

MAREK REMBIERZ
Instytut Nauk o Edukacji
WEiNoE UŚ

BEZRADNOŚĆ I SAMODZIELNOŚĆ
JAKO KATEGORIE PEDAGOGICZNE
OD ROZPOZNANIA PATOLOGII
DO KSZTAŁTOWANIA PODMIOTOWOŚCI

Nasz sąd o człowieku to walny czynnik kształtowania tego człowieka. Człowiek nie jest czymś skończonym, – i sam się nie zna. To, co ja swoją interpretacją z jego wnętrza na jaw wydobywam, to dla niego może się stać miarodajne jako określenie własnej istoty.

Henryk Elzenberg

1. Gdy rozpatruje się bezradność i samodzielność jako kategorie pedagogiczne, to istotnym, a nawet niezbędnym elementem „milczącego tła” okazuje się kategoria nadziei. W teorii i praktyce działań pedagogicznych żywi się bowiem nadzieję, że – mimo wielorakiego oporu i częstokroć mnożących się przeciwności – można efektywnie kształtować sprawności pozwalające przewycięzać niepożądany stan bezradności i osiągać – w jakimś zakresie – postulowaną samodzielność. Teoria i praktyka pedagogiczna zmagają się więc nieustannie wprost i pośrednio z pokusą porzucenia nadziei, że może być lepiej, że jeszcze można doprowadzić do pozytywnie ocenianych zmian. Zanik nadziei jest jednym z podstawowych zagrożeń dla właściwego formułowania koncepcji i przebiegu działań pedagogicznych. Jeśli doświadcza się w pedagogice braku nadziei, to wzmagają się wówczas bierność i apatia, wręcz marazm, bowiem ludzi zaczyna się postrzegać jedynie jako „beznadziejne przypadki”,

które nie roszą jakiegokolwiek poprawy. Stan beznadziei unicestwia sensowną teorię i praktykę pedagogiczną. Pedagog dlatego kontroluje i krytycznie rozpoznaje swe postępowanie, gdyż musi się wystrzegać wytworzenia dzięki swej aktywności (dzięki swym „dobrym chęciom”) takiej sytuacji, gdy nad sferą jego działalności mógłby słusznie zawisnąć napis z dantejskiego piekła: „porzućcie wszelką nadzieję, którzy tu wchodzicie”.

1.1. Do jednego z podstawowych zadań profesji lekarza należy trafna diagnoza stanu zdrowia pacjenta oraz właściwe komunikowanie o rozpoznanej sytuacji. Dlatego zdarza się lekarzowi orzekać, iż „nie ma już nadziei na poprawę”, jeśli stan zdrowia ulega radykalnemu pogorszeniu, a funkcje życiowe nieodwołalnie już znikają. Takie orzeczenie skierowane do osób najbliższych pacjentowi – mimo swej pozorowanej brutalności, gdyż wśród jego odbiorców znikają iluzje i złudzenia podtrzymujące nadzieję, że będzie poprawa – może wszakże przyczynić się do wytworzenia szczególnej bliskości między umierającą osobą a towarzyszącymi jej bliskimi. Zostali oni bowiem jakby wyzwoleni z motywujących ich działania iluzji i złudzeń, że można jeszcze o coś zabiegać, dzięki czemu mogą się teraz przede wszystkim skupić na osobie, z którą się ostatecznie żegnają i doświadczyć „majestatu śmierci”. Atoli w profesji pedagoga trudno dostrzec sytuację analogiczną do lekarskiego orzeczenia, iż „nie ma już nadziei na poprawę”; trudno dostrzec sytuację, w której ujawniłyby się wskazane tu walory takiego orzeczenia. Jedną z powinności pedagogicznych wydaje się nieustanne podtrzymywanie tych wartościowych iluzji i złudzeń, że można jeszcze o coś zabiegać, aby spowodować pożądane zmiany.

1.2. Pedagog w swoim działaniu wśród innych form ludzkiej aktywności wyróżnia szczególny status nadziei i sposób jej doświadczania. Jego działalność charakteryzuje również to, że pokłada on w kimś nadzieję, że ten ktoś będzie się zmieniał na lepsze. Zarazem ta osoba powierza pedagogowi swą nadzieję, że może się ona zmienić na lepsze oraz pokłada nadzieję w pedagogu, że jej nie zawiedzie, ale profesjonalnie wesprze w trudnym i złożonym procesie zmian. Osobliwa dialektyka powiernictwa nadziei jest jednym ze znamion właściwie pojętych działań pedagogicznych.

2. Postępowaniem badawczym pedagoga rozpoznającego stan bezradności powinno kierować przekonanie o potrzebie przeciwdziałania tej niepożądanego sytuacji. Takie zalecenie, przyjęte w punkcie wyjścia analiz, dotyczy studiów i badań pedagogicznych skupionych na patologicznym zjawisku indywidualnego i społecznego doświadczenia bezradności w obszarze działań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych.

2.1. Diagnozy i analizy pedagogiczne nie mogą zatrzymać się tylko na trafnych ustaleniach teoretycznych. Powinny przecież one – ze względu na cel działań pedagogicznych – prowadzić do efektywnego wspierania rozwoju osób dotkniętych bezradnością, konsekwentnego wyprowadzania tych osób z tego niepożądanego stanu. A przede wszystkim powinny służyć za teoretyczny fundament kształtowania wielowymiarowej samodzielności, zwłaszcza wzmocnienia samostanowienia, czyli podmioto-

wości moralnej i podmiotowości społecznej, oraz samodzielności poznawczej (samodzielnej aktywności poznawczej). Przekonania leżące u podstaw studiów i badań pedagogicznych mają więc motywację etyczną i pragmatyczną, opierają się na wyborze określonych wartości i decyzji o ich urzeczywistnianiu.

2.2. Problematyka indywidualnego i społecznego doświadczenia bezradności powinna być szczegółowo rozpatrywana z punktu widzenia pedagogiki, która posiłkuje się analizami psychologii, socjologii i – co nie mniej ważne – filozofii i etyki. Oczynista wydaje się potrzeba interdyscyplinarnej debaty nad kwestią bezradności i efektywnymi sposobami jej przezwyciężania. Należy także przy tym pamiętać, iż w poszczególnych cyklach ludzkiego życia występują różne formy bezradności i podmiotowości (bezradność i podmiotowość zmieniają więc swe konotacje).

3. Każdy człowiek doświadcza w różnych sytuacjach i na wiele sposobów swej bezradności, a także obserwuje stan bezradności u innych. Każdy miewa – mocniejsze lub słabsze – poczucie, że nie jest w stanie zaradzić wszelkim wyzwaniom i trudnościom, z którymi przychodzi mu się mierzyć w jego życiu, zwłaszcza jeśli w skomasowanej postaci wystąpią one równocześnie.

Stan bezradności to doświadczenie egzystencjalne i aksjologiczne, którego doznawanie jest bliskie wielu osobom. Dotyczy on różnych sfer ludzkiej egzystencji, a nie jedynie działalności pedagogicznej. Rozpatrzenie dolegliwych dla człowieka typów bezradności pozwoli lepiej zrozumieć jej obecność w praktyce działań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych.

3.1. Stanu bezradności doświadczamy zwłaszcza w sytuacji zetknięcia się z nieuleczalną chorobą. Przede wszystkim chora osoba przeżywa swą bezradność wobec zachodzących w niej zjawisk; doświadcza, że dzieje się z nią coś, czego ani ona, ani zajmujące się nią osoby nie potrafią wyeliminować. Wraz z tą osobą silnie doświadczają bezradności jej najbliżsi, wiedząc, że nic więcej nie można zrobić. Powiada się: wiedza i technika medyczna są tu bezradne, gdyż przerasta to ich aktualne możliwości; medycyna nie potrafi już zaradzić jakimikolwiek spośród dostępnych jej środków; jej możliwości są radykalnie wyczerpane. Choroba nieodwracalnie postępuje, wraz z upływem czasu powiększając spustoszenie, my natomiast jedynie biernie ustępujemy pod jej naporem. Podlegamy i ulegamy jej intensywnemu działaniu. Nie potrafimy skutecznie opanować procesu wyniszczenia organizmu, którego bardzo chcielibyśmy uniknąć. Dzieje się coś, co jest oceniane jako wysoce niepożądane, ale mimo tej oceny nie mamy – i to okazuje się, że żadnej – możliwości efektywnego działania (przeciwdziałania). Wielokrotnie podejmowane próby kończą się za każdym razem tak samo: powtarzającym się niepowodzeniem. Mimo dużych nakładów nie osiąga się zamierzonego celu, co tym bardziej umacnia poczucie dotkliwej bezradności. Uzyskiwane doświadczenie coraz dobitniej i przekonująco poucza nas, że tracamy naszą rzeczywistą sprawczość. Zauważamy, że w nas samych postępuje zanik (wypalenie) poczucia naszej sprawczości. Nabieramy silnego, dodatkowo zniechęca-

jącego i obezwładniającego nas przeświadczenia o naszej trwałej niemocy wywołania pożądanых zmian. Bezradność człowieka i kruchość jego egzystencji szczególnie jaskrawo uwidacznia się w sytuacjach granicznych i ostatecznych: nieuleczalnej choroby, umierania i śmierci. Bywa, że bezradność zespala się wówczas z bezsilnością („już nie mam sił”, „już dłużej nie potrafię”) i utratą nadziei, że może być lepiej (pograżenie się w stanie beznadziei), że warto nadal – mimo wysokich kosztów – dążyć do osiągnięcia jakiegoś istotnego dobra (osłabienie i destrukcja morale). Jako jedyna możliwa, czy wręcz konieczna, postawa jawi się tylko bierna, często bliskie rozpacz (lub „przepełnione rozpaczą”) oczekiwanie tego, co ma być i będzie; co już teraz jest nieodwracalne i nieuniknione.

3.2. Ale nawet w sytuacji, gdy człowiek staje bezradny wobec nieuleczalnej choroby, nie chce być równocześnie bezradnym wobec stanów swego ducha; nie chce, aby śmiertelna choroba ciała – jeszcze za jego świadomego życia – zagarnęła go w całości, podporządkowała sobie wszystkie wymiary jego egzystencji. Próbuje więc dążyć do tego, aby w skrajnie ograniczonym zakresie możliwości skutecznego działania nadal panować nad sobą, zwłaszcza nad swymi przeżyciami i intencjami, aby w ten sposób zachować jakąś formę efektywnego samostanowienia. Wyraz takiemu nastawieniu dają – obecne w sferze praktyki i w sferze teorii – koncepcje wartości i sensu życia, które realistycznie uwzględniają doświadczanie wielu typów bezradności nieodwołalnie wpisanych w ludzką kondycję. Nawet pozostając prawie całkowicie bezradnym w obliczu nieuleczalnej choroby, umierania i śmierci, człowiek uznaje jednak, że może – i powinien – sobie jakoś z tą sytuacją radzić, że właściwe zachowanie to podjęcie ryzyka i próba sprostania temu wyzwaniu.

W postawie wielu osób i w żywionych przez nie przekonaniach (religijnych i etycznych) uwidacznia się, że człowiek także w wielce niedogodnych warunkach chce coś w swoim imieniu zdziałać, a nie tylko biernie – jako uprzedmiotowiony obiekt zmian – podlegać temu, co się z nim dzieje bez jego woli i kontroli. Chce mieć to niebędące wyłącznie miłym złudzeniem poczucie, że coś w jego własnym życiu od niego wciąż rzeczywiście zależy. I to wbrew ubezwłasnowolniającym i unicestwiającym go bezwzględny zewnętrznym siłom.

3.3. Nie tylko w tak dramatycznych i drastycznych sytuacjach doświadczamy ludzkiej bezradności i zarazem podejmujemy próby jej przezwyciężenia. Nie tylko wówczas zwracamy na nią bacniejszą uwagę. Jednak opisane doświadczenie jest powszechne i nade wszystko na tyle fundamentalne w egzystencji człowieka, że większość ludzi potrafi się z nim identyfikować. Jak się wydaje, ujawnia ono również zasadnicze cechy (procesy) ludzkiej bezradności, które – w słabszym już natężeniu, choć bywa, że nie mniej dramatycznie i drastycznie – występują w wielu innych sytuacjach: w życiu osób dotkniętych niepełnosprawnością fizyczną i niepełnosprawnością intelektualną, w trudnościach i niepowodzeniach wychowawczych lub dydaktycznych, w nieumiejętności odnalezienia się w dynamice przemian społecznych,

w długotrwałym bezrobociu, w popadnięciu w uzależnienia, w niepewności i dezorientacji moralnej, w kryzysie sensu życia.

3.4. Obserwując ludzkie poczynania, można odróżnić bezradność niezawinioną (pochodzącą z natury, będącą wynikiem zjawisk niezależnych od ludzkich zamierzeń i działań) i bezradność zawinioną (stanowiącą efekt czyichś świadomych lub nieświadomych działań).

Bezradność niezawiniona może być wzmagana czyimiś działaniami i wzmocniana instytucjonalnie; może również zostać zinstrumentalizowana, stać się środkiem do manipulacji bezradnym człowiekiem i totalnego wręcz przejścia władzy nad nim.

3.5. Możliwe jest wyuczenie (wykreowanie) bezradności:

3.5.1. Jeśli – ujmując rzecz obrazowo – daje się wciąż rybę na talerzu, zamiast udostępnienia wędki i prowadzenia nauki konsekwentnie wdrażającej do samodzielnego zdobycia ryby (nauki rozwijającej także wyobraźnię o możliwościach korzystania z wędki).

3.5.2. Jeśli duża ilość ciągle ponawianych prób osiągnięcia jakiegoś ważnego celu wciąż (bądź zazwyczaj) kończy się następującymi po sobie niepowodzeniami, co osłabia motywację i utwierdza ponawiającego próby w przekonaniu o jego własnej (nieprzewidywalnej) bezradności, z którą musi się już pogodzić.

3.6. Występuje także swoista patologia życia społecznego, dotycząca również działań pedagogicznych, którą określić można mianem „cnoty bezradności”, choć jest to określenie prowokacyjnie sformułowane i idące pod prąd obyczaju językowego. W klasycznym ujęciu cnota ma walor zdobiący człowieka, a bezradność wręcz przeciwnie – jakby piętnuje człowieka.

Czyni się z bezradności cnotę i się nią obnosi wówczas, gdy można korzystać z przyznanego dzięki temu i społecznie akceptowanego statusu „jednostki bezradnej”, mającej tym samym prawo dostępu do (np. socjalnych) przywilejów, w tym zakresu różnego typu darmowej pomocy. Za osobliwą „cnotę bezradności” należy uznać społecznie sankcjonowany sposób wygodnego życia jednostek i grup na czyjś koszt i czyjąś odpowiedzialność, charakteryzujący się gnuśnością.

4. Wstępne rozpoznanie fenomenu wieloaspektowej samodzielności człowieka.

4.1. Niekiedy w dokumentalnych filmach o życiu zwierząt eksponuje się sceny, w których dorosły osobnik tak kształtuje zachowania młodego, aby mógł on rozwijać swą samodzielność. Dorosły osobnik rozbudza i rozwija – nawet przymusem – w młodym osobniku pęd do podejmowania samodzielnych działań. Zdecydowanie ćwiczy go w sprawnościach koniecznych do samodzielnego przetrwania. Te sprawności stanowią podstawowy „posąg”, który młody osobnik otrzymuje na dalsze życie.

4.2. Przywołane tu sceny i towarzyszące im komentarze nie tylko ukazują i opisują edukację zwierząt. One wiele mówią również o człowieku: o tym, czym on jest żywotnie zainteresowany, na co szczególnie zwraca uwagę, spośród wielości dochodzących do niego informacji; o tym, jak selekcyjując wyniki obserwacji, wyróżnia

wśród nich to, co uznaje za istotne dla siebie. Dążenie do rozwijania i umacniania samodzielności okazuje się tym zjawiskiem, na które człowiek jest wyczulony, gdyż jego różne formy odnotowuje i analitycznie się im przygląda. Może przedstawione sceny i towarzyszące im komentarze są właśnie takie, bowiem człowiek dostrzega w nich elementy swego doświadczenia oraz przesłanie i wyzwanie dla samego siebie. Człowiek, tak jak reszta świata przyrody, ma dążyć w stronę samodzielności w różnych obszarach swego życia, dlatego powinien kształtować swą samodzielność, rozszerzać zakres swego samostanowienia i umacniać swą podmiotowość, jak również powinien kształtować samodzielność tych, z którymi jest związany.

4.3. Uczymy się przez naśladowanie zachowań obserwowanych u innych, jak podkreśla to (w naturalistycznym nastawieniu) Arystoteles. Dlatego też szukamy stosownych wzorców i motywacji. Działania innych gatunków zwierząt, rozwijających w młodych osobnikach samodzielność, nas intrygują i inspirują, jednak – jak również podkreśla to Arystoteles – my, ludzie, w odróżnieniu od innych gatunków jesteśmy zwierzętami posiadającymi *logos*, czyli: umiejętność komunikowania się dzięki posługiwaniu się językiem i umiejętność rozumowania, które podlega rygorom logiki. Uznając szczególną (nie tylko praktyczną) wartość tych komunikacyjnych i kognitywnych właściwości człowieka, wśród różnego typu pożądanej samodzielności, którą winien on się wykazywać, wyróżniamy – jako niezmiernie istotną – samodzielność poznawczą. Dlatego też – w dalszej części wywodu – przyjdzie skupić uwagę na samodzielności poznawczej.

4.4. Na zagadnienie samodzielności spogląda się z różnych punktów widzenia. Nad samodzielnością jako walorem ludzkich działań badania prowadzone są w ramach różnych dziedzin nauki. Analizuje się ją zwłaszcza pod kątem jej efektywności, gdyż niesamodzielność w wielu przypadkach jawi się jako bardziej kosztowana i mało efektywna. Z tego punktu widzenia formułuje się tezy o wartości samodzielności dla efektywnego zarządzania działaniem.

Samodzielność pojmuje się najogólniej jako urzeczywistnianie przez człowieka samostanowienia i upodmiotowienia w różnych obszarach jego aktywności, a także jako skoordynowany zespół sprawności, którymi wykazuje się człowiek w różnych swych działaniach.

4.5. Bywają zadania, dla których zalecanego sposobu wykonania nie można krótko ująć w jednoznaczne instrukcje. Jest tak zwłaszcza wówczas, gdy chodzi o zadania wysoce złożone, których przebieg pozostaje w dużej zależności od konkretnych, słabo przewidywalnych warunków. Spełnianie takich zadań obarczone jest sporym ryzykiem błędu i niepowodzenia. Człowiek wykonujący takie zadania musi wykazać określone sprawności. Można więc zaproponować tezę prakseologiczną: Jeśli człowiek świadomie podejmuje działania o wysokim ryzyku, to tym większą (bardziej dojrzałą) musi wykazać się samodzielnością i zaradnością, musi samodzielnie rozpoznawać warunki i trafnie je oceniać, samodzielnie decydować o koniecznych – choć wysoce

ryzykownych – działaniach i czynić to odpowiednio do okoliczności; im jest wówczas bardziej samodzielny i zaradny, tym skuteczniej osiąga zamierzone cele i tym bardziej efektywnie przeprowadza całe przedsięwzięcie. Ta teza prakseologiczna dotyczy też działań pedagogicznych, zwłaszcza tych obarczonych ryzykiem niepowodzenia.

Wyrażone w tej tezie podejście „kalkulujące”, czyli wyceniające opłacalność samodzielności, nie jest jedynym postrzeganiem samodzielności człowieka ani nawet powszechnie uznawanym za podstawowe. Dążenie do samodzielności, do samostanowienia i poszerzania obszaru swych możliwości widziane bywa też w sposób o wiele bardziej liryczny, który sprawia, że tym wyraźniej odczuwa się – często boleśnie – granice ludzkich dążeń.

5. Postulat i urzeczywistnianie samodzielności poznawczej.

5.1. Kwestia samodzielności poznawczej zazwyczaj sytuuje się w dwóch kontekstach: (1) negatywnym i (2) pragmatycznym.

5.1.1. Negatywny kontekst to sądy i dyskusje o braku pożądanego stopnia samodzielności poznawczej u osób, które powinny się nią odpowiednio do okoliczności wykazać. Pedagodzy zwracają uwagę opinii publicznej na wzmożone występowanie i społeczne koszty tego typu negatywnych zjawisk.

O masowej skali poważnego niedorozwoju samodzielności poznawczej zaświadczać m.in. wyniki badań nad rozumieniem tekstów przez polskich uczniów, wykazujące bardzo niski stopień rozumienia. W tym kontekście należy rozważyć pytanie: Kiedy szkoła zdecydowanie demoralizuje ucznia i nauczyciela (czyli niszczy ich morale i etos edukacji), kiedy demoralizuje w wysokim stopniu i w skali masowej? Wówczas, gdy nie spełnia swych podstawowych celów dydaktycznych, gdy zamiast tego wpaja – w ucznia i w nauczyciela – wyuczoną bezradność poznawczą, gdy staje się „instytucjonalnie zorganizowanym pomnażaniem bezmyślności”.

W dyskusjach nad konsekwencjami niedowładu sprawności intelektualnych, zwłaszcza samodzielności poznawczej, podkreśla się występowanie niskich zdolności poznawczych – i ogólniej: negatywnej postawy wobec rzetelnych działań poznawczych – zwłaszcza u studentów. Dokumentując i analizując to zjawisko, stwierdza się, że niedowład sprawności intelektualnych osłabia, a nawet paraliżuje działania dydaktyczne właściwe dla akademickich uczelni wyższych. Ostrzega się, że w związku z tą sytuacją radykalnie zmienia się charakter tych uczelni, gdyż ich etos powinien opierać się na ukształtowanej już i mogącej się dalej dynamicznie rozwijać samodzielności poznawczej studiujących osób. Oczywiście, iż fakt ten budzi tylko wówczas niepokój, gdy uznaje się za słuszne przekonanie, że forma i treść uniwersyteckich działań dydaktycznych bezwzględnie wymagają samodzielnych dociekań poznawczych (zarówno ze strony pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i ze strony studentów).

Za mocny kontrast, na tle którego wyraźniej widać pożądaną stan rzeczy, posłużyć może konstatacja o wielorako uwidaczniającym się w różnych obszarach ludzkiej aktywności braku zdolności do samodzielnych dociekań poznawczych, ich zaniku,

który szczególnie dotkliwie i destrukcyjnie ujawnia się w procesie uniwersyteckich działań dydaktycznych.

5.1.2. Pragmatyczny kontekst rozpatrywania kwestii samodzielności poznawczej wyrażają m.in. dyskusje o istotnym znaczeniu rozwijania (podnoszenia jakości) różnych sprawności intelektualnych, a wśród nich samodzielności poznawczej, dla odniesienia sukcesów na wymagającym i dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

5.2. Jeśli zachowanie i rozwijanie ludzkiej podmiotowości uznaje się za stan pożądaný, to wówczas hasła i postulaty promujące samodzielność poznawczą i jej doskonalenie intuicyjnie kojarzą się z wytwarzaniem zdecydowanie pozytywnych stanów i wartości kognitywnych. Natomiast zjawiska przeciwne samodzielności poznawczej, takie jak bezradność poznawcza (które wyrażają formuły: „nie wiem, co wiem”, „nie wiem, co warto jest to, co wiem”, „nie wiem, dlaczego i skąd to wiem”) i ubezwłasnowolnienie poznawcze (np. w efekcie manipulacji), intuicyjnie osądza się jako stan zdecydowanie negatywny i wymagający przezwyciężenia.

5.3. Pojęcie samodzielności poznawczej spontanicznie wiąże się z zespołem dodatnio waloryzowanych zdolności intelektualnych. Komuś, kto w niegodnych celach wykorzystuje posiadane przez siebie jakości intelektualne (m.in. wiedzę i umiejętności efektywnego operowania nią), raczej nie przypisuje się samodzielności poznawczej, tylko powiada się o nim, że – mimo posiadanej wiedzy i zdolności – coś go „zaślepiło”, że ma „zniewolony umysł”, że „nie wie, co czyni”, gdyż nie potrafi właściwie osądzić własnego postępowania.

5.4. Postulaty głoszące konieczność formowania samodzielności poznawczej są przyjmowane życzliwie i z nadzieją, że wyniknie z nich konkretne dobro dla konkretnych osób. Nie podchodzi się do tych postulatów podejrzliwie, nie uznaje się ich za formę ideologicznego podstępu. Ich przesłanie chce się spożytkować w sposób możliwie konstruktywny. Traktuje się je jako zapowiedź kształtowania takiego stanu rzeczy, który jest wysoce pożądaný z różnych względów przez różne podmioty życia społecznego. Pozytywne skojarzenia związane z kształtowaniem samodzielności poznawczej wyrażają i wzmacniają metafory obrazujące różne aspekty tej samodzielności: „otwarty umysł”, „chłonność poznawcza” i „bystrość intelektualna”. Tak rysuje się intuicyjny odbiór walorów samodzielności poznawczej. Trudno natomiast znaleźć samorzutnie nasuwające się istotne zastrzeżenia i argumenty przeciw samodzielności poznawczej.

5.5. Intuicyjnego rozpoznania wartości (doniosłości) samodzielności poznawczej nie należy lekceważyć, gdyż wiele życiowych doświadczeń przemawia za racjami tych intuicji. Można tu przedstawić dwie hipotezy:

5.5.1. Ogólna, „centralna” intuicja samodzielności poznawczej determinuje różne próby jej wyraźniejszej teoretycznej artykulacji i praktycznej realizacji. Te próby na różne sposoby dopełniają – aktualizują, rozwijają, precyzują i korygują – samą intuicję; bez nich pozostałaby ona martwa. Intuicja ta wypływa z dziedzictwa tradycji

grecko-rzymskiej i judeochrześcijańskiej oraz oświecenia; tradycji, w której wysoko ceniono dobrze ukształtowane ludzkie zdolności poznawcze.

5.5.2. Jeżeli nie odczuwa się intuicji aksjologicznej, dotyczącej walorów samodzielności poznawczej, jeżeli coś ją przesłania, to szczegółowe wyjaśnienia teoretyczne w tej kwestii stają się w dużej mierze „wyblakłe”, „bezbarwne”; zatraca się wówczas bowiem więź między tymi wyjaśnieniami a praktycznym widzeniem rzeczywistości i rozwijaniem samodzielności poznawczej.

5.6. Ze względu na to, co głosi już sam postulat samodzielności poznawczej, analityczne badania wielowymiarowego fenomenu samodzielności poznawczej nie powinny być deprecjonowane; i nieuniknione jest ich podjęcie. Pojawiają się następujące kwestie: Czym ma być właściwie pojęta samodzielność poznawcza? Co stanowi warunki konieczne jej zaistnienia? Jakie mają być jej konstytutywne cechy i formy przejawiania się? Co jej sprzyja? Jak ją efektywnie osiągać i trafnie weryfikować? Jak ją stopniować? Co stanowi przeszkody dla jej rozwoju, a co ją unicestwia? Te – i inne jeszcze – pytania powinny być przedmiotem szczegółowych i interdyscyplinarnych studiów.

5.6.1. Ogólna intuicja samodzielności poznawczej i wynikające z niej założenia, aby osiągać i doskonalić samodzielność poznawczą uczestników działań dydaktycznych, zdają się nie rozbudzać większych kontrowersji aksjologicznych. Sprzeciw natomiast wywołują próby „gaszenia” i „tłumienia” samodzielności poznawczej. Ta prawie powszechna zgoda daje do myślenia. Dlaczego, mimo różnych punktów widzenia, zwraca się dziś taką uwagę na rozwijanie samodzielności poznawczej w działaniach dydaktycznych? Jakie założenia (przedzałożenia) leżą u podstaw tej zgodności? Czy zgodność w tej kwestii nie jest pozorna? Jakie przesady – tradycje i paradygmaty, elementy „milczącego tła” – formują intuicyjne kojarzenie samodzielności poznawczej z osiągnięciem pozytywnie ocenianych stanów rzeczy?

5.6.2. Jeśli dodać, że przedstawiciele wielu profesji i odmiennych stanowisk aksjologicznych dobitnie artykułują spostrzeżenia o coraz dotkliwszych niedostatkach samodzielności poznawczej, wymagających skutecznego i szybkiego przezwyciężenia, to problem samodzielności poznawczej jako kategorii dydaktycznej tym bardziej przedstawia się jako interesujący, wart analiz i systematyzacji.

5.7. Osobnego studium wymaga szczegółowe rozpatrzenie wymogów, koncepcji i strategii osiągania i rozwijania samodzielności poznawczej. Tutaj można tylko zasygnalizować podstawowe kwestie.

5.7.1. Pierwsze są wymogi ze strony dynamicznej rzeczywistości, do której człowiek należy, którą współkształtuje. To „sama rzeczywistość” zdaje się domagać osiągania i rozwijania oraz aktualizowania w konkretnych warunkach sprawności objętych mianem „samodzielności poznawczej”.

5.7.2. Rzeczywistości nie postrzega się jednak w „nagiej postaci” (nagich faktów), lecz zawsze widzi ją w świetle jakiejś teorii. Światło teorii kieruje ludzkim widze-

niem i przesądza o postrzeganym obrazie rzeczywistości; często – niestety – treść i sens owej teorii niedostatecznie ostro zarysowują się przed człowiekiem. Działa się wówczas bez krytycznie zreflektowanej samoświadomości, bez stosownego dystansu poznawczego wobec własnych idei i czynów; pozostając w dużym uzależnieniu od bliżej nieznannej teorii. Chciałoby się tu powiedzieć, że działa się w warunkach bardzo niedoskonałej i ograniczonej samodzielności poznawczej.

Jeśli tak się dzieje, to rozpatrzenia wymagają różne koncepcje i idee samodzielności poznawczej. Na jakie wyzwanie „ze strony rzeczywistości” i na jakie teoretyczne pytania odpowiadają te koncepcje i idee? I jak odpowiadają? Jakiej krytyce są one poddane? Jakie wynikają z nich zalecenia praktyczne?

5.7.3. Aby móc efektywnie działać, nie wystarczą same koncepcje i idee regulatywne, ale konieczne są odpowiednio zbudowane, konkretne strategie, które pozwolą faktycznie osiągać, rozwijać i oceniać samodzielność poznawczą.

5.7.4. Z trójdzielności – wymogi, koncepcje i strategie – wynika kierunek dociekań. Wychodząc od rozpoznania wymogów, powinno się przejść przez analizę i krytykę różnych koncepcji, dochodząc do propozycji uszczegółowionych strategii.

5.8. Nie powinien umknąć uwadze fakt jednogłośnego wręcz opowiedzenia się różnych, także przeciwstawnych doktrynalnie, stronnictw pedagogicznych (czy szerzej: ideowych) za samodzielnością poznawczą. Jej rozwijanie wydaje się werbalnie aprobowane również przez tych, którzy jej nie praktykują bądź nie potrafią stosownie do okoliczności praktykować, lub nawet przez tych, których idee i postawy wyraźnie blokują jej rozwój.

To budzi uzasadniony niepokój: Czy termin „samodzielność poznawcza” zawsze znaczy to samo? Czy różne jej rozumienia, jeśli nie są z sobą uzgadniane, nie wywołują nieporozumień, mających fatalne skutki w praktyce działań dydaktycznych? Czy samodzielność poznawcza – przynajmniej w pewnych przypadkach jej głoszenia – to nie jakiś bałamutny zabobon, jeśli wszyscy (a wśród nich niewykazujący tej samodzielności) tak chętnie na jej promocję przystają?

Samozwrotność w analizach samodzielności poznawczej stanowi dodatkowe wyzwania dla badań nad nią. Rozpatrując kategorię samodzielności poznawczej, należy się przeciwieństwem taką samodzielnością wykazać

6. Diagnozowanie i przewyższanie stanu bezradności oraz urzeczywistnianie różnorodnej samodzielności (zwłaszcza samodzielności poznawczej) wymaga dalszych teoretycznych rozpoznań, a należy pamiętać przy tym o metodologicznym *dictum*: nie ma nic bardziej praktycznego od dobrej teorii oraz nie ma nic groźniejszego dla właściwego przebiegu działań praktycznych niż nietrafna i błędna teoria. Dzięki wypracowaniu dobrej teorii może wzrastać pożądany stan samodzielności (zwłaszcza samodzielności poznawczej), natomiast posługiwanie się strategiami, wynikającymi z nietrafnej i błędnej teorii, zazwyczaj potęguje różne formy ludzkiej bezradności.