami (gdy wartość ma tylko to, co da się zmieścić w sztywnych i ciasnych ramach i skutecznie zmierzyć) a ofensywą **za**?

Oczywiście taka czy inna odpowiedź na te pytania nie otwiera jeszcze drogi do radykalizacji *status quo*, lecz realnie je problematyzuje, stawiając w centrum debaty ustalenie (satysfakcjonującej wszystkie podmioty edukacji) właściwej proporcji między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami wynikającymi ze statusu skuteczności ekonomicznej i zawodowej a tymi wynikającymi z namnażania kosztów bez logiki pożytku i bez pewności zwrotu nakładów. Jednym słowem, nie chodzi tu o wybór między rozwojem, który wymaga jedynie umiejętności instrumentalnych i prostych zasad racjonalnego działania, skierowanych na biurokratyczną i bezduszną realizację ekonomicznych procedur organizacyjnych, a rozwojem, który w maksymalny sposób subiektywizuje (humanizuje) efekty działań bez względu na koszty i realne możliwości materialnego bankructwa, ale o zaakceptowanie istnienia samego dylematu.

Osobiście nie spodziewam się tutaj jakiegś „złotego środka”, a moja niewiara wynika z tego, że nie ma nic trzeciego między maksymalizowaniem efektów rozwoju a maksymalizowaniem wydajności ekonomicznej, ważne jest jedno i drugie, chodzi raczej o to, by dać rzeczywiste możliwości realizowania zasady „i to, i to”, zasady aktualizującej syntezę dynamiczną³², w perspektywie

³² Znamienne są tu słowa Bogdana Śliwerskiego: „Sądzę, że nadszedł już czas, by zmierzać ku takim badaniom syntetycznym, które nie tylko odsłoniłyby warsztat metodologiczny wielu z nas w poznawaniu, rekonstruowaniu i interpretowaniu współczesnej myśli pedagogicznej, ale także pozwalały rozpoznać istniejące w procesie poznawczym braki, dylematy, a nawet aporie”, B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2009, s. 7.

ciągłego napięcia i natężenia między możliwością maksymalizacji zadań a możliwością minimalizacji środków, między możliwością intensyfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji społeczno-zawodowych a możliwością ekstensyfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji humanistyczno-kulturowych.

Słowa kluczowe: *synchronia i diachronia rozwoju, rozwój dynamiczny, ramy rozwoju, komplementarność, podmiot*

PEDAGOGICAL BREAKS AND RETURNS – DYNAMIC DEVELOPMENT FRAMEWORK

Summary

The article presents the picture of complementary human development, that is, the simultaneous vertical and horizontal development, in which, beside thinking and purposeful acting, between worse to better from a certain point of view (individual or social), there is a multi-directional and ambiguous model of the development, involved in a variety of the development and oscillations traps between what is individual and what is social, which is a development “in plus” and which “in minus”. Hence, every development requires a real cost connected with its opposite. This means that no development can be placed in the strict framework “from - to”, but only in the context of dynamic, which are always complementary composition of genetic and cultural, spontaneous and organized elements.

Keywords: *synchrony and diachrony of development, development, comprehensive, dynamic, complex, entity, framework for the development*

Translated by Wiesław Andrukowicz