

KAZIMIERZ CZERWIŃSKI

Możliwości kształcenia do debaty publicznej w edukacji szkolnej

Uwagi wstępne

Jeśli przyjąć robocze założenie, że demokracja – mimo licznych wad – jest najlepszym (a może tylko najmniej złym) sposobem organizacji życia zbiorowego współczesnych społeczeństw, to warto wciąż na nowo podejmować namysł nad możliwościami i warunkami jej optymalnego funkcjonowania. Ten namysł jest oczywiście domeną przede wszystkim filozofii polityki, nauk politycznych, po części socjologii, także ekonomii politycznej czy tak zwanej psychologii politycznej, ale nie oznacza to, że do naukowej refleksji nad demokracją nie mogą włączać się przedstawiciele innych dyscyplin. Ryzykując być może dyletantyzm, w niektórych szczegółowych kwestiach pedagogika powinna – tak przynajmniej sądzę – podejmować analizy teoretyczne i badania empiryczne w tych obszarach teorii polityki, w tym teorii demokracji, w których mowa o – szeroko pojmowanej – edukacji, w przynajmniej dwóch komplementarnych aspektach: 1) edukacja poprzez demokrację, 2) edukacja dla/do demokracji.¹

Kolejne – tym razem *stricte* pedagogiczne – założenia są takie, że człowiek może rozwijać się i kształtować (także samokształtować) przez całe życie oraz że kształcenie do/dla demokracji również może i powinno odbywać się przez całe życie. To są (dla profesjonalnych pedagogów) w zasadzie oczywistości, jednak warto je przypominać, bo zbyt łatwo wszyscy (bywa, że i pedagodzy) ulegamy złudzeniu, iż „prawdziwe” kształcenie odbywa się tylko w dzieciństwie i młodości. Przeciwnie – do bycia obywatelem demokratycznej wspólnoty możemy być kształtowani dopiero w dorosłości. Tymczasem uczymy się przez całe życie, a kształcenie do obywatelstwa trzeba zaczynać już od przedszkola, o ile nie wcześniej.

¹ Te dwa aspekty są zbieżne z pytaniami, którymi Zbigniew Kwieciński otworzył VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, obradujący w Lublinie w dniach 17–19 września 2007 roku pod hasłem „Edukacja – moralność – sfera publiczna”. Pytania brzmiały: 1. Czy (i jak) sfera publiczna wychowuje? 2. Czy (i jak) edukacja może zmieniać sferę publiczną?

Henryka Kwiatkowska, prezentując założenia koncepcji Juliana Elliotta dotyczącej kształcenia współczesnych nauczycieli, pisze: „Programowanie wszelkiej edukacji wymaga uwzględnienia jej kontekstu. [...] Głównym elementem tego kontekstu czyni Elliott zaawansowany poziom demokracji, dla której znamienne jest świadomość, że życie społeczne nasycone jest problematycznością, dynamizmem i brakiem przejrzystości” (Kwiatkowska 2008, s. 184). Autorka podkreśla, iż w tym kontekście kluczową kwestią jest „niezależność człowieka jako sprawcy działań, za które ponosi on odpowiedzialność” (Kwiatkowska 2008, s. 184).

W tym tekście podejmuję – z pozycji pedagogicznych – namysł nad potrzebą i możliwościami kształcenia do jednego z ważnych aspektów „żywej” demokracji, jakim jest szerokie uczestnictwo obywateli w różnych formach debaty publicznej. Koncentruję się na kształceniu w warunkach edukacji formalnej – szkolnej. Omówione zostaną kolejno: istota demokratycznej debaty i możliwości uczestniczenia w niej, pożądane kompetencje (przyszłego) obywatela warunkujące udział w debatach, możliwości kształtowania owych kompetencji w warunkach edukacji szkolnej, kompetencje nauczyciela niezbędne w procesie tego kształtowania.

Debata i demokracja – wzajemne odniesienia

Czym jest debata publiczna i jakie ma znaczenie dla demokracji? Istotą debaty jest nieskrępowana wymiana popartych argumentami poglądów, a jej zasadniczym celem dostarczenie osobom podejmującym decyzje orientacji w tym, w jaki sposób w danej kwestii są podzielone zdania obywateli i ewentualnie jakie interesy stoją za poszczególnymi stanowiskami. Politycy każdego szczebla zostali przecież wybrani po to, by rozwiązywać najrozmaitsze problemy danej zbiorowości, rozwiązywanie tych problemów zaś nieuchronnie musi zawierać etap podejmowania decyzji. Decyzje dotyczące problemów zbiorowych mają natomiast tę cechę, że z reguły przynoszą określone korzyści jakimś grupom obywateli – kosztem innych. I w tym właśnie miejscu ujawnia się zadanie debaty.

Oczywiście politycy przeważnie wolą podejmować decyzje bez wsłuchiwania się w głos obywateli, co najwyżej po zasięgnięciu opinii ekspertów (oby bezstronnych), a często zaś zupełnie arbitralnie, zazwyczaj pod wpływem jakichś stereotypów. Marcin Król twierdzi, że: „żadna władza nie lubi oddawać ani trochę władzy, nawet tej trudnej, i dlatego nie lubi debaty publicznej” (Król 2008b, s. 7). Świadomość faktu, że interesy różnych grup ludzi bywają niewspółmierne, a nawet sprzeczne, że podjęcie decyzji w danej sprawie przyniesie korzyści jednym grupom, a innym straty – nie ułatwia podjęcia decyzji; to jest zasadniczy powód, dla którego politycy stronią od debaty publicznej. Jednakże obywatele –

w swoim interesie – powinni wywierać na polityków nacisk i dążyć do tego, by każda ważna dla danej społeczności decyzja była poprzedzona debatą.

Piotr Sztompka pisze: „Za mało debatujemy, bo nie dość dobrze rozumiemy, że istotą demokracji jest stworzenie warunków, w których, dla dobra wspólnoty, ujawnia się maksimum wiedzy, mądrości, intuicji i zaangażowania zwyczajnych obywateli. [...] Bez debaty nie ustalimy, jako społeczność, co jest naszym dobrem wspólnym, jakie sprawy są dla nas na tyle ważne, że wszyscy powinni o nich zdecydować. Różnice wartości i interesów pozostaną, ale na agorze swobodnej wymiany poglądów tylko debata pozwala zawrzeć przynajmniej częściowe porozumienie, wypracowując poglądy akceptowane przez większość obywateli” (Sztompka 2007b, s. 5). Chodzi już więc nie tylko o prezentację różnych racji, która – idealistycznie przyjmując – miałaby pomóc rządzącym w podejmowaniu optymalnych decyzji, ale również o ujawnianie się mądrości zbiorowej, a także o możliwość konsensusu co do dobra wspólnego – mimo sprzecznych interesów.

By debata miała sens, muszą być spełnione warunki jej prowadzenia. Marcin Król wymienia następujące: 1) minimum dobrej woli wszystkich jej uczestników, oznaczające gotowość podjęcia próby zrozumienia (niekoniecznie zaakceptowania) argumentów innych, 2) używanie języka, który jest klarowny i nieobciążony pojęciami mglistymi, 3) wyraźnie określony i w miarę wąski temat, 4) zmierzanie do celu (Król 2008b, s. 7). Sądzę, że warto dodać jeszcze co najmniej dwa: unikanie gołosłowności i – zamiast tego – popieranie swego stanowiska argumentami oraz kulturę wypowiedzi i powściągnięcie nadmiernych emocji. Pierwszy z wyartykułowanych przez M. Króla warunków można jeszcze – jak sądzę – niejako „wzmocnić” w ten sposób, by przystępowanie do debaty było równoznaczne z postawą niewykluczającą zmiany swego początkowego stanowiska pod wpływem przekonujących argumentów interlokutorów. Inaczej mówiąc: Czy jest sens przystępować do debaty z założeniem, że na pewno nie damy się przekonać, że nie zmienimy swego stanowiska, że „nie posuniemy się” ani trochę? Chyba że za cel debaty uznać jedynie samo wyartykułowanie różnych stanowisk, by dowiedzieć się, że zdania są podzielone, że nie wszyscy myślimy tak samo.

Oprócz warunków odbywania debaty warto chyba dodatkowo rozważyć warunki jej inicjowania. Przede wszystkim potrzebna jest świadomość tego, że większość decyzji można podjąć na wiele sposobów, a nie tylko na jeden; dalej, że w licznych przypadkach zbiorowa mądrość góruje nad intelektem i doświadczeniem pojedynczego decydenta; następnie, że cenne jest dążenie do rozwiązania optymalnego zamiast przyjmowanie pierwszego zadowalającego. Poza tym oczywiście muszą się pojawić chętni do tego, by debatować i tym samym podjąć ciężar współodpowiedzialności za wypracowane rozwiązania i podjęte decyzje.

Dlaczego debata publiczna jest tak ważna dla demokracji? W publicystyce politycznej przyjmuje się niemal za pewnik, że „demokracja debatą stoi”, bez przytoczenia zbyt wielu argumentów. Warto niektóre wysunąć. Jeśli demokrację można zdefiniować „jako system społeczno-polityczny, w którym co najmniej dwa podmioty rywalizują o władzę nad państwem w drodze regularnie odbywających się wolnych i uczciwych wyborów, w których uczestniczyć mogą wszyscy dorośli na równych prawach, a także jako system, który gwarantuje podstawowe swobody obywatelskie, a w ramach państwa istnieje podział władzy” (Rajca 2007, s. 26–27), to M. Kuniński, przytaczając tzw. proceduralną definicję demokracji: „zespół procedur, które umożliwiają pokojową zmianę władzy politycznej jakiejś zorganizowanej politycznie społeczności, czyli wymianę danego zespołu ludzi sprawujących władzę na inny” (Kuniński 2004, s. 116) oraz charakteryzując jej rozumienie substancjalne: „Substancjalne pojęcie demokracji odwołuje się do wartości określanej zwykle jako dobro wspólne, w niektórych zaś koncepcjach jako interes ogółu lub interes publiczny (społeczny). W tej odmianie demokratyczne procedury służą celowi nadrzędnemu, jakim jest skuteczna realizacja woli ludu, czyli suwerena, albo społeczeństwa politycznego” (Kuniński 2004, s. 116), uznałby zapewne, że przywołana przez L. Rajcę definicja demokracji oddaje przede wszystkim jej sens proceduralny. Prawdziwa, „żywa”, naprawdę funkcjonująca, obywatelska demokracja to przede wszystkim demokracja w znaczeniu substancjalnym. A ta nie będzie funkcjonować bez aktywnych obywateli.

Filozofia polityczna rozpatruje różne modele demokracji. Nie wglębiając się nadmiernie w tę kwestię, warto jedynie wymienić najważniejsze: liberalny, którego istotą jest zasada minimalizacji przymusu i idea władzy ograniczonej, pozostawiającej maksymalną swobodę jednostkom (zob. np. Wonicki 2007, s. 63; Rajca 2007, s. 34; Król 2008a, s. 200–210; Marczevska-Rytko 2001, s. 73–78), republikański, którego istotą jest, po pierwsze, konieczność przyjęcia przez wszystkich obywateli odpowiedzialności za współrządzenie, co wymaga czynnej i świadomej postawy obywateli, a po drugie – istnienie takiej formy ustrojowej państwa, w której nikt nie jest uprawniony do podejmowania decyzji za obywateli (zob. Król 2008a, s. 145 i nast.; Wonicki 2007, s. 64–66; i inni), komunitariański (często pojmowany jako odmiana republikańskiego, zob. Gawkowska 2004) czy też personalistyczny, którego istotą jest akcentowanie zasady dobra wspólnego i solidarności, a także odrzucenie tezy o neutralności aksjologicznej państwa (zob. Kowalczyk 2001, s. 108–121). Inne wymieniane przez znawców zagadnienia modele demokracji to: model konsensualny (Marczevska-Rytko 2001, s. 96–100; Rajca 2007, s. 38–44), socjalny (Wonicki 2007, s. 82–100), korporacyjny, partycypacyjny, delegacyjny i inne (Rajca 2007, s. 44–46, 53–73). Na temat demokracji republikańskiej następująco pisze R. Wonicki: „Według republikanów

istotą obywatelstwa jest prawo do udziału w życiu politycznym i aktywnego w nim uczestnictwa. Polityka jest dla nich w głównej mierze debatowaniem. Publiczna debata, mająca na celu racjonalne porozumienie, umożliwia stworzenie harmonii społecznej. Republika celebryje więc rozmowę. Władza istnieje dzięki publicznemu uznaniu debatującego zgromadzenia. Oznacza to także, że dopiero dzięki debacie ujawnia się prawda, mająca swoje źródło w opinii obywateli” (Wonicki 2007, s. 64).

Nieco osobne miejsce we współczesnej filozofii politycznej zajmuje – ważny dla prowadzonych tu rozważań – model demokracji deliberatywnej, zwanej też debatującą, dyskursową lub demokracją dyskusji. Marcin Król przytacza – za A. Guttmann i D. Thompsonem – następującą definicję: „Jest to forma rządów, w której wolni i równi obywatele (oraz ich przedstawiciele) legitymizują decyzje w trakcie procesu polegającego na wzajemnym prezentowaniu racji, jakie są dla wszystkich do zaakceptowania i zarazem są powszechnie zrozumiałe. Postępują tak w celu osiągnięcia konkluzji i podjęcia decyzji, które obowiązują w danym momencie wszystkich obywateli, ale mogą podlegać krytyce w przyszłości” (Król 2008a, s. 173). Piotr Juchacz pisze, że ten typ demokracji opiera się na trzech zasadniczych ideałach: racjonalnego prawodawstwa, partycypacyjnej polityki i obywatelskiej samorządności (Juchacz 2006, s. 28). Rafał Wonicki oparł ten model demokracji na koncepcji racjonalności komunikacyjnej Jürgena Habermasa i wyprowadza wręcz wniosek, że „demokracja to zinstytucjonalizowana forma działania komunikacyjnego” (Wonicki 2007, s. 124). Z Habermasowskiej teorii działania komunikacyjnego wynika m.in., że praktyka dochodzenia do porozumienia musi być publiczna, uniwersalnie dostępna, pozbawiona przemocy (w tym symbolicznej) i pozwalać na racjonalnie motywowaną siłę lepszego argumentu, reprezentanci zaś (wybieralne władze) „zachowują wrażliwość na sugestie, informacje i argumenty, płynące z dyskursywnie ukształtowanej nieformalnej sfery publicznej i związanej z nią opinii publicznej” (Wonicki 2007, s. 138).

Podstawowe założenia demokracji deliberatywnej brzmią dość utopijnie, zwłaszcza wizja bezkonfliktowego dochodzenia do konsensusu. Między innymi z tego powodu na przykład Ch. Mouffe krytykuje ten model demokracji, mocno akcentując nieusuwalność konfliktu w życiu zbiorowym oraz ważną rolę namietności w podejmowaniu decyzji. To, co proponuje, nazywa agonistycznym modelem demokracji. Charakteryzuje się on akceptacją tego, że nie da się ustanowić konsensusu bez wykluczenia, oraz akcentowaniem potrzeby stworzenia publicznej przestrzeni dla różnicy zdań i rozwijania instytucji, w których ta różnica może się bezpiecznie i konstruktywnie ujawniać (Mouffe 2005, s. 97–123).

Zaprezentowany (w sposób bardzo skrótowy i wybiórczy) przegląd najważniejszych założeń różnych koncepcji demokracji² dostarczył – mam nadzieję – wystarczająco dużo argumentów na rzecz tezy o potrzebie debaty publicznej dla dobrego funkcjonowania państwa demokratycznego i obywatelskiego społeczeństwa. Właściwie wszystkie koncepcje demokracji silnie akcentują konieczność debaty, może w najmniejszym stopniu czyni to model liberalny. Wydaje się jednak, że wobec niedawnego kryzysu ekonomicznego, w efekcie którego pewnemu osłabieniu uległy liczne dogmaty liberalizmu ekonomicznego, także liberalizm polityczny zacznie być może przeżywać kryzys i może (i chyba powinien) nastąpić swoisty renesans koncepcji republikańskich, komunitariańskich, konsensualnych, akcentujących deliberację i partycypację, oraz znaczące odnowienie i uzdrowienie sfery publicznej pojmowanej jako zrzeszenia wolnych i aktywnych obywateli (zob. np. Krzynówek 2007, s. 43–54; Zborek 2007, s. 55–64). Ponadto warto zauważyć, że rozwój nowoczesnych form komunikowania może zaowocować jakimiś nowymi – dziś jeszcze trudnymi do przewidzenia i wyobrażenia – modelami demokratycznego obywatelstwa; już obecnie przecież niektórzy autorzy piszą (być może nieco utopijnie i mocno na wyrost) o teledemokracji czy demokracji elektronicznej (np. Marczevska-Rytko 2001, s. 178–193), w których debata w sposób oczywisty będzie musiała zająć znaczące miejsce.

Najczęściej akcentowaną przez komentatorów życia publicznego słabością naszej rodzimej demokracji jest niski poziom obywatelskiego zaangażowania. Owo zaangażowanie może się przejawiać w kilku formach – najbardziej oczywista to udział we wszelkiego typu wyborach, bardziej wyrafinowane, a przez to rzadsze – to uczestniczenie (i działanie) w najrozmaitszych oddolnych ruchach społecznych, stowarzyszeniach, komitetach, radach i innych inicjatywach czy np. w spotkaniach przedwyborczych. Inną – acz powiązaną z poprzednio wymienionymi – możliwość obywatelskiego uczestnictwa stwarza właśnie publiczna debata. Jakie jednak są możliwości ku temu, by tzw. szary obywatel mógł brać udział w debacie?

Możliwości udziału w debatach

Debaty toczone w tzw. opiniotwórczej prasie oraz w najważniejszych kanałach telewizyjnych i radiowych – przez zawodowych publicystów, ale także naukowców i polityków – stwarzają możliwość raczej tylko biernego ich śledzenia. Pojawia się jednak, przynajmniej teoretyczna, szansa włączenia się do debaty przez każdego zainteresowanego – służą temu telefony, sms-y i e-maile do studia (czasami

² Szerzej na ten temat piszę m.in. w artykule pt. *Kształcenie do debaty publicznej – zaniedbana funkcja edukacji...*

nawet w wersji „na żywo”), listy do redakcji, a przede wszystkim możliwość umieszczania komentarzy do artykułów prasowych w Internecie. Istotną wadą tych form jest – jak się wydaje – nadmierne „ciśnienie chwili”, co sprawia, że owe komentarze (bo w istocie do komentarzy najczęściej sprowadzają się głosy czytelników, widzów i słuchaczy) są w wysokim stopniu nasycone emocjami, nie rzadko bardzo silnymi, co niejednokrotnie w ogóle wyklucza rzeczową wymianę argumentów. Można to zauważyć, analizując komentarze pod prawie każdym artykułem prasowym w wersji internetowej – niestety nadzwyczaj często wymiana wpisów odchodzi od tematu poruszonego w artykule, zbaczając w stronę polemiki z opiniami zawartymi we wpisach zamieszczonych wcześniej, co zwykle zamienia się w jałową wymianę złośliwości. W przypadku debat zainicjowanych przez tytuły prasowe istnieje oczywiście możliwość, by zainteresowany (i kompetentny w danej kwestii) czytelnik napisał jakiś dłuższy tekst będący równoprawnym głosem w dyskusji lub przynajmniej podejmujący polemikę z tezami zamieszczonych wcześniej artykułów, jednakże praktyka większości redakcji jest niestety taka, że debata jest w zaplanowany sposób „rozpisana na głosy” zaproszonych wcześniej autorów i taki nieprzewidziany zawczasu tekst bywa zamieszczany z poważnymi skrótami w dziale „listy do redakcji” lub „głosy czytelników” itp. Ale zawsze warto próbować.

Trzeba przy tym zwrócić uwagę na znaczącą różnicę między tytułami, stacjami telewizyjnymi i rozgłośniami ogólnopolskimi a tymi o zasięgu lokalnym; w tych pierwszych tematyka proponowanych przez redakcje debat z natury rzeczy dotyczy spraw najogólniejszych i w równym stopniu – przynajmniej potencjalnie – interesujących mieszkańców całego kraju, natomiast w mediach lokalnych dominuje w sposób oczywisty tematyka „bliższa ludziom” i można zaryzykować tezę, że właśnie w tym drugim przypadku włączenie się „zwykłego Polaka” w debatę jest „uprawianiem demokracji” w samej swej najgłębszej, substancjalnej, obywatelskiej istocie.

Fora dyskusyjne istniejące w różnych miejscach i postaciach w Internecie to kolejna możliwość do włączania się w debatę. Szkoda tylko, że znaczna część owych dyskusji (a właściwie „dyskusji”) zajmuje się tematyką daleką od spraw publicznych; w sieci dominują tematy hobbystyczne, towarzyskie, częstokroć wręcz plotkarskie. Jednakże może być inaczej, ponieważ na większości forów dyskusyjnych czy tzw. portali społecznościowych każdy zalogowany użytkownik może zainicjować nowy wątek tematyczny i nic nie stoi na przeszkodzie, by był to np. temat reformy służby zdrowia, określonej propozycji zmian w prawie o ruchu drogowym, opłat za studia, wydłużenia wieku przechodzenia na emeryturę, sposobów wzmocnienia rangi i znaczenia rad szkół (tam, gdzie w ogóle są) oraz rad rodziców przy szkołach, ale także, by były to problemy o zasięgu lokalnym,

jak np. lokalizacja spalarni śmieci w powiecie A, przebieg obwodnicy miasteczka B, przeznaczenie nadwyżki budżetowej w gminie C itp. Wspólną cechą wymienionych przykładów – zarówno tych ogólnokrajowych, jak i lokalnych – jest to, że dotyczą konkretnych problemów do rozwiązania, co do których władze określonego szczebla wcześniej czy później muszą podjąć decyzje, a każda z nich w sposób nieunikniony przyniesie korzyści pewnym grupom ludzi – kosztem innych. Taka bądź inna lokalizacja spalarni śmieci czy obwodnicy w sposób oczywisty zadowoli jednych, przy niezadowoleniu innych. Widać przy tym wyraźnie, że takie decyzje mają w zasadzie aspekt moralny; wybór określonego wariantu oznacza *de facto* zazwyczaj przyznanie prymatu określonej wartości – kosztem innej.

Z innych możliwości uczestniczenia w debacie warto jeszcze wziąć pod uwagę przedwyborcze spotkania z kandydatami na posłów, radnych do samorządów różnych szczebli, burmistrzów, prezydentów miast czy wójtów – a przecież prawie nieustannie jesteśmy w jakimś okresie przedwyborczym. Takie spotkania nie muszą być jedynie „konkursami piękności”, lecz warto podczas nich zadawać kandydatowi kłopotliwe pytania, poczynając od ogólnych: Dlaczego w ogóle kandyduje i jakie ma kompetencje do pełnienia przewidywanej funkcji?, poprzez bardziej konkretne: Jakie problemy miasta (gminy, powiatu, województwa) ma zamiar rozwiązać?, aż do spraw bardzo szczegółowych, np.: Za którą lokalizacją mostu się opowiada i dlaczego? albo: Czy będzie głosował za likwidacją szkoły podstawowej we wsi D i dlaczego? Te możliwości przeważnie są niewykorzystywane, ponieważ na spotkania przedwyborcze przychodzą nieliczni i rzadko zadają tego typu pytania. Tymczasem podczas takich spotkań zazwyczaj są obecni przedstawiciele lokalnych mediów, którzy tylko czają się na okazję, by móc przedstawić interesującą relację. Zadanie kandydatowi serii kłopotliwych pytań może zaś ożywić atmosferę, co po zrelacjonowaniu tego faktu przez jakiś środek przekazu może stać się dla innych mieszkańców impulsem do refleksji nad poruszonymi problemami, a może nawet zaczątkiem szerszej debaty, którą zresztą z powodzeniem może formalnie zainicjować, a następnie moderować dana gazeta (rozgłośnia, lokalna telewizja), zwłaszcza że media (głównie lokalne) nie narzekają na nadmiar ciekawych tematów.

Na poziomie „mikro” debata może być obecna np. podczas zebrań członków spółdzielni czy wspólnoty mieszkaniowej, posiedzeń rady szkoły, spotkań rady parafialnej (o ile w ogóle istnieje i nie jest tylko „dekoracją”, co niestety w polskich realiach bywa normą) czy wreszcie rady osiedla (ilu z nas w ogóle słyszało, że coś takiego w większych miastach istnieje, nie mówiąc już o sposobie wyłaniania, terminach kadencji, kompetencjach itp.?).

Wbrew pozorom możliwości jest wiele, barierą wydaje się dosyć powszechne w naszym narodzie przekonanie, że „i tak niczego nie da się zmienić”, że „oni” i tak zrobią, co zechcą, że „wszystko jest ukartowane”, że nic od nas nie zależy itp. To jest jednak temat na oddzielne rozważania – dotyczące naszej „zdevastowanej” przez stereotypy mentalności i jej wpływu na codzienne decyzje.

Kompetencje obywatelskie ważne dla debaty

Związek między dobrą debatą a kształceniem można rozpatrywać na dwa sposoby. Po pierwsze – uczestnictwo w debacie kształci. Po drugie – kształcenie może się przyczyniać do podniesienia poziomu debaty.

Debata publiczna ma wartość kształcącą, umożliwi bowiem nauczenie się pewnych ważnych rzeczy. Przede wszystkim uświadamia naocznie, że ludzie w każdej sprawie zazwyczaj różnią się, że w każdej kwestii mogą istnieć, i najczęściej istnieją, różnice zdań – za którymi stoją naturalne różnice interesów. Może to pozwolić niektórym uczestnikom, ale także obserwatorom debaty, uświadomić sobie, że fakt, iż ktoś ma odmienne zdanie, nie musi oznaczać, że jest wrogiem, że warto tymi odmiennymi zdaniem wymienić się, bo to obie strony wzbogaca, dzięki temu mamy okazję spojrzeć na daną kwestię z odmiennych perspektyw i uświadomić sobie istnienie innych niż nasze poglądów, racji i interesów. Zaangażowane uczestnictwo w debacie pozwala ponadto uświadomić, że debata jest najskuteczniejszym i najtańszym sposobem dostarczania racjonalnych przesłanek do podejmowania decyzji politycznych (to jest zresztą jej podstawowa wartość, o której była już mowa).

Kolejna nauka, jaka może wypływać już z samej obserwacji, a jeszcze lepiej z uczestnictwa w debacie, to fakt, że niezwykle ważna jest umiejętność doboru argumentów do prezentowanego stanowiska – by zostać usłyszonym, a przede wszystkim, by przekonać oponentów. Dlatego nie mają znaczenia wszelkie wypowiedzi gołosłowne, typu: „sądzę tak, ponieważ tak sądzę”, lecz po owym „ponieważ” powinny nastąpić przekonujące argumenty. Konieczność „uzbrojenia się” w argumenty stwarza zaś silną motywację do uzyskiwania – czasami bardzo szerokiej i pogłębionej – wiedzy na dany temat.

Debatując, mamy też okazję nabywać pewnych ogólnych cech i kompetencji ważnych dla uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie, określanych też jako kompetencje obywatelskie – takich np. jak: szacunek dla innych, tolerancja dla odmiennych postaw i poglądów, krytycyzm i odporność na manipulację, umiejętność słuchania i wyławiania istoty z wypowiedzi innej osoby, umiejętność zro-

zumiałego dla innych formułowania myśli.³ Ponadto zazwyczaj w miarę trwania debaty u uczestników wzrasta poziom zaangażowania w problem, którego debata dotyczy, znacząco zwiększa się wiedza o tym problemie, jak i ogólna orientacja w sprawach publicznych, a także – co szczególnie ważne dla substancjonalnego wymiaru demokracji – rośnie motywacja do zrzeszania się i podejmowania różnorodnych działań o społecznym charakterze.

W omawianej kwestii ma miejsce pewne charakterystyczne sprzężenie zwrotne – uczestnictwo w debacie kształtuje określone kompetencje, ale w zasadzie te same kompetencje są niezbędne, by w debacie (owocnie) uczestniczyć. Ważne jest, że te wymienione kompetencje mogą (i powinny) być nabywane w procesie kształcenia, zarówno formalnego, na wszystkich szczeblach, jak i nieformalnego. Jakie są ku temu możliwości w edukacji szkolnej?

Możliwości kształcenia dla debaty w rzeczywistości szkolnej

Działania, jakie mogą być w tym kierunku podejmowane, można podzielić na *stricte* dydaktyczne – związane z organizacją i realizacją kształcenia, oraz pozadydaktyczne. Wśród pierwszych można hasłowo wymienić przede wszystkim odchodzenie od informacyjnego monopolu i od jednokierunkowej transmisji, wśród drugich zaś – odchodzenie od kontaktowania się ról na rzecz kontaktowania się ludzi, od rywalizacji ku współpracy, od atomizacji ku wspólnotom.

Spuścizną herbartyzmu i materializmu dydaktycznego jest m.in. – ciągle zakorzenione w naszych mentalnościach i bezkrytycznie powielane, również wśród licznych nauczycieli – przekonanie, że w kształceniu szkolnym chodzi o to, by uczeń przyswoił jak najwięcej wiedzy, która ma charakter pewny, a jej źródłem jest nauczyciel i podręcznik; jedyny wartościowy kierunek komunikacji jest jeden: od nauczyciela do ucznia. Wszystkie te założenia zostały zakwestionowane przez zdobycze współczesnej pedagogiki (zob. np. Melosik 2004; Piotrowski 2010; Gawrysiak 2010), lecz bywa, że w praktyce szkolnej trzymają się mocno. Tymczasem wiedza nie jest pewna, ma charakter dyskursywny, bywa konstruowana w interakcjach, a z tak ujmowanych założeń wynika m.in. taka konsekwencja dydaktyczna, że należy odejść od informacyjnego monopolu nauczyciela i podręcznika ku równoprawności różnych źródeł wiedzy, uczyć się można nawzajem od siebie, źródłem wiedzy mogą być również zasoby Internetu, ale także doświadczenie rodziców i innych osób spoza rzeczywistości szkolnej, a przede wszystkim – żadna wiedza nie jest ostateczna, dopełniona, skończona, dana raz na zawsze (zob. np.

³ Na temat kompetencji obywatelskich obszerniej piszę w artykule pt. *Interakcje nauczyciel akademicki–student jako potencjalne pole kształtowania kompetencji obywatelskich...*

Śliwerski 1998, s. 129–131; Gnitecki 2004, s. 48–49). W podobny sposób pisze o tym T. Hejnicka-Bezwińska, charakteryzując konsekwencje ponowoczesności dla edukacji: „Między innymi okazało się, że: a) destrukcji uległo dotychczasowe pojmowanie prawdy, b) pojawiła się dyskwalifikacja pewności wiedzy naukowej, c) coraz powszechniejsze staje się przekonanie o kryzysie racjonalności modernistycznej, d) bardzo interesujące badawczo stało się pogranicze tradycyjnej epistemologii i nauk szczegółowych, e) wielce inspirujące badawczo wydaje się to, co określa się pojęciem potoczności” (Hejnicka-Bezwińska 1995, s. 44–45).

To wszystko rodzi konieczność takiego organizowania procesu uczenia się, w którym uczniowie w jak największym zakresie poszukują wiedzy w różnych źródłach, uczą się ją na nowo selekcjonować, strukturyzować, organizować, przetwarzać, po swojemu magazynować itp. O tym piszą również inni: „Gwałtowne i dynamiczne przeobrażenia współczesnych realiów społeczeństwa powodują, że wzrasta znaczenie umiejętności wyszukiwania, gromadzenia, selekcjonowania, przetwarzania i wykorzystywania informacji w procesie samodzielnego tworzenia wiedzy” (Borawska-Kalbarczyk 2010, s. 381). „Z przekazu wiedzy trudno budować sens, a tym bardziej autorytet szkoły i nauczyciela. Dziś nauczyciel ma inne zadania. Musi uczyć trudnej sztuki uczenia się, gromadzenia informacji, ich interpretowania, selekcjonowania, przekształcania, porządkowania, a przede wszystkim ich zastosowania” (Kwiatkowska 2008, s. 13). Umiejętność postępowania z informacją jest zresztą jedną ze składowych tzw. kompetencji komunikacyjnej.

W procesie poszukiwania i samodzielnego tworzenia wiedzy uczniowie muszą wchodzić ze sobą w różnorodne interakcje, muszą się na różne sposoby komunikować, ucząc się przy tym od siebie nawzajem. Dodatkowo: „Idea szkoły jako jedyne źródła wiedzy odchodzi pomału w przeszłość. Era społeczeństwa informacyjnego lokuje sens szkoły raczej w umiejętnościach integrowania wiedzy, którą człowiek otrzymuje z różnych, często opozycyjnych systemów przekazu. Żyjemy w świecie pluralistycznym, w którym współistnieją różne systemy wartości i różne systemy wiedzy oraz kanały jej udostępniania” (Kwiatkowska 2008, s. 44). Tym samym nauczyciel już dawno utracił monopol na bycie źródłem wiedzy; równoprawnym, a często lepszym, źródłem mogą być zasoby Internetu, ale także wiedza profesjonalna i doświadczenie rodziców bądź starszego rodzeństwa. Zbyszko Melosik zdaje się iść jeszcze dalej: „[...] przyjęcie perspektywy postmodernistycznej przywraca znaczenie – w codziennym życiu klasy szkolnej – temu, co codzienne i popularne. Rezygnacja ze sztywnego intelektualizmu i encyklopedyzmu oraz tradycyjnych form nauczania sprawia, że szkoła przestaje być instytucją «transcendentną», zaczyna wpisywać się w społeczne doświadczenia uczniów i ich przeżywanie świata. Nauczyciel jest otwarty na wartości i styl życia przynoszone przez uczniów do szkoły (np. moda,

muzyka, elementy subkultur)” (Melosik 2004, s. 461). Nowa rola szkoły – na którą wskazuje H. Kwiatkowska – polegająca głównie na integrowaniu wiedzy pochodzącej z różnych źródeł, wymaga odejścia od tradycyjnego komunikowania się ucznia podczas lekcji prawie wyłącznie z nauczycielem. Wręcz przeciwnie – w tak pojmowanym procesie uczenia się uczeń będzie musiał komunikować się w większym niż dotąd zakresie również z innymi uczniami, także z rodzicami i innymi osobami spoza rzeczywistości szkolnej (Kwiatkowska 2008).

Większość czynności zawodowych we współczesnym świecie wykonuje się zespołowo, we współpracy, tymczasem nasza szkoła zdaje się tego nie zauważać. W nauczaniu szkolnym dominuje indywidualny styl pracy, a w konsekwencji także komunikowanie się zachodzi zazwyczaj w relacji nauczyciel–pojedynczy uczeń. Typowy wieloletni trening szkolny wdraża (wręcz wćwicza) do ostrej rywalizacji zatomizowanych podmiotów, tymczasem życie społeczne niczym tlenu potrzebuje kooperacji. Dyskursywne, interakcyjne, poszukujące w różnych źródłach uczenie się – o którym wspomniano – wymusza organizacyjne formy pracy zespołowej i nieustanne wdrażanie do współpracy, a przynajmniej daje nadzieję na zdrową równowagę między kooperacją i rywalizacją; ta ostatnia nie jest przecież żadnym złem absolutnym, szkodliwa jest jedynie jej dominacja kosztem kooperacji. Mam przy tym na myśli nie tylko potocznie rozumianą pracę zespołową, jako jedną z form organizacji czynności uczniów podczas lekcji – chociaż i tej wydaje się za mało. Można wyobrazić sobie zlecenie kilkuosobowym zespołom uczniowskim jakichś długookresowych przedsięwzięć, polecenie przygotowania rozwiązań zadań, referatów, projektów itp. przez grupy uczniów. Można wyobrazić sobie również pisanie sprawdzianów i tzw. klasówek w kilkuosobowych zespołach (czy aby na pewno zagalopowałem się?).

Warto wypunktować przynajmniej niektóre korzyści, jakie – w aspekcie omawianego tu zagadnienia kształtowania kompetencji przydatnych do uczestniczenia w debatach – może przynieść praca zespołowa. Doskonaleniu ulegają umiejętności komunikacyjne, nie tylko wspomniane tutaj aspekty czysto technicznego postępowania z informacją, ale również umiejętność uważnego słuchania i wydobycia z cudzej wypowiedzi istoty sprawy, odporność na demagogię i manipulacje w przekazie, krytycyzm, umiejętność jasnego, zrozumiałego wystawiania się, aby dotrzeć ze swym komunikatem do innych, a z tym wiąże się umiejętność przekonującego argumentowania. Podczas pracy zespołowej interlokutorzy uczą się również tolerancji, pewnego rodzaju empatii, wczuwania się w pozycję i postawę drugiego, ale także zdolność powściągnięcia nadmiernych emocji czy oddzielania osoby od jej poglądów. Jeśli praca zespołowa zmierza do wypracowania jakiegoś wspólnego stanowiska czy grupowego rozwiązania zadanego problemu,

to dodatkowo następuje uczenie się odpowiedzialności – za słowo, za użyte argumenty, za podjęte decyzje, uczenie się ponoszenia konsekwencji – nie zawsze przecież korzystnych. Ponadto efektywna praca zespołowa wymaga pewnego minimum wzajemnego zaufania, które jest wzmacniane w miarę postępów. Zaufanie do innych ludzi – w Polsce dramatycznie niskie w porównaniu z większością podobnych nam krajów – jest ważnym „spoiwem”, wręcz fundamentem społeczeństwa, o czym przekonująco pisze P. Sztompka, poświęcając zaufaniu osobną książkę (2007a).

Praca zespołowa wiąże się z oczywistą koniecznością wzajemnego komunikowania. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię – w typowej rzeczywistości szkolnej uczeń w ogóle za mało mówi, w każdym razie w sytuacjach „oficjalnych”. Zazwyczaj dominuje komunikacja jednokierunkowa: od nauczyciela do ucznia. W konsekwencji uczeń nie ma się gdzie i kiedy nauczyć mówić! Oprócz wspomnianych działań zespołowych – które są oczywistym remedium – podobną korzyść niesie dyskusja, nawet ta „frontalna”, z udziałem całej klasy, bez podziału na zespoły. Tymczasem, jak wynika choćby z moich licznych rozmów ze studentami, większość z nich spotyka się z prawdziwą dyskusją podczas zajęć dopiero na studiach! W trakcie nauki w szkołach wszystkich szczebli prawie jej nie zaznali, a jeśli bywała, to najczęściej miała charakter pozorny – kończyła się konkluzjami „do zanotowania”, które nauczyciel miał przygotowane, zanim do tej „dyskusji” w ogóle doszło; uczniowie doskonale to wyczuwali i z tego choćby powodu nie traktowali jej poważnie. Oczekiwali natomiast dyskusji autentycznych, podczas których wszystkie strony liczą się z wypowiedzianymi zdaniem, a konkluzja – jeśli w ogóle jest możliwa – jest wypracowywana wspólnie, także w drodze kompromisu, podczas którego zdania uczniów są traktowane na równi ze zdaniem nauczyciela; a jeśli nauczyciel chce, by jego zdanie było ważniejsze od zdania uczniów, by dominowało, by było podstawą podsumowania, to powinien ich przekonać za pomocą argumentów, a nie jedynie „mocą swego urzędu”. Oczekiwali, lecz najczęściej się nie doczekiwali. Warto przy tym zwrócić uwagę, że są uczniowie, którzy „z natury” chętnie biorą udział w dyskusjach, nawet tych mało autentycznych, wykorzystując okazję do zaprezentowania się na forum klasy, częstokroć dominując przebieg dyskusji i nie dopuszczając do głosu tych mniej przebojowych, a z drugiej strony są też tacy, którzy bez dodatkowych bodźców nigdy nie zabiorą głosu; jeśli nauczyciel nie będzie przywiązywał do tego wagi, ten stan ulegnie swoistemu „zakonserwowaniu” – aktywni będą stawać się jeszcze bardziej aktywni, bierni zaś będą się utwierdzać w swojej bierności. Dla nauczyciela jest tu duże pole do popisu.

Można wyobrazić sobie włączanie uczniów do procesu oceniania. Czy naprawdę podzielenie się nauczyciela z uczniami „władzą oceniania” grozi osłabieniem

jego autorytetu? A może jest wręcz na odwrót, może właśnie taki nauczyciel, który nie bałby się oddać trochę tej władzy uczniom, zyskałby w ich oczach uznanie i autorytet? W każdym razie łatwo dostrzec, że taka „wspólnotowa” organizacja oceniania wymusza konieczność – choćby w skali „mikro” – debaty, w której zaangażowani uczniowie uczyliby się przede wszystkim odpowiedzialności, ale też paru innych pożytecznych umiejętności, jak np. „ważenie” różnych racji i sprawiedliwe ocenianie dokonań innych.

Oprócz działań *stricte* dydaktycznych ważne są jednak jeszcze inne – koncentrujące się na międzyosobowych relacjach. To np. umiejętność (jakże rzadka u współczesnych nauczycieli), by za maską (rolą) ucznia dostrzegać człowieka (liczne badania opinii i oczekiwań uczniów wobec nauczycieli wskazują, że brak tej umiejętności, a może chęci, wyjątkowo uczniom doskwiera, zob. np. Kuźma 1997) – dla wzbudzania i ugruntowywania przeświadczenia, że każdy człowiek jest wart szacunku. Chodzi więc o to, by nie zawsze i nie tylko komunikował się nauczyciel z uczniem, ale czasami także człowiek z człowiekiem (zob. np. Sikorski 2005). O relacjach między nauczycielem i uczniem obszernie pisze U. Ostrowska (2006, s. 185–187), analizując różne ujęcia relacji interpersonalnych w edukacji i przytaczając – za wybranymi autorami – rozmaite zestawienia i rozróżnienia relacji nauczyciel–uczeń, np.: bezpostaciowe, napięte i harmonijne, albo: dominujące i integrujące, albo wreszcie: podnoszące, obniżające i wymienne itp.

Kolejna sprawa – trochę powiązana z omawianą wcześniej pracą zespołową – to odejście od atomizacji ku wspólnotom. Mam tu jednak na myśli przede wszystkim tworzenie i podtrzymywanie różnego typu wspólnot głównie na gruncie pozadydaktycznym, „porywanie” uczniów ku jakimś ponadindywidualnym ideom, ruchom, inicjatywom – w których młody człowiek zaktualizuje naturalny, młodzieńczy idealizm oraz nabędzie (podniesie na wyższy poziom) prospołnotowe postawy i kompetencje. Te grupy działań mogą się realizować poprzez nieformalne spotkania, inicjowanie i „pielęgnowanie” rozmaitych pomysłów, a także pomoc nauczycieli w zakładaniu i funkcjonowaniu różnych uczniowskich ruchów i stowarzyszeń. Do tego jednak potrzebne jest nieustanne interesowanie się nauczycieli tym, czym „żyją” ich uczniowie, co ich naprawdę obchodzi (bo to nieprawda, że nie).

W tym nurcie może się również mieścić autentyczna, a nie tylko pozorowana dla przypodobania się dyrekcji, działalność samorządu uczniowskiego; autentyczny samorząd, któremu jednak stworzy się w szkole warunki, by naprawdę mógł być autentyczny, sam w sobie może być dla zaangażowanych weń uczniów, ale poniekąd również dla obserwatorów, doskonałą szkołą demokracji. Rada szkoły to kolejna – zazwyczaj niewykorzystana, bo w licznych szkołach w ogóle nieist-

niejąca – możliwość praktykowania demokracji przez wszystkie podmioty zaangażowane w edukację (zob. np. Śliwerski 1996).

Jeśli jednak edukacja szkolna ogranicza się do (często niestety sztampowego i nudnego) prowadzenia lekcji, a szkoły nie tętnią młodzieńczą energią i nie stanowią dla młodych ludzi inspiracji i warunków do rozwoju innego niż czysto intelektualny – to należy uznać, że stoimy w obliczu zaniedbania, lecz z drugiej strony, przed szansą zmiany tego stanu.

Kompetencje nauczycielskie pożądane w aspekcie kształcenia do debaty

Jacy nauczyciele są potrzebni, by wprowadzać w życie wskazane postulaty (czy może raczej pobożne życzenia)?

Henryka Kwiatkowska pisze: „Używając języka psychologii, pracę nauczyciela można by określić jako zajęcie o tzw. problematyczności głębokiej. Znaczy to, że nauczyciel ustawicznie podejmuje decyzje i działania przy niepełnych danych. Praca nauczyciela jest niedookreślona” (Kwiatkowska 2008, s. 11). I dalej: „Do nazywania nowej jakości kształcenia nauczycieli i zmienionych sposobów ich zawodowego funkcjonowania potrzebny jest nowy język. [...] Istnieje potrzeba głębszej refleksji poznawczej, z przywróceniem takich pojęć jak: wahanie, niepewność, ambiwalencja, empatia, interpretacja” (Kwiatkowska 2008, s. 12). Także K. Rubacha silnie akcentuje – wprowadzoną do pedagogiki przez L. Witkowskiego – kategorię ambiwalencji (obok decentracji i tożsamości) jako nową i ważną kategorię współczesnej teorii wychowania (Rubacha 2004, s. 59–67).

Robert Kwaśnica również silnie podkreśla, że praca nauczyciela jest niedookreślona i w związku z tym „założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej” (Kwaśnica 2004, s. 294). Dzieje się tak przynajmniej z dwóch powodów: „Powód pierwszy to fakt, że nauczyciel działa – chociaż nie zawsze ma tego świadomość – w sytuacjach niepowtarzalnych (otwartych, niestereotypowych). [...] Drugi powód owej nieusuwalnej prowizoryczności przygotowania zawodowego to komunikacyjny charakter pracy nauczyciela” (Kwaśnica 2004, s. 294–295).

Czesław Banach w następujący sposób podsumowuje współczesne tendencje przemian funkcji nauczyciela: 1) indywidualizacja i personalizacja, 2) przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania bądź tworzenia wiedzy, 3) zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany oraz potrzeby innych (Banach 2004, s. 549). Dalej pisze o potrzebie kształtowania u nauczycieli takich m.in. kompetencji jak: „poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życio-

wego doradztwa, praktyczno-moralna i organizacyjno-techniczna” (Banach 2004, s. 551).

Bardziej popularna w ostatnich latach jest koncepcja nauczycielskich kompetencji autorstwa R. Kwaśnicy. Zawiera ona dwie grupy: kompetencje praktyczno-moralne, a w ich składzie: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne, oraz kompetencje techniczne, zawierające: postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne (Kwaśnica 2004, s. 298–301). Które z nich wydają się najbardziej istotne dla kształtowania u uczniów kompetencji ważnych dla demokracji, w tym także debaty? Wszystkie są ważne, ale według mojej oceny najistotniejsze – w wyżej wskazanym kontekście – wydają się kompetencje interpretacyjne, komunikacyjne oraz realizacyjne. Dlaczego właśnie te?

Według R. Kwaśnicy kompetencje interpretacyjne „to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (do rzeczy, do innych ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji). [...] Kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się niemającym końca zadaniem. Pytania te (pytania o sens tego, co dzieje się wokół nas i co dzieje się z nami) podążają bowiem wciąż za zmianami, jakie zachodzą w naszej sytuacji i w nas samych” (Kwaśnica 2004, s. 300). Zdolność do głębokiej refleksji jest tą cechą nauczyciela działającego w demokratycznym społeczeństwie późnej nowoczesności, która wydaje się warunkować wszystkie inne konieczne cechy, dyspozycje i zdolności – pożądane w omawianym aspekcie. Odwaga zadawania pytań, niekończąca się refleksja nad sensem przemian świata wokół nas i przemian nas samych umożliwia nauczycielowi swobodę niezbędną do inicjowania i podtrzymywania nieskrępowanej wymiany myśli, chociażby podczas autentycznej dyskusji. Umożliwia dopuszczenie wychowanków do głosu, bez lęku o utratę autorytetu. Umożliwia traktowanie uczniów jako równych sobie w dialogu, bez obawy, że ucierpi na tym pozycja i samoocena. Umożliwia „demokratyczność” w swej najbardziej substancjalnej istocie. „Niezależny w swym profesjonalnym działaniu nauczyciel liczy się z potrzebami swoich uczniów i przyczynia się do kształtowania ich krytycyzmu wobec siebie i świata, do kształtowania ich podmiotowości” (Kwiatkowska 2008, s. 184).

Kompetencje komunikacyjne „to zdolność do dialogowego sposobu bycia czy – mówiąc inaczej – zdolność bycia w dialogu z innymi i z sobą samym. [...] Kompetencje komunikacyjne jako zdolność bycia w tak pojętym dialogu nie są po prostu dającą się technicznie opanować umiejętnością komunikowania (przekazywania) wiadomości. Są czymś znacznie głębszym i w ogóle wykraczającym poza techniczne umiejętności. Upraszczając, zauważamy, że do tych kompetencji należą m.in.: 1) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, 2) zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, prze-

konań i zachowań, 3) postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową (skończoną, zamkniętą)” (Kwaśnica 2008, s. 300–301). Warto w tym miejscu przypomnieć założenia debaty i warunki jej prowadzenia, a w tym szczególnie postulat przystępowania do niej z założeniem niewykluczającym, że inni mogą mieć rację i że w wyniku debaty moje początkowe zdanie może ulec zmianie. Ważna dla debaty jest również empatia i bezwarunkowy szacunek dla interlokutora, mimo oczywistego niepodzielania jego poglądów. Ważne jest też pojmowanie krytyki jako ukierunkowanej na zrozumienie cudzych racji zamiast skierowanej na deprecjonowanie czegoś lub kogoś. Kompetencje komunikacyjne w ujęciu R. Kwaśnicy są więc w znacznym stopniu zbieżne z osobowymi uwarunkowaniami prowadzenia debaty. Jako oczywiste przyjęto założenie, że aby nauczyciel mógł te kompetencje kształtować u uczniów, najpierw sam musi je posiadać, ponieważ ich kształtowanie może przebiegać chyba jedynie w drodze dobrze pojmanego naśladownictwa.

Kompetencje realizacyjne „to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu. [...] okazują się pomocne w stwarzaniu takich warunków działania, jakich wymaga metoda, którą się posługujemy” (Kwaśnica 2004, s. 301). Powiedziano wcześniej sporo o zaletach dyskusji na lekcjach czy pracy zespołowej. Jednakże, aby mogły one przynieść jakąkolwiek korzyść, muszą być dobrze zorganizowane (inaczej mogą przynieść więcej szkody niż korzyści) – i w tym ujawnia się znaczenie kompetencji realizacyjnych, zwłaszcza że zarówno dyskusja, jak i praca zespołowa są znacznie trudniejsze organizacyjnie od typowej lekcji wypełnionej monologiem nauczyciela skierowanym do zatomizowanej klasy.

Henryka Kwiatkowska w swojej *Pedeutologii* najwyraźniej unika takiego podejścia do rozwoju nauczyciela, który byłoby ograniczone do kształtowania jego kompetencji. Woli mówić o profesjonalizmie nauczyciela, przy czym: „[p]rofesjonalizm to nie fachowość na wzór zawodów technicznych, sprawnościowych, realizowanych przez aplikację reguł technicznych, technologicznych w działaniu praktycznym. To spełnienie wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych” (Kwiatkowska 2008, s. 167). Dodatkowo: „Składnikiem nauczycielskiego profesjonalizmu jest nie tylko świat myśli i sprawstwa (przyswajanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności), lecz także świat uczuć i wartości, jako atrybutów świata humanistycznego” (Kwiatkowska 2008, s. 170). Rozwijając tę koncepcję, autorka akcentuje takie m.in. kategorie jak: profesjonalny osąd, analiza refleksyjna, krytycyzm, osadzenie nauczycielskiej refleksji w kontekście aktualnych przemian społecznych, politycznych i kulturowych, „doświadczalny” charakter uczenia się i inne (Kwiatkowska 2008, s. 168–186).

Nie jest najważniejsze, czy używamy nieco „utechnicznionego” języka kompetencji, w które jakoby należy nauczyciela „wyposażyć” w procesie jego kształcenia, czy – jak chce H. Kwiatkowska – mówimy raczej o niekończącym się rozwoju profesjonalnym, pożyteczne wydaje się wyartykułowanie pewnych charakterystycznych dla późnej nowoczesności przemian funkcjonowania nauczyciela w jego roli zawodowej – co było głównym celem tego tekstu. Moim zdaniem warto akcentować zwłaszcza te aspekty edukacji, które wiążą się z demokratycznym obywatelstwem. Demokracja dla nas (w Polsce, a także dla wielu naszych sąsiadów) jest na tyle nowym doświadczeniem, że zapewne bardzo długo jeszcze będziemy się jej uczyć. Edukacja nie powinna pozostać wobec tego procesu obojętna.

Bibliografia

- Banach Cz. (2004), *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 548–553.
- Borawska-Kalbarczyk K. (2010), *Kreowanie nowoczesnej szkoły – rozważania w kontekście dyskursu wiedzy, władzy i praktyki edukacyjnej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok, s. 379–388.
- Czerwiński K. (2008), *Interakcje nauczyciel akademicki–student jako potencjalne pole kształtowania kompetencji obywatelskich*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W. J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Toruń, s. 477–497.
- Czerwiński K. (2009), *Kształcenie do debaty publicznej – zaniedbana funkcja edukacji*, [w:] K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Toruń, s. 128–143.
- Gawkowska A. (2004), *Biorąc wspólnotę poważnie? Komunitarystyczne krytyki liberalizmu*, Warszawa.
- Gawrysiak M. (2010), *Wytresowany pies i autonomiczny kot. O dydaktyce komputacjonalistycznej i konstruktywistycznej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok, s. 222–235.
- Gnitecki J. (2004), *Przemiany paidei, metodologii i teorii pedagogicznej w pedagogice jako formacji intelektualnej w kulturze europejskiej*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie pedagogicznym*, Warszawa–Kraków, s. 45–87.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995), *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków.
- Juchacz P. W. (2006), *Demokracja, deliberacja, partycypacja. Szkice z teorii demokracji ateńskiej i współczesnej*, Poznań.
- Kowalczyk S. (2001), *U podstaw demokracji. Zagadnienia aksjologiczne*, Lublin.
- Król M. (2008a), *Filozofia polityczna*, Kraków.
- Król M. (2008b), *Złudzenie sensu*, „Europa. Tygodnik Idei”, nr 230, s. 7–8.

- Krzynówek A. (2007), *Państwo i sfera publiczna w modelu demokracji dyskursowej*, [w:] D. Pietrzyk-Reeves (red.), *Pytania współczesnej filozofii polityki*, Kraków, s. 43–54.
- Kuniński M. (2004), *Demokracja*, [w:] B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, Kraków, s. 116–132.
- Kuźma J. (1997), *Szkoła i nauczyciel przyszłości w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*, [w:] J. Kuźma (red.), *Modernizacja procesu pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, Kraków.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa, s. 291–319.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa.
- Marczewska-Rytko M. (2001), *Demokracja bezpośrednia w teorii i praktyce politycznej*, Lublin.
- Melosik Z. (2004), *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa, s. 452–464.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, Wrocław.
- Ostrowska U. (2006), *Relacje interpersonalne w edukacji*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa, s. 179–193.
- Piotrowski E. (2010), *Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok, s. 209–221.
- Rajca L. (2007), *Demokracja. Studium polityczne*, Toruń.
- Rubacha K. (2004), *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa, s. 59–67.
- Sikorski W. (2005), *Podmiotowość w procesie nauczania*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa, s. 454–456.
- Sztompka P. (2007a), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków.
- Sztompka P. (2007b), *Co myśli zwykły obywatel (w rozmowie z A. Mateją)*, „Tygodnik Powszechny”, nr 15.
- Śliwerski B. (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Wonicki R. (2007), *Spór o demokratyczne państwo prawa. Teoria Jürgena Habermasa wobec liberalnej, republikańskiej i socjalnej wizji państwa*, Warszawa.
- Zborek M. (2007), *Czy demokracja może być uczestnictwem?*, [w:] D. Pietrzyk-Reeves (red.), *Pytania współczesnej filozofii polityki*, Kraków, s. 55–64.