

MARCIN ROJEK

Uniwersytet Łódzki

Wiarygodność nauczyciela przyszłych nauczycieli – sygnalizacja problemu osadzona w twórczości Sergiusza Hessena i Karola Kotłowskiego

Wprowadzenie

Do poświęcenia uwagi powyższemu tematowi skłonił mnie komentarz, który został zamieszczony w ubiegłym roku w ankiecie ewaluacyjnej moich zajęć przez jedną ze studentek. Studentka ta oceniając zajęcia z przygotowania psychopedagogicznego studentów kierunków nauczycielskich, wyraziła zdziwienie i zarazem rozczarowanie, że zajęcia były prowadzone przez nauczyciela akademickiego, a nie nauczyciela na co dzień pracującego w gimnazjum lub liceum. Były oparte na teorii, a nie na codziennej szkolnej praktyce i zawodowym doświadczeniu. Jako takie były „teoretyczne”, czyli w przekonaniu tej studentki mniej interesujące i przydatne niż zajęcia „praktyczne”. Ponadto, przekazywane treści kształcenia były dla niej mało wiarygodne, gdyż nie pochodziły wprost z praktycznego doświadczenia i mało interesujące, ponieważ nie miały bezpośrednich praktycznych implikacji.

Zasygnalizowaną tu sytuację można potraktować jako szczegółową egemplifikację szerszych problemów szkolnictwa wyższego, w tym problemu wiarygodności uczelni wyższych i ich kadry dla studentów. Problem ten, dawniej pomijany, współcześnie pojawił się za sprawą przemian społeczno-kulturowych i wydaje się narastać, na co zwrócił uwagę m.in. Maciej W. Grabski. Jest on zdania, że

[...] do tej pory dzieliliśmy słuszne przekonanie, że nauka stanowi jedną z niewielu przygód ludzkości, która się powiodła, i wierzymy w to, że niesie ona dobro sama z siebie. Nasze samopoczucie poprawia fakt, że naukowcy wciąż cieszą się społecznym uznaniem [...]. Społeczeństwo

bowiem, jest skłonne wspierać naukę tylko wtedy, jeżeli wierzy naukowcom i instytucjom, które prowadzą badania. Jednak obecnie coś się zmieniło. Obserwowany przez nas z niepokojem upadek autorytetu nauki, a także świadome odwracanie się ludzi od głoszonych przez nią prawd, stanowi element szerokiego procesu, który ogarnął wszystkie społeczeństwa, narastając, ku naszemu zaskoczeniu, w miarę ich demokratyzacji i rozwoju cywilizacyjnego. Autorytet ten jest dodatkowo osłabiany rosnącą falą relatywizmu, w tym też ideologii głoszonych przez postmodernistycznych aktywistów, podważających samą istotę nauki. W wyniku tego mamy, więc do czynienia z paradoksem: społeczeństwo coraz więcej oczekuje od nauki jako remedium na swoje problemy, ale równocześnie coraz mniej jej ufa (Grabski 2009, s. 37).

Geneza tej sytuacji jest złożona i związana z gospodarczymi, społecznymi, politycznymi i kulturowymi zmianami, które zaszły i zachodzą w społeczeństwie polskim oraz zmianami w szkolnictwie wyższym, co stało się przedmiotem wielu naukowych opracowań (np. Denek 2011; Brzeziński 2010; Denek 2009; Bok 2003). Coraz mniej obecna w świadomości społecznej jest granica między szkołą niższą, a szkołą wyższą. Studenci traktują studia wyższe, w tym studia uniwersyteckie, jako prostą i oczywistą kontynuację szkoły średniej i gimnazjum. Jednym z argumentów na rzecz tej tezy jest podobieństwo cech i właściwości uczenia się uczniów szkół niższych i studentów na uniwersytecie. Joanna Rutkowiak podejmując problem uczenia się szkolnego dzieci i młodzieży przypisała mu pięć cech (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 165–166):

- *instrumentalizacja* – jest nastawieniem uczącego się podmiotu na przyswajanie tylko takiej wiedzy, która stanowi narzędzie do budowania własnej kariery; tym samym uczenie się przestaje stanowić autoteliczną wartość samą w sobie, nie jest motywowane pasją poznawczą, chęcią rozwoju lub zainteresowaniami, ale określonym interesem;

- *polaryzacja* – jest skutkiem pogłębiania się różnic w statusie ekonomicznym osób uczących się, a tym samym w dostępie do warunków sprzyjających uczeniu się; prowadzi to do nierówności szkolnych, ponieważ zamożność stwarza możliwość dostępu do doskonalszych instytucji edukacyjnych, oferujących indywidualne wspomaganie uczącego się, lepszą infrastrukturę i szerszy pakiet teoretycznych treści; natomiast bieda oznacza koncentrację na biologicznym przetrwaniu i zaniedbywanie sfery intelektualno-poznawczej;

- *jednostronność* (praktycyzacja) – oznacza koncentrację uczącej się jednostki na tym co bezpośrednio stosowalne, przydatne, korzystne i służące osiągnięciu materialnych celów, z pominięciem treści i umiejętności „niekarieralnych”; cecha ta wyraża się w dominacji umiejętności praktycznych względem wiedzy, co sprzyja ograniczeniu horyzontów myślowych i osłabieniu krytycznego myślenia;

- *symplicyfikacja* (infantyilizacja) – przejawia się w tendencjach do upraszczania poznawanego świata, a nawet do dychotomizowania rzeczywistości; polega na stosowaniu potocznej argumentacji, wypowiedziania się w języku codzienności, używaniu zabawowych metod uczenia się, sceptycznym stosunku do wiedzy wysoce ogólnej, problematyzowania i kategoryzowania;

- *pasywizacja* – polegająca na nastawieniu uczących się na przyswajanie wiedzy prostej, fragmentarycznej, spopularyzowanej i sloganowej najniższym wysiłkiem, bez mobilizacji intelektualnej, co nie sprzyja rozwojowi osobistemu ucznia.

Wymienione cechy uczenia się są coraz bardziej widoczne na studiach wyższych, co dydaktykę szkoły wyższej zbliża do dydaktyki szkół niższych szczebli. Jednocześnie inne są zadania uniwersytetów, a inne szkół niższych oraz inne właściwości psychiczne uczniów, a inne studentów, których należy traktować jako dorosłych uczących się. Te rozbieżności problematyzują kwestię wiarygodności i relacji w środowisku akademickim.

W czasie obchodzenia 70. rocznicy powstania Uniwersytetu Łódzkiego, w ramach której została zorganizowana niezwykle interesująca i tematycznie bardzo oryginalna konferencja *Granice dyscyplinarne kształcenia akademickiego – wiarygodność w relacjach międzyludzkich*, chciałbym odwołać się do postaci dwóch uczonych, związanych z Uniwersytetem Łódzkim – prof. Sergiusza Hessena (1887–1950) i prof. Karola Kotłowskiego (1910–1988) i w kontekście ich twórczości naukowej i biografii podjąć problem wiarygodności w relacjach akademickich. Ich twórczość naukowa jest bogata i w każdym aspekcie wartościowa. W kontekście podnoszonego problemu wiarygodności akademickiej, szczególne wartościowe są ich poglądy na temat znaczenia uniwersytetu. Stawiam tezę, że żywa pamięć o tych dwóch uczonych i obecność wyników ich badań w treściach kształcenia uniwersyteckiego pomaga odkrywać sens relacji uniwersyteckich i uwiarygodnia relacje międzyludzkie w społeczności akademickiej, w szczególności między nauczycielami akademickimi a studentami, w tym studentami kierunków nauczycielskich. Teza ta potwierdza się w moim nauczycielskim doświadczeniu. Włączanie tekstów S. Hessena i K. Kotłowskiego w proces kształcenia studentów ma walor heurystyczny – pomaga im rozpoznać sytuację akademicką, w której się znajdują. Uwidacznia się też kontrast między poglądami tych wybitnych pedagogów, a współczesnymi tendencjami zmieniania się relacji międzyludzkich w życiu akademickim. Kontrast ten pozwala studentom spojrzeć na uniwersytet i studiowanie z innej, nieznanej im perspektywy. Jest przestrzenią do dyskusji, zmusza do wyrażania swoich poglądów, zajmowania stanowiska, kontekstualizowania, kształtowania naukowego światopoglądu i naukowego myślenia.

1. Edukacja wyższa osadzona na duchowym wymiarze życia człowieka

Od śmierci Sergiusza Hessena minęło już 65 lat, ale w kontekście obecnej sytuacji w edukacji, w tym edukacji wyższej, jego myśli zyskują szczególne znaczenie. Znaczenie to dostrzegali i dostrzegają polscy badacze, co wyraża się m.in. w systematycznie ukazujących się polskich opracowaniach naukowych, poświęconych analizie jego dorobku (por. Pluta 1992; Sztobryn 1994; Rotkiewicz 1997; Walicki, 2001; Witkowski, 2001; Folkierska 2005). Warto odwołać się też do efektów pracy rosyjskich badaczy twórczości tego wybitnego pedagoga i filozofa,

ponieważ ich perspektywa odczytywania dzieł i biografii S. Hessena jest społecznie, kulturowo i historycznie nieco różna od perspektywy przyjmowanej przez polskich badaczy. Lidia Abramova (2011) z Akademii Bałtyckiej w Kaliningradzie w artykule *Sergiusz Hessen: w obronie filozofii pedagogiki* zauważa, że:

S. Hessen próbował zbudować system filozofii, który w ograniczony sposób, ale łączyłby tradycyjny w rosyjskiej filozofii ontologizm z niemieckim gnoselogizmem (гносеологизмом), ale z powodu „strachu metafizyki” (бояни метафизики) nie zdołał w pełni zrealizować swojego zamysłu. Jednak jego naukowy wkład w rozwój filozofii pedagogiki [...] rozumianej jako praktyczna filozofia, jest ważny i znaczący. Snując rozważania o pedagogice jako o praktycznej filozofii, Hessen zadawał pytanie – jakie nauki zajmują się badaniem duchowego życia człowieka, jeśli wziąć pod uwagę strukturę i typologię osobowości, istotę i rodzaj duchowych wartości oraz strukturę wpływu kultury? W odpowiedzi na tak postawione pytanie, stwierdził, że nie trzeba być znawcą filozofii Hegla lub filozofii Wundta, żeby przyznać, że życie duchowe w jego subiektywnym wymiarze (osobowość) jak i w obiektywnym (wartości kultury i wspólnoty duchowe) stanowi obiekt ogólnej filozoficznej nauki. Czynienie życia duchowego obiektem badań jedynie nauk o kulturze jest zawężeniem problemu (Abramova 2011, s. 3).

Wartość naukowej spuścizny S. Hessena polega m.in. na tym, że jest ona wołaniem o refleksyjność i duchowość w relacjach akademickich. Duchowość, rozumianą jako stan psychiczny powiązany ze świadomością własnej kondycji egzystencjalnej człowieka. Wynika ona z charakterystycznych dla ludzi zdolności poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Tak rozumiana duchowość jest funkcjonalna i dynamiczna. Jest ona bliska temu, co Viktor Frankl (1959) nazwał „poszukiwaniem sensu”, Abraham Maslow (1990) „samorealizacją”, Józef Kozielecki (1987) „transgresją”, a Zbigniew Pietrasiński (1988) „autokreacją”. W kontekście rozwoju duchowości, pojmowanej jako kategoria egzystencjalna, można też interpretować „teorię dezintegracji pozytywnej” Kazimierza Dąbrowskiego (1979). Może ona wyrażać się w samorealizacji, samodoskonaleniu, rozwoju osobistym, wzbogaceniu systemu wartości, gotowości do pomocy i zaangażowania oraz w altruizmie. Wydaje się jednak, że duchowość jest coraz mniej obecna we współczesnym myśleniu o kształceniu i wychowaniu na uniwersytetach, bywa nawet postrzegana jako wstydliva, nienaukowa, na pograniczu mistyki i religii. W odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli jest ona szczególnie ważna. Współczesna myśl pedeutologiczna, widzi nauczyciela bardziej jako osobę dążącą do pełni rozwoju we wszystkich wymiarach życia (także w wymiarze duchowym), niż fachowca, dydaktyka zajmującego się nauczaniem, rozumianym jako przekaz wiedzy (por. Kwaśnica 2007; Kwiatkowska 2007). Budzenie życia duchowego wśród studentów, którzy w przyszłości będą nauczycielami, to jedno z zadań spoczywających na uniwersytetach i innych szkołach wyższych oraz na nauczycielach akademickich. Kształcenie uniwersyteckie powinno być kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata, w swoisty indywidualny sposób. Powinno być procesem, w którym wolny wysiłek człowieka stwarzającego siebie, swój światopogląd, gra rolę decydującą (Hessen 1997a, s. 152).

S. Hessen nie prezentuje stanowiska skrajnie duchowego, nie jest w swych poglądach idealistyczny i nierealny. Uwzględnia on utylitarny wymiar kształcenia,

nie godzi się jednak na bezwzględny prymat tej praktyczności, który we współczesnej edukacji, nie tylko wyższej, jest widoczny nader wyraźnie. Dzięki temu jego poglądy mogą być ciekawą propozycją dla współczesnego myślenia o relacjach społecznych i wiarygodności w środowisku akademickim.

2. Nauczyciel uniwersytecki – mądrość życia i dzieł

Swoistość i oryginalność filozoficznych i pedagogicznych poglądów S. Hessena, polega też na tym, że łączą one w sobie tradycję Wschodu (Wiara, Serce, Duch) z tradycją, ale i nowoczesnością Zachodu (Rozum). Takie połączenie powoduje, że twórczość S. Hessena jest z jednej strony bogata w walory heurystyczne, ale z drugiej strony jest polem pełnym napięć, konfliktów i niejednoznaczności, co ustrzega jej odbiorców przed pokusą dychotomizowania świata. Na fakt ten zwraca uwagę Lech Witkowski (2001, s.151), podkreślając, że „w wielu ujęciach [...] chwalących Hessena, znaleźć można argumenty gubiące to, na czym w istocie ciągle niedoceniona ranga i niewykorzystana siła inspiracji, w tej koncepcji tkwiących, polega, czy polegać może”.

W odczytywaniu doniosłości i pedagogicznego znaczenia twórczości S. Hessena nie można ograniczyć się jedynie do percepcji jego dzieł, ponieważ dla głębszego rozumienia jego myśli duże znaczenie ma też biografia, która poszerza i dopełnia perspektywę rozumienia dorobku naukowego. Całościowy ogląd pozwala dojrzeć jednię twórczości naukowej i biografii. Uczestniczenie w wykładach wybitnych naukowców, szczególnie filozofów (m.in. Wilhelma Windelbanda, Georga Jellinka, Heinricha Rickerta, Edmunda Huserla) pozwoliło S. Hessenowi zarówno na wielowymiarowy, interdyscyplinarny rozwój, jak i na obserwowanie sztuki prowadzenia wykładów, odczytów i seminariów naukowych. Dbał o psychologiczną i emocjonalną atmosferę uniwersytetu jako miejsca rozwoju człowieka. Sprzyjała ona bowiem jego rozwojowi jako uczonego, ale też rozwojowi jego studentów. Założenie to koresponduje ze współczesnymi pedeutologicznymi poglądami dotyczącymi znaczenia osobowości nauczyciela w procesie dydaktycznym. Wskazuje się na ważności emocji i osobistego zaangażowania nauczyciela w pracy w szkole i osiąganiu sukcesów edukacyjnych (por. Madalińska-Michalak, Góralska 2012). Zapośredniczone formy kontaktu naukowców ze studentami, jak Internet, platformy edukacyjne, skrypty, podręczniki, mogą jedynie uzupełniać kontakt osobowy. We wzajemnych relacjach konieczne jest obustronne zaangażowanie, a bliskość wybitnych naukowców może to zaangażowanie pobudzić i wpłynąć na całościowy (psychiczny, intelektualny, społeczny, emocjonalny, duchowy, moralny) rozwój studentów. Wiarygodność w środowisku akademickim opiera się głównie na bezpośrednim kontakcie osobowym, który wymaga łączenia tak trudnych do pogodzenia cech, jak subtelność i stanowczość, solidarność i indywidualizm, skromność i poczucie własnej godności oraz odwaga w prezentowaniu swoich myśli, ale i krytycyzm wobec nich.

3. W obronie nowożytnej idei uniwersytetu¹

Życie i twórczość S. Hessena (1997a, s. 337) są obroną jedności badań i pracy dydaktycznej na uniwersytetach:

Wyższa szkoła naukowa powinna być więc, ogniskiem badań naukowych, jej nauczyciel czynnym badaczem, samodzielnym uczonym, rozszerzającym swą pracą naukową dziedzinę rzeczy poznanych, student – uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczonym, miejsce zajęć – sala wykładowa, pracownia, seminarium – powinno być miejscem, gdzie się odkrywa nowe prawdy naukowe, gdzie się wyklada i sprawdza wyniki dopiero co dokonanych odkryć. Wyższa szkoła naukowa, czyli uniwersytet, jest przeto niepodzielną jednią wykładu i badań. Jest to wykład przez dokonywane w oczach słuchaczy badanie. Jest to badanie, które poszukuje swego rozkrzewienia i uwiecznienia w szkole zwolenników, mogących prowadzić dalej pracę, gdy jej początkodawca ustąpi już z szeregu badaczy.

I choć inne są zadania uniwersytetów niż szkół niższych szczebli, to od połowy XX w. idea prowadzenia także przez nauczycieli szkół niższych badań coraz szerzej przenikała do pedologicznego myślenia. Sięga lat 50. ubiegłego wieku, kiedy to w Stanach Zjednoczonych powstał silny ruch na rzecz integracji dydaktycznej pracy nauczycieli z prowadzeniem przez nich badań edukacyjnych (Hammersley 1997, s. 49). W Europie, zainteresowanie ideą nauczyciela-badacza, po raz pierwszy pojawiło się w Wielkiej Brytanii w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. Od profesjonalnego nauczyciela oczekuje się świadomej i permanentnej weryfikacji swojego działania i jego ciągłego doskonalenia. Zdaniem Stanisława Palki (1999, s. 3)

[...] szczególnie duże możliwości działania naukowego dydaktyków stwarza występowanie przez nich w roli badaczy przemian oświatowych, owe przemiany mogą być głównym obiektem badań dydaktycznych, odnosi się to zarówno do przemian makrosystemowych, jak i przemian mikrosystemowych – szczególną wartość społeczną mają (mogą mieć) badania dydaktyków nad zmianami w skali makro, nad reformą oświatową.

Rola badacza, obok roli refleksyjnego praktyka (Donald Schön), profesjonalnego artysty (Deli Fish), przewodnika i tłumacza (Zygmunt Bauman) – została wpisana w profesjonalne działanie nauczyciela. Zatem każdy nauczyciel, jeśli chce profesjonalnie realizować powierzone mu zadania, powinien podjąć się roli badacza, do czego powinien być przygotowany podczas studiów uniwersyteckich, między innymi poprzez partycypowanie w prowadzonych na uniwersytetach badaniach naukowych, co rekomendował S. Hessen.

Według S. Hessena, nauczyciel akademicki pełni szczególną rolę, gdy jest nauczycielem przyszłych nauczycieli. W tym przypadku doniosłość i konsekwen-

¹ W nowożytnej idei uniwersytetu, której twórcami są m.in. Wilhelm von Humboldt, Johann Fichte, Friedrich Schleiermacher, centralnym pojęciem jest formowanie charakteru i dopiero temu celowi podporządkowana jest edukacja (kształcenie, wychowanie, nauczanie, uczenie się).

cje poczynañ nauczycieli akademickich s¹ spotęgowane. Źeby im sprostać, S. Hessen stawia przed nauczycielami akademickimi wymóg całoŹyciowego i dobrowolnego samokształcenia, samodoskonalenia, otwartoŹci na Źwiat i znajomoŹci języków obcych² jako podstawę do dalszego rozwoju zawodowego³.

Wymagania wobec nauczycieli szkół powszechnych i Źrednich nakładaj¹ na nauczyciela akademickiego, czyli nauczyciela nauczycieli obowi¹zek takiego postępowania, w wyniku którego, studenci kierunków nauczycielskich będ¹ potrafili „czytać” kody i wartoŹci kultury zapisane w jej materialnych wytworach (naukowych, artystycznych, prawniczych, plastycznych) (Hessen 1997a, s. 152). Hesseńską ideę kształcenia wyraziła przywołana juŹ wczeŹniej L. Abramova pisz¹c:

Zadania wobec kształcenia rosn¹ wraz z rozwojem ucz¹cych si¹ osób, i w róŹnych okresach rozwoju ludzi przyjmuj¹ rozliczne formy, Źeby ostatecznie przemienić si¹ – na moŹliwie jak najwyŹszym poziomie rozwoju człowieka – w ostateczne formy rozlicznych kulturowych wartoŹci, których struktury okreŹlone s¹ przez nauki filozoficzne (Abramova 2011, s. 3).

S. Hessen wyraŹnie sprzeciwia³ si¹ technicznemu (zawodowemu) przygotowaniu do zawodu nauczyciela, co w zasadzie wspólczeŹnie realizowane jest na studiach licencjackich. Relacje nauczyciel – uczeń, bez względu na poziom kształcenia, daleko wykraczaj¹ poza mechanistyczny przekaz wiedzy i umiejętnoŹci. Źeby to zrozumieć i móc temu sprostać konieczne s¹ studia uniwersyteckie, intensyfikuj¹ce myŹlenie, twórczoŹć, stwarzaj¹ce warunki dla autonomicznego myŹlenia i kształtuj¹ce nawyk całoŹyciowego uczenia si¹. Zdaniem S. Hessena prawdziwego uniwersytetu nie moŹna ukończyć, poniewaŹ potencja³ wiedzy jest nieskończone

W niniejszej wypowiedzi bogactwo myŹli S. Hessena na temat wychowania ograniczone zostało jedynie do jego poglądów na wychowanie naukowe. Dla S. Hessena wychowanie naukowe to rodzaj wychowania, którego celem jest przygotowywanie do rozwijania nauki, czyli rozwijanie poznania. Nie wszyscy stan¹ si¹ uczonymi i nawet nie wszyscy dojd¹ do wyŹszych szczebli kształcenia naukowego, tak samo jak nie wszyscy zdołaj¹ urzeczywistnić w sobie wyŹsze stopnie swobodnego samostanowienie. Ale zbliŹyć si¹ do nauki powinien kaŹdy człowiek. Nie ma bowiem dwojakiego poznania – naukowego i „zwyyczajnego” – lecz wszelkie poznanie, jeŹeli jest prawdziwe, jest zarazem poznaniem naukowym. Wychowaniu naukowemu przypisuje S. Hessen trzy szczeble, to znaczy kurs epizodyczny, kurs systematyczny i kurs naukowy. Kursy te, to etapy nauczania, róŹni¹ce si¹ jednak nie treŹciami, ale sposobem nauczania. Pierwszy kurs – epizodyczny uwzględnia fakt, Źe myŹlenie dziecka jest myŹleniem epizodycznym, jest sum¹ niezwi¹zanych ze sob¹ epizodów. Dlatego epizod, ale konkretny i bliski dziecku, powinien być punktem wyjŹcia w nauczaniu pocz¹tkowym, kiedy to wiedza sama w sobie nie interesuje dziecka. Dopiero przez

² S. Hessen zna³ kilka języków obcych, m.in. niemiecki, angielski, francuski, polski, czeski, w których równieŹ wydawa³ swoje prace.

³ Cenne i inspiruj¹ce s¹ poglądy Hessena na temat osoby nauczyciela szkół niŹszego szczebla, jednak w artykule tym będ¹ one przytaczane tylko wtedy, gdy będ¹ konieczne dla rozumienia g³ównego w¹tku, dotycz¹cego nauczyciela akademickiego.

analizę i ustosunkowanie się ucznia do otaczających go epizodów, może on odkryć pewien system te epizody łączący. Będzie to moment odkrycia przez dziecko nauki i na tym kończy się szczebel kursu epizodycznego. Szczebel *kursu systematycznego* ma na celu zbudowanie w świadomości ucznia całości zamkniętej w sobie dziedziny wiedzy, wyodrębnionej spośród innych dziedzin. Przedmiotem nauczania jest tu system. Wprowadza on w jednię i ciągłość, których brakowało w poprzednim kursie – epizodycznym, wypełnia jego luki. Kurs systematyczny to nie „dogmatyczne wyznawanie podręcznika”, który ma być jedynie środkiem dydaktycznym na użytek nauczyciela, znającego sztukę budzenia myśli i wyobraźni swoich uczniów.

Zdaniem S. Hessena, system nie jest czymś najwyższym w nauce, bowiem wyżej od niego stoi metoda naukowa. Systemy naukowe są zmienne, jedne są zastępowane innymi, a metoda naukowa trwa, jest niezmienna⁴. I tym sposobem S. Hessen przechodzi do trzeciego szczebla, *kursu naukowego*, czyli do teorii uniwersytetu, w którym

[...] nauczanie i badanie łączą się [...], dotyczy to zaś zarówno studentów, przystępujących przez studia na uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez badania swoje nigdy nie kończące się nauczanie (Hessen 1997a, s. 378).

Na tym szczeblu nauczanie jest tożsame z badaniem. W ślad za badaniem powinno iść nauczanie, które w przypadku uniwersytetu, nie jest sumą jednakowych, powtarzanych co roku prawd, ale jest „potokiem twórczości naukowej”.

4. „Światopogląd naukowy” u Karola Kotłowskiego jako sposób budowania wiarygodności w relacjach akademickich

W poglądach drugiego z wybitnych uczonych związanych z Uniwersytetem Łódzkim – Karola Kotłowskiego, znajdujemy uzasadnienie zarówno naukowego postrzegania świata, jak znaczenia kontekstu historycznego.

Odwołując się do poglądów Bernarda Russela wyłożonych w pracy *Religion and Science*, wyróżnił u ludzi dwie zasadnicze postawy w stosunku do rzeczywistości: postawę naukowego technika i postawę naukową. Naukowi technicy nie

⁴ Warto zwrócić uwagę na wyrażony tu przez S. Hessena pogląd na rozwój nauki, który nie został jak dotąd zauważony w opracowaniach mu poświęconych. Uważa on, że systemy naukowe następują jedno po drugim, zastępują się, a więc wiedza kumuluje się poprzez jej zamianę, a nie przyrost. Jest to początek myślenia o paradygmatach naukowych i rewolucjach naukowych, czemu dopiero ponad 10 lat po śmierci Hessena i prawie 40 lat po ukazaniu się pracy *Podstawy pedagogiki*, dał wyraz Thomas S. Kuhn w dziele *The Structure of Scientific Revolutions*. Zatem w tym aspekcie Hessen wyprzedził czasy w których żył i jest to kolejne wyzwanie-inspiracja współczesnych akademików – myślał wyprzedzać życie.

dostrzegają naukowych podstaw techniki i wyrażającego się w niej geniuszu ludzkiego. Dla nich ważna jest maszyna, a nie umysł, który ją stworzył. Tacy ludzie bywają apodyktyczni, zbyt pewni siebie, wierzą w nieograniczoną moc techniki i jej supremację nad wszystkimi innymi dziedzinami życia. Wyrażają przeświadczenie, że człowiek należy do techniki, a nie technika do człowieka. Może dochodzić nawet do fetyszyzacji techniki, charakteryzującej się stanami religijnymi, czyli powstaniem mistyki techniki. Kształtowanie postawy naukowej, a dokładniej światopoglądu naukowego jest zdaniem nauczycieli, ponieważ inne osoby odpowiedzialne za wychowanie (rodzice, dalsza rodzina, rówieśnicy), mogą przejawiać światopogląd materialistyczny, magiczny lub religijny. Światopogląd naukowy to „Struktura dynamiczna, przejawiająca się w uzasadnionych naukowo przekonaniach, dotyczących spraw świata i człowieka, ukierunkowujących jego działanie” (Kotłowski 1968, s. 143).

W naukowym światopoglądzie najważniejsze są metody dochodzenia prawdy, ponieważ to od nich w zdecydowanej zależności treść pojęciowa wchodząca w skład światopoglądu:

Naukowość lub nienaukowość człowieka polega nie na jego takiej czy innej ustnej deklaracji, lecz na różnicy jasności i wyrazistości pewnych elementów obrazu świata powstałego w jego umyśle. Elementy te mogą mieć wielorakie pochodzenie: magiczne, religijne, idealistyczne lub materialistyczne. W umysłowości hołdującej światopoglądowi naukowemu najbardziej jasne, wyraziste i największy wywierające wpływ na postępowanie są elementy będące rezultatem dociekań naukowych, niekoniecznie własnych (Kotłowski 1968, s. 147).

K. Kotłowski był świadomy, że kształcenie światopoglądu naukowego u uczniów nie jest zadaniem łatwym. Żeby nauczyciele mogli podjąć się tego zadania, muszą być odpowiednio przygotowani. Nauczycielom

[...] należy dać gruntowną wiedzę filozoficzną z zakresu historii, filozofii, teorii poznania i filozofii pedagogiki. Szczególny nacisk należy położyć na teorię poznania i zupełnie zaniebabaną w czasach powojennych filozofię pedagogiki. Nie ulega wątpliwości, że kształcenia nauczycieli powinno mieć silną podbudowę filozoficzną [...]. Wydaje się, że dotychczas zbyt duża nadzieję pokładano w nauczaniu biologii, zwłaszcza ewolucjonizmu, sądząc, że nawet powierzchowna jego znajomość wśród nauczycieli i uczniów doprowadzi do kształtowania się w ich umysłach światopoglądu naukowego. Dziś możemy już stwierdzić z całą pewnością, że ewolucjonizm nie da wielkich wyników, jeżeli będą go nauczali nauczyciele nie posiadający obok kierunkowych także solidnych filozoficznych studiów. Tylko filozof-biolog, filozof-chemik, filozof-fizyk, filozof-matematyk, itd. mogą dać pewne gwarancje rzetelnej pracy na polu kształcenia prawdziwego naukowego światopoglądu wśród młodzieży (Kotłowski 1968, s. 150).

Karol Kotłowski zwracał uwagę, że trudniej jest kształtować naukowy światopogląd w odniesieniu do dziedzin humanistycznych i społecznych, niż do dziedzin przyrodniczych i technicznych. Prawdliwości rządzące rzeczami i przyrodą są na ogół obserwowalne, są dane naocznie i wykorzystywane w codziennym życiu. Często nawet zdarza się, że są one przedmiotem pasji uczniów. Natomiast naukowe prawidłowości rządzące społeczeństwem są trudne do uchwycenia nawet dla erudyty, dlatego:

[...] trzeba na przykładach wykazywać, gdzie istnieją te prawidłowości, czym różnią od tych jakie obserwujemy w przyrodzie, i wreszcie nie ukrywać, że wśród uczonych zauważa się pewne, dość daleko idące rozbieżności w poglądach na te sprawy. Jeśli my sami nie poinformujemy o tym naszych uczniów, miejmy pewność, że wyręczą nas inni, tylko zrobią to w sposób daleki od naukowego obiektywizmu [...] (Kotłowski 1968, s. 152).

K. Kotłowski, sam będąc autorytetem dla swoich studentów, przestrzegał przed bezkrytyczną postawą wobec autorytetów. Krytyczna postawa wobec autorytetów powinna być elementem światopoglądu naukowego. Postawa ta nie polega na nieprzyjmowaniu autorytetów lub spontanicznym odrzucaniu jednych w imię innych, ale na podchodzeniu do nich w sposób jaki określa łacińska zasada *sine ira et studio* (dosł. „bez gniewu i upodobania”), czyli bez niechęci i bez sympatii, bezstronnie, obiektywnie, neutralnie. Zasada ta zawiera przestrożę przed zbyt pochopnym uznawaniem autorytetów, ale z drugiej strony zwraca uwagę na autentyczność autorytetów. Autentyczny autorytet to taki, który nie obawia się krytyki i nie obraża się za nią. To ten, który krytykowany nawet setki lat, potrafi obronić się. Autorytety naukowe wynikają nie tylko z dorobku naukowego, ale też ze sposobu życia, wiedzionego drogi rozwoju naukowego i zawodowego oraz pozanaukowych dokonań. Powoduje to, że prezentowane stanowiska naukowe są osadzone w biografii, a biografia drogę jaką pokonał uczony zanim doszedł do prezentowanego stanowiska. Takie autorytety inspirować i umożliwiają naukowy postęp ludzkości. Podkreślają też wartość prawdy i autentyzmu.

Elementem światopoglądu naukowego jest też świadomość niebezpieczeństwa racjonalizmu uproszczonego, przed którym przestrzegał Emil Durkheim. Racjonalizm uproszczony prowadzi do wytworzenia się w indywidualnej i społecznej świadomości nieadekwatnego obrazu świata. Sprzyjają mu dedukcyjne metody nauczania i brak konfrontacji myślenia logicznego z doświadczeniem. Przed racjonalizmem uproszczonym nauczyciel może chronić uczniów i studentów, poprzez kształtowanie postawy powściągliwości w wydawaniu sądów apodyktycznych, wyrabianie skłonności do wydawania sądów asertorycznych oraz przyzwyczajanie do operowania sądami problematycznymi, w sprawach ważnych dla człowieka, w których nie ma naukowej jednoznaczności lub nauka nie zabrała jeszcze w tych sprawach głosu (Kotłowski 1968, s. 154). Pozytywnym skutkiem ubocznym jest też tolerancja niezbędna dla rozwoju nauki i kultury oraz codziennego życia współczesnych ludzi. Dzięki temu można ustrzec się pychy, dogmatyzmów, nieuzasadnionej mistyki, pogardy w stosunku do ludzi o innych poglądach, co jest elementem intelektualnego barbarzyństwa – zdarza się, że koegzystuje ono z dużą wiedzą specjalistyczną.

Tworzenie światopoglądu naukowego jest jednym z głównych zadań szkoły. Żeby mogło ono być realizowane muszą być do tego przygotowani nauczyciele. Jest to tym bardziej trudne im bardziej współczesna szkoła nastawia się na praktyczność, przy jednoczesnym wzroście nieufności i niechęci do teorii, na co wskazywała przytoczona na wstępie wypowiedź studentki.

Podsumowanie

Zastanowić się nad tym, co jest i starać się kształtować to, co będzie, można jedynie w oparciu o to, co już było, dlatego konieczne jest czynne i wciąż ponawiane odwoływanie się do łódzkiej akademickiej tradycji i przeszłości, w celu szukania i pielęgnowania naszych korzeni, co niniejszym artykułem nieśmiało starałem się uczynić dokonując recepcji wybranych wątków twórczości dwóch uczonych, w kontekście problemu wiarygodności. Moją intencją było też, żeby w czasie, gdy obchodzimy 70-lecie powstania Uniwersytetu Łódzkiego, te dwie wybitne i zasłużone dla polskiej, a w szczególności łódzkiej pedagogiki postaci – Sergiusz Hessen i Karol Kotłowski – były obecne nie tylko w naszych myślach, ale i inspirowały nasze działanie. Jak uważa Hannah Arendt (1991, s. 123):

Abyśmy mogli pomyśleć o kimś, musi on być nieobecny. Tak długo jak długo jest z nami nie możemy myśleć o nim, ani go sobie wyobrażać, gdyż zawsze zawiera przypominanie; każda myśl jest, mówiąc ściśle, myślą o czymś wcześniejszym.

Paradoksalnie zatem, fizyczna nieobecność S. Hessena i Karola Kotłowskiego wśród nas sprzyja ich obecności w naszych myślach. Ich biografie (kontakty międzynarodowe, podróże, znajomość języków obcych, wykłady, odczyty, seminaria, erudycja) i to, jakimi byli nauczycielami akademickimi stanowią, że dla nauczycieli akademickich i nauczycieli szkół niższych mogą być postaciami znaczącymi i źródłem inspiracji zarówno w pracy naukowo-dydaktycznej, jak i w życiu prywatnym. Zgodność życia osobistego i naukowego z głoszonymi poglądami to zasada, której obaj byli wierni.

Bibliografia

- Abramova L. (2011), *Sergiusz Hessen: w obronie filozofii pedagogiki*, www.vestnik.ssu.samara.ru/gum/2008web4/pedi/Abramova.pdf (7.01.2011).
- Arendt H. (1991), *Myślenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa.
- Bok D. (2003), *Universities in the marketplace. The commercialization of the higher education*, Princeton University Press, Oxford.
- Brzeziński J. M. (2010), *O formacyjnej roli uniwersytetu*, „Życie Uniwersyteckie”, nr 6.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Denek K. (2009), *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie”, nr 6.
- Denek K. (2011), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań.
- Folkierska A. (2005), *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Frankl V. E. (1959), *Homo patiens*, przeł. Z. J. Jaroszewski, R. Czernecki, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Grabski M. W. (2009), *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, „Nauka”, nr 2.
- Hammersley M. (1997), *O nauczycielu jako badaczu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania, nr 13.
- Hessen S. (1997a), *O jedności i sprzecznościach wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Hessen S. (1997b), *Pisma pomniejszych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Hessen S. (1997c), *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kotłowski K. (1968), *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2007), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–319.
- Kwiatkowska H. (2007), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Maslow A. H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Palka S. (1999), *Dydaktyk jako twórca, badacz i uczestnik przemian edukacyjnych*, „Edukacyjne Dyskursy”, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/dydaktyk.htm> (12.06.2015).
- Pietrasiński Z. (1988), *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa.
- Pluta A. (1992), *Kultura i kształcenie. Próba kulturoznawczego odniesienia do koncepcji dydaktyki krytycznej Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rotkiewicz H. (red.) (1997), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Socha P. (red.) (2000), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sztobryn S. (1994), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Walicki A. (2001), *Mój łódzki Mistrz i pluralizm wartości*, „Res Publica Nowa”, nr 9.
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Kraków.