

DARIUSZ GRZĄDZIEL
Università Pontificia Salesiana
Rzym (Włochy)

**JAKOŚĆ PRACY W EDUKACJI I JEJ EFEKTY.
IMPLIKACJE WYNIKAJĄCE
Z ARYSTOTELESOWSKICH KATEGORII
*PRÀXIS I PÒIESIS***

Streszczenie

Przedmiotem analizy niniejszego tekstu jest praca w dziedzinie edukacji. Jej wewnętrzna dynamika zostanie ukazana w dwóch wymiarach ludzkiego działania, to jest *pràxis* i *pòiesis*, mających swe korzenie w filozofii Arystotelesa. Zamierzeniem podstawowym jest ukazanie podstaw, na których opiera się jakość i wartość codziennej pracy nauczycieli, wychowawców i pedagogów, a także wskazanie celów i efektów, jakie są lub mogą być realizowane. Punktem wyjścia jest odwołanie się do powszechnych dzisiaj form mierzenia efektów edukacji, które uznawane są często za wskaźniki jej jakości.

Słowa kluczowe: *pràxis*, *pòiesis*, praca edukacyjna, cele, efekty, wartości, jakość.

Wprowadzenie

Kilka lat temu zrealizowano w Holandii projekt, którego celem było wsparcie nauczycieli w rozumieniu funkcjonowania wartości w ich codziennej pracy oraz rozwinięcie zdolności podejmowania decyzji odnośnie do tego, co właściwe i pożądane z wychowawczego punktu wi-

dzenia¹. Jeden z koordynatorów, Gert Biesta z Uniwersytetu w Szkocji, prezentując osiągnięte rezultaty, wyjaśnia, co znaczy kierować się wartościami. Twierdzi, że „wszyscy nauczyciele opierają swą pracę na wartościach i ideałach, nawet jeśli są dla niektórych bardziej ukryte niż dla innych; w niektórych przypadkach są wręcz niewidoczne. Z tego powodu nie należy myśleć, że wartości czy ideały są czymś, co nauczyciele są w stanie przedstawić lub wykazać w sposób widoczny dla wszystkich. Te pozostają raczej w tle, są częścią tego, co nauczyciele robią i myślą, kierują ich decyzjami i działaniem, wpływają na ich sposoby widzenia i rozumienia, wspierają ich inspirację i motywację; odnoszą się więc nie tylko do tego, co nauczyciele robią, ale również do tego, dlaczego coś robią i dlaczego to kontynuują”².

Stwierdzenia Biesty wprowadzają nas w analizę podjętego tematu, to jest dziedzinę pracy w obszarze edukacji, sugerują, jak i gdzie szukać źródeł jej wartości oraz dziedzin, do których wartości się odnoszą. Przeanalizujemy w tym kontekście trzy aspekty: a) praca edukacyjna i jej *telos*, b) jakość i wartość pracy edukacyjnej, c) wartości istotne dla edukacji dzisiaj. W tekście odniesiemy się głównie do takich autorów, jak: Howard Gardner (USA), Anselm Winfried Müller (Niemcy), Gert Biesta (Anglia). Filozoficznymi punktami odniesienia będą Arystotelesowskie kategorie *praxis* i *pöiesis* ludzkiego działania.

Jaki rodzaj wartości realizujemy w pracy edukacyjnej? Jaki powinniśmy realizować?

W ostatnim czasie jesteśmy świadkami wielorakich prób mierzenia efektów edukacji zarówno w poszczególnych krajach, jak i na poziomie międzynarodowym. W sposób szczególny mierzone i oceniane są „efekty” lub „rezultaty” kształcenia (wystarczy wspomnieć międzynarodowe studia w zakresie matematyki i przedmiotów ścisłych TIMSS, między-

¹ G. Biesta, *Values and ideals in teachers' professional judgment*, [w:] *Changing teacher professionalism*, red. S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, A. Cribb, Routledge, London 2009, s. 184-193.

² Tamże, s. 189.

narodowe studia dotyczące kompetencji w czytaniu PIRLS czy też program OECD – mierzenie wyników PISA).

Wydaje się, że u podstaw zainteresowania pomiarami tego typu leży założenie, że dzięki dokładnym badaniom nad korelacją pomiędzy poziomami wykształcenia młodzieży „na wejściu” i „na wyjściu” będziemy świadkami podobnego rozwoju edukacji, jaki charakteryzował pewne sektory gospodarki światowej oraz społeczeństwa w ciągu XX wieku w takich dziedzinach, jak medycyna, rolnictwo, transport czy technologia³. Łatwo zauważyć jednak, jak wyolbrzymianie rangi pomiarów efektów kształcenia wpływa na codzienną praktykę, i to zarówno w pracy nauczycieli, jak i w nauce uczniów oraz studentów – nie tylko na poziomie osobistym, lecz także makrodecyzyjnym. Polityka edukacyjna oraz podejmowane decyzje uzależniane są bowiem od wymiernych, żeby nie powiedzieć: numerycznych, informacji oraz danych dostarczanych przez owe pomiary. Obserwacja tego zjawiska prowokuje pytanie o naturę i adekwatność tych efektów oraz rezultatów.

Biesta sugeruje więc, by rozważyć dwie kwestie. Stwierdza on, że „choć rzetelne informacje o rzeczywistości są zawsze przydatne przy podejmowaniu decyzji w jakimkolwiek działaniu, to jednak to, co należy do kategorii rzeczy koniecznych, nie wywodzi się logicznie wyłącznie z tego, co faktycznie jest. Oznacza to, że będąc zaangażowanymi w podejmowanie decyzji w edukacji, w nadawanie kierunku rozwoju i organizacji struktur szkolnych lub akademickich, jesteśmy zawsze, i to w sposób konieczny, zaangażowani w decyzje o charakterze oceniającym, w dziedzinę wartości, to jest w to, co warte i konieczne do osiągnięcia z edukacyjnego punktu widzenia. Jeśli więc podejmuje się decyzje, informacje faktograficzne powinny być zintegrowane z perspektywą tego, co powinno być. Innymi słowy, dane faktograficzne powinny być poddane ocenie, lecz aby móc to uczynić, należy wziąć pod uwagę sferę wartości”⁴.

³ R. Slavin, *Evidence-based educational policies: transforming educational practice and research*, „Educational Researcher” 31(2002)7, s. 16.

⁴ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Herndon 2010, s. 35.

Konieczność brania pod uwagę dziedziny wartości przy podejmowaniu decyzji i przy kształtowaniu polityki edukacyjnej jest jednak często pomijana. Dzisiaj jednym z głównych wskaźników w kształceniu staje się wydajność bądź skuteczność. I tu pojawia się drugi problem, o którym wspomina Biesta: dotyczy on adekwatności dzisiejszych pomiarów w edukacji: „Należy postawić pytanie, czy rzeczywiście mierzymy i oceniamy to, co jest istotne w edukacji, czy raczej mierzymy to, co jest łatwo mierzalne, a wskutek tego również oceniamy wyłącznie to, co mierzymy lub łatwo możemy zmierzyć. Wydaje się, że jednym z głównych napędów realizowanych pomiarów jest konieczność wykazywania się osiągnięciami, porównywania wyników, rywalizacja. Wytwarza to sytuację, w której środek staje się celem, wskaźnik jakości zostaje pomylony z samą jakością, aspekt normatywny zostaje zastąpiony aspektem technicznym”⁵.

Należy przyznać, że efektywność sama w sobie jest również wartością, ale odnosi się do działań i zdolności osiągnięcia wyników. Można powiedzieć, że skuteczna edukacja, która zapewnia mierzalne rezultaty, jest ważna, z pewnością jednak nie jest wystarczająca. Istnieją dziedziny edukacyjnego działania, których efekty nie są łatwo mierzalne, lecz które są bardziej istotne, jak na przykład ukształtowana odpowiedzialność i zaangażowanie w pracy, troska o innych, uczciwość lub sprawiedliwość, albo kompetencje intelektualne, jak zdolność do krytycznego myślenia, twórczość bądź roztropność w podejmowaniu decyzji, czy w końcu wartości artystyczne: wrażliwość na piękno, sztukę itd. Dlatego więc, gdy chce się mówić o efektywności w edukacji, zawsze należy zapytać: „efektywność w jakiej dziedzinie?” lub „efektywność dla kogo?”⁶. Jeżeli więc chcemy mówić o efektach, które są naprawdę istotne i pożądane oraz które ze swej natury nie pozwalają się wykazać w sposób wymierny, należy dokonywać oceniania odnoszącego się do war-

⁵ Tamże, s. 35.

⁶ Tamże, s. 35. Por. także: I. Bogotch, L. Mirón, G. Biesta, *“Effective for what; effective for whom?” Two questions SESI should not ignore*, [w:] *International handbook of school effectiveness and school improvement*, red. T. Townsend, Springer, Dordrecht–Boston 2007, s. 93-110.

tości – nie jednak do tych instrumentalnych, ale do fundamentalnych, które śmiało można określić jako cele i podstawowe zadania edukacji.

Podobne stanowisko w tej kwestii zajął Howard Gardner. Na sympozjum zorganizowanym przez AREA w Denver w 2010 roku, podczas dyskusji z Richardem Murnane'em, zastanawiał się nad pytaniem, co powinniśmy mierzyć w edukacji i dlaczego. Mówiąc o zastosowaniach i ograniczeniach wyników pochodzących z pomiarów, których to celem ma być poprawa edukacji, wyraził obawę o przesłanie, jakie płynie z nacisku i podkreślania roli testów, pomiarów i liczb dotyczących niepowodzeń uczniów lub szkół, a także wszelkiego rodzaju rankingów, porównań między uczelniami oraz ich rywalizacji. Pokazując egzemplarz rankingu 100 najlepszych szkół średnich pochodzącego z *News and U.S. World Report*, nazywał go „bezsensownym dokumentem”, fikcją na rankingach sprzyja bowiem rozwojowi zachłannego i amoralnego społeczeństwa. Enron, AIG, Goldman Sachs są kolejnymi dowodami na to, że absolwenci najlepszych szkół w kraju mają obsesję na punkcie „trzech m” – *money, markets, and me* (pieniądze, rynek i ja). Ta mentalność „miejsca zajmowanego w tabeli ligowej” jest tak potężna, że dokonuje się pewien rodzaj chirurgii psychologicznej, po to, by ludzie myśleli inaczej⁷. I kończy: „nie sądzę, by coś tak złożonego jak szkoła lub praca nauczyciela mogło być oceniane lub mierzone tylko w tym jednym aspekcie”⁸.

W dokumencie opublikowanym w 1991 roku przez UNESCO, zatytułowanym *Edukacja dla XXI wieku: perspektywy Azji i Pacyfiku*, Roy Singh podkreśla, że taki sposób postrzegania edukacji jest jednym ze źródeł kryzysu w tej dziedzinie: „Siła człowieka pochodząca od bezprecedensowych możliwości wytwarzania rzeczy (*know-how*) przewyższa

⁷ R. Murnane, H. Gardner, D. Leonhardt, *What Should we Measure and Why: The Uses and Limits of Data in Improving Education. A Discussion Between Richard Murnane & Howard Gardner Moderated by David Leonhardt, Saturday, May 1, 2010*, dostępny na: http://www.spencer.org/content.cfm/aera_spencer-lecture_2010_video (otwarto 20.02.2012); P. Burdman, *Learning, Improvement, and Accountability: Outlining the Dimensions of the Data Discourse*, dostępny na: http://www.spencer.org/content.cfm/aera_spencer_lecture_2010_report (otwarty 20.02.2012).

⁸ Tamże.

świadomość tego, co robi i po co to robi. Zdolność *know-how* dała mu moc kontrolowania, ujarzmiania, kierowania; przez swą skuteczność osłabiła jednak i stopniowo zastąpiła percepcję i rozeznanie odnośnie do celów, które transcendują *know-how*⁹.

Analogiczną opinię wyraża John Alexander, gdy podkreśla rolę etyki w kontekście kształcenia kadr biznesowych. Twierdzi, że rodzaj edukacji oferowanej przez szkoły biznesu przyczynia się nie tylko do systematycznego braku odpowiedzialnego przywództwa w świecie wielkich korporacji, lecz także do promowania absolwentów zainteresowanych wyłącznie sobą i nie kierujących się w pracy etyką: „W ostatnich latach edukacja w wielu szkołach biznesu jest dezorientująca i szkodliwa. W celu pokonania konkurencji i zajęcia wyższego miejsca w rankingu realizowane są nieetyczne praktyki, które koncentrują się na krótkoterminowych motywatorach lub doraźnych celach takich, jak umiejętności rynkowe, delegacje lub początkowe pakiety wynagrodzeń. Inwestycje i cele długoterminowe takie, jak rozwój odpowiedzialności zawodowej, postawa społeczna, rozwój zdolności krytycznego myślenia i rozumowania moralnego, są w dużej mierze zaniedbywane i lekceważone”¹⁰.

Można więc teraz zapytać, co tak naprawdę kształtuje dobrą edukację, jakie powinny być jej cele i zadania? Przytoczone wyżej przykłady sugerują, że w ostatnich dekadach występowało wielkie skoncentrowanie na idei nauczania i uczenia, przy jednoczesnym pomijaniu aspektu wychowania lub szeroko rozumianego kształcenia. W badaniach PISA lub innych podobnych, obszary, które liczą się najbardziej, to wiedza i umiejętności w poszczególnych przedmiotach nauczania, głównie języku własnym lub obcym, matematyce i przedmiotach ścisłych. Ale przecież to tylko część edukacji. Dla porównania możemy przytoczyć inicjatywy niektórych środowisk¹¹, w których żywe jest zainteresowanie edukacją w szerokiej perspektywie, bez zawężania jej jedynie do osią-

⁹ R. Singh, *Education for the twenty-first century: Asia-Pacific perspective*, UNESCO, Bangkok 1991, s. 32-33.

¹⁰ J. Alexander, *Cultivating character: the challenge of business ethics education*, „Jnanodaya Journal of Philosophy” 18(2011), s. 27.

¹¹ Por. np. *Movement for Character Education* w USA w latach 80. i 90. XX wieku.

gania wyników dydaktycznych. Wspomniane grupy nauczycieli, psychologów czy filozofów uznają, że wśród celów i zadań edukacji powinno znajdować się miejsce na kształtowanie charakteru i osobowości ucznia, na rozwijanie takich przymiotów, jak odpowiedzialność, uczciwość, sprawiedliwość, szacunek i zainteresowanie innymi¹². Idea nie jest wcale nowa, utwierdzona jest bowiem przez wieki i znajduje swoje źródło w starożytnej tradycji pochodzącej jeszcze od Arystotelesa, według którego charakter ucznia i jego predyspozycje moralne są tak samo ważne jak wiedza, którą przyswaja, i umiejętności, które rozwija. Decyzje człowieka, czy to w biznesie, czy w jakiegokolwiek innej dziedzinie życia osobistego albo publicznego, a w polityce w sposób szczególny, są głęboko powiązane z charakterem i tożsamością osoby. Owa tradycja uczy również tego, w jaki sposób człowiek staje się istotą etyczną: „cnót [...] nabywamy dzięki uprzedniemu wykonywaniu czynów [etycznie dodatnich], jak się to dzieje także i w dziedzinie innych sztuk. Tych bowiem rzeczy, których trzeba się nauczyć, by je wykonywać, tych uczymy się właśnie przez ich wykonywanie; tak np. budowniczowie kształcą się budując domy, a cytryści – grając na cytrze. Tak samo stajemy się sprawiedliwi postępując sprawiedliwie, umiarkowani przez postępowanie umiarkowane, mężni przez mężne zachowywanie się”¹³.

Dwa wymiary ludzkiego działania: *pòiesis* i *pràxis*

Aby zrozumieć relacje wychowawcze w codziennej pracy nauczycieli i wychowawców oraz ich wewnętrzną dynamikę, przeanalizujemy najpierw działanie ludzkie samo w sobie i posłużymy się w tym celu odpowiednimi analizami Arystotelesa. Filozof grecki przedstawia

¹² T. Lickona, *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York 1991; D. Carr, *Professionalism and Ethics in Teaching*, Routledge, New York/London 2000; *Handbook of moral and character education*, red. L.P. Nucci, D. Narvaez, Routledge, New York/London 2008.

¹³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, [w:] tenże, *Dziela wszystkie*, t. 5, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 104 [1103a 30 – 1103b 1]. Por. także: J. Alexander, *Cultivating character...*, dz. cyt., s. 30.

i analizuje działanie w dwóch wymiarach: w wymiarze produkcyjnym (*pòiesis*) i w wymiarze etycznym (*pràxis*).

Pierwszy wymiar (*pòiesis*) dotyczy wytwarzania lub produkowania rzeczy przez człowieka, głównie materialnych (ale nie tylko – jak to zobaczymy później). Jest to dziedzina, która – jak to ujmuje Arystoteles – wyjaśnia, jak coś może zostać powołane do istnienia – coś, czego jeszcze nie ma, a czego powstanie ma swoje źródło w działaniu człowieka¹⁴. Działanie w tym wymiarze kieruje się projektem lub ideą rzeczy, która ma powstać (*éidos*), a jej jakość i wartość zależy od umiejętności i wiedzy technicznej człowieka, który ją wytwarza (*téchne*). *Pòiesis* jest działaniem, które ze swojej natury tworzy lub wytwarza, produkuje, powołuje rzeczy do bytu; jako przykład działania typu *pòiesis* Arystoteles podaje dziedzinę architektury i konstruowanie domu. Powiedzieliśmy, że rodzaj wiedzy i umiejętności wymagany dla *pòiesis* to *téchne*; jest to wiedza technologiczna, instrumentalna, wiedza o tym, jak zrobić coś nowego, jak coś wytworzyć lub przetworzyć. W *téchne* zawierają się również wiedza i umiejętności dotyczące efektywności oraz skuteczności ludzkiego działania. Rezultatem *pòiesis* jest produkt, który jest zewnętrzny wobec samego działania i który charakteryzuje się określoną jakością, tzn. jest wytworzony w całkowitej zgodzie z założeniami projektu.

Realizacja działania, które należy do drugiego wymiaru, to jest *pràxis*, wymaga wiedzy i umiejętności innego typu niż techniczna czy technologiczna. Wymiar *pràxis* jest bowiem tym, co decyduje, że człowiek żyje życiem dobrym w sensie etycznym¹⁵. Jest to ta charakterystyka działania, której cel podstawowy nie jest nakierowany na wytworzenie czegoś, co jest zewnętrzne względem działania, jak to było w *pòiesis*, ale na samo działanie. Dobre działanie, to jest działanie o odpowiednich cechach i o odpowiedniej charakterystyce, mające wartość samo w sobie, jest tu właściwym celem¹⁶. Jak funkcjonuje więc ów wymiar w codzien-

¹⁴ Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., s. 109 [1105a 26-33], s. 194 [1139b 1], s. 196 [1140a 1].

¹⁵ Por. tamże, s. 197 [1140a 25].

¹⁶ Por. tamże [1140b 5-7].

nych formach aktywności? Podobnie jak w *pòiesis* osoba działająca kieruje się tu projektem, ideą (*éidos*), ale w odróżnieniu od *pòiesis* jest to pewna idea dobra lub wartości, które będą zawarte w samym działaniu. Rodzaj wiedzy lub decyzji, jaki jest tu konieczny, nie dotyczy więc tego, jak należy coś wyprodukować, wytworzyć, przetworzyć; dotyczy natomiast tego, czy i kiedy oraz jakie działanie należy podjąć w określonych okolicznościach, a także jakie cechy powinno mieć określone działanie, by zostało zrealizowane dobrze. Tak więc i tutaj wymagane są odpowiednie umiejętności, wiedza, a także odpowiednio ukształtowane dyspozycje. Należą one jednak do natury osobistej i wewnętrznej; tworzą tę kategorię przymiotów osoby, która w filozofii lub etyce nazywana jest cnotami. W sposób szczególny Arystoteles podkreśla tu tę formę dyspozycji, którą definiuje jako *phronesis*, to jest mądrość praktyczną lub roztropność, uzdalniająca człowieka do racjonalnego działania w odniesieniu do jego dobra. Jest to cnota, która pomaga człowiekowi podejmować trafne (dobre) decyzje w określonych okolicznościach oraz w odniesieniu do ostatecznego celu życia. Skutkiem zaś działania kierowanego przez *phronesis* nie jest zewnętrzny produkt materialny, lecz to, że samo działanie jest immanentnie dobre, oraz to, że osoba, która je realizuje, oraz osoby znajdujące się w jego zasięgu podlegają etycznemu rozwojowi¹⁷.

Można zauważyć, że zarówno *pràxis*, jak i *pòiesis* są terminami teleologicznymi. *Pòiesis* oznacza ten wymiar działalności człowieka, który prowadzi do zewnętrznego celu, rezultatu. *Pràxis* natomiast jest tym wymiarem, którego sens nie znajduje się w zewnętrznym produkcie, ale co najwyżej w działaniu lub też w jakości działania, które do niego prowadzi, albo też w działaniu takiego rodzaju, które do żadnego produktu nie prowadzi, ale które w pewnych okolicznościach ma wartość tylko ze względu na to, że zostało podjęte i zrealizowane, to jest ze względu na wartość samą w sobie¹⁸. Różnica między *pràxis* i *pòiesis* odnosi się więc do dwóch rodzajów *telos*. W kategoriach *pòiesis* praca krawca kończy się

¹⁷ Por. tamże [1140a 24 - 1140b 10].

¹⁸ A.W. Müller, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2008, s. 98.

wykonaniem nowego garnituru lub zreperowaniem uszkodzonego. Kiedy jednak rozważamy tę samą pracę w kategorii *praxis*, nie patrzymy na jej wynik, ale na nią samą, na jej jakość w momencie, gdy jest wykonywana; patrzymy również na człowieka pracującego i jego wewnętrzne nastawienie wobec niej samej. Innymi słowy, wynik *pòiesis* jest różny od pracy krawca, a wynik *praxis* nie, gdyż jest to jej jakość i wartość.

Jak te rozważania odnoszą się do aktywności zawodowej nauczycieli i pedagogów? Autorzy: Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihaly i William Damon, w swojej pracy *Good Work: When Excellence and Ethics Meet* pokazują, jak ważne jest to, żeby te dwa wymiary były obecne w zawodowych zmaganiach różnych profesji¹⁹. Zawarte w tytule „doskonałość” i „etyka” są niczym innym, jak analizowanymi przez Arystotelesa kategoriami *pòiesis* i *praxis* ludzkiego działania. Autorzy analizują w sposób szczególny dziedziny dziennikarstwa i biotechnologii, by zaprosić specjalistów każdej profesji do wykonywania zawodu w sposób, który jest zarówno profesjonalny, jak i etycznie odpowiedzialny. Ukazują, jak lekcje zaczerpnięte z tych dziedzin mogą być odniesione do każdego rodzaju pracy zawodowej, by ta była doskonała w swojej jakości, to jest wykonywana z najwyższym profesjonalizmem i najwyższą efektywnością, oraz by była realizowana w sposób etyczny i odpowiedzialny, to jest aby osoby, które ją wykonują, były zainteresowane również jej skutkami dla społeczeństwa.

W tym samym kontekście Thomas Lickona, jeden z głównych przedstawicieli ruchu *Movement of Character Education* w Stanach Zjednoczonych, stwierdza, że dzisiaj potrzebna jest odpowiednia edukacja przede wszystkim w szkołach, gdzie wraz z nabywaniem wiedzy i umiejętności wspierany jest rozwój ucznia w dwóch fundamentalnych wymiarach: kompetencji i moralności (*performance character* i *moral character*)²⁰. Kompetencja odnosi się do tych obszarów, które są niezbędne

¹⁹ H. Gardner, M. Csikszentmihalyi, W. Damon, *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*, Basic Books, New York 2001.

²⁰ T. Lickona, M. Davidson et al., *Smart & good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*, Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership, Cortland, N.Y.; Washington, D.C. 2005.

do realizowania osobowego potencjału i talentów, profesjonalizmu, wytrwałości w pracy i osiągnięciu celów. Moralność zaś odnosi się do tych obszarów, które są niezbędne do tego, by stać się osobą etyczną i by budować relacje z innymi oraz przyjęte role w sposób wartościowy i odpowiedzialny dla wspólnoty i demokratycznego społeczeństwa²¹. Cytowany wyżej Gardner w pewnym wywiadzie unaocznia to w następujący sposób: „Weźmy przykład z dziedziny prawa: z pewnością znajdziemy tam osoby, które są biegłe w prawie, wygrywają procesy, ale które bronią tylko klientów, którzy mają głębokie kieszenie i są w stanie dużo płacić. Możemy z pewnością powiedzieć, że są dobrymi prawnikami, ale biorąc nasze rozróżnienie, trzeba dodać, że są dobrymi w pierwszym znaczeniu, to jest pod względem skuteczności. Są też z pewnością inni adwokaci, którzy są bardzo odpowiedzialni i etyczni w swojej praktyce prawniczej, zgadzają się bronić również osoby biedniejsze i starają się, by sprawiedliwość była zawsze przestrzegana i respektowana; nie znaczy to jednak, że zawsze wygrywają prowadzone przez siebie sprawy. Można powiedzieć, że są dobrymi prawnikami w drugim znaczeniu, to jest moralnym [...] czyli ludźmi, którzy starają się być społecznie odpowiedzialnymi, ale nie są tak samo skuteczni jak ci pierwsi. Pytanie, które stawiamy w książce *Good Work*, brzmi więc: jak można wykonywać dobrze swoją pracę, to jest zarówno na najwyższym poziomie profesjonalizmu, jak i w sposób odpowiedzialny, jak jest to możliwe dzisiaj, gdy praca jest poddana niezwykle potężnym siłom rynku, dla których nie ma przeciwwagi, to jest innych wartości, które by je równoważyły?”²².

²¹ Z krytyczną analizą pojęć *performance character* i *moral character* można się zapoznać w: M. Berkowitz, *Moral and Character Education*, [w:] *APA Educational Psychology Handbook*, Vol. 2: *Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, red. K.R. Harris, S. Graham, T. Urda, American Psychological Society, Washington D.C. 2012, s. 249-250.

²² H. Gardner, R.D. Heffner, *Doing Good and Doing Well*, [w:] *Interview in „The Open Mind”*, *VTR*, 6/11/2002, dostępny na: <http://www.thirteen.org/openmind/aging/doing-good-and-doing-well/1580/> (otwarty 15.09.2011).

Co znaczy pracować dobrze w świetle kategorii *pōiesis* i *prāxis*?

Analizując pracę dydaktyczną lub wychowawczą nauczyciela, można postawić w tym momencie pytanie: w jaki sposób funkcjonują w niej wspomniane wymiary *pōiesis* i *prāxis*? A.W. Müller, filozof, który dogłębnie analizował to zagadnienie, przekonuje, że praca pedagoga charakteryzuje się i jednym, i drugim wymiarem. Z jednej strony stanowi ona formę *pōiesis*, ponieważ jest zorientowana na rezultaty (efekty kształcenia), z drugiej strony zaś jest również formą *prāxis*, dlatego że jej wartość nie jest zdeterminowana wyłącznie przez rezultaty (te nie zawsze zależą w pełni od wychowawcy), ale także przez sposób i jakość jej wykonywania²³.

Jeśli tak jest, to zgodnie z wcześniej przeprowadzoną analizą również tu możliwe jest określenie dwóch rodzajów kompetencji niezbędnych do jej realizowania w każdym z dwóch wymiarów²⁴. Można by powiedzieć, że techniczny i praktyczny wymiar działania edukacyjnego odnosi się do wszystkiego, co dotyczy organizowania, planowania oraz metodologii procesów wychowawczych i dydaktycznych. Umiejętności w tym wymiarze będą związane również z kwalifikacjami do nauczania danego przedmiotu, z wiedzą dydaktyczną o procesach nauczania i uczenia, a także z wiedzą i umiejętnościami zarządzania instytucjami edukacyjnymi. Jednak to głównie od wymiaru *prāxis* zależeć będzie to, czy zostanie wytworzone odpowiednie środowisko wychowawcze, w którym będą mogły wystąpić i przebiegać intensywne procesy stymulujące rozwój i wzrost dzieci oraz młodzieży. Kompetencje i cechy, które charakteryzują nauczycieli i wychowawców w tym wymiarze, to przede wszystkim cechy osobiste, system wartości i przekonań, a także postawy, które są formą realizowania wartości w codziennym życiu i codziennej pracy. Stwierdziliśmy wyżej, że decyzje i działania nauczycieli nie odnoszą się jedynie do tego, co skuteczne w nauczaniu i uczeniu, ale również do tego, co jest konieczne z wychowawczego punktu

²³ A.W. Müller, *Produktion oder Prāxis?*, dz. cyt., s. 97.

²⁴ Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., s. 109 [1105a 26-33].

widzenia. Oznacza to, że nauczyciel i wychowawca potrzebuje wiedzy i umiejętności nie tylko z dziedziny „jak coś zrobić”, to jest *techne*, by wytworzyć, „wyprodukować”, odpowiednie środowisko i by przez to skutecznie wspierać procesy uczenia oraz wychowania. Potrzebuje również wiedzy i umiejętności, która należy do dziedziny „co należy zrobić, co warto zrobić”, to jest *phronesis*, dzięki której będzie w stanie podjąć decyzje i działać na rzecz tego, co w danym momencie jest konieczne lub warte zrobienia z wychowawczego punktu widzenia. Zdolność ta jest definiowana czasem jako wrażliwość na pojawiający się w danej chwili moment wychowawczy²⁵.

Doświadczony pedagog zauważy w tym momencie pewną paradoksalną zależność: zawsze kiedy działanie edukacyjne charakteryzuje się wymiarem *praxis*, to poprzez swoją naturę (jakość i wewnętrzną wartość) staje się również *pöiesis*, to jest jak najbardziej skutecznym i przynoszącym zewnętrzne efekty działaniem wychowawczym. Każde działanie, które charakteryzuje się odpowiednią jakością i wartością, oddziałuje samo przez się, niezależnie od intencji działającego, i wpływa pozytywnie (lub też negatywnie) na rozwój i wzrost wychowawczy dziecka, ucznia, wychowanka, znajdujących się w jego zasięgu²⁶. Oznacza to dalej, że prawdziwym medium wychowawczym w edukacji jest jakość i wartość każdego działania, które wychowawca realizuje na rzecz rozwoju wychowanka, a w ostateczności również jego postawy i życie, w którym kieruje się określonymi standardami²⁷. Wartości oddziałujące wychowawczo, to jest etyczne działanie i dobrze wykonywana praca, są więc niczym innym, jak komponentami, od których zależy osiąganie celów wychowawczych²⁸. Na tym etapie naszych rozważań możemy zgodzić się więc na dwa stwierdzenia. Po pierwsze, każda praca w dziedzinie edukacji jest formą *pöiesis*, gdyż ma zewnętrzny względem siebie rezultat, ale jest właśnie tą formą dzięki *praxis*, to jest

²⁵ G. Biesta, *Values and ideals*, dz. cyt., s. 188, 184; P. Meirieu, *La pédagogie entre le faire et le dire*, ESF, Paris, 1995.

²⁶ A.W. Müller, *Produktion oder Praxis?*, dz. cyt., s. 18.

²⁷ Tamże, s. 97, 36.

²⁸ Tamże, s. 115.

pracy wychowawcy, która jest immanentnie wartościowa, dobra, wykonywana według standardów etycznych i profesjonalnych. Po drugie, praca w obszarze edukacji jest formą *praxis*, ale która dzięki *pōiesis* jest ukierunkowana na zewnętrzny rezultat. Etycznie dobra, profesjonalna i wysokiej jakości praca jest tym (wszystkim), co każdy pedagog może zagwarantować dla osiągnięcia rezultatów w sferze edukacji. Jego dobra praca stoi w służbie dobrej edukacji²⁹.

Jak więc dobre lub „złe” działanie wychowawcy, jego dobra lub „nie-dobra” praca oddziałują wychowawczo? Specyficzne cechy oraz określona forma obecności wychowawcy w życiu dzieci stanowią o etycznym profilu, który może być naśladowany jako model (dobry lub zły). Profil ten jest tworzony również przez wszelkiego typu działania lub zachowania, w których pedagog wyraża swoją opinię na temat danej sytuacji lub zachowania dziecka. W tym właśnie kontekście *praxis* jest „produktywne” nawet bez zamierzonej intencji działającej osoby³⁰. Wpływ modelu nie polega jednak wyłącznie na sile atrakcji lub przyciągania samej osoby, która reprezentuje pewien ideał i generuje w dorastającej osobie pragnienie bycia podobnym w przyszłości. Wpływ ten ma swoje źródło również w tym, co jest doświadczaną powszechnie rzeczywistością, a mianowicie, że ludzie mają naturalną tendencję do naśladowania siebie. Skłonność ta zależy oczywiście od poziomu rozwoju i dojrzałości jednostki: im dziecko młodsze, tym mniej świadome i samodzielne

²⁹ Tamże, s. 268, 270, 272. Musimy tu dodać, że według Müllera wzrastanie dziecka nie jest zawarte w *telos* działania wychowawcy (por. tamże, s. 101). Znaczy to, że praca w edukacji nie jest *pōiesis* w sensie technicznym, ponieważ dziecko nigdy nie jest przedmiotem poddanym obróbce. Dlatego więc praca edukacyjna nie jest *praxis* i *pōiesis* w czystej formie. Istnieją jednak motywy przemawiające za tym, by ją rozważać z perspektywy tych dwóch wymiarów (por. tamże, s. 103). W odniesieniu do rozróżnienia między celami edukacyjnymi i celami działania wychowawcy Müller wyjaśnia, że w pojęciu edukacji zawiera się idea celu formalnego, który jest niezależny od czyichkolwiek zamiarów czy intencji. Cel edukacyjny nie jest celem wychowawcy albo nauczyciela, ale wynika z funkcji samej edukacji. Ale tak jak w dziedzinie produkcji, odpowiadają sobie zarówno idea produktu, jak i intencja tego, kto go wytwarza, podobnie w edukacji zakłada się, że intencja wychowawcy jest zgodna z *telos* edukacji (por. tamże, s. 103-104).

³⁰ Tamże, s. 215, 268, 270.

w myśleniu oraz działaniu, a więc bardziej podatne na przyjmowanie zachowań i struktur motywacyjnych od innych.

Istnieje jeszcze inna dziedzina, której rodzaj lub jakość ma wpływ na kształtowanie charakteru dorastającego dziecka: komunikowanie (świadomie lub nie) różnego rodzaju ocen i osądów. Komunikowanie w tym zakresie polega na zajmowaniu stanowiska przez wychowawcę względem różnych sytuacji w życiu lub też względem zachowania i działania samego dziecka. Wpływ mają więc wszelkiego rodzaju zalecenia, przypomnienia, upomnienia, stwierdzenia lub oceny, które odnoszą się do działań i zachowań dziecka lub też do działań zaniechanych. Są one komunikowane w formie werbalnej lub niewerbalnej, albo też w formie określonych reakcji³¹. W tym właśnie sensie wychowanie i edukacja nie sprowadzają się wyłącznie do organizowania korzystnych warunków dla rozwoju i nauki. Model taki był prezentowany przez Jeana Jacques'a Rousseau i w tym znaczeniu tworzenie owych warunków było z pewnością rezultatem *pöiesis*. W naszym rozumieniu wychowanie i edukacja to nie tylko tworzenie warunków, ale też odpowiedzialność i obecność, w której dokonuje się komunikacja oraz nasycone emocjami i treścią oddziaływanie między wychowującym a wychowywanym³². Mówiąc o odpowiedzialności jako kompetencji osobistej wychowawcy, widzimy jasno, że nie ogranicza się do stosowania właściwych metod wychowawczych lub środków dydaktycznych, ale że wyraża się zawsze i wszędzie tam, gdzie ma miejsce lub powinno mieć miejsce wychowanie. Pedagog jest odpowiedzialny przede wszystkim za jakość swojej wychowawczej obecności, za jakość wychowawczych komunikatów oraz za jakość wychowawczego zachowania i działania, a więc za to, co stanowi wymiar *praxis* jego działania i jego pracy zawodowej³³.

Również praca wykonywana przez nauczyciela w klasie szkolnej jest nie tylko natury metodologicznej czy organizacyjno-technicznej, ale również etycznej i wychowawczej. W sposób immanentny odnosi się zawsze do wartości, jest formą społecznej interakcji z uczniem

³¹ Tamże, s. 292, 295, 298.

³² Tamże, s. 237, 238, 239.

³³ Tamże, s. 287, 288, 301.

i jest w końcu realnym procesem interpretacji znaczeń oraz sensu poszczególnych sytuacji: „Wielokrotnie było to stwierdzone, że powinniśmy postrzegać nauczanie jako formę sztuki, a nie nauki. Nauczanie jest nie tylko zwyczajnym wyjaśnianiem wyseparowanej wiedzy i abstrakcyjnych twierdzeń, ale zawiera w sobie wrażliwość na powstający aktualnie *moment wychowawczy*; implikuje również konieczność rozwinięcia zdolności podejmowania odpowiednich decyzji w sytuacjach, które w pewnym sensie zawsze są nowe i niepowtarzalne”³⁴. Decyzje podejmowane przez nauczyciela zakładają więc też zdolność dokonywania właściwej oceny co do środków i sposobów, dzięki którym dane cele mogą być osiągnięte. Właśnie tę zdolność Arystoteles definiuje jako *phronesis*, to jest roztropność lub też mądrość praktyczną: „Mądrość tego typu dotyczy nie tylko uniwersaliów, ale również konkretnych sytuacji, które stają się znane i bliskie dzięki doświadczeniu”³⁵. Jak widać, mądrość praktyczna jest pewnego rodzaju sprawnością lub też cnotą natury intelektualnej, która umożliwia osobie podjęcie właściwej decyzji w konkretnej, specyficznej lub też często nowej sytuacji. Jedynym sposobem jej nabycia i rozwinięcia jest doświadczenie, praktyka i zaangażowanie w konkretne dziedziny życia oraz pracy zawodowej.

W tym kontekście możemy ponownie się powołać na twierdzenie Lickona, że edukacja powinna realizować dwa cele: pomóc młodzieży nabyć wiedzę i mądrość oraz pomóc jej stać się dobrymi ludźmi³⁶. Stosując terminologię wyjaśnioną wyżej, można to ująć również następująco: pomóc młodzieży rozwinąć własny charakter, który odznacza się zarówno wysokimi kompetencjami, jak i przymiotami etycznymi (*performance character* i *moral character*). Wspomniany wcześniej *Movement of Character Education* przyjął jako motto słynne stwierdzenie prezydenta Theodore’a Roosevelta: „Kształcenie człowieka w wymiarze intelektualnym z pominięciem moralności to kształcenie zagrożenia dla społeczeństwa”. Dobrze obrazuje tę myśl Lickona w ironicznym stwierdzeniu: „Ktoś, kto jest biedny, ukradnie najwyżej wagon stojący

³⁴ G. Biesta, *Values and ideals*, dz. cyt., s. 184.

³⁵ Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., s. 202 [1142a 14-15].

³⁶ T. Lickona, M. Davidson et al., *Smart & good high schools...*, dz. cyt., s. XV.

na torach. Daj mu jednak wykształcenie, a ukradnie całą kolej³⁷. Oba wymiary charakteru są rezultatem pracy edukacyjnej zarówno w sensie *pòiesis*, jak i *pràxis*. Działanie pedagoga w wymiarze *pòiesis* jest kwestią jego kompetencji zawodowych, w wymiarze *pràxis* zaś – kwestią moralnego charakteru³⁸. Pełna kompetencja obejmuje więc umiejętności pozwalające na osiąganie celów w obu wymiarach, to jest zarówno w zakresie wiedzy i umiejętności (*performance character*), jak i w zakresie osobowym oraz etycznym (*moral character*).

Biorąc pod uwagę wymiary *pràxis* i *pòiesis*, pogłębimy obecnie nasze analizy w oparciu o kategorie zaproponowane przez Müllera, które w sposób szczególny odnoszą się do kontekstu działań edukacyjnych, podejmowanych w instytucjach szkolnych. Müller proponuje tu klasyczne rozróżnienie funkcjonujące w języku niemieckim, a mianowicie *Bildung* (edukacja, formacja, kształcenie) i *Ausbildung* (wykształcenie)³⁹. Poprzez swoją działalność szkoła przyczynia się zarówno do edukacji w sensie rozwoju osobowego i kulturowego (*Bildung*), jak i do wykształcenia w rozumieniu nabywanej wiedzy oraz nabywanych umiejętności (*Ausbildung*). Obie funkcje zorientowane są na właściwe sobie cele, które różnią się od siebie, ale w jednym i drugim wypadku są tak samo istotne oraz przyczyniają się – każdy na swój sposób – do rozwoju osobowego ucznia. W pierwszym przypadku jest to charakter, w drugim natomiast są to wiedza, umiejętności, kultura. Celem *Bildung* jest formowanie orientacji i stabilności wolitywnej oraz struktur motywacyjnych osoby. Cel *Ausbildung* jest natury instrumentalnej, tzn. zorientowany na wspieranie osoby w nabywaniu umiejętności i kompetencji, by podjąć w przyszłości pracę zawodową i móc tworzyć, produkować oraz przekształcać⁴⁰. Istnieje również wzajemna relacja między celami należącymi do *Bildung* a tymi należącymi do *Ausbildung*. Kompetencje i umiejętności osoby skutkują tym, że działanie czy praca zawodowa są efektywne w wymiarze *pòiesis*, a same kompetencje stają się etycznie

³⁷ Tamże, s. 16.

³⁸ A.W. Müller, *Produktion oder Praxis?*, dz. cyt., s. 15.

³⁹ Tamże, s. 183-184.

⁴⁰ Tamże, s. 188-189.

neutralne. Mogą jednak być zaangażowane do osiągnięcia dobrych lub złych celów. Cnoty natomiast nadają kwalifikacje temu samemu działaniu w wymiarze *praxis*, to jest w etycznym. Na przykład rodzice są zarówno nauczycielami, jak i pedagogami swoich dzieci, szczególnie w ich wczesnym wieku. Uczą ich np. nabywania kompetencji używania mowy w danym języku (*Ausbildung*), w tym samym jednak czasie kształtują ich charakter poprzez jakość i rodzaj relacji (*Bildung*). To samo można powiedzieć o nauczycielu lub instruktora zawodu w szkole. Ucząc przedmiotu lub instruując, jak nabywać umiejętności (*Ausbildung*), wpływają jednocześnie na charakter podopiecznych (*Bildung*). Ów wpływ wychowawczy, często nieuświadomiony, jest czymś, co nieodłącznie towarzyszy każdemu działaniu dydaktycznemu, nawet jeśli materia nauczania należy do dziedzin abstrakcyjnych lub niezawierających sądów moralnie wartościujących, jak fizyka, matematyka czy statystyka. Jak wyjaśnialiśmy wcześniej, poprzez rodzaj i jakość obecności oraz formy relacji i komunikacji międzyosobowych (*praxis*) nauczyciel lub instruktor realizują również, i to w sposób konieczny, rolę pedagoga i wychowawcy.

Jeśli się zgodzimy, że *praxis* odgrywa kluczową rolę w interakcjach między nauczycielem a uczniem, i jeśli odniesiemy ten fakt do realizowanego w szkole *curriculum* programowego, stanie się oczywiste, że kształcenie szkolne nie dotyczy jedynie nabywania wiedzy i umiejętności. Wszelkie działania związane z nauczaniem i uczeniem nabierają bowiem charakteru społecznego i etycznego. Stąd też kwestia kształtowania środowiska szkolnego jako środowiska społecznego, a nie jedynie fizycznego lub technicznego, staje się zagadnieniem o istotnym znaczeniu dla prac programowych i organizacyjnych na różnych szczeblach systemu edukacji⁴¹. Jeśli w ramach swojej pracy dydaktycznej nauczyciel jest zaangażowany nie tylko w realizację *pöiesis*, ale również w sposób nierozzerwalny realizuje *praxis*, to także – siłą rzeczy – tworzy *curriculum*, które promuje i realizuje cele związane z obydwoma wy-

⁴¹ S. Grundy, *Curriculum: Product or Praxis*, The Falmer Press, London, New York 1987, s. 114-115.

miarami ludzkiego działania. Oznacza to w konsekwencji, że rzeczywiste curriculum szkoły tworzone jest poprzez dynamiczne i wzajemne interakcje między wszystkimi uczestnikami życia szkolnego, którzy są zaangażowani w procesy dydaktyczne, organizacyjne i wychowawcze. *Curriculum* staje się więc nie tylko planem organizacyjnym lub zestawem programów nauczania, lecz raczej rzeczywistością ukonstytuowaną poprzez dynamiczny proces, w którym planowanie, realizacja i ocenianie są wzajemnie powiązane oraz zintegrowane z rzeczywistym działaniem dydaktycznym i wychowawczym. Aby głębiej zanalizować to zagadnienie, niektórzy autorzy dokonują teoretycznego rozróżnienia pomiędzy *curriculum* formalnym i *curriculum* ukrytym (*hidden curriculum*)⁴². Za *curriculum* formalne uważa się skonstruowane i zaplanowane do realizacji programy nauczania, których celem jest przyswojenie przez uczniów określonej wiedzy i nabycie określonych umiejętności. Za *curriculum* ukryte uważa się wszelkiego rodzaju procesy, sytuacje, postawy, których uczniowie doświadczają, biorą w nich udział, są ich świadkami lub też w jakiś sposób je odczuwają, które jednak ze względu na swoją naturę nie są sformułowane i ujęte w *curriculum* formalnym. W tym też sensie przyjmuje się, że jeśli atmosfera szacunku i uczciwości jest obecna w szkolnej codzienności, w postawach i zachowaniach, uczniowie łatwiej uczą się, jak być uczciwymi i szanującymi innych. Tworząc kulturę szkolną o wysokich standardach etycznych, wspiera się uczniów w nabywaniu nawyków rzetelności i dbałości o innych. Wiele aspektów życia szkolnego, poczynając od oceniania osiągnięć i postępów poprzez przygotowanie i realizację lekcji, a na zajęciach dodatkowych i sportowych skończywszy, uczy w sposób naturalny odpowiedzialności, samokontroli i zaangażowania. Wydaje się więc jasne, że rzeczywistość szkolna jest strukturą wielowymiarową i wieloaspektową, praca nauczyciela ma nie tylko wymiar dydaktyczny, ale też wychowawczy i społeczny, że realizowane *curriculum* to nie tylko formalny

⁴² W.H. Schubert, *Character Education from Four Perspectives on Curriculum*, [w:] *The Construction of Children's Character*, ed. A. Molnar, The National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois 1997, s. 17-30; *The Hidden curriculum and Moral Education*, red. H.A. Giroux, D. Purpel, McCutchan, Berkeley 1981.

dokument i osiągnięcia mierzalne przez testy czy egzaminy, a także że jakość obecności wychowawczej oraz relacji międzyosobowych między wszystkimi uczestnikami życia szkolnego są tak samo ważne jak *curriculum* formalne, wyposażenie klas w pomoce dydaktyczne czy też liczba absolwentów dostających się na prestiżowe uczelnie. Codzienna praca nauczycieli, postawy osób administracji i dyrekcji, a także sami uczniowie kreują środowisko, w którym rozwija się zarówno intelekt, jak i osobowość oraz charakter dorastającej osoby⁴³.

Praca w edukacji w XXI wieku

H. Gardner w dwóch pracach: *Five Minds for the Future* z 2007⁴⁴ oraz *Truth, Beauty and Goodness Reframed. Educating for the Virtues in the Twenty-First Century* z 2011⁴⁵ podejmuje zagadnienie pracy w obszarze edukacji w XXI wieku. Po lekturze tekstów nie można oprzeć się wrażeniu, że autor, nie odkrywając rzeczy nowych, przedstawia z nową wyrazistością te dobrze nam znane. Pewne tradycyjnie utrwalone aksjomaty, może nieco zapomniane w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku i w pierwszych latach XXI, brzmią tu z nową siłą. Ma się wrażenie, że to, co było utrwalone i zweryfikowane przez czas jako ważne i wartościowe, powinno być aktualne również dzisiaj i stanowić fundament, na którym opiera się kształcenie i edukacja. Trzy wartości, o których pisze Gardner, to jest prawda, piękno oraz dobro, były i będą istotne dla człowieka i jego funkcjonowania w społeczeństwie na każdym etapie jego życia. Pięć zdolności umysłu zaś, o których pisze w pracy z 2007 roku, stanowi oryginalne spojrzenie na kierunki rozwoju, w jakich powinien podążać dzisiaj człowiek, by podjąć wyzwania nowego wieku. W wywiadzie z Richardem D. Heffnerem Gardner wyjaśnia, co ma na myśli, pisząc o prawdzie, pięknie i dobru:

⁴³ K. Ryan, *Mining the Values in the Curriculum*, „Educational Leadership”, 51(1993)2, s. 18.

⁴⁴ H. Gardner, *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston 2007.

⁴⁵ H. Gardner, *Truth, Beauty and Goodness Reframed. Educating for the Virtues in the Twenty-First Century*, Basic Books, New York 2011.

„GARDNER: W rzeczywistości formułuję pewne definicje w swojej książce. Prawda dotyczy twierdzeń, tez, oświadczeń, deklaracji. Dobro dotyczy relacji między ludźmi. Piękno dotyczy świata ludzkich doświadczeń. [...] i można również zupełnie odrzucić prawdę, piękno i dobro... całkowicie... wszystkie razem... czego osobiście nigdy nie zamierzam zrobić... a nikt z nas tak naprawdę nie mógłby żyć, gdybyśmy odrzucili je precz i jeśli nie mielibyśmy żadnego przekonania lub wiary w cokolwiek”⁴⁶.

Gardner wyjaśnia również, dlaczego pisze o wychowaniu do tych wartości w kontekście XXI wieku – świata, który jest w fazie ciągłego rozwoju. W jego przekonaniu wartości te są istotne nie tylko w okresie dorastania i formalnej edukacji, ale też na późniejszych etapach rozwoju osobistego. Wpływają na kształtowanie się nowych postaw i dostarczają ciągle nowego zrozumienia rzeczywistości. W ten sposób prawda staje się coraz solidniej ugruntowana, doświadczenie piękna staje się bardziej świadome, a pełnienie swojej funkcji w życiu odbywa się w sposób, który jest rzeczywiście etyczny⁴⁷.

W drugiej ze wspomnianych prac, to jest *Five Minds for the Future*, Gardner mówi również o zdolnościach poznawczych człowieka, zdolnościach umysłu, które są istotne dla naszego życia i pracy w dzisiejszym zmieniającym się szybko świecie. Jest to jego oryginalna idea bazująca na wcześniejszych pracach o inteligencji wielorakiej. W obecnym dziele Gardner dzieli zdolności poznawcze umysłu ludzkiego na pięć grup: umysł dyscyplinujący, umysł syntetyzujący, umysł kreatywny, umysł respektu (szacunku), umysł etyczny. Widzimy, że rozwijając swoją oryginalną tezę inteligencji wielorakiej, Gardner odkrywa również w niej wymiar, który w pewnym sensie był rezerwowany dla rozważań w polu filozofii, etyki lub moralności. W analizach psychologicznych odkrywa znaczenie kwalifikacji etycznych umysłu oraz poznania etycznego, dzięki którym człowiek podejmuje dobre decyzje i jest w stanie żyć

⁴⁶ H. Gardner, R.D. Heffner, *Howard Gardner on Truth, Beauty and Goodness*, [w:] *Interview in „The Open Mind”*, VTR, 12/05/2011, dostępny na: <http://www.thirteen.org/openmind/media/howard-gardner-on-truth-beauty-and-goodness/> (otwarty 15.09.2011).

⁴⁷ H. Gardner, *Truth, Beauty and Goodness Reframed*, dz. cyt., s. 157.

w sposób dający poczucie spełnienia i zadowolenia. „Osoba kierująca się umysłem etycznym, etycznym poznaniem, zadaje sobie pytanie: jakim człowiekiem, pracownikiem, obywatelem chcę być? Jeśli inni w moim zawodzie przyjmą podobną postawę do mojej lub jeśli wszyscy zrobiliby to co ja, jaki byłby wtedy świat?”⁴⁸. Według Gardnera etyczny umysł, etyczne poznanie, jest szczytem i sublimacją pozostałych czterech kategorii. Dzięki niemu człowiek nabywa świadomość sensu i celu swojego działania, rozwija zdolność do podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych, za wspólnotę, w której żyje, i za środowisko. Ten rodzaj umysłu jest podstawą moralnej odwagi, dzielności, która zmusza ludzi do wyjścia poza krąg własnych doświadczeń i korzyści i która każe przyjmować konsekwencje własnej odpowiedzialności⁴⁹.

Reasumując, rozważania dotyczące pytania o rodzaj i jakość edukacji oraz jej podstawowe cele i zadania, wydają się dosyć jasne, że odpowiedź nie może być zredukowana do tego, co widoczne gołym okiem lub łatwo mierzalne albo uproszczone do rezultatów w jakimś jednym aspekcie, które zostają przedstawione w formie wyników egzaminów lub testów.

Autorzy, których wspominaliśmy wyżej, nadają edukacji rolę kształcenia i formowania osobowości człowieka, która pozwoli mu później, w dorosłości, żyć samodzielnie, odpowiedzialnie i dobrze⁵⁰. Biesta sugeruje, że w tym zadaniu realizowane są trzy wzajemnie powiązane cele⁵¹: rozwijanie kwalifikacji zawodowych młodego pokolenia, rozwijanie wrażliwości na innych oraz pomoc w stawaniu się świadomymi i odpowiedzialnymi podmiotami kierującymi własnym życiem. Łatwo jest zauważyć, że zadania i cele sformułowane w ten sposób nie należą do obszarów, które w sposób łatwy mogą być przedstawione w formie rankingów. Jak to próbowaliśmy przedstawić wyżej, edukacja powinna być oceniana zarówno na podstawie wyników, jak i samego działania, jego jakości i rodzaju, gdyż część wyników jest w ogóle niemierzalna, nie wspominając o kwestii niewspółmierności wysiłku do wyników

⁴⁸ H. Gardner, *Five Minds for the Future*, dz. cyt., s. 34.

⁴⁹ J. Alexander, *Cultivating character*, dz. cyt., s. 32-33.

⁵⁰ A.W. Müller, *Produktion oder Praxis?*, dz. cyt., s. 107, 177-197.

⁵¹ G. Biesta, *Values and ideals*, dz. cyt., s. 39.

w sytuacjach pracy z uczniami z trudnościami, z uczniami chorymi lub niepełnosprawnymi. Należy dodać, że w niektórych sytuacjach tylko poprzez obserwację i uczestnictwo w samej pracy można dopiero coś powiedzieć o jej jakości, o kwalifikacjach i kompetencjach. Ta sama praca, ten sam pojedynczy akt, mogą i powinny być postrzegane z perspektywy dwóch wymiarów – profesjonalnego i etycznego, ponieważ są zorientowane na dwie grupy celów, nawet jeśli te są powiązane i zależą jedne od drugich.

GOOD WORK IN EDUCATION AND ITS RESULTS. IMPLICATIONS OF *PRÀXIS* AND *PÒIESIS* IN HUMAN ACTION

Abstract

This paper seeks to highlight the contribution of the Aristotelian tradition in order to understand human action, and especially the education act that has a place within educational institutions. The goal is to find the implications, on the one hand, for the quality of professional work performed by educators and teachers, and, secondly, for the goals that should be reached. As a context of reflection, some national and international assessment's practices of educational outcomes that are performed on national and international level are taken into account.

Key words: *pràxis*, *pòiesis*, educational work, aims, goals, results, values, quality.

Dariusz Grządziel – doktor, profesor pedagogiki ogólnej na Università Pontificia Salesiana w Rzymie (Włochy). Wybrane publikacje: *Il movimento dell'educazione del carattere negli Stati Uniti d'America* (2001), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona* (2010), *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale* (2011). Adres korespondencyjny: Piazza Ateneo Salesiano 1, 00139 Roma. E-mail: grzadziel@unisal.it