

INTERPRETACJA IDEAŁU EDUKACJI

Katarzyna Solecka*
Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytet Jagielloński

INTERPRETATION OF AN IDEAL OF EDUCATION

Summary. Everybody has an ideal of education consistent with understanding the meaning of life and its value. This ideal is not only visible in programmes of education, but in values officially propagated as well. It is also present in every act of expression informally showing the understanding of education and the meaning of teaching. That is why in process of teaching we find an importance of meaning of education and its place in hierarchy of values.

Każdy człowiek żyje zgodnie ze swym wyobrażeniem, jak jego życie powinno wyglądać, niezależnie od tego czy uświadamia to sobie i czy traktuje swe doświadczenia i wybory życiowe jako wynik świadomej i odpowiedzialnej decyzji. Wyobrażenia te dotyczą obrazu siebie, istoty świata oraz swych relacji z innymi ludźmi. Na ich podstawie człowiek planuje, przewiduje i realizuje swe działania w kierunku osiągnięcia jak najlepszego „stanu rzeczy”. Stan taki jest subiektywny, w tym sensie, że dotyczy tylko tego, co dany człowiek jako jednostka, jest w stanie rozpoznać i wyobrazić sobie jako ideał najwyższej jakości życia.

Ideały życiowe są obecne w świecie społecznym: można je odnaleźć w zobiektywizowanych wytworach kultury, przekazach obyczajowych, usankcjonowanym prawie oraz normach i wartościach współżycia funkcjonujących w obrębie danej społeczności, instytucji, grupy. Jednakże tylko od jednostki zależy rozpoznanie i interpretacja danego ideału oraz sposób jego „wcielania w życie”. Odbywa się to zgodnie z własnym rozumieniem celu, sensu i wartości wybranego kierunku działań zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej.

Rozumienie sensu i wartości życia ludzkiego, a swojego w szczególności opiera się na zdolności do interpretacji tego życia i tworzenia ideałów, do których aktywność człowieka zmierza. Jest to proces ciągły i nieustający, trwający całe życie, dlatego też jednym z najważniejszych zadań psychologii jest badanie zdolności umysłowej do rozumienia, tworzenia i interpretacji ideałów oraz możliwości jej rozwoju w kierunku coraz adekwatniejszego ujęcia „obiekta” tej interpretacji, czyli – życia ludzkiego.

* Adres do korespondencji: ul. Rynek Główny 8, 31-042 Kraków, e-mail: upniemcz@cyf-kr.edu.pl

Celem artykułu jest opis zdolności umysłowej do idealizacji oraz ukazanie jej znaczenia w rozumieniu sensu i wartości życia ludzkiego w kontekście edukacji.

Zdolność do idealizacji

Na idealizację, jako zdolność umysłową do rozpoznawania, interpretacji i tworzenia ideałów zwrócił uwagę John Macnamara (1990, 1993). W swym artykule *Ideals and psychology* ukazał on znaczenie i rolę jaką odgrywają ideały w życiu człowieka zarówno w życiu codziennym, jak też w tworzeniu skomplikowanych teorii naukowych dotyczących otaczającego nas świata.

Na podstawie analizy historycznej różnych dziedzin nauki J. Macnamara wykazał, że ideały są powszechnie wykorzystywane w teoriach naukowych, np. przez fizyków czy matematyków, którzy przypisują obiektom swych badań pewne ideały niemożliwe realnie do osiągnięcia. Nie są one natomiast rozpatrywane jako zdolność umysłowa ludzi i nie wchodzi w opis umysłu w teoriach naukowych, co czyni niemożliwym wyjaśnienie podstaw idealizacji naukowców, a powinno to – jego zdaniem – być przedmiotem zainteresowań psychologii jako nauki.

J. Macnamara charakteryzuje ideały jako niemożliwe do osiągnięcia granice ludzkich dążeń. Wyróżnia dwa rodzaje ideałów: ideały czyste (*clear ideals*) i ideały niejasne (*obscure ideals*). Pierwsze możemy odnaleźć w naukach ścisłych (bezbłędny pomiar, ciało, na które nie działa żadna siła, czy idealnie gładka powierzchnia). Ideałem tego typu w geometrii będzie np. linia prosta. Nie ma ona grubości i jest tak cienka, że nie można jej zobaczyć. Jakakolwiek więc linia nakreślona fizycznie może być tylko przybliżeniem do ideału (podobnie idealnie gładka powierzchnia – w rzeczywistości, niezależnie od tego, jak dokładnie będziemy w polerowaniu fizycznej powierzchni – na poziomie mikroskopijnym daleka będzie ona od ideału).

Ideały drugiego rodzaju odnoszą się natomiast do życia społecznego. Nie można ich uchwycić tak klarownie i jasno, jak w pierwszym przypadku, dlatego też wymagają one naszej interpretacji. Dzięki temu mamy bezpośredni, choć niepełny i w różnym stopniu adekwatny dostęp do ideałów, takich jak sprawiedliwość, ideał perfekcji, miłości rodzicielskiej, czy złożony z wielu komponentów ideał obrazu Boga. Nasza interpretacja i działania zmierzające do osiągnięcia ideału np. perfekcji są tym, czym narysowana na kartce linia w stosunku do linii geometrycznej. Nigdy nie osiągniemy ideału, ale możemy trenować swą perfekcję do granic praktycznych możliwości. Ma to sens tylko wówczas, gdy mamy wyobrażenie ideału perfekcji, który motywuje nas, by dochodzić do ideału tak blisko, jak to tylko możliwe¹.

¹ Linia geometryczna nie jest spostrzeżeniem, lecz konceptualizacją (Macnamara, 1990). Istnieje w naszym umyśle niezależnie od spostrzeżeń i obecności obiektu fizycznego w danym momencie. Wymaga jednak wsparcia przez elementy spostrzeżeniowe lub wyobrażeniowe, by możliwe było jej poznanie. Linia na kartce, gruba i nieregularna, jest bardzo odległa od ideału, ale po zignorowaniu jej niedoskonałości możemy skategoryzować tę linię dla swych celów jako geometryczną. Analogicznie możemy się zachować w stosunku do ludzkich działań, które na poziomie intencji są szczytne, ale ich interpretacja stanowi okrojona lub wypaczona wersję ideałów bądź też traktowanie ich w sposób wybiórczy (jak np. mafijna lojalność wobec rodziny, a jej brak wobec kogokolwiek innego).

Każdy człowiek ma zdolność zbliżania się do coraz adekwatniejszego ujmowania ideałów, czy to fizycznie, czy też poprzez ich interpretację. Interpretacja ta dotyczy zarówno ideałów piękna, harmonii, perfekcji, czy dokładności, do których dąży człowiek w swych wytworach, jak też ideałów opisujących relacje międzyludzkie, takich jak sprawiedliwość, miłość, uczciwość, troska, czy bycie w porządku wobec innych. Jedne i drugie odnoszą się w pewnym sensie do pojmowania siebie jako jednostki – do tożsamości człowieka, tego, co uznaje on za istotne w swoim wyobrażeniu ideału „człowieka dobrze ukształtowanego” nie tylko w odniesieniu do siebie, ale też innych ludzi.

J. Macnamara twierdzi, że ideały są najistotniejszą częścią naszych struktur poznawczych, w ramach których oceniamy samych siebie i innych. Odgrywają zasadniczą rolę w tworzeniu przekonań i pragnień kształtujących nasze zachowanie. Niezależnie od tego, czy jakaś jednostka porzuciła ideały, nadal oceniamy ją w ich kategoriach. By zobaczyć moc tego stwierdzenia, spróbujmy wyobrazić sobie np. rodziców, którzy świadomie zaprzestają robienia wszystkiego, co najlepsze dla swoich dzieci i wypowiadają publicznie takie przekonania. Możemy również wyobrazić sobie (dla celów tego artykułu) nauczycieli, którzy zaprzestają starań o dobre wyedukowanie dziecka. Jakie emocje budzą w nas te obrazy? Zaprzeczanie ideałom, pomimo ich niewątpliwiej wartości – zarówno poznawczej, jak i motywacyjnej – nie jest zjawiskiem rzadkim, szczególnie na poziomie wykonawczym. Wynika to w dużej mierze z faktu braku refleksji i świadomej interpretacji sensu i wartości swej aktywności i tego, co nas spotyka oraz uznawania swych decyzji za podmiotowy i odpowiedzialny wybór w każdej chwili życia i w każdej sytuacji².

Dobrym przykładem różnic w stosunku do swej aktywności zawodowej będzie, poczynione przez L.A. Bluma (1994), rozróżnienie na rolę i powołanie.

Formalny i nieformalny przekaz wartości i ideałów edukacyjnych

Aktywność zawodową (nauczyciela) można rozumieć, zgodnie z koncepcją Dorothy Emmet (Blum, 1994) jako rolę. Jest ona postrzegana wtedy jako zewnętrzny wymóg, który obowiązuje wszystkich podejmujących daną rolę zawodową w tym samym stopniu. Wymóg ten jest zewnętrzną powinnością, nakazem i jego wypełnianie jest niezależne od indywidualnych cech osobowości i osobistego stosunku do wybranej roli oraz kontekstu sytuacji.

Aktywność zawodową można jednakże rozumieć również jako powołanie. W tym przypadku jednostka nie traktuje swych powinności i związanych z nimi wartości jako narzuconych z zewnątrz. Identyfikuje się z normami i ideałami swego powołania, jako wypływającymi z własnego ich rozumienia i osobistego zaangażowania w ich realizację z uwzględnieniem zarówno indywidualnych cech osobowości, jak też kontekstu sytuacji, w której pracuje.

W pierwszym przypadku sztywność narzuconej roli blokuje naturalną wrażliwość jednostki na drugiego człowieka oraz na kontekst. Uniemożliwia adekwatną i pełną troski (wynikającej z osobistego zaangażowania) reakcję na konkretną sytuację i indywidualne

² Jeżeli przyjmujemy postawę autonomii i odpowiedzialności, nawet niezależne od nas warunki zewnętrzne przestają być źródłem nierozwiązywalnych problemów, a stają się wyzwaniem, które mają sens i mobilizują nas dzięki temu do szukania adekwatnego sposobu realizacji swych ideałów w tych właśnie warunkach.

możliwości i potrzeby ucznia, jego całościowe dobro. W przypadku rozumienia swej aktywności zawodowej jako powołania jest to natomiast możliwe, ponieważ jednostka włącza rozumienie powołania w obręb swej tożsamości, bez poczucia konfliktu ról, który może mieć miejsce w przypadku odczuwania przymusu w wypełnianiu pewnych wartości i ideałów jako narzuconych z zewnątrz, a niezgodnych z własnym systemem wartości.

Rozumienie swej aktywności zawodowej jako roli wiąże się ściśle z formalno-instytucjonalnym, obligatoryjnym postrzeganiem norm, wartości i ideałów, jakie jednostka powinna podzielać i z którymi powinna się utożsamiać. Jest to czynnik integracji jednostek z grupą zawodową oraz jej lojalnością wobec instytucji, z którą jest związana i jako taki jest niezbędny do prawidłowego funkcjonowania społecznego jednostek, ich współdziałania w dążeniu do obranego celu, a jego wartość jest niepodważalna. Świadomość norm jest więc konieczna (do czego powrócę za chwilę). Nie jest natomiast czynnikiem jedynym dla kształtowania swej aktywności i więzi międzyludzkich w obrębie instytucji zarówno pomiędzy samymi nauczycielami, jak i w relacjach uczeń – nauczyciel. Ponadto istotną kwestią pozostaje rodzaj i sposób realizacji wartości i ideałów danej instytucji oraz ich świadoma i czyniona dla dobra ucznia interpretacja.

Jednostka zawsze i wszędzie komunikuje całą sobą swoje ideały życia i to, kim jest, a dzięki temu staje się wzorem do naśladowania, bądź nie, jako człowiek po prostu. Niezależnie od tego, czy nauczyciel traktuje swą aktywność zawodową jako rolę, czy powołanie – w każdym przejawie swej ekspresji przekazuje własne rozumienie edukacji i jej sensu. Kwestią różnicującą oba podejścia będzie natomiast spójność przekazywanych komunikatów zarówno werbalna, jak i niewerbalna. Osoby traktujące swą pracę jako powołanie, poprzez włączenie ideałów roli w obręb swej tożsamości odpowiadają na daną sytuację i potrzeby indywidualnego ucznia całym sobą. Wchodzą w kontakt. A poczucie kontaktu jest podstawowym warunkiem poznawania i uczenia się czegokolwiek. Daje ono poczucie bezpieczeństwa i komfort psychiczny potrzebny do swobodnej eksploracji zarówno własnych możliwości poznawczych, jak i zdobywania informacji na temat otaczającego świata. Na podstawie zdobytej wiedzy (poprzez obserwację i własne doświadczenie społeczne) kształtuje się u jednostki jej rozumienie tego, co sensowne i wartościowe w życiu i w relacjach z innymi oraz ideały tego, do czego warto dążyć. Pozwala to na włączenie się do wspólnoty, sprawne funkcjonowanie społeczne i dalszy rozwój indywidualny. Tak więc sposób indywidualnego rozumienia swej aktywności zawodowej przez nauczycieli oraz jakość ich kontaktu z wychowankiem wpływa bezpośrednio na postawę ucznia, nie tylko względem sensu i wartości uczenia się – nauczania, ale również względem sensu i wartości życia jako takiego.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania czas więc przyjrzeć się formalnym, i w tym sensie bezosobowym, sposobom ujmowania celów i ideałów edukacji, wyznaczającym kierunek dla wszelkich działań oświatowych oraz ich funkcjonowania w kontekście społecznym.

Postulaty edukacyjne

Cel i znaczenie edukacji rozumie się potocznie dosyć wąsko, jako przekazanie uczniowi wiedzy teoretycznej potrzebnej do dalszego kształcenia, przejścia na wyższy

szczebel edukacji. Jednakże nie znaczy to, że tak jest ona definiowana w ogóle oraz że tylko w takich kategoriach rozumieją ją poszczególni nauczyciele.

Ideąłem edukacyjnym w szerokim rozumieniu jest wszechstronny rozwój jednostki. Jako taki jest on praktykowany na dwa sposoby: w formie nauczania przygotowawczego oraz kształcenia ustawicznego.

Nauczanie przygotowawcze polega na zdobyciu wiedzy i umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu, a celem edukacji tak pojmowanej jest przystosowanie jednostki do panujących warunków społecznych, politycznych i gospodarczych. Natomiast kształcenie ustawiczne, tzw. progresywizm, ujmuje uczenie się jako złożoną aktywność poznawczą (krytyczno-kreatywną) ukierunkowaną na coraz lepsze rozumienie siebie i świata, a celem edukacji w tym sensie jest wspomaganie rozwoju człowieka w perspektywie całego życia.

Koncepcje i praktyka w nauczaniu zależą w głównej mierze od przyjmowanych koncepcji dotyczących natury ludzkiej (Solecka, 2000). Nauczanie przygotowawcze opiera się na założeniu, że dziecko nie jest w pełni ukształtowane jako jednostka i potrzebuje wprowadzenia do świata dorosłych, socjalizacji, by być wartościowym i dojrzałym obywatelem społeczeństwa, w którym dorasta. Koncepcja progresywizmu natomiast wychodzi z założenia, że każda jednostka, niezależnie od wieku, jest autonomiczna i od początku posiada cały potrzebny jej potencjał rozwojowy. Edukacja powinna stworzyć jej tylko odpowiednie warunki dla rozwoju i pełniejszej realizacji tkwiącego w człowieku potencjału³.

W czasach obecnych, w dobie szybkich zmian ekonomicznych, technicznych i społecznych na całym świecie, jest szczególnie istotne, by przekazywać dzieciom raczej umiejętności szybkiego i elastycznego dostosowywania się do warunków, w jakich przyjdzie im żyć, niż przekazywanie suchej wiedzy teoretycznej (można przecież nauczyć dzieci, jak do tej wiedzy sięgać, za każdym razem, gdy będzie im ona potrzebna). Jednocześnie ważna jest również pomoc dzieciom w uświadomieniu sobie, do czego mogą zmierzać i co jest istotne w życiu, jakie ideały i wartości pomagają prowadzić „życie godne”, a możliwe staje się to głównie poprzez odwołanie do tradycji; jej poznanie i zrozumienie jako podstawy („korzeni”) naszej obecnej tożsamości (MacIntyre, 1996).

Powyższe uwagi znajdują swe odzwierciedlenie zarówno w ogólnoświatowych trendach dotyczących edukacji (Elsner, 1997; Radwan, 1997), jak również w naszych polskich rozporządzeniach na temat zarządzania zreformowaną szkołą. Organizacje i instytucje międzynarodowe, takie jak Komisja Europejska, Klub Rzymski czy UNESCO definiują edukację bardzo szeroko; w kategoriach nauczania ustawicznego, obejmującego całe życie jednostki w różnorodnych jego aspektach (aktywności zawodowej, komunikacji interpersonalnej, rozwoju osobowości). Ponadto nie ograniczają jej tylko do działalności placówek oświatowych – widzą edukację jako cel całej społeczności, tzw.: społeczności wychowującej (por. Ledzińska, 2000).

We współczesnej polskiej myśli oświatowej edukacja jest rozumiana podobnie. Podstawę dla proponowanych programów i działań oświatowych stanowią „ogólnoludzkie wartości humanistyczne, takie jak: prawda, dobro, piękno, praca oraz ekologia, zdrowie

³ W kontekście tym bardzo interesująca dla dalszej pracy badawczej byłaby analiza różnorodnych koncepcji rozwoju człowieka pod kątem idealizacji rozwoju: zarówno granic, jakie dla rozwoju człowieka wyznaczają ich twórcy, jak też specyfiki postulowanych procesów kierujących tym rozwojem. Stanowi to jednak problem daleko wykraczający poza ramy tego artykułu.

człowieka i jego ochrona” (Witek, 2000, s. 10). Idee te, choć bardzo ogólne, są bezpośrednio i konkretnie przekładalne (przynajmniej w proponowanych strategiach zarządzania oświatą) na poszczególne działania wychowawcze, jak na przykład:

- stwarzanie korzystnych warunków do samokształcenia, przy pomocy nauczycieli – doradców-przewodników,
- wychowanie moralne,
- wychowanie przez sztukę,
- kształtowanie praktycznych umiejętności i pozytywnej postawy względem pracy,
- kształtowanie postaw prozdrowotnych, nawyków uprawiania sportu i higienicznego stylu życia,
- ekologię itp. (por. Witek, 2000).

Tak rozumiana edukacja, zarówno w swych postulatach, jak i proponowanych na ich podstawie działaniach oświatowych, ma bardzo szeroki zasięg. Dotyczy ona człowieka w kontekście wszystkich sfer jego przyszłego, dorosłego życia: sfery życia rodzinnego, zawodowego oraz sfery rozwoju indywidualnego. I nic nie jest w niej teoretycznie pominięte. Czy jednak, z praktycznego punktu widzenia, człowiek (niekoniecznie dziecko, ale także dorosły i formalnie wyedukowany) czuje się wyedukowany w dostatecznym stopniu?

Trudno na to pytanie odpowiedzieć w kilku słowach, albowiem już w samym kontekście zarządzania oświatą problem ten jawi się jako bardzo złożony. Bardzo obrazowo ukazał to, poprzez ciekawą analogię, Mike Bottery we wstępie do książki *The ethics of educational management* (Bottery, 1992). Poprosił w niej swych czytelników, by wyobrazili sobie niezwykłą grę w piłkę nożną. W grze tej, zamiast boiska w kształcie prostokąta, jest boisko okrągłe. Zamiast dwóch bramek, jest ich kilka na obwodzie boiska, a ich liczba ciągle się zmienia. Gracze również się zmieniają – nagle i bez zapowiedzenia zmieniając boisko. A trenerzy uczący graczy mają różne taktyki i wyobrażenia o grze oraz ciągle tendencje do zmieniania zdania na temat tego, w którą bramkę jego gracze powinni trafić. Nawet kiedy gracz trafi do bramki i zostanie mu to zaliczone, nie jest pewny, czy gol ten będzie się liczył w podsumowaniu całości gry, w ostatecznym wyniku. Same zasady gry zmieniają się również nieustannie, i to w jej trakcie, a czasami nawet informacje o następujących zmianach nie są jasno zakomunikowane. By było jeszcze trudniej – również rzeczeni sędziowie się zmieniają, więc nigdy nie można być pewnym, czy te same zasady, które obowiązywały dotychczas, będą tak samo rozumiane i wprowadzane do gry w ten sam sposób. I czy będą obowiązywały wystarczająco długo, by gracze zdążyli je opanować. Jak uczestniczyć w takiej grze, a co więcej: jak grę taką prowadzić?

Adekwatne rozumienie celów i ideałów edukacji, zarówno w sensie formalnym, jak i poprzez indywidualnych jej uczestników, nie jest zadaniem łatwym. Tym bardziej, gdy stare sposoby nauczania okazują się niewystarczające w obliczu szybkich zmian w skali całego świata. Nie tylko bowiem trzeba zintegrować w swym podejściu do roli zawodowej ogólne, formalne postulaty, wartości i ideały edukacyjne, ale też stale i na bieżąco obserwować zmiany występujące w świecie i w swym najbliższym otoczeniu. Stąd też warto wciąż od nowa czynić próby podejmowania refleksji nad sensem i miejscem edukacji w życiu każdego człowieka, tak obecnie, jak też w przewidywanej przyszłości, mając na uwadze:

- 1) bezpośrednią troskę o dobro (jakość życia) własne i innych,

- 2) ogólne zasady i normy współżycia, które wyznaczają pewne minimum, ogólne ramy danych relacji społecznych i kierunków aktywności zawodowej,
- 3) kontekst i specyfikę poszczególnych relacji z drugim człowiekiem (z których każda jest inna, bo dotyczy innej osoby, z jej własną historią i indywidualnymi cechami oraz innych doświadczeń razem przeżytych),
- 4) własne poprzednie doświadczenia, od których interpretacji zależy własny stosunek emocjonalny do danego typu działania i relacji oraz preferowany sposób działania,
- 5) kierunek przewidywanych zmian tak globalnych, jak i dających się uchwycić we własnym miejscu pracy.

Nie jest to zadanie łatwe, ale każda kolejna próba przybliży jednostkę do lepszego rozumienia swej pracy. Z jednej strony – w kierunku coraz adekwatniejszego ujęcia roli nauczyciela w aktualnym kontekście społeczno-historycznym, z drugiej natomiast – w kierunku integracji rozumienia swej aktywności zawodowej z rozumieniem sensu i wartości swego życia w ogóle.

LITERATURA CYTOWANA

- Blum, L. A. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bottery, M. (1992). *The ethics of educational management: personal, social and political perspectives on school organization*. London: Cassell – Education Management Series.
- Elsner, D. (red.) (1997). *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Program TERM FRSE, MEN.
- Ledzińska, M. (2000). Między raportem Faure'a a raportem Delorsa – specyfika refleksji o nauczaniu na przełomie stuleci. *Psychologia Rozwojowa*, 5 (1-2), 27-35.
- MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Macnamara, J. (1990). Ideals and psychology. *Canadian Psychology*, 30 (1), 219-243.
- Macnamara, J. (1993). *Logika i psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radwan, Z. (1997). *Rozwój organizacyjny szkoły*. Program TERM FRSE, MEN.
- Solecka, K. (2000). Tworzenie perspektyw rozwoju indywidualnego w kontekście tożsamości grupowej. *Psychologia Rozwojowa*, 5, (1-2), 85-97.
- Witek, S. (2000). *Zarządzanie zreformowaną szkołą*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.