

KU WYZWANIAM AMBIWALENCJI W EDUKACJI

TOWARDS THE CHALLENGES OF AMBIVALENCE IN EDUCATION

Alicja Justyna Matusz-Rzewska

Kolegium Nauczycielskie
w Zgierzu

Abstract: *Ambivalence, the main object of our considerations, is a category which has been attacked by the traditional education science for quite a long time. Those who stress it is essential in the contemporary discourse concerning the education science will be accused of postmodernist gibberish. Their “subversive” opinions violate the traditional way of thinking of education focused on the “centre”, based on “what is right”, and promoting the only correct, canonical model. Therefore, reinterpretation of the category of ambivalence, which has been made in the social sciences (consequently, in education) through its supporters for some time, seems justified. The awareness that it cannot be removed from life is more and more popular.*

The purpose of the article is to stress that the ontic complexity of the contemporary reality does influence an individual’s everyday life and, to some extent, forces the same to take decisions that are in the midst of hard-to-reduce contradictions. In such a context, ambivalence loses its one-meaning deficit status that needs to be removed. Instead, it becomes a component of new cultural competences of an individual.

Keywords: *teacher, ambivalence, traditional education, post-modernism, making order*

Wprowadzenie

Współczesny człowiek osadzony jest w świecie, w którym pewien może być tylko tego, że nic nie jest pewne. Zamieszkiwana przez jednostkę rzeczywistość podlega permanentnym zmianom, dlatego też wszelkie podejmowane przez nią próby uczynienia własnej sytuacji stabilną, nierzadko skazane są na sromotną porażkę. Niedookreślenie i zróżnicowanie świata czyni z niej istotę wepchniętą w wieloznaczność. Ta z jednej strony może potęgować (wystarczająco już silne)

lęki egzystencjalne, których głównego źródła nie podobna zlokalizować. Z drugiej zaś strony niejednoznaczność może okazać się inspirująca do krytycznego myślenia, do poszukiwania „mielizn”, „pęknięć” w ogólnie dostępnej i zróżnicowanej współczesnej ofercie kulturowej.

Ludzkość od wieków czyni zabiegi ładotwórcze, które mają na celu uporządkowanie otaczającej człowieka chaotycznej przestrzeni, zaprowadzenie ładu, a przez to uczynienie jej przewidywalną, harmonijną, zrozumiałą. Tymczasem „w harmonijnym ładzie (...) nie ma miejsca na ambiwalencję poznawczą. Ładotwórstwo musi więc być wojną na wyniszczenie, toczoną przeciw ambiwalencji” (Bauman, 2000; 37).

Ambiwalencja, główny przedmiot niniejszych rozważań, jest kategorią od dość dawna atakowaną przez pedagogikę tradycyjną. Tych, którzy podkreślają jej nieodzowność we współczesnym dyskursie pedagogicznym, posądza się o postmodernistyczny bełkot. Zarzuca się im nihilizm, indyferentyzm, a także to, że „zrzekają się odpowiedzialności za nasz wspólny świat” (Folkierska, 2007). Ich „wywrotowe” poglądy są gwałtem na tradycyjnym sposobie myślenia o edukacji skupionej wokół „centrum”, opartej na „tym, co słuszne”, propagującej jedynie właściwy, kanoniczny model. W myśleniu potocznym ambiwalencja także „kojarzy się jedynie źle (...), jako coś dotyczącego podejrzanego zawsze dwuznaczności moralnej, zasługującej z góry na potępienie albo jako jawnie niekorzystny, wręcz patologiczny stan niezdecydowania, wahania, niedookreślenia (...), stan chorobowy (...), prowadzący do absurdów i bezsensu prób poważnego myślenia. Jeszcze gorzej, gdy kojarzy się ona z postmodernizmem i to traktowanym jako źródło niemal wszelkiego zła, nie tylko intelektualnego” (Folkierska, 2007; 10).

Przyczyną tak rzadkiej obecności kategorii ambiwalencji w pedagogice czy socjologii jest przeświadczenie o tym, że sprzeczności, dysonanse, antynomie w prawidłowo funkcjonującym systemie ulegają redukcji, w przeciwnym razie należy go uznać za dysfunkcyjny. W praktyce badawczej także dość rzadko postrzega się przedmiot badania poprzez pryzmat nieprzejrzystości, niedookreślenia, antynomii. Wydaje się to sprzeczne z faktem, że jednostka jest wręcz skazana na oscylację oraz uczestniczenie w sytuacjach wieloznacznych, których poddanie jednostronnej ocenie jest najczęściej niemożliwe. Skutkiem odczuwanej ambiwalencji jest narastanie napięcia, często postrzeganego jako wyraz niedojrzałości, niekompetencji. Tymczasem „właśnie dojrzałość może (...) nakazywać uwzględnianie także drugiej strony bez popadania w jednostronne redukcje. (...) Brak uwzględniania oscylacji wiąże się z jednoznacznościami jako redukcjami, czyli wysiłkiem redukcjonowania zjawiska do jakiejś fałszywej jednostronności” (Witkowski, 2007; 254).

Dlatego też reinterpretacja kategorii ambiwalencji, jaka od pewnego czasu za sprawą jej zwolenników dokonuje się w naukach społecznych (tak więc i w edukacji), wydaje się słuszna. Świadomość o jej nieusuwalności z życia zatacza coraz szersze kręgi. Ontyczna złożoność współczesnej rzeczywistości nie pozostaje bowiem bez wpływu na życie codzienne jednostki i niejako wymusza podejmowanie

przez nią decyzji uwikłanych w trudne do zredukowania sprzeczności. Ambiwalencja odczuwana przez nauczyciela jest dowodem na jego autonomię oraz indywidualność. Te, według J. Szczepańskiego, są odpowiedzialne za kreowanie świata wewnętrznego jednostki (Szczepański, 1988; 87). Tylko w nim jest ona sobą, w przeciwieństwie do świata zewnętrznego, w którym jest zobowiązana do przestrzegania norm i rządzących konwenansów. Akceptacja tak złożonej, sprzecznej wewnętrznie sytuacji jest niewątpliwie trudna, możliwa jednak przy bogactwie świata wewnętrznego jednostki.

Zygmunt Bauman, jeden z głównych reinterpretatorów ambiwalencji podkreśla, że postmodernistyczny przełom koncentruje się wokół tej kategorii znacząco, tym samym dokonując jej kulturowej rehabilitacji (Bauman, 1995; 37). W ujęciu badacza ambiwalencja traci status deficytu jednoznaczności, który wymaga usunięcia. Staje się natomiast składnikiem nowych kompetencji kulturowych jednostki.

Nauczyciel jako „bohater tragiczny”?

Robert Merton odniósł kategorię ambiwalencji do ról (np. lekarza, polityka, naukowca), które pełnione przez jednostkę w ciągu całego życia niejednokrotnie wzajemnie się wykluczają. Zdaniem badacza na szczególną uwagę zasługuje fakt, że nie tylko pełnienie kilku ról jednocześnie może okazać się dla jednostki problematyczne. Również w jedną rolę wpisane są sprzeczne w stosunku do siebie oczekiwania, co powoduje rozdarcie, przyczynia się do odczuwania przez jednostkę dysonansu (Merton, 1976). Merton postrzega więc ambiwalencję jako doświadczenie wynikające z uwikłania człowieka w kontakty społeczne i odgrywania przez niego wielu zróżnicowanych (w tym także wewnętrznie) ról.

Lech Witkowski podkreśla, że mertonowską teorię ról łatwo przenieść na sytuację nauczyciela, który „oscyluje między normami i kontrnormami: bliskość i serdeczność, ale jednocześnie pewna zdolność do dystansu, bez którego dobre pełnienie roli nauczyciela (...) staje się niemożliwe” (Witkowski, 2007; 212). Ponadto nawet nauczyciel pełniący dobrze swoją rolę nie ma żadnej gwarancji, że zostanie przez uczniów zaakceptowany. „Ta możliwość odrzucenia nawet w sytuacji pełnego zaangażowania (...) jest szczególnie ważna jako przedmiot refleksji i aktywnego przeciwdziałania. Kompetencja do zachowania niezredukowanej ambiwalentnej roli nauczyciela jest warunkiem tego, że nauczyciel da sobie radę »w każdej sytuacji«, tzn. będzie empatyczny, gdy to będzie niezbędne, ale potrafi być twardy i zdystansowany, by wyzwolić koncentrację uwagi i motywację do wytrwałości, dyscypliny i wysiłku” (Witkowski, 2007; 213).

Podążając tym tropem, M. Lewartowska-Zychowicz dostrzega analogię między sytuacją nauczyciela a bohatera tragedii antycznej, który to uwikłany w konflikt tragiczny jest zmuszony dokonać wyboru między dwoma równorzędnymi racjami (Lewartowska-Zychowicz, 2009). Bez względu na to, jaką decyzję podejmie, jego wybór (niejednoznaczny i nieoczywisty) zawsze okupiony będzie doznaniem „straty”, której żadną miarą uniknąć się nie da.

Podobnie nauczyciel z natury rzeczy skazany jest na uczestnictwo w zdarzeniach wywołujących doznania ambiwalentne. Ambivalencja jest zatem niezbywalnym elementem kultury intelektualnej nauczyciela, wobec którego formułowane wymagania, oczekiwania, polecenia nie bez przyczyny wydają się sprzeczne. I tak oto oczekuje się, że pedagog, będąc empatycznym i wrażliwym na cierpienie innego, okaże się jednocześnie zdystansowanym wobec świata cudzych przeżyć. Wykaże się otwartością na ludzi przy jednoczesnym zamknięciu na nich. Skoncentruje się na potrzebach podmiotu, nie pomijając własnych pragnień. Zwerbalizuje wobec wychowanka stanowcze i czytelne wymagania, co w żaden sposób nie wykluczy życzliwości dla niego (Kwiatkowska, 1997). Ma więc być chłodny i zaangażowany jednocześnie, przy czym oscylowanie pomiędzy skrajnie różnymi postawami daje wyraz dojrzałości w wypełnianiu roli zawodowej.

Napięcie towarzyszące nieodłącznie ambiwalencji ulega natężeniu, przez co rozdarcie między koniecznością adaptacji a potrzebą emancypacji w zawodzie nauczyciela tylko się nasila. Nauczyciel jest „stale i mocno naciskany przez różnorodne wymogi społeczne, polityczne, ekonomiczne, a równocześnie zaangażowany w sprawę własnej emancypacji oraz współtworzenia (...) rozwoju swego podopiecznego. W tym skonfliktowaniu wymagań stawianych przez społeczeństwo (...), zobowiązań wobec siebie, można dostrzec ambiwalencję i nieuchronny tragizm losu nauczyciela. Idzie bowiem o to, na ile owe plany emancypacyjne mają szansę krystalizowania się i realizowania w sytuacji przemożnego nacisku stawiającej własne cele instytucji (...)” (Lewartowska-Zychowicz, 2009; 187).

Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej w kształceniu nauczycieli ważność kategorii ambiwalencji jest niekwestionowana (Kwiatkowska, 1997; 130). Badaczka podkreśla, że poważnym problemem edukacji przyszłych pedagogów jest banalizacja procesu ich kształcenia. Przejawia się to w przygotowywaniu adeptów profesji nauczycielskiej do działania w środowisku szkolnym, w którym nie występuje opór, konflikt, przymus, a pedagog bez przeszkód może spełniać misję, jaka wpisana jest w jego zawód (Kwiatkowska, 2008; 148).

Tymczasem natura działania nauczycielskiego wymusza działanie w niedookreśleniu. Dlatego też „przyszłym nauczycielom należałoby ukazywać zawód nie tylko od strony zdarzeń satysfakcjonujących (...), lecz także przez skomplikowane zdarzenia codziennego działania i utrudnienia w pracy” (Kwiatkowska 2008; 149). Redukcja wszelkiej ambiwalencji jest zatem równoznaczna z „redukcją złożoności (oglądu) sytuacji, czyli obniżaniem własnej wrażliwości moralnej i wnikliwości poznawczej”, na co współczesny pedagog nie może sobie pozwolić (Witkowski, 2007c; 92).

Dubito ergo sum – o korzyściach płynących z wątpliwości

Perspektywa postmodernistyczna, która jest próbą życia z ambiwalencją, napięciem, niestałością, wielością perspektyw czy wreszcie nieprzewidywalnością, nakazuje spojrzeć na otaczającą rzeczywistość przez pryzmat ryzyka, które towarzyszyło ludzkości od zarania dziejów. W rzeczywistości modernistycznej „ryzyko

występowało na linii: człowiek–otoczenie przyrodnicze. Niosło specyficzny, mobilizujący stres, który – być może – pozwolił nam, ludziom, przetrwać. Natomiast nowa forma ryzyka ujawnia się na linii: człowiek–niepożądane skutki jego działania, będące ubocznym »produktem« postępu cywilizacyjnego” (Kościołek, 2006; 138). Obecnie ryzyko zyskało zatem zupełnie inny wymiar. Nie podobna uwolnić się od niego, nie podobna go przewidzieć, dlatego też coraz częściej mówi się o społeczeństwie „z wysoką tolerancją niepewności”.

Mimo to we współczesnej szkole nadal pokutuje pogląd, że pewność jest znakiem firmowym wybitnych nauczycieli, którzy nie wątpią, lecz wiedzą, jak działać w przestrzeni szkolnej. W sytuacji złożonej, problematycznej, niejednoznacznej dążą do redukcji niepewności, gdyż wartościują ją wyłącznie negatywnie. Nie mają więc świadomości, że postępują przeciw naturze działania pedagogicznego, które nie jest przewidywalne czy algorytmiczne (Kwiatkowska, 2008; 235). Co więcej, nauczyciele wyjątkowo niechętnie pracują w warunkach niedookreślonych, nieprzewidywalnych, noszących znamiona niepewności. Lubią oni jasno sprecyzowany zakres obowiązków, klarownie sformułowane zadania, czytelnie zwerbalizowane przez przełożonych wymagania.

Na temat roli kategorii pewności w zawodzie nauczyciela dobitnie wypowiada się H. Kwiatkowska. Twierdzi ona, że „w profesjach, w których faktyczna struktura czynności kształtuje się w toku pracy, pewność nie jest cnotą, gdyż dogmatyzuje działanie, często czyniąc je nieadekwatnym do sytuacji” (Kwiatkowska, 2008; 198). Badaczka analizuje także pedagogiczne konsekwencje, jakie z upływem czasu pojawiają się na skutek przedkładania przez nauczycieli pewności nad niepewność.

Jedną z nich jest nauczycielska niezdolność do akceptacji tych uczniów, którzy są krytyczni, dociekliwi, którzy poddają w wątpliwość słuszność przekazu nauczyciela. Ten typ uczniowskiej postawy jest niewątpliwie świadectwem narodzin krytycznego myślenia i autonomii ucznia, które jednak nie zawsze z punktu widzenia nauczyciela gloryfikującego pewność są pożądane. Inną negatywną konsekwencją pewności w działaniu pedagogicznym jest kształtowanie wśród uczniów postaw uległych, konformistycznych, bezwolnych. Prezentowanej przez pedagoga pewności często towarzyszy bowiem wymaganie bezwzględного posłuszeństwa.

Skoro zalety pewności w kontekście sytuacji pedagogicznej wydają się dyskusyjne, pod rozwagę warto wziąć zwątpienie, które „jest funkcją zaawansowanego poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju” (Kwiatkowska, 2008; 199). Wątpiący docieka, poszukuje, eksploruje nieznanne mu obszary. Tkwi w stanie permanentnego, intelektualnego niepokoju, który trawi go, zmuszając do aktywności poznawczej. Niezwykle cenne wydaje się więc to, aby pedagog z wątpliwości (wywołującej pozornie negatywne odczucia) uczynił niepodważalną wartość, aby napięcie wytwarzane na jej skutek nie podlegało redukcji, a raczej motywowało do dalszych poszukiwań.

Ponadto tam, gdzie występuje niepewność aksjologiczna, trudne do rozstrzygnięcia dylematy natury moralnej, zaczyna się etyczność, która „charakteryzuje się

nie tyle sztywnym trzymaniem się zakazów i kodeksów (...), ile wyznacza ją pewien szczególny poziom wrażliwości i wyobraźni moralnej, dający o sobie znać w zdolności do refleksji, która nie zamyka oczu na ambiwalentny charakter istnienia samego świata z nieredukowalną sprzecznością dążeń, intencji i skutków (...)" (Witkowski, 2007; 152).

Ku decentrowaniu słuszności w edukacji

Zważywszy na to, że każdy adept zawodu nauczycielskiego jest niepowtarzalny, również kształcenie przyszłych nauczycieli nie powinno nosić znamion unifikacji. Powinno raczej zmierzać ono do uwypuklenia różnic i kłaść nacisk na ich pomnażanie (Kwiatkowska, 2008; 36). Wydaje się to całkowicie spójne z edukacyjną funkcją nauczyciela, jaką pełni on najlepiej wtedy, gdy w procesie kształcenia rezygnuje z pozycji arbitra. Nie tylko nie przesądza wówczas o słuszności czegokolwiek, ale unaocznia istnienie wielu skrajnych i wewnętrznie zróżnicowanych światopoglądów. Co ważne, konfrontuje je ze sobą, „by zaktywizować wzajemnie ich głębię myślowego przenikania i dookreślania siebie wzajemnie” (Witkowski, 2007b; 85).

Jak podkreśla L. Witkowski, wszelkiego rodzaju indoktrynacja, konsekwentne podważanie słuszności cudzych poglądów, nawracanie zbłądzonych na właściwą drogę to zjawiska w dalszym ciągu powszechne w edukacji, i niestety „nagminnie obecne źródła klęsk i patologii edukacyjnych i wychowawczych” (Witkowski, 2007b; 80). W dalszym ciągu aberracją w przestrzeni edukacyjnej wydaje się to, co niespójne, niejednoznaczne lub sprzeczne z treściami i wartościami preferowanymi przez kanon kształcenia. Pedagog, który dyskwalifikuje pewne wartości, jednocześnie przedkładając nad nie inne, przyjmuje, że każdy dyskurs powinien kończyć się uspojnieniem stanowisk. Ma wypracować on jakąś słuszność po to, by uchronić podmiot kształcenia przed zbłądzeniem. Taka postawa zdecydowanie nie sprzyja podtrzymywaniu przy życiu tego, co odmienne i wieloznaczne, a co za tym idzie, uniemożliwia spełnianie jednej z podstawowych funkcji, jaką ma pełnić edukacja – wdrażanie do uczestnictwa w spluralizowanej kulturze.

Od takiej wizji dyskursu można przejść do zupełnie odmiennej. Ta druga jest otwarta na różnorodność, co „nie oznacza już (...) prawa do jej korygowania, do traktowania jej jako przedmiotu własnej manipulacji” (Witkowski, 2007; 45). Istotne wydaje się zatem, aby aksjologiczną ofertę edukacji uczynić polifoniczną – bogatszą o głosy innych kultur i światopoglądów. Nie jest to, jakby się mogło wydawać, jednoznaczne ze skrajną, pozbawioną krytycyzmu tolerancją. Idzie tu raczej o życiodajny i twórczy kontakt z innym, który zawsze może skłaniać do refleksji. Oznacza to także, że »ścieranie się« z innym powinno inspirować do ujawniania osobistej odrębności i budowania własnej tożsamości. W zderzeniu z wieloznacznością, innością, niepewnością jednostka ma szansę na wydobycie ożywczych dla siebie impulsów.

Zdolność postrzegania świata przez pryzmat dominującej w różnych jego obszarach ambiwalencji wynika między innymi z umiejętności dzielenia przez jed-

nostkę granic z innością, a co za tym idzie, również wiąże się z potrzebą spojrzenia na siebie oczyma innych (z uwzględnieniem preferowanych przez nich wartości, głoszonych poglądów, wyznawanych racji). W takich okolicznościach, u styku różnych światopoglądów, rodzi się pogranicze, czyli strefa, która „nie segreguje, która nie zamyka wewnątrz jednej (...) perspektywy. Nie tyle umożliwia spotkanie i wymianę dóbr oraz porozumienie (...). Przede wszystkim pozwala na sytuacje »wychodzenia z własnej skóry«, co tworzy okazje do odkrywania ambiwalencji świata poprzez odkrywanie wielostronności jego oglądu” (Witkowski, 2007; 107).

Tak więc edukacyjna funkcja pedagoga w kontekście idei pogranicza nie polega na pozyskiwaniu wśród uczniów zwolenników własnych poglądów czy przekonywaniu do jedynie słusznych treści, ale na umiejętności ich decentrowania. Pedagog, jako organizator procesu kształcenia, ma przede wszystkim stwarzać im warunki do otwierania się na wielogłosowość kulturową, co nie będzie możliwe bez założenia o wielowymiarowości, nieoczywistości, zróżnicowaniu świata, czyli o jego uwikłaniu w ambiwalencję.

O śmiechu szkolnym jako sposobie zmagania się z wieloznacznością świata

Sytuacji edukacyjnej apriorycznie przypisuje się powagę. Nieodłącznym jej towarzyszem – umiejscowionym na przeciwległym biegunie – jest śmiech. Najczęściej stanowi bowiem przeciwwagę do koturnowości i przymusu, z jakimi nietrudno spotkać się we współczesnej szkole. Śmiech uczniowski kwestionuje słuszność preferowanych przez szkołę wartości, nadając tym samym prymat wartościom antytetycznym. Obnaża pozór i miałość idei traktowanych w edukacji ze szczególnym namaszczeniem. Wykpiwa sztuczność i sztywność treści „napompowanych” patosem. Stanowi on oręż tych uczniów, którzy w mgnieniu oka potrafią dostrzec i wykpić każdy fałszywie pobrzmiwający ton obrazujący dysonans pomiędzy formą a treścią przekazu. Ich ofiarą pada nie tyle sam nauczyciel, ile kultura, jaką reprezentuje z całym bogactwem lub ubóstwem jej treści.

Jest więc śmiech formą stawiania oporu wobec nacisku stosowanego w procesie kształcenia. Podobną funkcję śmiech pełnił w epoce średniowiecza, w której (tak jak w kulturze szkolnej obecnie) powagę traktowano jako jej nieodłączny element. M. Bachtin, charakteryzując wieki średnie, podkreśla, że z jednej strony ówczesna „powaga ugruntowała się jako jedyna forma wyrażania prawdy, dobra i w ogóle wszystkiego, co istotne, znaczące i ważne. Strach, nabożność, pokora i tym podobne – oto tony i odcienie tej powagi” (Bachtin 1975; 145). Z drugiej strony badacz dostrzega jednak tendencję do wybuchania gromkim, ironicznym, miejscami rubasznym śmiechem. Jego zdaniem dla „parodystów średniowiecza śmieszne było wszystko bez wyjątku; śmiech był równie uniwersalny jak powaga; nastawiony na całość świata, na historię, społeczeństwo, światopogląd” (Witkowski, 2007; 159).

Lech Witkowski, analizując bachtinowską kategorię śmiechu, podkreśla, że śmiech ten w ujęciu Bachtina łączy funkcję oporu z postawą gloryfikującą wizję „świata na opak”. Służy to kontestowaniu powszechnie wyznawanych norm, kwe-

stionowaniu uznanych autorytetów (Witkowski, 2007b; 92). I tak przeciwwagą dla teocentrycznych idei średniowiecza był okres karnawału. Parodiowano w tym czasie wszystko, co łączyło się ze sferą sacrum. Triumfowała wówczas brzydota, obsceniczność i śmiech, a tradycyjny porządek i aprobatę dla hierarchii odrzucano. Kpiny z diabłów, mąk piekielnych, sądu ostatecznego były sposobem na pokonanie lęku przed śmiercią, jaki determinował życie ludzi wieków średnich. Co więcej, powtarzając za U. Eco, „można by powiedzieć, paradoksalnie, że powaga i smutek były udziałem tego, kto kierował się świętym optymizmem (trzeba cierpieć, ale potem czeka nas wieczna chwała), podczas gdy śmiech był lekarstwem pesymisty wiodącego życie trudne i nieszcześliwe” (Eco 2007; 140).

Nie sposób nie zauważyć zatem widocznej analogii, jaka zachodzi pomiędzy rolą odgrywaną przez śmiech w kulturze średniowiecza, a tą w przestrzeni edukacyjnej.

W obydwu przypadkach jest to śmiech wieloznaczny, ambiwalentny, oscylujący między gorzką ironią a niepohamowaną, szczerą radością. Za jego pomocą można bowiem wykpić, zanegować, ale także oswoić świat, dać wyraz jego uwielbieniu.

Niejednoznaczność uczniowskiego śmiechu unaocznia się także w jego funkcji segregacyjnej i wyzwalającej. Jak podkreśla M. Dudzikowa, „śmiech konstytuuje uczniowskie My i wyłania resztę, czyli obcych, o których mówi się Oni. Są nimi przede wszystkim nauczyciele, z których wspólnota się »nabija«, szydzi tym częściej, im częściej chcą wymusić posłuszeństwo dla siebie lub zanudzają nadętą powagą, ceremoniałem i celebrowaniem własnej osoby (...)” (Dudzikowa 2007; 241). Śmiech z obcych (w tym przypadku z nauczycieli) daje poczucie solidarności i zaznacza wyższość nad nimi. Poza tym odgrywa rolę tarczy ochronnej, rozluźnia, uwalnia od napięć. Nie popadnie się zatem w przesadę, gdy (powołując się na określenie Bachtina) określi się szkołę mianem „obszaru panowania śmiechu” – śmiechu uwikłanego w ambiwalencję.

Podsumowanie

Jaki wpływ na kształt i jakość edukacji ma zatem spluralizowany i ambiwalentny układ świata? Czy niepewność, wieloznaczność, kalejdoskopowa zmienność rzeczywistości odciskają się piętnem na relacjach nauczyciel – uczeń? Pytania te nasuwają się wszystkim tym, dla których refleksja pedagogiczna stanowi nieodłączny element pracy nauczyciela. A bezdyskusyjne wydaje się, że takie właściwości świata, jak jego płynność i zmienność, nie mogą pozostać bez wpływu na przebieg i organizację procesu kształcenia. Cały dotychczasowy porządek, oparty na tradycyjnych, zuniwersalizowanych wartościach, jest systematycznie kwestionowany. Brakuje stałego punktu oparcia, przez co jednostka czuje się zagubiona i nieporadna. Nie ma już wartości fundamentalnych, jest natomiast obszerna oferta różnych wartości, spośród których można wybrać te dowolne, uznane za najatrakcyjniejsze.

Niestety znaczna część nauczycieli w dalszym ciągu nie może oswoić się z myślą, że „postmodernistyczny świat to świat (...) wszelkiego rodzajów pluralizmów. Pluralizmu wartości, które niekoniecznie muszą i nie układają się w hierarchiczne systemy; wartości, które równie łatwo się przyjmuje, jak i z nich rezygnuje, pluralizmu stylów życia demonstrowanych nie tylko przez młodzież” (Kargul 2000; 45). Mimo to nauczyciel nadal sili się na bycie instancją wyższą, orzeka o słuszności, podkreśla prymat wartości promowanych przez szkołę, święcie przy tym wierząc, że takie działania są w pełni uzasadnione. Najwyraźniej bowiem nie dostrzega, że w kontekście zachodzących w świecie zmian nie ma to najmniejszego sensu. Co gorsza, taką postawą naraża się na dezaprobatę uczniów, budując tym samym między sobą a nimi coraz większy dystans.

Na rozwiązanie tak niełatwej sytuacji nie ma recepty. Jak pokazuje praktyka edukacyjna, uczniom trudno jest zdobywać autonomię, gdy nauczyciele narzucają im „jedynie słuszne” treści. Jedynym sposobem na minimalizowanie skutków porażek wychowawczych, które i tak są nieuniknione, jest wspólne negocjowanie znaczeń. Dlatego warto, aby nauczyciele uczyli się żyć z ambiwalencją odczuwaną nie tylko wobec otoczenia, ale również wobec siebie, co znacznie otworzy ich na wzorce akceptowane przez młodzież, a także stworzy szansę na bycie autentycznym (przez co wyczekiwany przez młodzież) autorytetem.

BIBLIOGRAFIA

REFERENCES

- [1] Bachtin M., *Twórczość Franciszka Rabelais'ego a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, przeł. Goreniewie A. i A., Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1975.
- [2] Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- [3] Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, przeł. Bauman J., PWN, Warszawa 1995.
- [4] Dudzikowa M., *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- [5] Eco U., *Historia brzydoty*, przeł. Głuch M., Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.
- [6] Folkierska A., *Filozoficzny dekonstrukcjonizm a edukacja*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-politycznej”, nr 3(07).
- [7] Kargul J., *Nauczyciel w świecie postnowoczesnym*, [w:] Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
- [8] Kościółek A., *Cechy ponowoczesności i człowieka ponowoczesnego a wyzwania edukacji medialnej*, [w:] Maliszewski W. J. (red.), *Komunikowanie*

- społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą społeczną komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- [9] Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- [10] Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- [11] Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- [12] Merton R., *Sociological ambivalence and other essays*, The Free Press, New York 1976.
- [13] Szczepański J., *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- [14] Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.
- [15] Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2007b.
- [16] Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007c.