

Posvetilo / Dedykacija.....5

Uvod: »Z jezikom v šolsko polje« / Wstęp: »Z językiem na teren szkolny«7

Valerija Vendramin

O PEDAGOŠKI VEDI / O NAUCE PEDAGOGICZNEJ

Relatywizm języka w naukach pedagogicznych / Jezikovni relativizem v pedagoških vedah11

Tadeusz Jalmużna

Kratek oris pedagoške komunikologije / Krótki zarys pedagogicznej komunikologii15

Bogomir Novak

Rozumienie pojęcia »ewaluacja« w pedagogice / Razlaga pojma »evalvacija« v pedagogiki37

Anna Tyl

PEDAGOŠKI DISKURZ IN PEDAGOŠKA PRAKSA / DYSKURS PEDAGOGICZNY I PRAKTYKA PEDAGOGICZNA

Uvod v Reboulovo analizo retorike pedagoškega diskurza / Wstęp do analizy retoryki dyskursu pedagogicznego Reboula49

Zdenko Kodolja

Dwie uwagi na temat tworzenia wypowiedzi w praktyce pedagogicznej / Dve pripombi na temo sestavljanja besedil v pedagoški praksi59

Jacek Piekarski

ARGUMENTACIJA / ARGUMENTACJA

Topoi: črna skrinjica argumentacije? / Toposy: czarna skrzynka argumentacji?	73
<i>Igor Ž. Žagar</i>	

ZNANJE IN PROCES UČENJA / WIEDZA I PROCES UCZENIA

Faktografsko znanje / Wiedza faktograficzna	99
<i>Janez Justin</i>	

POJMOVANJE OTROŠTVA, OTROK IN PREDŠOLSKO OBDOBJE / ZROZUMIENIE DZIECIŃSTWA, DZIECI I OKRESU PRZEDSZKOLNEGO

Pojęcia pedagogiczne w twórczości Jeana Piageta / Pedagoški pojmi v ustvarjalnosti Jeana Piageta	121
<i>Sylvia Waszczykowska</i>	

Onstran »nedolžnega«, onstran »nevtralnega«: koncepti otroštva in koncepti pismenosti / Z drugej strony »niewinnego« i »neutralnego«: koncepty dzieciństwa i koncepty piśmiennictwa	133
<i>Valerija Vendramin</i>	

Terminologia w strukturach i procesie wychowania przedszkolnego / Terminologija v strukturah in procesu predšolske vzgoje	141
<i>Wiesława Leżańska</i>	

Socjolingwistyczne uwarunkowania zasobu słownictwa dziecka w wieku przedszkolnym / Sociolingvistično pogojevanje besednega zaklada otroka v predšolskem obdobju	153
<i>Bożena Ostromecka-Frączak</i>	

**IZOBRAŽEVANJE V MUZEJIH IN GALERIJAH /
WYKSZTAŁCENIE W MUZEACH I GALERIACH**

**Izobraževanje v muzejih in galerijah: diskurz kot sredstvo za
razumevanje zbirke in kataloga umetnin / Edukacija w
muzeach i galeriach: dyskurs jako środek zrozumienia
zbiorów i katalogów dzieł sztuki165**

Lidija Tavčar

IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV / WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

**Kształtowanie pojęć psychologicznych w kształceniu
nauczycieli / Oblikowanie psiholoških pojmov pri
izobraževanju učiteljev175**

Marian Wojciech Wojtowicz

PRIMER: POLJSKA / PRZYKŁAD: POLSKA

**Dyskusja nad nazwą instytucji edukacji małego dziecka w
II rzeszypospolitej polskiej (1918–1939) / Diskusija o
imenu ustanove za izobraževanje majhnih otrok v
II. poljski republiki (1918–1939)183**

Dorota Jałmużna, Beata Szczepańska

**»Dydaktyzm« i »artyzm« jako kategorie oceny pedagogicznej
literatury dla dzieci w Polsce w okresie między wojnami /
»Poučnost« in »artizem« kot kategoriji ocenjevanja pedagoške
otroške književnosti na Poljskem v času med vojnama189**

Iwonna Michalska

**Działalność pedagogiczna Zenona Klemensiewicza na rzecz
kultury języka polskiego / Pedagoška dejavnost Zenona
Klemensiewicza za kulturo poljskega jezika199**

Kinga Szymczak

Povzetki / Streczszenia207

ISSN 1581-6036 (tiskana izdaja)

ISSN 1581-6052 (CD-ROM izdaja)

ISSN 1581-6044 («online» izdaja)

ŠOLSKO POLJE

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XVIII • Številka 7/8 • 2007

**Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje
indekse in baze podatkov:**

Contents Pages in Education

Educational Research Abstracts

International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)

Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA)

Multicultural Education Abstracts

Pais International

Research into Higher Education Abstracts

Social Services Abstracts

Sociological Abstracts

Worldwide Political Science Abstracts

POSVETILO / DEDYKACJA

To številko posvečamo spominu na profesorja Tadeusza Jałmužno, ki je sodelovanju med Fakulteto za pedevtologijo Univerze v Lodżu in Pedagoškim inštitutom v Ljubljani posvečal veliko prijazne pozornosti, znanja in energije.

Ten numer jest poświęcony pamięci profesora Tadeusza Jałmužno, który współpracy pomiędzy Katedrą Pedeutologii Uniwersytetu w Łodzi i Instytutem Pedagogicznym w Lublanie poświęcił wiele przyjaznej uwagi, wiedzy i energii.

UVOD: »Z JEZIKOM V ŠOLSKO POLJE«

Valerija Vendramin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

V začetku oktobra 2005 je na Pedagoškem inštitutu potekal simpozij pod naslovom »Vloga in pomen jezika v vzgoji in izobraževanju«. Na njem so sodelovali številni strokovnjaki in strokovnjakinje, ki so poskušali pokriti kar najširši razpon tematike, opisane z naslovom simpozija, npr. analizo pedagoškega diskurza, komunikacijo, jezikovno rabo, konceptualizacije pismenosti itn. vse do pouka latinščine v osnovni šoli, če omenimo le nekatere vidike. Vse prispevke s simpozija smo predstavili tudi v eni od prejšnjih številk *Šolskega polja*.¹

S to tematiko smo se na Pedagoškem inštitutu ukvarjali tudi v začetku decembra 2005, takrat pa so sodelovali tudi naši poljski kolegi in kolegice z Univerze v Lodžu, katerih prispevke, skupaj s prispevki sodelavcev in sodelavk s Pedagoškega inštituta in Narodne galerije predstavljamo v pričujoči številki.

V tej številki je večino člankov mogoče razumeti kot prispevke k razpravi o temah in vprašanjih, ki posredno ali neposredno vplivajo na razmišljanje in prakso v vzgoji in izobraževanju. Izbira tem vsaj nakazuje, ne more pa seveda v popolnosti odsevati, širino in raznolikost vednosti, ki izhajajo iz različnih disciplin; vse teme pa se navezujejo na našo krovno temo, ki je, najbolj na kratko rečeno, jezik v vzgoji in izobraževanju. Predstavljena tematika zajema pedagoško prakso, nekatere dileme pedagoške vede, pedagoški diskurz, procese učenja, argumentacijo, psihološki in kulturološki pristop k predšolskemu obdobju, pismenost, muzejsko pedagogiko ... seznam še zdaleč ni izčrpen. Del prispevkov se navezuje tudi na specifične situacije in kontekste na Poljskem oziroma predstavlja izseke iz določenih obdobj poljske zgodovine.

Pričujoča številka *Šolskega polja* je, skupaj s tem uvodnikom (»Z jezikom v šolsko polje«), torej namenjena temu, da se spomnimo specifičnosti vloge in pomena jezika v vzgoji in izobraževanju, vprašanj, ki se ob tem zastavljajo ali ki bi si jih bilo treba (pogosteje) zastavljati, pa tudi ved

in disciplin, ki se vključujejo v tovrstno raziskovanje. Jezik je »stvar sama« in hkrati tudi »oder« zanjo. Nič novega ne povemo, če omenimo interdisciplinarnost, širok razpon področij, »prevajanje« – če se držimo tovrstnih metafor – z enega področja raziskovanja v drugega.

Upamo, da imajo predstavljene teme in analize ter zastavljena vprašanja potencial, da vplivajo na teorijo in prakso, na tiste, ki delujejo znotraj šolskega polja, in tako tudi na vzgojno-izobraževalne izide.

Prispevki so nastali v okviru meddržavnega slovensko-poljskega sporazuma o znanstvenem sodelovanju, v katerega sta vključena Pedagoški inštitut in Univerza v Lodžu – Fakulteta za pedevtologijo.

Opomba

- [1] Ta številka je pravzaprav že četrta v vrsti tistih, ki se ukvarjajo z vlogo in pomenom jezika v vzgoji in izobraževanju, v šolskem polju. Prva je izšla leta 2005 (1–2), druga 2006 (1–2), tretja pa 2007 (1–2). Vse tri je uredil Igor Ž. Žagar, zadnjo s podnaslovom »Retorika, debata in kritično mišljenje pri pouku« skupaj z Janjo Žmavc.

WSTĘP: »Z JĘZYKIEM NA TEREN SZKOLNY«

Valerija Vendramin

Instytut Pedagogiczny, Lublana

Na początku października 2005 roku, w Instytucie Pedagogicznym odbyło się sympozjum pod tytułem »Rola i znaczenie języka w wychowaniu i wykształceniu«. Wzięli w nim udział liczni specjaliści, którzy próbowali pokryć jak najszerszą skalę tematyki opisanej tytułem sympozjum, np. analizę dyskursu pedagogicznego, komunikację, użycie języka, konceptualizację literatury itd., aż do lekcji łaciny w szkole podstawowej, jeżeli przypomnimy zaledwie niektóre aspekty. Wszystkie artykuły z sympozjum przedstawiliśmy także w jednym z wcześniejszych numerów »Szkolnego terenu«.¹

W Instytucie Pedagogicznym zajmowaliśmy się tą tematyką także na początku grudnia 2005 roku, gdy współpracowali z nami również nasi koledzy i koleżanki z Uniwersytetu w Łodzi, których artykuły, wspólnie z artykułami współpracowników i współpracownic z Instytutu Pedagogicznego i Galerii Narodowej przedstawiamy w niniejszym numerze.

W tym numerze, na większość artykułów, możemy patrzeć jako na wkład do rozprawy dotyczącej tematów i pytań, które pośrednio lub bezpośrednio wpływają na teorię i praktykę w wychowaniu i wykształceniu. Wybór tematów wskazuje, choć nie odzwierciedla w pełni, na rozległość i różnorodność nauk, pochodzących z różnych dyscyplin, natomiast wszystkie tematy nawiązują do naszej głównej tezy, którą, krótko mówiąc, jest język w wychowaniu i wykształceniu. Przedstawiona tematyka obejmuje praktykę pedagogiczną, niektóre dylematy wiedzy pedagogicznej, dyskurs pedagogiczny, procesy uczenia, argumentację, psychologiczne i kulturologiczne podejście do okresu przedszkolnego, literaturę, pedagogikę muzealną ... lista ta wciąż nie jest wyczerpana. Część artykułów wiąże się także ze specyficzną sytuacją i kontekstem w Polsce, względnie przedstawia fragmenty z poszczególnych okresów polskiej historii.

Niniejszy numer »Szkolnego terenu«, łącznie ze wstępem (»Z językiem na teren szkolny«) ma za zadanie przypomnieć specyficzność roli i zna-

czenia języka w wychowaniu i wykształceniu, przypomnieć zagadnienia, które tę tematykę poruszają, lub, które powinny (częściej) tę tematykę poruszać, a także dyscypliny, które się zajmują podobnymi badaniami.

Język jest »istota samą w sobie«, ale jednocześnie, sam dla siebie stanowi »scenę«. Nie powiemy nic nowego, jeżeli wspomnimy interdyscyplinarność, szeroki obszar zasięgu, »tłumaczenie«, – jeżeli się posługujemy podobnymi metaforami – z jednego obszaru badań w drugi.

Mamy nadzieje, iż przedstawione tematy i analizy, jak też postawione pytania mają potencjał, że wpływają na teorię i praktykę, na tych, którzy są aktywni wewnątrz szkoły, i w ten sposób także na wyniki procesu wychowawczo – wykształceniowego.

Artykuły powstały w ramach międzynarodowego słoweńsko-polskiego porozumienia o współpracy naukowej, do którego przystąpili Instytut Pedagogiczny i Uniwersytet w Łodzi – Katedra Pedeutologii.

Przypis

- [1] Ten numer jest właściwie czwartym, w rzędzie tych, które zajmują się rolą i znaczeniem języka w wychowaniu i wykształceniu na polu szkolnym. Pierwszy ukazał się w 2005 (1-2) roku, drugi w 2006 (1-2) roku, a trzeci w 2007 (1-2) roku. Wszystkie trzy zredagował Igor Ž. Žagar, wspólnie z podtytułem »Retoryka, debata i krytyczne myślenie w nauce«, razem z Janją Žmavc.

RELATYWIZM JĘZYKA W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH

Tadeusz Jałmużna

Uniwersytet Łódzki, Polska

Metody badawcze, techniki oraz narzędzia badawcze są różnie definiowane w pedagogice, gdyż jak twierdzi Tadeusz Pilch spotykamy się z całkowitą swobodą w ich określaniu.¹ Wyróżniamy zatem różne sposoby rozumienia metody. Stefan Nowak definiuje ją »...jako określony, powtarzalny sposób rozwiązywania pewnego typu problemu naukowego«² i uznaje, że każdy sposób wiodący do tego celu jest metodą.

A. Kamiński określa metodę jako »...zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego«.³ Autor uważa, że metody badawcze są to sposoby zaplanowania i realizowania procesu badawczego. Stoi na stanowisku, że metoda jest zależna od problematyki, czyli musi być plastyczna, uległa wyobraźni badacza, a także adekwatna do hipotezy roboczej. Do powyższej definicji odwołuje się także T. Pilch⁴ oraz Mieczysław Łobocki, który dodaje, że »metody badań rozumiane są jako ogólne, niedostatecznie uszczegółowione sposoby dochodzenia do uzasadnionych i sprawdzonych twierdzeń na temat zjawisk i procesów dydaktyczno – wychowawczych«.⁵

Reasumując rozważania na temat metod badania naukowego można powiedzieć, że są to określone, celowe, planowe, obiektywne, dokładne i wyczerpujące sposoby poznawania wybranego wycinka rzeczywistości.

Wśród różnorodności podziału metod stosowanych w pedagogice, według T. Pilcha wyróżnia się następujące metody badawcze:

- Monografię instytucji
- Eksperyment pedagogiczny
- Metodę indywidualnych przypadków
- Metodę sondażu diagnostycznego

Techniki badań – najczęściej – rozumie się, jako »...czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów«. ⁶ Wśród technik badawczych wymienia się ankiety, wywiady, analizę dokumentów.

Narzędzia badawcze są »...przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań«. ⁷

Tradycyjnie pedagogika zajmowała się wychowaniem dzieci. Rozwój społeczny i naukowo-techniczny spowodował, że przedmiot badań pedagogiki uległ poszerzeniu. Współcześnie pedagogika obejmuje także działania wychowawcze nad ludźmi dorosłymi, badając procesy i zjawiska wychowawcze dotyczące człowieka w ogóle, w całości, nie ograniczając się do dzieci i młodzieży.

Jednym z podstawowych pojęć pedagogiki jest wychowanie. Pojęcie to zawiera bogatą i różnorodną treść. Wielu pedagogów przypisuje wychowaniu szerokie znaczenie. Mówi się o wychowaniu jako celowym i świadomym procesie oddziaływania, a jednocześnie wskazuje na wychowanie, jako efekt pewnego działania.

Mówiąc o nauczaniu mamy na myśli nie tylko działalność nauczycieli, lecz także bezpośrednio od niej zależną działalność uczniów, tj. uczenie się. Nauczanie, realizowane jest nie tylko w instytucjach dydaktyczno-wychowawczych, ale wszędzie, gdzie zachodzi społeczna potrzeba przekazywania pewnego sposobu wiadomości, umiejętności i sprawności jednostce lub grupie ludzi w celu przygotowania ich do pełnienia określonych zadań. Podobnie jak wychowanie, ma ono charakter historyczny.

Mówimy także w języku codziennym, iż nauczanie jest kierowaniem rozwojem jednostki od niewiedzy do wiedzy możliwie najpełniejszej. Poprzez nauczanie wyposażamy uczniów w wiadomości, umiejętności i nawyki. Przygotowujemy, w oparciu o wiedzę teoretyczną, do działalności praktycznej. Bliskim pojęciu nauczania jest kształcenie, coraz częściej rozumiane łącznie, tzn. nauczanie i uczenie się. Rezultatem procesu kształcenia jest wykształcenie. Z punktu widzenia przyswojonej wiedzy i umiejętności wyróżniamy kształcenie ogólne i specjalistyczne, czyli zawodowe.

Pedagogika zajmuje się więc całością zjawisk wychowawczych, tzn. warunkami, w których one przebiegają, celami, którym mają służyć, treścią działalności wychowawczej i metodami, które mają jej zapewnić skuteczność. Należy podkreślić, że pedagogika nie tylko obserwuje i analizuje istniejącą rzeczywistość, ale projektuje jej przekształcenia oraz proponuje

sposób realizacji tych przekształceń. Istnieje ściśle współdziałanie między teorią i praktyką pedagogiczną. Jest to bowiem dyscyplina teoretyczna i praktyczna.

Pedagogika zajmuje się procesami wyższego rzędu, tj. zachodzącymi między świadomością nauczyciela wychowawcy a świadomością ucznia – wychowanka. Jest to jedna z podstawowych różnic, które zachodzą w innych procesach np. technologicznych, przyrodniczych, fizycznych. Tam z jednej strony występuje świadomość człowieka kierującego danym procesem, a z drugiej jest przedmiot martwy, ewentualnie żywy, ale nie na poziomie rozwoju świadomości ludzkiej. W tych dyscyplinach zapis praw naukowych można zawrzeć następująco: Jeżeli A to B, np. jeżeli zwiększa się ciśnienie to maleje objętość i odwrotnie, inny przykład – jeżeli rodzice posiadają grupę krwi »O« to dziecko, które się urodzi będzie posiadało także grupę »O«.

Pedagog, w odróżnieniu od przedstawicieli nauk przyrodniczych czy technicznych, ma określone trudności w formowaniu i przewidywaniu ostatecznych efektów. Wynika to z ograniczonych możliwości wywołania pożądanych procesów w świadomości wychowanka. Trudności w ustaleniu prawidłowości w pedagogice wynikają także z nieostrości pojęć, którymi się posługuje. Są kłopoty w ustaleniu zakresu treści »dobry człowiek«, »sprawiedliwy wychowawca«, »wysokie morale nauczyciela« i inne. Ale historia wychowania przypomina nam, że próbując określić cele wychowania w sposób dokładny i precyzyjny, popełniamy błąd zwykłej indoktrynacji. Zbytняя precyzja celów wychowania i bezwzględne dążenie do ich osiągnięcia przekształca wychowanie w tresurę. Przypomnieć tutaj można wychowanie spartańskie czy pedagogikę faszystowską. Naturalnie, nie wolno popaść w skrajność drugą i w ogóle zrezygnować z ustalania celów wychowania.

Inaczej wygląda zapis praw naukowych w pedagogice. Jeżeli A a, b, c, d, ... u to najprawdopodobniej B. Występują pewne prawidłowości, ale nie zawsze możemy przewidzieć efekty końcowe.

Przypisy

- [1] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 71.
- [2] Podają za A. Kamiński, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974, s. 92.
- [3] A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice*, Warszawa 1972, s. 37.

- [4] T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1998, s. 41.
- [5] M. Łobocki, Metody badań pedagogicznych klasy szkolnej, Lublin 1973, s. 13.
- [6] T. Pilch, T. Bauman ... op. cit., s. 80.
- [7] Tamże.

KRATEK ORIS PEDAGOŠKE KOMUNIKOLOGIJE

Bogomir Novak

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Šola kot kulturno komunikacijski sistem družbe

Če hočemo odgovoriti na vprašanje vloge komunikacije v šoli, se moramo najprej vprašati, kam sodi šola kot kompleksni edukacijski sistem družbe. Po Parsonsovi AGIL shemi sodi le v en, in to je kulturni podsistem družbe, danes pa vemo, da se povezuje tudi z drugimi podsistemi, ker razvija poleg kulturnega še druge vrste kapitala, zlasti človeškega in socialnega. Parsonsova shema vsebuje še ekonomski, politični in socialni podsistem (Parsons, 1951). To pomeni, 1. da tudi pojem državljanstva vključuje vse družbene dejavnosti in ne le političnega, in da bi 2. Slovenija morala vse te podsisteme razvijati, da bi se v desetih letih uvrstila med najbolj razvite članice EU, in 3. da nas kritika neoliberalistične tržno podjetniške zasnove šole vrača k sprejetju Parsonsove teze o šoli kot kulturnem podsistemu družbe zaradi izzivov edukacije za medkulturno komunikacijo v multikulturni skupnosti.

Vlogo komunikacije pri oblikovanju kulture bomo proučevali znotraj šole, čeprav je pomembna tudi med šolo in drugimi ustanovami, zlasti državo. Od te komunikacije je odvisna stopnja avtonomije šole in stopnja kontrole šole s strani države (Bečaj, 2001: 32–41). Kakovost notranje komunikacije pa pogojuje kakovosti oz. vrste kulture in klime. Stoll (2003) razlikuje štiri vrste kulture šole: 1. tradicionalno kulturo (*traditional culture*), 2. kulturo blagostanja (*welfare culture*), 3. kulturo tople grede (*hothouse culture*) in 4. anomično kulturo (*anomic culture*). Za tradicionalno kulturo so značilne lastnosti skrbniške varnosti, formalnosti, nedostopnosti, za drugo lastnosti sproščenosti, skrbi, topline, za tretjo so značilni občutki klavstrofobije, pritiska in kontrole in za četrto občutki negotovosti, odtujenosti in izolacije. Učitelji, ki ne poučujejo niti kot izolirana osebnost niti v smislu šole kot celote, sodijo v balkanizacijsko

kulturo (Stoll, 2003). Vsaka šola se lahko prepozna vsaj v eni od opredeljenih vrst kulture kot prevladujoče in se skuša zavzemati za tisto, ki jo želi razvijati.

Pedagoška komunikologija kot veda o komunikaciji v šoli

Jezik in komunikacija sta zelo široki področji raziskovanja. Komunikologija nas uči razlikovati med pogoji dobre in slabe komunikacije in izboljšanja slednje s pomočjo alternativnih načinov komuniciranja, upoštevanja interesov sogovornika in pomena njegove telesne in verbalne govorice. Najprej smo s komunikološkega vidika obravnavali komunikacijo na vseh področjih delovanja vključno z vzgojno-izobraževalnim. »Pedagoška komunikologija« (Brajševa sintagma) pa se specialno ukvarja z naravo komunikacije med udeležencih edukacije, kot so učenci, učitelji, vodstvo šole in starši. Komunikacijska didaktika pa je njen operativni, a relativno samostojni del. Watzlawick (et al., 1967) izpostavlja naslednjih šest aksiomov komunikacije:

1. Ne moremo ne komunicirati.
2. Vsaka komunikacija vsebuje vsebinsko in odnosno raven.
3. Narava odnosa je odvisna od puntuacije komunikacijskih sekvenc med komunicirajočimi.
4. Komuniciramo tako digitalno kot analogno.
5. Vse komunikacije so simetrične ali komplementarne glede na to, ali temeljijo na enakosti ali različnosti.
6. Vsak socialni sistem vsebuje pozitivno in negativno povratno informacijo in ne le eno ali drugo.

Ad 1) ker ne moremo ne-komunicirati, se je za dobro komunikacijo potruditi. Ad 2) Dobra komunikacija nastane, kadar prav upoštevamo to spoznanje. Ad 4) V analogni, interakcijski komunikaciji gre za samospreminjanje posameznika kot sočasno spreminjanje zunanje okolice in sebe. To pomeni, da gre hkratna procesa zunanjih in notranjih sprememb I. in II. reda (Watzlawick, 2000). Ad 6) Čeprav je včasih težko, je potrebno vzdrževati vsaj relativno ravnotežje med njima zaradi zdravja in avtonomije posameznika in skupine. Ker multimedijske komunikacije obvladujejo svet javne in privatne sfere, bi moral vsak državljan obvladati vse vrste komunikacije, ki jo sestavljajo. Vendar multimedijska tehnologija sama po sebi še ne zagotavljajo dobre komunikacije (Lavrič, 2005). Do tega cilja vodi dolga pot

obvladovanja komunikacije v smislu razvijanja sposobnosti komunikacije in komunikacijske pismenosti (*communicational literacy*).

Že Herrera in Mandić (1989) sta menila, da je razlika med staro in novo osnovno šolo v tem, da je stara razvijala predvsem bralno, literarno in matematično pismenost, nova pa razvija še kulturno-etično-komunikacijsko, zgodovinsko, ekonomsko, politično, računalniško, znanstveno tehnološko, funkcionalno, znanstveno, religiozno, moralno, emocionalno, medijsko, etično in kritično vrsto pismenosti. Strokovnjaki radi poimenujejo še nove vrste pismenosti, kot je npr. državljanska, ki je pomembna za aktivnost državljanov v smislu razvoja demokracije. Vse te pismenosti se v procesu globalizacije integrirajo v univerzalno pismenost, ki je odgovor na potrebo po človekovem univerzalnem razvoju na različnih področjih družbenih dejavnosti in za celoviti razvoj osebnosti. Z razvojem pismenosti se spreminjajo tudi cilji, naloge in edukacijski stili¹ na srednji šoli in univerzi.

Z univerzalno pismenostjo pojasnujemo sposobnost medosebne, medinstitucionalne, mednarodne in medkulturne komunikacije. Ker živi danes več raziskovalcev kot kdaj koli prej v zgodovini človeka in je postala sodobna tehnologija proizvodjalna sila, je pomembno vedeti, kaj vključuje znanstvena pismenost v šoli. Znanstveno in tehnološko pismeni² posamezniki naj bi se bili sposobni spoprijemati z zahtevami informacijske učee se družbe znanja, odgovorno ravnati in se zavedati možnosti, ki jim jih znanost in tehnologija nudita v njihovem življenju. Tako znanstvena kot tudi kritična literarna pismenost upošteva tekst v družbenem kontekstu in dopušča več interpretacij besedila in ne le eno. Komunikacija je univerzalni medij vseh naštetih pismenosti, ker jih brez nje ne moremo posredovati drugim. Zato je od razvoja komunikacije odvisen razvoj pismenosti, kar pa se običajno spregleduje, kadar se predstavlja le eno izmed njih.

Za razvoj demokracije v šoli in družbi je najboljša demokratična komunikacija. Da bi ugotovili, kam sodi, si oglejmo najprej spodnjo shemo.

Tabela 1: Različne vrste komunikacije

Govorica telesa	Verbalna komunikacija
Enosmerno ³ od komunikatorja h komunikantu usmerjena komunikacija	Dvosmerna - dialoška - interakcijska komunikacija s povratno informacijo
Neposredna (iz oči v oči)	(Multi)medijsko posredovana
Racionalno-logična, levosferična	Spontana, analogna, sintetična-desnosferična
Predmetno-vsebinska	(Med)osebno odnosna
Enostavna	Kompleksna
Asimetrična	Simetrična
Zasebna	Javna

Seznam različnih vrst komunikacije ne more biti zaključen, ker jih različni avtorji tudi različno razvrščajo. Hkrati pa ves čas že govorimo o lastnostih dobre in slabe komunikacije, ki jim šele bo sledila *tabela 2*. Nadaljnja težava je tudi v sami dihotomizaciji vrst, ker ne upošteva logične tretje možnosti, kjer ta obstaja. Navedimo le nekaj primerov prehodnih form. Med odprto in zaprto komunikacijo je možna tudi polodprta komunikacija, med avtokratično in demokratično komunikacijo poznamo še navidez demokratično in dejansko avtokratsko ali nasprotno. Te in nekatere druge vrste komunikacij bomo opredeljevali glede na dejavnike njihovega pogojevanja in funkcioniranja. Konflikti so izraz neusklajenega delovanja s samim seboj in z drugimi. Nastajajo znotraj slabe komunikacije, ki je asimetrična, enosmerna, zaprta, egocentrična in avtokratična, razrešujejo pa se znotraj dobre komunikacije, ki je simetrična, dvosmerna, odprta, sodelovalna, dejanska, demokratična, medosebna,⁴ ker sloni na medsebojnem zaupanju in sodelovalnem učenju. Ni pa le neposredna, ampak je tudi posredna.

Znanje, informacije in vrednote so sredstva menjave v vsaki dialoški komunikaciji, ki jo danes jo vidimo še kot pozitivno, odprto, prožno in empatično v nasprotju z nedemokratično. Takšna je generator zaprte in toge kulture in klime. Izhaja iz cinične distance podcenjevanja in omalovaževanja drugih. Za razvoj demokratične komunikacije sta potrebni odprta klima⁵ in kultura z razvijanjem različnih vidikov mišljenja. K njima vodijo mehanizmi boja ali bega z razlogi nepoštenega, zvičajnega mišljenja in zavajanja drugega.

Za delo z ljudmi je primernejša medosebna komunikacija pred objektivno. Razliko med njima označuje tudi dvojica asimetrična in simetrična komunikacija. Asimetrična komunikacija je enosmerna, ker poteka od komunikatorja do komunikanta. Omejena je le na odnos med vprašanjem in pravilnim odgovorom glede na govorca in poslušalca. Takšna depersonalizirana komunikacija ni partnerska, pristna in medosebna, kar pa je značilno za simetrično komunikacijo.

Danes se zelo poudarja pomen interakcijske komunikacije, ki je bodisi znotraj osebe kot njen notranji dialog bodisi medosebna. Vendar pa je interaktivna komunikacija tudi posredovana znotraj računalniških informacijskih mrež. Verjetno je, da se bo interaktivno komuniciranje informiranih skupin v elektronski demokraciji razlikovalo od individualnega, izoliranega, ker se bo dogajalo na delovnem mestu, na cesti in doma in bo povezovalo posameznike in skupine med seboj. Interaktivno medosebno komuniciranje omogoča pa videti, kaj je skupno in kaj je različno glede na to, kakšne vrednote in cilje z njo želimo doseči in kakšne strategije uporabljamo. Z interakcijsko komunikacijo se razvija demokratična pedagoška kultura v šoli, ker vključuje povratno informacijo z možnostjo regulacije upravljanja in kontrole od zunaj in avtoregulacije s pomočjo samokontrole in notranjega dialoga. V komunikacijski interakciji se povezujeta učenje in poučevanje. Hkrati ko učimo drugega, učimo tudi sebe, če nič drugega, vsaj ponavljamo, kar pomeni, da utrjujemo učne vsebine. Šele v transformacijskem reflektiranem učenju se s pomočjo ponavljanja odpirajo novi horizonti.

Pomemben dejavnik predvidevanja šolskih dosežkov je Pygmalionovo načelo, ki v bistvu sloni na ponotranjeni zunanji komunikaciji. Učenec je večinoma prepričan, da nekaj zmore ali nečesa ne zmore, če so že prej starši ali/in učitelji prepričani, da je temu tako. Znano je, da učitelj naredi učence za takšne, kakršne želi videti. Tistim, ki jih zaznavajo kot slabše, posredujejo več negativnih povratnih informacij, njihove interakcije s temi učenci pa so bolj usmerjene na delo in pravila. Ti učenci so deležni tudi več učiteljeve skrbi in pozornosti. V interakcijah z boljšimi učenci učitelji izražajo večja učna pričakovanja in zahteve; tem učencem dajejo več možnosti za uspeh in večjo možnost izbire. Učitelji imajo raje kooperativne, prilagodljive in odgovorne učence kot pa učence, ki so neodvisni, agresivni, prepirljivi in moteči.

Komunikacija je jezik, zato ni vseeno, kateri jezik zanjo uporabljamo, kar je pomembno za »vlogo in pomen jezika v vzgoji in izobraževanju.«⁶ Če razumemo jezik kot pogoj možnosti sporazumevanja in reševanja

edukacijskih problemov, si lahko zastavljamo vprašanje razlikovanja med argumentiranim racionalno-logičnim in hortikulturno metaforičnim jezikom edukacije, dobro in slabo pismenostjo, vljudnosti in nevljudnosti udeležencev edukacije, itd.

Pogosto nam manjka prožna komunikacija, ker se ne znamo odpreti, da bi poslušali, razumeli in podali ustrezno povratno informacijo. Po Gadamerju (Gadamer, 2001)⁷ pomeni razumeti to, kar drugi pravi: prisluhnuti tistemu, kar nam je v jeziku dopovedano: sporazumevati se v jeziku pomeni povezovati svoje mnenje z mnenjem drugega. Šele iz tega nastane (ne)strinjanje o stvari. Brez veščine poslušanja se problemi poglobljajo v obliki maligne spirale slabe komunikacije in v jeziku zavračanja zaradi prekinitve, objektivizma, normativizma, racionalizma, enosmernosti, ukazovanja, ignorance in arogance, parcializacije, negativnih sugestij ter nizke frustracijske tolerance.

Stile komuniciranja delimo tudi na agresivne, pasivne in asertivne. Za agresivni tip so značilne naslednje lastnosti: zaprtost duha, ki ima vedno prav, slabo poslušanje, raje vidi izvršitve brez vprašanja »zakaj«. Pasivni tip ne izraža svojih občutij, raje verjame drugim kot sebi in ne pove, kaj bi rad. Asertivni tip da prav sebi in drugim, aktivno posluša, se zaveda sebe, ne obsoja, je navdušen in se dobro počuti. Med vsemi tremi je treba vzdrževati vsaj dinamično, relativno »izravnoteženo ravnotežje« (Trstenjakov izraz). Pri asertivni komunikaciji, ki izhaja iz lastnih občutij in si upa drugemu reči tudi »ne«, ne gre le za ugovarjanje z razlogi proti, ampak tudi za sposobnost delovanja v skladu z »voljo do smisla« (Franklov izraz). Asertivna komunikacija je priporočljiva pri preprečevanju konfliktov in agresivnega vedenja. Vsakdo je nagnjen pretežno k enemu stilu, z vajo pa osvaja tudi druge in se tako približuje asertivnemu, ki je še najbolj uravnotežen med vsemi. Iskanje srednje poti med njimi je potrebno tudi pri dozirani rabi različnih stilov vodenja, mišljenja in učenja in poučevanja.

Chalvin (2004) priporoča asertivno komunikacijo pri preprečevanju konfliktov in agresivnega vedenja. Asertivnosti se ne doseže le tako, da otroke spoštujemo, sprejemamo takšne kot so in da jim zaupamo, ampak tudi tako, da stojimo za svojimi stališči. Bluestein (1997) na primerih učiteljev in učencev opisuje, kako je mogoče izvajati takšen postindustrijski model »zmagam-zmagaš« (*win-win*)⁸ nasproti industrijskemu »zmagam-izgubiš«. Oba se kažeta v odnosu do sebe, drugih in do stvari. Berne (1990) utemeljuje model »zmagam-izgubiš« že v starogrških mitih. Meni, da prevzamemo model zmagovalca (*winner*) in poraženca (*loser*) od staršev, ker ponavljamo in zastopamo tisto, kakor so nam govorili. Med zmago-

valcem in poražencem je tudi takšen, ki ohranja »nespremenjeno stanje«. Zmagovalec je tisti, ki naredi stvari do konca, poraženec pa dela »napako v atribuciji« (Muskov izraz), ker pripisuje neuspeh svojim nesposobnostim namesto trenutnim ali nesrečnim okoliščinam.

Namesto pluralizacije interesov se v slabi komunikaciji vsiljujejo monopolni interesi s črno-belo strukturo mišljenja. Stalno je treba imeti pred očmi razliko med demokratičnim in birokratskim jezikom. Ta je hegemonističen, monopolen, brezoseben, racionalno strokoven, sprenevedajoč, sofisticiran in nenatančen, ker ne služi politiki sožitja, ampak politiki moči. V socializmu je jezik bolešno inovativno umetno označeval namišljene družbene procese. Danes pri nas še vedno preveč poudarjamo politično stran demokracije, ki pa jo premalo upoštevamo kot etično in humano vrednoto.

Neinformiranost ali dezinformiranost, ignoranca in infantilnost niso odlike dobre demokracije na mikro-individualni, mezzo-institucionalni in makro-družbeni ravni. Ker niti socializem niti kapitalizem ne spodbujata vsestranske ali totalne komunikativnosti, se tudi »vsestranska osebnost« ne more razviti v smislu svobodnih posameznikov v skupnosti. Velja pa, da je osebnost tem bolj večstransko razvita, čim bolje komunicira s svetom. Totalno komunikativni in totalno mobilni posamezniki so t. i. »idealni tip« turbokapitalizma, tako kot celovitost na raznih področjih delovanja.

Stremljenje k tehnično popolni komunikaciji ne more obiti njene temeljne eksistencialne strani, ampak jo nasprotno, predpostavlja. Jaspers (2000) izhaja iz predpostavke, da mišljenje in delovanje posameznika dobita svoj pomen šele v komunikaciji, ki ju povezuje. Pri tem razlikuje med eksistenčno in eksistencialno komunikacijo, ki pa jo zaradi »pozabe biti« (Heideggerjev izraz) mnogi zamenjujejo. Znotraj eksistenčne ali konformne komunikacije delamo, verujemo in mislimo uniformno z drugimi. Za eksistencialno komunikacijo (nem. *Daseinskommunikation*) pa je značilna notranja povezanost v sobivanju ljubezni, za katero je značilna samota, ki vključuje čakanje, potrpljenje in tveganje. Gre za paradoks »biti sam« in za boj za vrednote, s katerimi skušamo drugega sprejemati, ne pa uničiti. V »mejnih situacijah« (nem. *Grenzsituationen*) se posameznik odloči za smrt kot *Sokrat* ali za izgon kot *Solženicin* in drugi disidenti. Svobodna komunikacija je smiselna kot celovita in zato ni svojevoljna ter zgolj prostovoljna. To se lahko preseže v duhu principa dialoga po Buberju (Buber, 1993), ki predpostavlja odnos med jaz in ti. To pomeni, da učenje za bivanje vključuje učenje za sobivanje. Katere vrednote v komunikaciji pa to omogočajo? Brajša (1995) kot prvo med sedmimi skrivnostmi šole navaja ljubezen in lastnosti ljubečega učitelja po pavlovskem modelu ljubezni,

vendar ne uporablja izraza »ljubeča komunikacija«, ki sodi najprej v družino in potem v šolo.

K slabi komunikaciji vodijo mehanizmi napada in obrambe in navidezni razlogi nepoštenega, zvijačnega mišljenja. V vsakdanji, večinoma izključujoči komunikaciji še vedno prevladujejo obrazci zaprte kulture pred odprtimi. Fleksibilne komunikacije ne moremo razvijati, če se ne znamo odpreti, poslušati, razumeti in podajati ustrezno povratno informacijo. Problemi se tako poglobljajo v obliki maligne spirale slabe komunikacije. Jezik zavračanja je pogoj in rezultat nizke frustracijske tolerance ter nizke in slabe samopodobe in samozavesti, ki nastaja in se ohranja s prekinitvami, normativizmi, racionalizmi, ukazovanjem, ignoranco in aroganco, parcializacijo in negativnimi sugestijami. Rešitev je v tem, da jezik zavračanja podredimo jeziku sprejemanja. Pri vrnitvenem sporočilu oz. »sendviču moči« (*power burger*) je pomembno, da je kritični – negativni del kot »meso« vtaknjen med t. i. »kruh«, ki služi kot uvodni in končni pozitivni ali pohvalni del, tako da komunikant izve, kaj je že dobro in kaj bi se dalo še izboljšati. Takšen sendvič je pripomoček upravičene kritike. Povratna informacija je tem boljša, čim bolj je konkretna, natančna, pozitivna, prilagojena sogovorniku in pravočasna⁹ (Tomić, 2003: 55).

Sporazumevanje ima prav tako dve nasprotni razvojni smeri (dobro – benigno in slabo – maligno) kot jo imajo druga področja dejavnosti. Za krizne, konfliktne in obrambne stike je značilno, da sogovorniki ostanejo zaprti in nedostopni. Ohranjajo le pravilnost svojega mišljenja in ne odstopajo od obrazcev črno-belega označevanja pripadnosti po izreku: kdor ni z nami je proti nam. To je znano kot ozka lojalnost.

Retoriki vedo, da v komunikaciji ni pomembna le prepričevalna stran (gr. *pathos*), ampak tudi argumentacijska (gr. *logos*). Od namena govora je odvisno, katera stran prevlada. Zato je pomembno, da imamo že v osnovni šoli vsaj kot izbirni predmet retoriko. Pri učenju argumentiranosti je treba upoštevati meje veljavnosti argumentov glede na protargumente.¹⁰

Komunikacija je dobra, če uspe komunikatorjem in komunikantom doseči novo, skupno identiteto in komplementarno sodelovanje v ustanovi. Kakovost komunikacije je odvisna od stopnje identifikacije in socializacije posameznika z ustanovo. Ni toliko pomembno, kakšni strokovnjaki pridejo v določeno ustanovo ali podjetje, ampak kakšni tam postanejo. »Podjetje mora razviti takšen odnosni oz. komunikacijski kontekst, znotraj katerega morajo biti zaposleni dobri in uspešni in ne morejo biti slabi in neuspešni« (Brajša, 1993; 1994: 19).

Po Vregu (Vreg, 1997: 83) mora uspešen komunikator imeti:

- a) vsaj minimalen obseg znanja o individualnih izkušnjah partnerja,
- b) senzibilnost za jezikovni kod simbolov,
- c) temeljito znanje o vrednostnem in normativnem sistemu partnerja,
- d) vedenje o pričakovanih partnerja,
- e) empatijo, senzibilnost zanj, fleksibilnost, strpnost in visoko motivacijo.

Podobno kot pri Habermasovih pravilih idealne dialoške komunikaciji tudi v tem primeru lahko domnevamo, da do nesporazumov ne bi prihajalo, če bi obe v komunikaciji udeleženi stranki (enako kot učenec in učitelj) upoštevali navodila.

Če naj bo sporazumevanje uspešno, morata oba udeleženca ne samo enako interpretirati jezikovne znake in njihov pomen, ampak tudi tip jezikovnega dejanja, ki je integriran v konkretne socialne procese in ima osebno in družbeno razsežnost. Ta pa je lahko medosebna ali pa ima obliko formalno organizirane družbene ustanove (Vreg, 1997: 82). Ker se v vsaki komunikaciji vsaj implicitno učimo organizirati osebne in skupinske sposobnosti, oblikujemo v njej tudi učinkovito vodenje klime in kulturo.

Za uspeh komuniciranja je najprej pomembno poslušanje, ki je bistveno za vzpostavitev in vzdrževanje dobrega stika. Brajša (1993) razlikuje celo četverno poslušanje:

1. osebnosti sogovornika,
2. vsebine sporočila,
3. pomena našega odnosa do prejemnika in
4. razsežnosti odnosa.

Ta štiri poslušanja je seveda zelo težko uresničiti. Tudi pri poslušanju se na praktičnih primerih učimo poskusov in zmot z namenom samokorekcije. Navajeni smo poslušati vsebine, pri tem pa se ne vživljamo v osebnost sogovornika in ne poslušamo lastnega sebstva. Prav tako bi potrebovali tudi primere za presojo razsežnosti odnosa. Poslušanje je bilo v tradiciji bolj čislano v funkciji uboganja kot je danes v funkciji samostojnega učenja.

Četverno poslušanje omogoča uresničevanje didaktičnega principa individualizacije in diferenciacije, ker se učitelj postavlja v različne socialne vloge kot so prenašalec znanja, olajševalec znanja, animator, raziskovalec, usmerjevalec (mentor) in sodelavec pri učenju učencev. Te vloge mu

omogočajo razumevanje vsakega učenca. Zlasti pri olajševanju bi morali biti starši in učitelji bolj previdni. »Ni treba spraševati, od kod toliko neizrabljene energije, notranjega nemira in nepotrpežljivosti pri otrocih, če vemo, kaj vse jim skušamo olajšati« (Zalokar Divjak, 2000: 29). Učitelji v razredu in vzgojitelji v dijaških domovih bi morali olajšave usmerjati tako, da bi dijaki sami opravljali tisto, kar jih zanima in kar zmorejo. Premalo se poudarja potreba po usklajevanju interesov, ker brez skupinskega usklajevanja tudi ni skladne osebnosti.¹⁰

Dobra komunikacija omogoča občutek smiselnosti lastne in tuje dejavnosti z jasnimi izhodišči in nameni, izkazuje več skupnega kot nasprotno, več vključujočega kot izključujočega in več splošno sprejemljivih vrednot kot parcialnih in egocentričnih. Lahko bi govorili o t. i. zdravi komunikaciji v družini in drugih javnih ustanovah (šola, zdravstveni domovi, podjetja, itd.) kot pogoju zdrave družbe.

Še nedavno so se pri nas pojavljala stališča o prijazni šoli. Pogoj zanjo je prijazna komunikacija v smislu ljubeznivosti, prisrčnosti in privlačnosti v sproščenem in zaupnem ozračju. Vendar pa to ni dovolj za kvalitetno šolo s kvalitetno komunikacijo. Dosežemo jo še z naslednjimi vrednotami in osebnimi značajskimi lastnostmi kot so »svobodomiselnost, (samo)spoštovanje, velikopoteznost, širokosrčnost, razumevanje in popustljivost« (Gross, 2001: 266). Videti je, da se v šoli tega ne uči, ker nima podpore v drugih ustreznih vrednotah, za pozitivno komunikacijo. Negativno komunikacijo učitelja z učencem (ali obratno), ki se dogaja v »jeziku zavračanja«, doživlja prizadeti učenec kot represivno. Žal pa danes pogosto razumevanje že kateregakoli elementa represije kot negativnega, vodi k odklonitvi v razpuščenosti, anarhičnosti in razvajenosti otrok. Seveda pa bilo utopično in idealistično misliti, da bi morala biti v šoli komunikacija le pozitivna brez »jezika nesprejemanja« oz. zavračanja, glede na tendence integrativnosti pouka in socialne vključujočnosti, pa je vsekakor bolj priporočljiva. Idealizacija dobre šole, dobrega učitelja, dobre komunikacije gre včasih do te mere, da to že preprečuje optimalizacijo dejanske komunikacije.

Podobno se tudi veliko poudarja učiteljev pozitivni odnos do učencev, čeprav vemo, da ne more biti samo pozitiven. Veliko se tudi poudarja, da bi učitelj zastavljal učencem vse tipe vprašanj in dovolil, da jih tudi učenci njemu, prav tako tudi, da bi upošteval vse tipe osebnosti npr. po Myer-Briggsovi razvrstitvi. Prav tako se tudi veliko poudarja, da naj bi šola razvijala vse vrste inteligenc po Gardnerju in ne le racionalno, ampak predvsem duhovno kot krovno.

Kroflič priporoča učitelju samoomejitveno avtoriteto. Ta je po eni strani odgovor na vzgojne težave, po drugi strani pa odpira vprašanje, ali gre za samoomejitve, ki so le objektivno dane (npr. šolski urni sistem v smislu organizacije dela ali psihosomatske zmožnosti učitelja), ali tudi subjektivno, ki zadeva prepričanja, vrednote, interese udeležencev edukacije. Nadaljnji pomembni vprašanji sta, 1. ali so te omejitve posamezniki z veseljem sprejemajo, ali jih lahko tudi po potrebi spreminjajo in presegajo in 2. ali je to sprejemanje/preseganje zdravo ali nezdravo. Avtoritarnost je samo izhod v sili, ker dolgoročno pomeni slabo komunikacijo.

Skupinski interesi nas v šoli in izven nje usmerjajo k sodelovanju z drugimi, parcialni in sebični pa nas od tega odvrčajo. Od stopnje skladnosti interesov je odvisna stopnja kakovosti komunikacije in medsebojnih odnosov. V jeziku sprejemanja jo dosegamo, v jeziku zavračanja pa jo odklanjamo. Jezik nesprejemanja oz. zavračanja ni že vnaprej nižje uvrščen kot jezik sprejemanja, ker je potreben zaradi asertivnosti, selektivnosti nepomembnega od pomembnega in kot sestavina jezika sprejemanja v stilu oba sta zmagovalca, nihče ni poraženec. Seveda pa je odprto vprašanje, v katerih tipih situacij je izvedljiv eden ali drug model. Univerzalizacija modela »zmagam – zmagaš« bi pomenila uveljavitev nekaterih idealnih predpostavk kot so: kultura vključujočnosti, etika vsega dopustnega, najmanjša možna mera sebičnih, delnih interesov v avtentični skupnosti, upoštevanje pravil idealnega komuniciranja, dosledno upoštevanje načela enakih možnosti, maksimalizacija načela tolerance, itd. Ni mogoče vedno zmagovati brez porazov.

Odnos med slabo in dobro komunikacijo

Tabela 2: Razlike med slabo in dobro komunikacijo

Jezik zavračanja	Jezik sprejemanja (T. Gordon)
Separatni jezik	Skupni jezik
Avtokratska	Demokratična
Toga	Prožna
Zaprta	Odprta
Konfliktna	Usmerjena k reševanju konfliktov
Egocentrična	Altruistična
Pasivna in agresivna brez utrjenih meja	Asertivna z upoštevanjem meja med jaz in ti
Enostranska - brez povratne informacije	Dvostranska s povratno informacijo ¹¹
Nezadovoljliva	Zadovoljuje vse (edukacijske) potrebe

Seveda je res, da so t. i. slabe lastnosti na levi strani *tabele 2* v posebnih okoliščinah lahko dobre, na splošno pa niso, kar opravičuje takšno razvrstitev za večje število primerov. Tako komunikant in komunikator že vnaprej z veliko verjetnostjo sklepata na izid komunikacije podobno kot na spodbude za eno ali drugo. V dobri komunikaciji sta njuni mesti relativni in zamenljivi, v slabi pa je komunikator stalno na prvem mestu. Zato je dobro poznati spodbude in ovire za dobro komunikacijo, ki jih prikazuje naslednja tabela.

Tabela 3: Ovire in spodbude za dobro komunikacijo

Mehanizem boja ali bega	Avtorefleksija
Negativen odnos do sprememb	Pozitiven odnos do sprememb
Škodoželjnost	Dobronamernost
Ustvarjanje zaprte, neprijazne klime	Ustvarjanje odprte, prijazne klime
Avtokratsko vodenje	Demokratsko vodenje
Toga osebnost	Prožna osebnost
Nizka frustracijska toleranca	Visoka frustracijska toleranca
Negativni stres – distres	Eustres
Slabo poslušanje, informacijski šumi	Četverno poslušanje (Brajša)
Dezinformacije	Kompleksno informiranje
Nizka in negativna samopodoba	Visoka in pozitivna samopodoba
Storilnostna šola z negativno selekcijo	Učeca se organizacija
Enodimenzionalno mišljenje	Večdimenzionalno mišljenje
Anti-intelektualizem in ozka lojalnost	Intelektualna klima s pripravljenostjo na dialog
Absolutizacija pravilnega mišljenja – fanatizem	(Ne)pravilno mišljenje – (ne)adekvatna komunikacija
Argument moči	Moč argumenta
Jaz sem O.K. – ti nisi O.K. Jaz nisem O.K. – ti nisi O.K.	Jaz sem O.K. – ti si O.K. (T. A. Harris) Jaz nisem O.K. – ti si O.K.
Strategija zmagam – izgubiš	Strategija zmagam – zmagáš (Bluestein)
Socialno izključujoča	Socialno vključujoča

Samo poznavanje dejavnikov še ni dovolj, da bi dobro komunikacijo tudi obvladali. Umetnosti dobre komuniciranja se učimo prav zato, da bi vedeli, kako s komunikacijo vplivamo nase in na druge in kako bi se tako

izognili pogostim razočaranjem. V komunikaciji je pomembno upoštevati in preverjati, ali smo izpolnili naslednje komunikacijske funkcije:

1. spoznavno – predstavitveno, ki vključuje poimenovanje, definiranje, posredovanje, poizvedovanje, predlaganje, poročanje, informiranje, vpraševanje po počutju in po potrditvi,
2. predstavitveno – izrazno z izražanjem lastnih pobud, mnenj, kaj je kdo dolžan ali ima pravico storiti, (ne)strinjanjem, vabljenjem in sprejemanjem povabila, obljubljanjem, ugotavljanjem možnosti obstoja česa in izražanjem pripravljenosti za dejanje,
3. čustveno izrazno s pozitivnimi in negativnimi čustvi, moralnimi stališči, opravičili, pričakovanji,
4. vplivajnsko s predlogi, prošnjami, dajanjem navodil, zahtevami, svetovanji, sklepanji o ravnanju, prošnjami, da sogovornik ponovi besede prvega govorca (*backtracking*),
5. funkcije jezikovnih vzorcev za vzpostavljanje stikov z ljudmi: nagovarjanje neznanca, ohranitev dobrega stika, predstavitev sebe in drugih, voščila.

Na poti h komunikacijski didaktiki

Komunikacijsko didaktiko¹² opravičuje večplastna narava komunikacije v naravi človeka. V izbranem načinu ali stilu komunikacije izražamo tudi način ali stil mišljenja v stilu življenja. Dobra komunikacija je večstranska. Enostransko racionalno analitično mišljenje preveč omejuje dobro komunikacijo prav tako kot tudi občutki zavrtosti, podcenjevanja, poniževanja, ogroženosti in omejenosti.

Razvoj subjektivnega znanja je možen na osnovi osebnih izkušenj oz. izkušenskega učenja (*experiential learning*), ki ga spodbuja komunikacijska didaktika. Z njeno pomočjo učitelj in vodstvo šole ustvarjata odprto, sodelovalno klimo med udeleženci edukacije in upoštevata individualne, subjektivne razlike med njimi. Le s sodelovalno komunikacijo udeleženci presegajo morebitno slabo vest z dobro vestjo. V družini in šoli je zelo pomembno usmerjati komunikacijo po benigni spirali glede na to, h kakšnim slabim, razdiralnim učinkom vodi maligna.

Takšna didaktika je tudi kontekstualna, ker s spodbujanjem komunikacije med sodelavci v podjetju ali drugi ustanovi upošteva družbeno

etiko. Izginjanje etičnega v družbi z redukcijo na etične kodekse za posamezne poklice, pomeni tudi ogrožanje obstoja pedagoške etike s pedagoškim erosom vred. Zato ni nenavadno, da se institucionalni (npr. šolski) prostor in čas razmejujeta ravno pred ljubečo medosebno komunikacijo. Zelo pomembno je usmerjati komunikacijo po benigni spirali glede na to, kakšne slabe, razdiralne učinke ima lahko maligna.

V šoli je treba skušati vedno znova dosežati ravnotežje med različnimi vrstami komuniciranja. Pri tem ne gre le za odnos med govorico telesa in verbalno govorico, ampak tudi znotraj verbalnega sporočanja med ustnim izražanjem in pisano besedo. Vemo, da se v šoli čedalje več piše, ker je to domnevno tudi bolj objektivno preverljivo in lažje ocenjevati. Po živi in pisani besedi se šola se nahaja med *mythosom* in *logosom*. Postmoderno stanje je tudi postnarrativno, kar pomeni, da imajo zgodbe z branjem, pisanjem in ustnim izražanjem prav takšno mesto kot eksaktno znanje. Ker učitelji stihijsko nihajo med polno besedo pojma, smisla in pomena in prazno, krhko besedo, za katero ne stoji ničesar, med metafizičnim realizmom bistvenega znanja in nominalizmom poimenovanja zgolj trenutnega, kontingentnega, partikularnega, se gibljejo tudi med spodbudami razvoja spoznavanja na eni strani in zgolj začasno pričakovanimi in interno ter eksterno preverljivimi rezultati znanja. Učitelji nihajo tudi med razvijanjem kritičnega mišljenja in nekritično rabo učne tehnologije, med zadovoljevanjem potrebe po ponotranjenju znanja in hlastanjem po informacijah, ki so na mrežni način pridobljene. Ker je komunikacija v šoli pretežno površinska in premalo globinska, tako kot so tudi stili učenja, je v njej premalo nastajanja novih, osebnih spoznanj in je čedalje manj spodbud zanje.

Kunst Gnamuš (1992) razlaga, da je jezik pri pouku sredstvo sporazumevanja. Z govornimi dejanji v razredu uravnavamo medsebojne odnose. Jezikovna didaktika npr. pojasnjuje vsebino, cilje in metode jezikoslovnega spoznavanja. Analogno lahko rečemo tudi za naravoslovno in družboslovno didaktiko. Njena naloga je ugotavljati jezikovnofunkcijsko zgradbo pedagoškega govora. Ker učitelji pogosto ne razlikujejo med odnosnim in spoznavnim govorom, se morajo ukvarjati z disciplinskimi težavami. Obenem jim pa ni jasna povezava med negativnimi, samoomejujočimi stališči in z jezikom zavračanja. Udeleženci pouka sporazumevanje med seboj različno razumejo že zato, ker se razlikujejo po socialnem izvoru, moči, željah in namerah.

V medsebojnih odnosih v šoli nastajajo nesporazumi tudi zaradi zamenjevanja ravni in vrst komuniciranja. Škoda je, da javna šola skoraj ne razlikuje med koristno – eksistenčno in bivanjsko – eksistencialno, pred-

metno in subjektivno interpersonalno komunikacijo. Mejne, krizne primere rešujejo svetovalne službe in interesne (izvenšolske) dejavnosti, razne mladinske organizacije.

Spoznanje, da različne individualne osebnosti rabijo različne vrste komunikacij bolj ali manj pogosto, je tudi didaktično aplikativno. Celo v različnih starostnih obdobjih iste osebnosti prevladujejo druge vrste komunikacij. To pomeni, da učitelj že zaradi generacijske razlike uporablja raje drugo vrsto komunikacije kot učenec. Toda če zaradi povečevanja zahtevnosti šole prevladuje objektivna komunikacija, potem udeleženci slej ko prej rabijo kompenzacijo druge v drugih vrstah komunikacije. Učenci se tako sprostijo v izvenšolskih aktivnostih, mladina in odrasli v društvih in klubih. Sistematičnosti pouka ni brez jasnosti in razločnosti komunikacije, ki vključuje:

1. tip komunikacije (npr. znanstvena, vsakdanja),
2. enopomenskost simbola v kontekstu,
3. interpretacijo posameznih izrazov v celotnem kontekstu,
4. normo, da je treba spremenjene pomene izrazov na novo opredeliti,
5. možnost nesporazuma in konflikta in iskanje v njem tega, kar je skupno.

Učitelji v javni šoli si ne vzamejo časa za spodbujanje ustvarjalnosti učencev na osnovi njihovega subjektivnega znanja, osebnostno pomembnega učenja in ustvarjalnega mišljenja. Rutinskim učiteljem je predvsem pomembno, kolikšna je količina učnih vsebin ne glede na njihov namen.

Izkustveno učenje je za vsakega učenca nenadomestljivo. Ne gre za namerno zanemarjanje, ampak za sistemske omejitve in ponekod tudi blokade, ki spodbujajo strah pred neprijetnimi čustvi, reakcijami odpora in posredno tudi nasilje v šoli. Zato učenci premalo poznajo sebe, da bi komunicirali v skladu s svojimi vrednotami.

Za odprto šolo je značilna individualna in socialna kultura. Ker je samospoznanje subjektivno, to pomeni, da je odgovorno, ker posameznik sprejema nase tveganje za odločitve, morebitni ugovor vesti in napačne rešitve.

Doslej smo znanje razumeli predvsem kot kognitivne učne vsebine, ki jih učitelji iztrgajo iz interdisciplinarnega konteksta in jih posredujejo učencem. Znanje pa je predvsem kot (trenutni) rezultat interaktivnega procesa ubesedovanja, v katerem so bolj ali manj uspešno uporabljene argumentativne in retorične spretnosti. Pri njegovem sooblikovanju so bolj

ali manj aktivno vključeni tudi drugi (aktualni ali potencialni) učni viri in učenci, ki pospešujejo ali zavirajo odnose med udeleženci interakcije v razredu in v širšem družbenem okolju (šoli, družini, lokalni skupnosti, državi). S pomočjo tega znanja učitelji pri učencih spodbujajo, razvijajo in obvladujejo spretnosti jezikovne rabe kot tudi njihovo osredotočanje na proces ubesedovanja, in ne le na njegov rezultat. Subjektivno znanje ne more dobiti sistemskega mesta brez interakcijske komunikacije na vseh ravneh od izkustvene do razumske in duhovne na osnovi pluralizma interesov v demokratični pedagoški kulturi. To pomeni, da je pot do tega rezultata smiselna prek spodbujanja reflektivnega izkušenskega učenja.

Učenje je za Kolba, Entwistla in Jarvisa proces, v katerem se znanje ustvarja s transformacijo izkušenj. Kolb razlikuje med akomodativnim, divergentnim, konvergentnim in asimilativnim učnim stilom. Kriteriji spoznavanja teh stilov so: odnos izkušnja – abstrakcija, opazovanje ali refleksija in aktivno preizkušanje. Za divergentni učni stil je značilno prepuščanje čustvom in domišljiji in ga lahko povežemo z divergentnim, ustvarjalnim in noetičnim mišljenjem z desno polovico možganov.

Za »transformativno šolo« (*transformative school*) je značilno transformativno učenje (*transformative learning*) z ustvarjalnim sodelovanjem med udeleženci edukacije. Scardamaglie in Bereiter (1989) razlikujeta naslednje štiri osnovne stile učenja in pouka:

1. Učenje je sprejemanje, shranjevanje in reprodukcija znanja, ki mu odgovarja pouk kot transmisija, prenašanje ali transfer znanja. Takšnega učitelja označuje Fox metaforično »dostavno vozilo« ali »natakar«. Zanimivo pa je, da niti samo globinski stil ne daje trajnih rezultatov nasproti površinskemu transmissijskemu pouku s kopičenjem znanja po aditivnem in akumulativnem pristopu. Trajne učinke daje fleksibilno uravnoteženo menjavanje različnih stilov.
2. Če je učenje pridobivanje gibalnih, jezikovnih in drugih spretnosti, je pouk razvijanje spretnosti in sposobnosti učencev. Učitelj kot »gradbenik« ali »trener« omogoča učencem, da vadijo spretnosti v različnih situacijah. Poudarek je na proceduralnem in ne na vsebinskem znanju. Jedrni problem je, kako naj se osredotoči na višje spoznavne spretnosti in te poveže s cilji in kako naj doseže prenos znanja v različne situacije. Učitelj ne ravna dobro, kadar zaposluje le nižje ravni učenčevih sposobnosti, dobro pa ravna, kadar krepí avtonomijo učenca pri izbiri težjih problemov za višje učenčeve sposobnosti, ki jih je treba povezati s cilji in doseči prenos v razne situacije.

3. Učenje in znanje sta aktivna konstrukcija pomena, pouk pa je spodbuda za pojmovno spreminjanje učenca. Prototip tega učitelja je Sokrat. Poučevanje je potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem. Učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide. Igra vlogo mentorja oz. moderatorja, ki ustvarja in razrešuje (konfliktne) situacije. Metafora zanj je »vodnik« na poti do znanja v smislu konstrukcije pomena. Odprto vprašanje je, do katere mere sme vstopiti v učenčev svet izkušenj in razumevanj. Slaba stran je, če učitelj učenca v tem svetu učitelj pusti, dobra pa je, če mu omogoči učenje iz napak.
4. Učenje je celovita osebnostna rast. Poučevanje je spodbujanje razvoja učencev s tem, da jim učitelj preskrbi različne vire, izkušnje in spodbude. Učitelj je »vrtnar« ali »kipar«. Dobro je, če učitelj (skupaj z učeneci) načrtuje aktivnosti, ki te sposobnosti razvijajo in pri tem upošteva tudi njihove čustvene potrebe. Učitelj naj učencem omogoči razširitev njegovih interesov tako da načrtuje aktivnosti, ki jih razvijajo in pri tem upošteva tudi čustvene potrebe (povzeto po Marentič Požarnik, 2000: 285–287). Čim višji je stil, tem težje ga učitelj uporablja, ker je komunikacijsko bolj zahteven. Očitno je, da komunikacija pri transformacijskih stilih ne more biti več zgolj enosmerna, ampak postane vzajemna, dialoška, celovita. Ne zajema le racionalne strani, ampak še prej emocionalno, kar pa pomeni, da je učitelj kot njen spodbudnik tudi emocionalno kompetenten. Seveda pa naj bi pedagoška komunikologija in komunikacijska didaktika povedali, kako to izvesti

Sklep

V tem zapisu smo prehodili pot od razsežnosti komunikologije do pedagoške komunikologije in komunikacijske didaktike. Jasno je, da vseh bistvenih vprašanj nismo mogli obravnavati, ker presegajo njegove meje.

Mnoga vprašanja so v pedagogiki in didaktiki raziskana, ne da bi bila povezana s komunikacijskimi vprašanji. Pozabljamo, da učitelj motivira učence za učenje in sodelovanje s spodbudno komunikacijo in da mora biti komunikacija obenem tako široka, da vključuje vse štiri vrste učenja po Delorsu, kot so učenje za znanje, delo, sožitje in avtentično bivanje. Zato je treba povezovati eksistencialno komunikacijo z eksistenčno tudi v šoli tako kot subjektivno znanje z objektivnim, že znanstveno preverje-

nim. Prav tako se v komunikaciji povezujejo različne vrednote tako dejanske kot deklarativne, eksistenčne in projektivne, ciljne in instrumentalne. Pokazali smo, kako so edukacijski stili, kot so stili mišljenja, učenja in poučevanja povezani s komunikacijskimi.

Komunikacija je univerzalni medij učenja različnih pismenosti. Različne vrste komunikacije so ključ za razumevanje odnosov med učitelji in učenci z vidika jezika sprejemanja in zavračanja. Iz njih lahko sklepamo, ali so ti odnosi dobri ali slabi in ali je pouk kvaliteten. Bistveno je, da učitelji omogočijo v komunikaciji z učenci učencem hkrati dovolj varnosti in svobode, da ti lahko oblikujejo svoje odgovore, mnenja in vprašanja, da si upajo kaj vprašati. V dobri komunikaciji imajo učitelji dober stik z učenci in jim dovolijo tudi neustrezne odgovore, ki jih potem ti pod njihovim vodstvom korigirajo. Menim, da je v šoli učenja iz napak premalo, ker ga zgolj pravilno mišljenje blokira.

Dobra komunikacija je tudi demokratična po svoji interaktivnosti – medsebojni skupinski povezanosti med udeleženci. V njej se ukinja stroga in toga delitev na komunikatorja, ki diktira komunikacijo in komunikanta, ki jo sprejema.

Zelo pomembno je, da bi šola ponovno gojila funkcije dobrega (po Brajši četrtega) poslušanja. Poslušanje ne pomeni le hermenevtičnega odkrivanja pomena tradicionalnih modrosti in znanj, ampak pomeni tudi začetek življenja v (edukacijske) potrebe drugega in uvid v lastne potrebe telesa in duha. Brez dobrega poslušanja ni dobrega pomnenja, dobre komunikacije in tudi ne kakovostnega pouka.

Opombe

- [1] Razlikujemo med različnimi stili mišljenja, učenja in poučevanja v šoli. Po Rancourtu razlikujemo med empiričnim, racionalnim, intuitivnim in fleksibilnim stilom spoznavanja in mišljenja, po Kolbu med izkustvenim, konvergentnim, divergentnim učenjem in po Marentič Požarnikovi med stilom poučevanja.
- [2] Obstaja več definicij znanstvene pismenosti. V prispevku *Scientific literacy*, v: <http://hypersoil.uni-muenster.de/2/01/05.htm>, str. 1–3, je znanstvena pismenost definirana kot presek 1. znanstveno-teoretske sposobnosti, 2. etične, emocionalne in estetske sposobnosti kot tudi učne, miselne, komunikacijske in socialne sposobnosti. Po projektu PISA pa ta pismenost vključuje razumevanje naravoslovnega znanstvenega vpraševanja, razumevanje temeljnih pojmov, zaupanje v načine znanstvenega mišljenja in dela kot tudi kritično refleksijo možnosti in meja znanstvenega spoznanja
- [3] Izraza »enosmerno – dvosmerno« sta prevzeta iz kibernetike, ki izhaja iz odnosa

- vhod in izhod in pomeni, da človek lahko komunicira z mehanskimi, medijskimi napravami. Nesporazum pri razumevanju pomenov obeh izrazov nastaja zato, ker so mehanske naprave po osnovni zamisli neodzivne, sogovornik pa je v po osnovni zamisli odziven, dialoški.
- [4] Habermas je s komunikativno interakcijo, v kateri je sprejemnik drugi subjekt, postavil v ospredje govorno proizvedeno intersubjektivnost. Z njo je hotel prikazati integrativno funkcijo jezika. Jezika ni brez uporabnika, ker se morata sogovornika sporazumeti o pragmatičnem, uporabnem smislu jezikovnih izrazov in ne le o semantičnem in semiotičnem.
 - [5] Šolska klima vključuje šolsko ekologijo (šolska zgradba, oprema, velikost šole), milje (izkustvo, izobrazbo, socioekonomski položaj učitelja in učenca, vrednotno orientacijo), socialno strukturo (pravila obnašanja) in kulturo šole z rituali, ceremoniali, navadami in cilji organizacije. Klima (ozračje, vzdušje) pomeni po Zabukovčevi in Bobnovi (Zabukovec in Boben, 2000) predvsem pedagoško dogajanje v razredu, ki ga določa kakovost medosebnih socialnih odnosov, osebni razvoj posameznikov in sistemske značilnosti s pravili, pričakovanji in mehanizmi kontrole. Šolska, organizacijska in razredna klima je lahko odprta ali zaprta, negativna ali pozitivna, delovno kooperativna ali averzivna.
 - [6] Na Pedagoškem inštitutu je mednarodni simpozij »Pomen in vloga jezika v vzgoji in izobraževanju« 10. 10. in 7. 12. 2005 pokazal na pluralnost pristopov zlasti k pedagoškemu jeziku. Pedagoški jezik v enciklopedijah ni enoznačno določen, ker ga ni mogoče očistiti hortikulturnih metafor in nima normativno obveznih enoznačnih pomenov za strokovno in vsakdanjo rabo.
 - [7] Hermenevtika je že tradicionalno znana kot metoda razumevanja in interpretiranja tekstov. Pri Heideggerju je hermenevtika eksistencialno razumevanje tu-bitu, pri Gadamerju pa gre za zgodovinsko razumevanje govornice s pomočjo pojma učinkovnozgodovinske zavesti: zavesti o zgodovini učinkovanja razumevanja in zavesti o učinkovanju zgodovine na razumevanje.
 - [8] Strategija »zmagam – zmagaš« je znana v japonski kulturi in politiki kot *haragei*, ki vsebuje več veččin in pomeni komuniciranje na ravni trebuha in ne le srca in razuma. Besedno je mogoče govoriti »da«, čeprav si odločen za ne. Ker gre za harmonijo individualnih in družbenih interesov, se dogaja v skladu s splošno etiko. Zanj je značilno, da nikoli dokončno ne izrazimo svojega stališča, lahko pa preusmerjamo tok sogovornikove misli in mu prijazno pokažemo, naj odide.
 - [9] Vprašanje stilov zaznavanja učencev pri pouku se čedalje bolj raziskuje (npr. Tomić, 1997: 74; Kovač, J., et al., 2004: 80–90). Tomičeva objavlja samoevalvacijski vprašalnik, kako se učitelji spoznavajo pri uporabi zaznavnih poti VAKOG v komunikaciji z učenci.
 - [10] Premalo v družini in v šoli poudarjajo pomen skladne – kongruentne, integrativne – osebnosti z visoko pozitivno samopodobo, ki kot karizma proizvaja najboljše rezultate. Zato je vedno več oseb z raztreščenim bivanjem, nizko in pretežno negativno samopodobo, ki ne vidijo smisla življenja.
 - [11] Že antično izkustvo nam pokaže, da protiargument pomaga (hebrejski izraz »ezer *keneged*« pomeni pomaga proti). Če argumentiranje za in proti vodi k vzajemnemu zaupanju, dobimo dopolnilno sodelovanje. Na ravni praktične

logike so močni argumenti deduktivni, ker nimajo nasprotnih primerov. Šibki argumenti so induktivni; več imajo protiargumentov, bolj so šibki in obratno. Na dnu hierarhije moči argumentov je zmota, ki nima vrednosti resnice in jo zato protiargumenti lahko premagajo (Šuster, 1998).

- [12] Didaktika (gr. *didaskhein* – poučevati) je veda o poučevanju, učenju in šoli. Razlikujemo več vrst didaktike. Zlasti je uveljavljena členitev na občo in specialne didaktike. Blažič (et al., 2003) razvršča didaktiko na izobraževalno-teoretično, učno-teoretično in dialektično materialistično.

Literatura

- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, feb. l. 52, št. 1, str. 32–41.
- Berne, E. (1990). *Šta kažeš posle zdravo?* Beograd: Nolit.
- Blažič, M. (et al., 2003). *Didaktika*. Visokošolski učbenik. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Blustein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti?* Ljubljana: Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija. Razgovor, problemi, konflikti v šoli*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brajša, P. (1994). *Managerska komunikologija. Komuniciranje, problemi in konflikti v podjetju*. Zagreb: Školske novine.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Bratanić, B. (1993). *Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buber, M. (1993). *Between Man and Man*. London & New York: Routledge.
- Chalvin, M. (2004). *Kako preprečiti konflikte?* Radovljica: Didakta.
- Coloroso, K. (1996). *Otroci so tega vredni. Notranja disciplina je največ, kar lahko podarimo svojemu otroku*. Ljubljana: Tangram.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Labirinti.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training. The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages*. New York: Three Rivers Press.
- Gross, S., F. (2001). *Umetnost inteligentnega sporazumevanja. Izostrite občutek za medsebojne odnose*. Ljubljana: DZS.
- Jaspers, K. (2000). *O pogojih in možnostih novega humanizma*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Herrera A., in Mandić P. (1989). *Obrazovanje za XXI. stoljeće. Od tradicije do tehnološke revolucije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Kroflič, R. (1999). Avtonomija šole/vrtca in učitelja/vzgojitelja ali, kako in kam bomo vozili v skladu z zakonodajo? *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, 5, str. 7–9.
- Kunst-Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- Lavrič, A. (2004). *Učni stili v multimedijem izobraževanju*. Disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Mandič, T. (1998). *Psihologija komunikacije*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Parsons, T. (1951). *Toward a General Theory of Action*. New York: University Press.
- Rosenberg, M., B. (2004). *Nenasilno sporazumevanje: Jezik življenja*. Ljubljana: Društvo svetovalcev zaupni telefon Samarijan.
- Stoll, L. (2003). School culture and improvement. V: Preedy, M., Glatter, R. Wise, C. (ur.), *Strategic Leadership and Educational Improvement*, str. 93–109. New Delhi: P.C.P.
- Šuster, D. (1998). *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: FF Center za pedagoško izobraževanje.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: FDV.
- Vreg, F. (1997). *Sporazumevanje živih bitij: etološki vidiki komuniciranja, vedenja, delovanja in preživetja človeka in živali*. Ljubljana: FDV.
- Watzlawick, P. (et al.) (1967). *The Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.
- Watzlawick, P. (2000). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxen*. Bern: Hans Huber.
- Zabukovec, V., in Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zalokar Divjak, Z. (2000). *Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora.

ROZUMIENIE POJĘCIA »EWALUACJA« W PEDAGOGICE

Anna Tyl

Uniwersytet Łódzki, Polska

Wprowadzenie

Pojęcie *ewaluacja* znalazło szerokie zastosowanie w różnych dziedzinach życia społecznego, w tym także – na gruncie pedagogiki. Zależnie od kontekstu, w którym używa się tego terminu, pojawiły się różnice w jego zakresach znaczeniowych. Ponadto w literaturze przedmiotu, a zwłaszcza w pracach tłumaczonych na język polski (choć także w publikacjach rodzimych autorów) można zaobserwować zamiennie stosowanie określenia *ewaluacja* i innych pojęć, takich jak: *ocena, pomiar, diagnoza, ekspertyza, monitorowanie, inspekcja, audyt* czy *kontrola*. Taka praktyka nie jest uzasadniona i budzi sprzeciw w środowisku osób, zajmujących się badaniami ewaluacyjnymi.

Rozważania na temat ewaluacji w pedagogice będą w tekście prezentowane w trzech ujęciach: definicyjnym (gdzie przytoczono określenia definicyjne o różnym stopniu ogólności), klasyfikacyjnym (gdzie podano kilka podziałów ewaluacji i ich zakres znaczeniowy) oraz aplikacyjnym (gdzie dokonano egzemplifikacji ewaluacji pedagogicznej, prowadzonej na terenie Polski, o zasięgu krajowym, wojewódzkim i jednostkowym).

Ewaluacja w ujęciu definicyjnym

Przyjmuje się, że po raz pierwszy pojęcie *ewaluacja* zostało zdefiniowane na gruncie polskim przez Michała Arcta w 1928 r. Autor zamieścił to hasło w *Słowniku wyrazów obcych* i opisał je jako *ocenie, oszacowanie, określanie wartości*.

Współcześnie, w polskiej literaturze przedmiotu najczęściej przywołuje się rozumienie ewaluacji podane w latach osiemdziesiątych minionego stulecia przez jeden z międzynarodowych komitetów ewaluacyjnych – *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Komitet ten zaproponował następującą definicję ewaluacji – to *systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu*.¹ Przytoczone określenie charakteryzuje się wysokim poziomem ogólności i często w tekstach źródłowych współwystępuje z innymi, bardziej szczegółowymi definicjami. Oto kilka przykładów:²

Ewaluacja to:

systematyczny proces obejmujący zbieranie informacji oraz zdawanie relacji (w postaci raportu) z tego, jak się rzeczy mają, z intencją dostarczenia danych ułatwiających podejmowanie decyzji.

(H. Mizerek)

Proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji.

(Ch. Galloway)

Proces diagnostyczno – oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji.

(J. J. Guilbert)

Systematyczny i jawny proces zbierania informacji na temat istoty, charakteru i wartości interesujących (praktyka) zjawisk.

(H. Simons)

Proces systematycznego gromadzenia informacji na temat działania, właściwości i rezultatów programów, personelu oraz produktów.

(M. Q. Patton)

Systematyczne badanie wartości lub cech konkretnego programu, działania lub obiektu z punktu widzenia przyjętych w tym celu kryteriów w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego zrozumienia.

(L. Korporowicz)

Celowe i zaplanowane pozyskiwanie informacji w trakcie (ewaluacja okresowa) lub po zakończeniu wdrażania (ewaluacja końcowa) konkretnych programów pracy szkoły na temat zmiany społecznej, jaka została wywołana w konsekwencji realizacji zapisanych w tych programach celów i zadań. Ewaluacja służy badaniu

i oszacowaniu przyjętego rozwoju po to, by móc podjąć najlepsze z możliwych decyzje dotyczące przyszłych działań szkoły.

(M. Kalinowska)

W zaprezentowanych definicjach autorzy podkreślają, że ewaluacja jest procesem, który cechuje zbieranie danych i ich analiza oraz formułowanie wniosków i rekomendacji odnośnie decyzji, dotyczących przyszłych działań społecznych podmiotów ewaluacji. Różnicuje je natomiast (poza stopniem ogólności) rozłożenie akcentów, podkreślających wagę poszczególnych aspektów badania ewaluacyjnego, a także specyfika obiektu, którego ewaluacja dotyczy.

Określanie obiektu ewaluacji jest niemal równoznaczne ze wskazaniem rodzaju preferowanej informacji zwrotnej i może być zrealizowane w dwóch podstawowych wymiarach. Wyróżnia się obiekt ewaluacji nastawionej na rezultaty (gdzie ewaluacja sprowadza się do badania jakości wyników podjętych działań) oraz zorientowanej na proces (gdzie dokonuje się wieloaspektowej analizy przedmiotu ewaluacji z uwzględnieniem opisu, interpretacji i kontekstu gromadzonych danych). W pedagogice³ pierwsze z wymienionych podejść uważa się obecnie za niewystarczające.

W odniesieniu do edukacji mówi się o *ewaluacji pedagogicznej, która oznacza proces systematycznego zbierania informacji (danych) o rzeczywistości edukacyjnej, ich analizowanie, interpretowanie oraz formułowanie wniosków, które można wykorzystać w praktyce, podejmując określone decyzje na podstawie informacji zwrotnej*.⁴ Obszar znaczeniowy tego pojęcia, w zależności od celu, jakiemu ewaluacja ma służyć, może być rozpatrywany w węższym lub szerszym zakresie. Jeżeli podstawowym celem ewaluacji jest określenie efektywności programu lub poziomu nasilenia jakiegoś zjawiska, a rezultatem – wywarcie wpływu na decyzję o usprawnieniu działania przedmiotu (podmiotu) ewaluacji, to mówimy o ewaluacji w wąskim zakresie. Natomiast jeżeli za podstawowy cel ewaluacji przyjmuje się polepszenie rozumienia edukacyjnej rzeczywistości i wywołanie publicznej debaty na temat ewaluowanego obiektu, to możemy mówić o ewaluacji w szerszym (głębszym) rozumieniu.

Sprecyzowanie celu warunkuje ponadto wybór rodzaju ewaluacji.

Ewaluacja w ujęciu klasyfikacyjnym

W literaturze przedmiotu można odnaleźć szereg klasyfikacji ewaluacji i różne definicje określające zakres znaczeniowy tych pojęć. W opracowaniu uwzględniono jedynie kilka podziałów, najbardziej użytecznych w ewaluacji pedagogicznej:

- ze względu na osobę ewaluatora:
 - ewaluacja zewnętrzna
 - ewaluacja wewnętrzna
- ze względu na czas przeprowadzenia ewaluacji:
 - ewaluacja diagnostyczna
 - ewaluacja formacyjna
 - ewaluacja konkluzyjna
 - ewaluacja odroczone
- ze względu na rozległość obszaru poddanego ewaluacji:
 - ewaluacja szerokok zakresowa
 - ewaluacja fokusowa
- ze względu na możliwość jej zastosowania w praktyce bezpośrednio:
 - ewaluacja proaktywna
 - ewaluacja wyjaśniająca
 - ewaluacja interakcyjna
 - ewaluacja monitorująca
 - ewaluacja typu »impact«

Określenie definicyjne pojęcia *ewaluacja zewnętrzna* zaczerpnięto z tekstu N. Stolińskiej – Pobralskiej,⁵ której zdaniem *ewaluację zewnętrzną* charakteryzuje to, że: *ewaluatorzy nie mogą być pracownikami lub współpracownikami ewaluowanego programu, instytucji itp., opracowanie projektu następuje na zewnątrz, w gronie ewaluatorów; osoby ewaluowane uczestniczą w nim w kontekście uzgodnień kryteriów ewaluacji.* Wyżej cytowana Autorka podała następujące określenie pojęcia *ewaluacja wewnętrzna* – *ewaluatorzy współuczestniczą w projekcie, są powiązani z instytucją, programem, obiektem ewaluacji.*

Ewaluacja diagnostyczna (ex-ante, wstępna) jest prowadzona przed rozpoczęciem lub na początku kursu i ma na celu zdiagnozowanie oczekiwań uczestników lub – co podkreśla K. Ciekotowa⁶ – określenie poziomu i zakresu wiedzy osób rozpoczynających dany cykl kształcenia. *Ewaluacja formacyjna (mid-term, bieżąca, kształtująca)* jest realizowana w cza-

sie trwania ewaluowanego procesu, a jej wyniki można wykorzystać do wprowadzenia zmian w przebiegu procesu kształcenia. *Ewaluacja konkluzyjna (ex-post, sumatywna, sumująca, końcowa, podsumowująca)* to ewaluacja prowadzana po zakończeniu procesu, której zadaniem jest określenie stopnia realizacji założonych celów. Natomiast *ewaluacja odroczone* jest realizowana po pewnym czasie od zakończenia szkolenia.

W ewaluacji szerokok zakresowej możemy sobie wyobrazić – jak piszą autorki opracowania CODN – że *wyniki tej ewaluacji wskażą nam wąskie obszary, które później można badać dokładnie za pomocą ewaluacji fokusowej*.⁷

Model *ewaluacji proaktywnej*, zwany także modelem ewaluacji dla rozwoju, stosowany jest w sytuacjach, gdy niezbędna jest diagnoza potrzeb ewaluowanych podmiotów, natomiast *ewaluacja wyjaśniająca* koncentruje się na gromadzeniu i analizowaniu danych, dotyczących struktury i funkcjonowania określonego programu, projektu lub instytucji. *Ewaluacja interakcyjna* zajmuje się rozwojem projektu (zapoznawaniem odbiorców z ustawicznymi zmianami) zarówno na etapie jego przygotowywania, jak i realizacji. W modelu tym *należy położyć nacisk na rozwój mechanizmów kontroli, a także skutecznych strategii rozwiązywania trudności, pojawiających się w trakcie prac nad programem interwencji*.⁸ *Ewaluacja monitorująca* gromadzi wiedzę na temat funkcjonowania danego programu między innymi w celu zwiększenia kontroli nad jego realizacją, a *ewaluacja typu »impact«* zajmuje się analizą przebiegu programu w kontekście rezultatów działań, podjętych w trakcie jego realizacji.

Bez względu na wybór określonego rodzaju ewaluacji warto pamiętać, że prawidłowo zaprojektowana i przeprowadzona – prowokuje ona do refleksji, przez co przyczynia się do ujawnienia istotnych kwestii i daje szansę na rozwiązanie problemów o zasięgu ogólnopolskim, wojewódzkim, czy też jednostkowym – dla instytucji, grup społecznych i poszczególnych osób.

Ewaluacja w ujęciu aplikacyjnym

Ewaluacja pedagogiczna zadomowiła się w polskiej rzeczywistości społecznej na początku lat 90-tych ubiegłego stulecia. Jej pojawienie się – zdaniem I. Kaweckiego, R. Kwiecińskiej i H. Stępniewskiej – Gębik⁹ – należy wiązać z przyjazdem do Polski zespołu ekspertów współdziałających z polskim rządem w ramach umowy finansowanej przez Wspólnotę Europejską i tworzeniem w ramach tejże współpracy na terenie krajowych uczelni wyższych niewielkich grup profesjonalnych ewaluatorów.

Przykładem powstałego przy ich udziale projektu *ewaluacji o zasięgu ogólnopolskim* była ewaluacja grantów edukacyjnych ogłaszanych przez Ministra Edukacji Narodowej¹⁰ (przez trzy kolejne lata od 1998 roku), przeznaczone na organizację studiów podyplomowych (a w pierwszym roku także kursów doskonalących) dla nauczycieli, dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących szkoły i placówki.

W I edycji tego konkursu zgłoszone zostały 432 oferty, z czego w wyniku postępowania kwalifikacyjnego dofinansowanie przyznano 219 projektom, w tym 55 projektom przygotowanym przez uczelnie państwowe, 122 projektom z placówek doskonalenia nauczycieli i zakładów kształcenia nauczycieli i 42 projektom z jednostek pozarządowych. Rozkład przyznanych grantów na terenie poszczególnych województw nie był równomierny, co obrazuje poniższy rysunek.

Rys. 1: Liczba projektów przyjętych do realizacji w ramach I edycji grantów MEN



Najwięcej studiów podyplomowych i kursów dla nauczycieli zostało zrealizowanych na terenie Polski centralnej, w województwach: mazowieckim i łódzkim.

Ewaluacja w zakresie realizacji projektów miała przede wszystkim służyć określeniu efektywności zagospodarowania przyznanych z budżetu państwa środków finansowych, jednak ze względów organizacyjnych objęła swoim zasięgiem tylko część szkoleń, proporcjonalnie do liczby uczestników biorących w nich udział.

Rys. 2: Liczba uczestników studiów podyplomowych i kursów doskonalących, dofinansowanych w ramach I edycji grantów MEN



Z danych Departamentu Doskonalenia Nauczycieli MEN¹¹ wynika także, że na studiach podyplomowych i kursach realizowanych w ramach I edycji grantów najwięcej osób przeszkolono w województwie mazowieckim, łódzkim, lubelskim i śląskim.

W projekcie przyjęto, że ewaluacji zostanie poddanych łącznie 50 studiów podyplomowych i kursów doskonalących, a w badaniach metodą case study zastosowany zostanie model triangulacyjny. Ponadto określono: obszar ewaluacji, techniki zbierania materiału empirycznego (obserwacja, badanie kwestionariuszowe, wywiad i analiza dokumentów), a także zestaw pytań kluczowych i kryteriów ewaluacji, wśród których znalazły się między innymi: zgodność szkolenia z założonymi celami i aktualność prezentowanej na szkoleniu problematyki w kontekście zmian zachodzących w systemie oświaty. Ponadto ustalono, że badaniami zostaną objęte trzy grupy osób: uczestnicy zajęć, prowadzący zajęcia oraz organizatorzy studiów podyplomowych lub kursów, a liczebność badanej próby uzależniono od liczebności populacji słuchaczy.

Ewaluację tych form kształcenia można określić jako ewaluację mid-term, fokusową i monitorującą. Ponadto miała ona charakter ewaluacji zewnętrznej, bowiem przeprowadził ją zespół specjalnie przeszkolonych i działających na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej ewaluatorów, których raporty stanowiły podstawę do opracowania ogólnopolskiego raportu zbiorczego.

Egzemplifikacją *ewaluacji o zasięgu wojewódzkim* mogą być ewaluacje kursów dla nauczycieli organizowane przez placówki doskonalenia zawodowego, a także stowarzyszenia i fundacje,¹² które otrzymały dofinansowanie w ramach grantów wojewódzkich. Procedura kwalifikacyjna dla tych projektów była określona centralnie przez Departament Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej. Każdy Kurator Oświaty (od 1999 roku przez trzy kolejne lata) ogłaszał konkurs na konkretne projekty edukacyjne, a także zlecał przygotowanie projektu ewaluacji tych szkoleń na terenie swojego województwa. Mimo, że projekty ewaluacji były opracowywane, a następnie wdrażane przez różne (w każdym województwie – inne) grupy ewaluatorów, to w większości województw zastosowano model badań ewaluacyjnych, wzorowany na scharakteryzowanych powyżej projektach ewaluacji o zasięgu ogólnopolskim.

Dla przykładu: zespół ewaluatorów wskazanych przez Łódzkiego Kuratora Oświaty przygotował projekt ewaluacji z zastosowaniem metody case study i skonstruował następujące narzędzia do badań ewaluacyjnych: dyspozycje do wywiadu z prowadzącymi zajęcia, organizatorem i uczestnikami szkolenia, a także dyspozycje do obserwacji zajęć i do analizy dokumentów. W III edycji grantów Łódzki Kurator Oświaty przyznał dofinansowanie dla 82 projektów, a ewaluacji została poddana ponad połowa z nich, a dokładniej – 42 projekty. Kryterium wyboru konkretnych kursów

do ewaluacji było zachowanie około 50% reprezentacji spośród dwóch zmiennych: 12 obszarów tematycznych i 10 instytucji, które otrzymały dofinansowanie, czyli że na przykład w szóstym obszarze priorytetowym – *Przygotowanie do zarządzania placówką oświatową w nowej strukturze systemu edukacji. Wewnętrzne wspieranie jakości pracy w szkołach* do realizacji przyjęto 4 projekty, zatem – ewaluacji poddano 2 kursy z tej grupy, przy jednoczesnym zachowaniu 50% proporcji dla drugiej zmiennej – placówek prowadzących te szkolenia (na przykład: Wojewódzkiemu Ośrodkowi Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi przyznano 20 grantów, z czego ewaluacji poddano 10 kursów i – jak wynika z zapisu w macierzy – po dwie ewaluacje zostały przeprowadzone na kursach z II, III i VIII obszaru tematycznego, jedna – z obszaru IV i trzy – z obszaru IX).

Raport zbiorczy z wynikami ewaluacji, przeprowadzonych na terenie każdego województwa był przekazywany do Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Ponadto ewaluacje pedagogiczne są prowadzone na terenie szkół wyższych, zakładów kształcenia i ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz w innych placówkach oświatowych. Przykładem ewaluacji o takim zasięgu może być projekt przygotowany do wdrożenia w Kolegium Nauczycielskim w Zgierzu.¹³ Ewaluacji typu »*impact*« zostanie poddany proces kształcenia w tej placówce, a badania przeprowadzone będą w kontekście awansu zawodowego nauczycieli. W projekcie wskazano dwa podmioty ewaluacji – nauczycieli i słuchaczy Kolegium, przy czym nauczyciele będą udzielali wywiadu i obserwowani w czasie prowadzenia zajęć dydaktycznych, natomiast zadaniem słuchaczy będzie wypełnienie kwestionariusza ankiety. Wnioski płynące z analizy zgromadzonego materiału empirycznego zostaną uzupełnione wynikami analizy dokumentów zastanych, o charakterze urzędowym i oficjalnym (między innymi: planów rozwoju zawodowego nauczycieli, protokołów pohospitacyjnych, programów nauczania, wykazu publikacji badanych nauczycieli) a także dokumentów ilościowościowych (takich jak: dyplomy i wyróżnienia nauczycieli i słuchaczy Kolegium, zaświadczenia o ukończonych formach doskonalenia zawodowego, dokumentacja z przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej). Dobór nauczycieli do badań będzie określony za pomocą modelu próby celowej proporcjonalnej w oparciu o klasyfikację badanej populacji ze względu na stopień awansu zawodowego, natomiast dobór słuchaczy – za pomocą modelu próby warstwowej z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do wielkości jednostek z uwzględnieniem rozkładu trzech cech – płci, specjalności edukacyjnej oraz roku studiów. W projekcie wskazano także siedem kryteriów ewaluacji, takich jak: adekwatność posiadanych przez

nauczycieli Kolegium kwalifikacji zawodowych do prowadzonych przez nich zajęć dydaktycznych; zgodność celów, treści i sposobów ich realizacji z programami nauczania oraz z potrzebami i oczekiwaniami słuchaczy; przydatność zajęć dydaktycznych dla praktyki pedagogicznej słuchaczy czy też użyteczność dokumentacji gromadzonej przez kadre Kolegium w kontekście awansu zawodowego nauczycieli. Raport ewaluacyjny będzie przygotowany po zakończeniu każdego roku szkolnego przez Zespół Ewaluacyjny Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu i przedstawiony do wglądu nauczycielom i słuchaczom oraz dyrektorowi placówki.

Podane przykłady ewaluacji o zasięgu krajowym i wojewódzkim, dotyczyły przedsięwzięć już zrealizowanych, natomiast propozycja przebiegu procesu ewaluacji o zasięgu jednostkowym – dla Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu – jest jeszcze w fazie projektu i nie została wdrożona w praktyce edukacyjnej.

Obecnie prowadzoną na terenie Polski ewaluacją szerokok zakresową jest ewaluacja mid-term programów współfinansowanych przez Unię Europejską, której celem jest dokonanie oceny skuteczności i efektywności wykorzystania przyznanych środków finansowych z funduszy strukturalnych.

Zakończenie

W potocznym rozumieniu ewaluacja ogranicza się do realizacji badania konkretnego projektu lub programu oraz do sporządzenia raportu, prezentującego wyniki otrzymane na podstawie analizy zebranych danych. Warto jednak pamiętać, że ewaluacja jest złożonym procesem, do planowania którego należy podejść w sposób systemowy, bowiem podejmowanie decyzji, dotyczących przebiegu ewaluacji rodzi określone konsekwencje społeczne. Systemowe badania rzeczywistości społecznej i funkcjonowania jednostek wydają się mieć istotne znaczenie w naukach społecznych, a wśród nich – także w pedagogice.

D. Nevo¹⁴ przedstawił listę dziesięciu pytań, które – jego zdaniem – powinny stanowić punkt wyjścia każdej próby konceptualizacji ewaluacji. Zgodnie z koncepcją cytowanego wyżej Autora, pytania te wskazują rejestr kluczowych zagadnień, które poruszane są w najbardziej znaczących podejściach do ewaluacji w edukacji. Analiza różnych podejść do ewaluacji pedagogicznej w kontekście tych pytań może mieć ważne implikacje dla studiów i badań ewaluacyjnych.

Przypisy

- [1] *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*, New York 1981.
- [2] Wyboru definicji dokonano spośród określeń cytowanych w pracy zbiorowej pod redakcją E. Tołwińskiej – Królikowskiej, *Autoewaluacja w szkole*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002.
- [3] Informację podaję za: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Wydawnictwo Akademickie »Żak«, Warszawa 2003, s. 1093.
- [4] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Wydawnictwo Akademickie »Żak«, Warszawa 2003, s. 1091.
- [5] N. Stolińska – Pobralaska, *Ewaluacja jako aspekt aktywizacji procesu kształcenia [w:] Pedagogika. Współczesna myśl pedagogiczna*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno – Ekonomicznej w Łodzi 3/2002, s. 54.
- [6] K. Ciekotowa, *Ewaluacja (ujęcie pedagogiczne)* [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2001.
- [7] E. Tołwińska – Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002, s. 18.
- [8] K. Ornacka, *Ewaluacja – między naukami społecznymi a pracą socjalną*, Zeszyty pracy socjalnej (zeszyt ósmy), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2003, s. 143.
- [9] I. Kawecki, R. Kwiecińska, H. Stępniewska – Gębik, *Ewaluacja w szkole wyższej*, »Edukacja« 2002 nr 3.
- [10] Obecnie: Minister Edukacji i Nauki.
- [11] W. Górczak – Kutarba, *Granty edukacyjne – I edycja*, materiały DDN MEN, Warszawa 1998.
- [12] W konkursie nie uczestniczyły uczelnie wyższe, bowiem w tym samym czasie mogły składać swoje oferty o granty Ministra Edukacji Narodowej, przyznawane na dofinansowanie studiów podyplomowych.
- [13] Projekt został szerzej opisany w publikacji A. Tyl, *Projekt ewaluacji procesu kształcenia w Kolegium Nauczycielskim w Zgierzu w kontekście awansu zawodowego nauczycieli* [w:] J. Piekarski, A. Głowala, J. Mielczarek (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, *Pedagogika*, tom 4, część I, Płock 2005, ss. 373–386.
- [14] D. Nevo, *The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature* [w:] E. R. House (red.), *New Directions in Educational Evaluation*, The Falmer Press, London – New Philadelphia 1986.

UVOD V REBOULOVO ANALIZO RETORIKE PEDAGOŠKEGA DISKURZA

Zdenko Kodelja

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Pričujoči zapis je nadaljevanje krajše razprave o elementih za analizo pedagoškega diskurza,¹ v kateri sem se oprl predvsem na analizo pedagoških diskurzov, ki jo je že pred dvema desetletjema objavil francoski filozof Olivier Reboul v svoji znani knjigi *Le langage de l'éducation*.² V njej je analiziral več variant petih glavnih pedagoških diskurzov, ki so tedaj prevladovali v Franciji.³ Sam pedagoški diskurz pa ima po njegovem mnenju, enako kot vsak drug diskurz, tri pomena.

Prvič pomeni neko koherentno celoto stavkov o določeni temi, ki jih javno izreče neka oseba, včasih pa pomeni tudi napisan tekst. Drugič pomeni diskurz »lingvistično enoto, ki je enakega ali višjega reda kot stavek« (npr. neka maksima, članek, okrožnica šolskih oblasti, poročilo šolskega inšpektorja, knjiga itd.). Tretjič pa diskurz pomeni skupno ime za celoto diskurzov v ožjem pomenu besede, ki jih producira bodisi ena in ista oseba (na primer Rousseaujeva dela) bodisi družbena skupina (recimo pedagoški diskurz moderne), in ki predstavljajo skupne lingvistične značilnosti. V tem smislu je diskurz umeščen med jezik in govor. Podobno kot govor ohranja tudi diskurz določeno svobodo, ki se kaže na primer v tem, da je mogoče izbirati med dvema sinonimoma, med dvema sintaktičnima oblikama. Toda ta izbira je bolj ali manj določena s pod-kodom kot sistemom prisil neke družbene skupine ali ideologije. Za razumevanje diskurza je pomembna tudi enotnost diskurza, ki izhaja tako iz enotne teme kakor tudi iz notranje organizacije diskurza: sintaktične, logične in retorične. Med njimi posveča Reboul največ pozornosti retorični organizaciji diskurza, saj je prav od nje v največji meri odvisna prepričevalnost pedagoškega diskurza.

Reboul se je lotil analize pedagoških diskurzov tako, da je prehajal od besed h stavkom in od stavkov h diskurzu. Najprej je analiziral leksiko oziroma določen del besedišča, tj. slovarske in iz drugih pedagoških

besedil vzete opredelitve posameznih pedagoških terminov, ki jih je imenoval »besede-pasti«. Razlog, da te besede delujejo kot »past«, v katero se ujamemo, je po Reboulu predvsem v njihovi dvoumni in polemični rabi.⁴ Za večino od teh besed (učenje, kreativnost, demokracija, humanizem, laičnost, norma, narava, cilj, vzgoja itd.) se je pokazalo, da so polisemične, za druge pa, da so mnogokrat metafore, med katerimi jih je največ hortikulturnega izvora (odrasel, avtonomija, rast, razcvet itd.).⁵ Toda problem s temi pedagoškimi izrazi po njegovem mnenju ni v tem, da so te besede večpomenske ali metafore (saj je to edini način, da se izognemo množanju neologizmov), ampak v njihovi nekritični rabi.

Prva past, ki jo navaja Reboul, ko analizira pedagoške termine kot »besede-pasti«, je torej v dvoumni rabi pedagoških izrazov. Druga past pa je v polemični rabi pedagoških terminov. Vsak pedagoški diskurz je namreč po njegovem mnenju v eksplicitni ali implicitni opoziciji z drugimi pedagoškimi diskurzi in zato imajo v njih pedagoški termini dvojno funkcijo: dvigati vrednost lastni pedagoški teoriji ali praksi in diskvalificirati druge pedagoške teorije in prakse.

Poleg nekaterih ključnih večpomenskih izrazov in tipičnih hortikulturnih metafor je Reboul obravnaval še slogane, ki jih razume kot koncižne, kratke in udarne formule, ki učinkujejo presenetljivo in katerih cilj je pridobiti javnost za neko stvar prav prek učinka presenečenja, ki ga sproža. Od informacije, navodila ali predpisa jih loči njihova retorična forma. Ta forma naredi, da učinkuje formula presenetljivo na različne načine: z ritmom, rimo, besedno igro, metaforo, hiperbolo, aluzijo, zgoščenim argumentom itd., vedno pa je takšna formula retorična, ker hoče prepričati in ne informirati ali predpisovati. Pedagoški slogani so, kot pokaže Reboul, lahko bodisi stavek (izobraževanje je produktivno delo itd.), sintagma (demokratizirati izobraževanje, učiti se učiti itd.) ali udarna beseda (selekcija, kreativnost, avtonomija itd.). Imajo pa, enako kot drugi slogani, pet značilnosti. Prva je, da se skušajo v pedagoškem diskurzu vedno prikriti, to je, da se v njem ne predstavljajo kot slogani, ampak kot nekaj drugega: pedagoška načela, dokazi, dejstvene ali razumske očitnosti. Njihova druga značilnost je, da so to anonimne formule. Prav v anonimnosti je njihova retorična moč, kajti kot take poudarjajo vtis evidentnosti, ki jo slogani ustvarjajo: ne izražajo to, kar misli ta ali oni posameznik, ampak to, kar je, kar je že od nekdaj znano. Tretja značilnost pedagoških sloganov je njihova polemičnost. Ko nas skušajo pridobiti za nekaj, to vedno pomeni, da nas skušajo odvrniti od nečesa drugega; ko nekaj trdijo, je ta trditev vedno v nasprotju z neko drugo trditvijo (tako je na primer slogan »učiti

se učiti« v opoziciji s pojmovanjem pouka kot prenašanja znanja). Četrta značilnost sloganov je, da so sumarni, peta pa, da so okrajšave. In prav okrajšave jim dajejo moč upravičevanja, prepričevanja, diskvalificiranja, pridobivanja za neko stvar itd. Če bi bili daljši, ne bi bili samo manj udarni in težji za ponavljanje in ohranjanje v spominu, temveč ne bi bili več sumarni, skratka, ne bi bili več slogani. Bistvo sloganov kot samoprikriva-jočih, kratkih, udarnih in polemičnih formul je po Reboulu predvsem v njihovi moči prepričevanja, v legitimiranju ali diskvalificiranju določene pedagoške prakse ali teorije.⁶

Bolj ko so slogani v tem pogledu učinkoviti, večja nevarnost obstaja, da bodo vedno bolj nadomeščali mišljenje. Edini način, da slogani ne bodo določali naše mišljenje, pa je, da razmišljamo o sloganih,⁷ da jih vzamemo kot spodbudo za razmislek in ne kot nadomestilo zanj. Podobno bi lahko rekli tudi za retoriko pedagoškega diskurza. Kajti »edino sredstvo, ki preprečuje, da se ne ujamemo v pasti retorike, je, da jo poznamo.«⁸

Retorika pedagoškega diskurza

Reboul zavrača tista sodobna pojmovanja retorike, ki jo reducirajo bodisi na argumentacijo bodisi na slog (ali celo na besedne figure kot so metafore, metonimije, oksimoroni itd.). Po njegovem mnenju sodi v retoriko oboje. Kajti predmet njenega preučevanja je tisto, kar naredi, da je nek diskurz prepričevalen. To pa je tako argumentacija kakor tudi slog oziroma večča raba besednih figur. Vsak diskurz, ki hoče nekoga prepričati o nečem, je za Reboula retoričen. Zato zavrača poenostavljeno delitev diskurzov na retorične in objektivne.⁹ To še posebej velja za pedagoške diskurze, ki jih je analiziral. V nadaljevanju bomo prazali nekatere vidike njegove analize retorične zgradbe pedagoškega diskurza na primeru analize znamenitega in kratkega odlomka iz *Emila*, v katerem Rousseau govori o negativni vzgoji in pravi naslednje:

- 1 »Ali naj si drznem tu razložiti največje, najvažnejše, najkoristnejše načelo vse vzgoje? To ni
- 2 pridobivanje časa, ampak zgubljanje. Preprosti bralci, oprostite mi moje paradokse: saj
- 3 jih mora delati, kadar razmišlja; in - vi lahko rečete, kar hočete - raje sem človek para-
- 4 doksov
- 5 kot človek predsodkov. Najbolj nevarno obdobje človeškega življenja je tisto od rojstva do
- 6 dvanajstega leta. To je čas, ko klijajo zmote in pregrehe, ne da bi imeli že kako sredstvo, s
- 7 katerim bi jih uničili; ko sredstvo pride, so korenine tako globoko, da ni več časa, da bi jih
- 8 izruvali. Če bi otroci z materinih prsi naenkrat skočili v dobo razuma, bi bila zanje
- 9 vzgoja, ki jim

- 8 jo nudijo, morda primerna; toda glede na njihov naravni razvoj, potrebujejo ravno nasprotno.
- 9 Ničesar ne bi smeli storiti iz svoje duše, dokler bi le-ta ne imela vseh svojih sposobnosti; kajti
- 10 nemogoče je, da bi opazila baklo, ki ji jo vi kažete, dokler je slepa, in da bi na širni planjavi idej
- 11 krenila po poti, ki jo celo za najboljše oči komaj zaznavno zarisuje razum.
- 12 Prva vzgoja mora torej biti povsem negativna.«¹⁰

Navedeni odlomek je iz druge knjige *Emila*, v kateri Rousseau obravnava vzgojo otroka od drugega do dvanajstega leta starosti in pri tem zagovarja tezo, da bi ta vzgoja morala biti negativna. Negativna vzgoja temelji, kot pojasni Rousseau v svojem pismu Christophu De Beaumontu, na predpostavki, da je človek dober po svoji naravi in da torej ostane tak vse dotlej, dokler ga kaj njemu tujega ne spremeni. Iz tega sledi, da lahko zlo, ki pokvari človeka, pride vanj le od drugod. Če hočemo, da človek ostane dober, moramo torej zapreti vhod za pregrehe. Ker negativna vzgoja prepreči pregreho in obvaruje otroka pred zmoto, je za Rousseauja v tem obdobju otrokovega življenja najboljša oziroma edina dobra vzgoja, četudi ne daje kreposti in ne uči resnice. Negativna vzgoja namreč, v nasprotju s pozitivno (ki hoče oblikovati otrokovega duha, ga učiti resnice in ga seznaniti z človekovimi dolžnostmi še preden jih je sposoben razumeti), pripravi otroka »za vse tisto, kar ga lahko privede do resnice, ko jo je zmožen doumeti, in do dobrega, ko ga je zmožen ljubiti.«¹¹

V prej navedenem odlomku iz *Emila* pa Rousseaujeva argumentacija v prid tezi, da mora biti vzgoja negativna, izhaja iz *paradoksa*, ki je bil po Reboulovem mnenju videti enormen ne samo za bralca iz osemnajstega stoletja, za katerega je bila vzgoja isto kot dresura in stroga disciplina, ampak tudi za tistega iz dvajsetega stoletja. To pa zaradi naslednjega razloga. Rousseau je zagovarjal določeno *načelo* (v. 1), in vsako načelo je, dokler ni dokazano nasprotno, nosilec neke vrednosti, vrednosti, ki ga naredi zares za »največje«, »najvažnejše«, »najkoristnejše« (v. 1). Toda to načelo je izraženo z izrazom »zgubljeni čas« (v. 2), ki ima izrazito slabšalen pomen in kot tak nima nobene prave vrednosti. Zato se zdi nepojmljivo, da lahko velja za načelo vzgoje. To je nekako tako, pravi Reboul, kot če bi rekli, da je glavno načelo vrtnarjenja to, da zelenjavo pustimo gniti. Paradoks se je zdel tako velik, da so v prvi izdaji Rousseaujevo besedilo celo korigirali in besedo »zgubljeni« (*perdre*) čas nadomestili z »vzeti si čas« (*prendre du temps*). Paradoks je tu mišljen kot mnenje, ki je v nasprotju z običajnim mnenjem, ne pa kot mnenje, ki je v nasprotju z razumom.¹²

Pri tem je pomembno, da Rousseaujevo eksplicitno priznanje svojih paradoksov na začetku odlomka ni zgolj konstatacija. Je veliko več. Je razlaga paradoksa kot sredstva za refleksijo, kot poziva k odpravi predsodkov, in nenazadnje kot poti, ki vodi k preseganju z vzgojo povezanih običajev in navad tedanjega časa in prostora.¹³ Celoten obravnavani odlomek iz Rousseaujevega besedila pa ima po Reboulu naslednji cilj: spremeniti paradoks, s katerim začena, v dokazano resnico: vzgoja mora biti čisto negativna. Najprej pa Rousseau opraviči svoj paradoks z uporabo naslednjega silogističnega sklepanja oziroma, natančneje rečeno, entimema:

1. Človek ne more razmišljati ne da bi delal paradokse.
2. Razmišljam.
Torej: sem človek paradoksov.¹⁴

Temu sklepu sledi primerjava, ki, kot pokaže Reboul, temelji na »dvojni hierarhiji: ker je premišljanje boljše od nepremišljanja, je tudi paradoks boljši od predsodka.«¹⁵ Tako izpeljana argumentacija pa je za Reboula sporna zaradi dveh razlogov. Prvič zato, ker lahko vodi bralca v sofizem (delam paradokse, torej razmišljam), ki se mu Rousseau sicer izogne. Drugič pa zato, ker temelji na nedokazani alternativni, da je mogoče izbrati le paradoks ali predsodek.¹⁶

Opravičba paradoksa ni za Reboula nič drugega kot prolepsa, celotna argumentacija, ki temu sledi, pa se spet opira na entimem:

1. V nasprotju z »naravo« je, da nudimo otrokom vzgojo, ki zanje ni primerna.
2. Pozitivna vzgoja zanje ni primerna (pred njihovim 12-im letom).
Torej: otroci »potrebujejo ravno nasprotno« (v. 8) vzgojo.¹⁷

Izraz »biti primerna« (v. 8), okrepljen z besedo »nemogoče« (v. 10) označuje po Reboulu kvazi logično argumentacijo temelječo na toposu esence. Rousseau namreč izhaja iz otrokovega »naravnega razvoja« (v. 8) in nato dokazuje nekompatibilnost med vzgojo, ki jo nudijo otroku, in tem, kar otrok dejansko je. Rousseau pri tem poudarja, da se človek rodi pred razumom. In ravno zato, ker otrok še nima razuma, ker še ne poseduje »sredstva, s katerim bi uničil« (v. 5–6) »zmote in pregrehe« (v. 5), ki so bile vanj vnesene s pozitivno vzgojo, je otroštvo »nevarno obdobje« (v. 4). Toda Rousseau verjame, da je vzgojo mogoče spremeniti in se tako izogniti zmotam in pregreham. Potrebno je le, da se odpovemo prezgodnji pozitivni vzgoji, ki od nas zahteva, da delujemo v nasprotju z naravo.¹⁸

Problem, ki ga vidi Reboul v Rousseaujevi argumentaciji, temelječi na sklepu izpeljanem iz drugega entimema, je v tem, da nam vsiljuje absurdno izbiro, ki temelji na alternativni, ki to sploh ni: pozitivna ali negativna vzgoja. Povsem možno je namreč, poudarja Reboul, da obstaja vzgoja, ki ni ne forsiranje otrokove rasti ne čisti *laisser-faire*, ampak je nekaj vmes.¹⁹

Drugi del Reboulove analize se nanaša na besedne figure, predvsem metafore. Prej navedeni odlomek se začneja z retoričnim vprašanjem: »Ali naj si drznem ...«, katerega cilj je, kot pokaže Reboul, da pripravi prej obravnavani paradoks. Izraz »materine prsi« (v. 7) je metonimija, ki sugerira popolno odvisnost otroka, odvisnost, ki jo vzgoja ne odpravlja, ampak ohranja. V tem odlomku je tudi več metafor, ki jih pogosto srečamo v pedagoškem diskurzu. Gre za metaforo luči: »bakla« (v. 10), »slepota« (v. 10), »oči« (v. 11); metaforo poti: »skok« (v. 7), »kreniti po poti« (v. 11). Te metafore se združujejo s prejšnjimi v personalizaciji: »ki jo ... komaj zaznavno zarisuje razum« (v. 11), da bi uvedle argument *a fortiori*: »za najboljše oči« (v. 11). Poleg teh je tudi več hortikulturnih metafor, »ki so povezane v niz: klijajo – sredstvo, s katerim bi jih uničili; korenine – izrjavati«.²⁰ Te metafore so po Reboulu zgoščene analogije. Gre za analogije med vrtnarjenjem (slabe kali, brez sredstev za izrjavanje) in vzgojo (znanja vcepljena pred razumom). »Toda Rousseau pomnoži kratke stike med foro in temo s tem, da staplja metafore:

Fora:	»klijajo« ↓	»sredstvo« ↓	»globoke korenine« ↓
Tema:	»zmote«,	»pregrehe« ↑	»uničiti« ↑ → »več časa«

Dejansko, ta zadnja (»več časa«) pripada obema: fori in temi. V njej kulminira metafora, ki je tudi tisto, kar hoče Rousseau dokazati. Toda ali jo Rousseau res želi kot metaforo? Zanj je namreč sorodnost med foro (vegetalno naravo) in temo (otrok in njegova vzgoja) tako zaslepljujoča, da gre manj za analogijo kot za logični odnos identitete.²¹

Na koncu svoje analize Reboul odgovori na vprašanje, s katerim pravzaprav začneja svojo analizo. Gre za vprašanje, ali je v tem Rousseaujevem besedilu mogoče najti osrednji motiv, s čimer je mišljen glavni retorični postopek, ki omogoča označitev besedila za ironično, hiperbolično, kvazilogično itd.²² Na prvi pogled je videti, pravi Reboul, da je osrednji motiv apostrofa,²³ toda podrobnejša analiza pokaže, da je to hiperbola, ki pa ni zgolj besedna figura, ki izraža pretiravanje, ampak je tudi oblika argumenta, »ki zavrača neko tezo rekoč: če jo sprejmemo, kam nas bo to

pripeljalo.«²⁴ Rousseau namreč zelo jasno pokaže, kam nas privede sprejetje teze o pozitivni vzgoji. »Če poučujete otroka preden potrebuje vaše znanje in preden ga lahko razume,« pravi Reboul povzemajoč Rousseauja, »mu vcepljate zgolj predsodke, četudi gre za resnična znanja in avtentične vrednote. Naučili ga boste misliti in vrednotiti tako, kot to dela nekdo drug, torej ga boste indoktrinirali. Ali natančneje rečeno: če hočete otroka na silo ločiti od otroštva, tvegate, da bo vedno ostal v otroštvu: 'ustvarjeni smo bili, da bi bili ljudje; zakoni in družba pa so nas ponovno pogreznili v otroštvo' (*Emile*)«.²⁵

Po drugi strani pa Rousseau z namenom, da bi okrepil argumentacijo v prid nasprotni tezi, to je tezi o negativni vzgoji, uporabi hiperbolo kot besedno figuro, ki izraža pretiravanje. Izraz »negativna vzgoja« je namreč izraz pretiravanja, saj negativna vzgoja, kakor jo Rousseau pojasnjuje v že omenjenem pismu Christophu de Beaumontu, nikakor ni prazna, ni odsotnost vzgoje. Prav nasprotno, to je »vzgoja, ki hoče izpopolniti organe, orodje našega znanja, preden nam to znanje da, in ki pripravlja otroka za razum z vajo čutov.«²⁶ To je torej vzgoja, ki »pripravlja« orodja mišljenja in delovanja, puščajoč otroka v zavetju okolja, v katerem se ta orodja vadijo, vendar okolja, ki ga vzgojitelj skrbno pripravi. Danes bi rekli, da ne učimo otroka ničesar, kar ne more razumeti, ker še ni zrel, da bi lahko razumel.«²⁷

Ne glede na to, ali Rousseauju s takimi retoričnimi prijemi uspe bralca prepričati, da je negativna vzgoja edina prava vzgoja (za otroka do dvanajstega leta), ali ne, je poznavanje retorične razsežnosti njegovega besedila nujno, če ga hočemo bolje razumeti. To pa seveda ne velja samo za to besedilo, ampak, kot je pokazal Reboul, bolj ali manj za vse pedagoške diskurze.

Opombe

- [1] Z. Kodelja, »Elementi za analizo pedagoškega diskurza«, *Šolsko polje* 2005/1-2, str. 5-15.
- [2] O. Reboul, *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, Presses Universitaires de France, Pariz 1984.
- [3] Kljub tej omejenosti je Reboulova analiza pedagoških diskurzov pomembna, ker je še vedno aktualna in teoretsko zanimiva, saj skozi analizo v njih prisotnih metafor, hiperbol, sloganov, klišejev, analogij, napačnih alternativ, sklepov, temelječih na premisi, ki bi jo bilo treba prej dokazati itd., razkriva retorično razsežnost pedagoških diskurzov, ki še zdaleč ni značilna le za pedagoške diskurze tedanjega časa in prostora.

- [4] Ibid., str. 55–76.
- [5] Ibid., str. 77.
- [6] Ibid., str. 81–85.
- [7] Ibid., str. 100.
- [8] Ibid., str. 101. V tem kontekstu retorika ni predmet proučevanja zato, da bi na tak način pridobili intelektualna orodja za produkcijo retorično bolj učinkovitih pedagoških diskurzov, ampak zato, da bi jih bolje spoznali. Pri tem pa retorika ni razumljena tako kot se v vsakdanjem jeziku pogosto razume, to je bodisi kot večšina, če že ne varanja, pa vsaj manipuliranja z ljudmi s pomočjo govora, bodisi kot večšina brezplodnega, praznega govoričenja. Takšni razumevanji sta po Reboulu namreč neustrezni in tudi protislovní, saj nek diskurz ne more biti hkrati brezploden in manipulativen. Zato ju zavrača in retoriko razume v glavnem v dveh pomenih: kot veččino prepričevanja s pomočjo govora (diskurza) in kot teorijo o tej veččini oziroma umetnosti (O. Reboul, *La rhétorique*, Presses Universitaires de France, Pariz 1993, str. 5–8).
- [9] O. Reboul, *Le langage de l'éducation*, str. 101–102.
- [10] J.-J. Rousseau, *Emile*, Librairie de Firmin Didot Frères, Pariz 1858, str. 79–80.
- [11] J.-J. Rousseau, »Pismo Christophu De Beaumontu«, *Problemi* 1988/11, str. 166–167.
- [12] O. Reboul, *Introduction á la rhétorique*, Presses Universitaires de France, Pariz 1994, str. 219–220.
- [13] G. Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio*, La Scuola, Brescia 1972, str. 12.
- [14] O. Reboul, *Introduction á la rhétorique*, str. 220.
- [15] Ibid., str. 220.
- [16] Ibid., str. 220.
- [17] Ibid., str. 220–221.
- [18] Ibid., str. 221.
- [19] Ibid., str. 221.
- [20] Ibid., str. 222.
- [21] Ibid., str. 222.
- [22] Ibid., str. 218.
- [23] Rousseau namreč na več mestih nagovarja bralce (odsotni univerzalni avditorij) s: »preprosti bralci« (v. 2), »vi lahko rečete« (v. 3), »ki jo vi kažete« (v. 10). S tem vzbuja vtis, kot da je avtor besedila prisoten in nas interpelira. Toda za Reboula apostrofa kljub temu ni osrednji motiv tega besedila, saj ni nepogrešljiva. Povsod je namreč mogoče nadomestiti osebno obliko (*vous*) z neosebno obliko (*on*) ne da bi se s tem argumentacija kakorkoli spremenila (ibid., str. 218–219).
- [24] Ibid., str. 223.
- [25] Ibid., str. 223.
- [26] J.-J. Rousseau, »Pismo Christophu De Beaumontu«, *Problemi* 1988/11, str. 167.
- [27] O. Reboul, *Introduction á la rhétorique*, str. 223.

Literatura

- Flores D'Arcais, G. (1972). *Il problema pedagogico nell'Emilio*. Brescia: La Scuola.
- Kodelja, Z. (2005). Elementi za analizo pedagoškega diskurza, *Šolsko polje*, 1-2, str. 5-15.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1993). *La rhétorique*, (Que sais-je?), Pariz: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1994). *Introduction á la rhétorique*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Rousseau, J.-J. (1858). *Emile*. Pariz: Librairie de Firmin Didot Frères.
- Rousseau, J.-J. (1988). Pismo Christophu De Beaumontu, *Problemi* 11.

DWIE UWAGI NA TEMAT TWORZENIA WYPOWIEDZI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Jacek Piekarski

Uniwersytet Łódzki, Polska

Wprowadzenie

Wystąpienie poświęcone jest trzem kwestiom.¹ Zawarto w nim – po pierwsze – uwagi poświęcone zagadnieniu – jak piszemy jako pedagodzy. Po drugie skupiono się na problemie zapożyczeń językowych i ich znaczeniu dla budowy wiedzy pedagogicznej. Poczynione w tych zakresach uwagi i postawione pytania odnoszone będą do zagadnień metodologicznych, pojawiających się w momencie traktowania pedagogiki jako formacji kulturowej.

Zagadnienia podjęte w opracowaniu ma ją swe uzasadnienie w *zmianach dokonujących się w pojmowaniu swoistości wiedzy pedagogicznej oraz jej społeczno-kulturowego zaangażowania*. U podłoża tych zmian leży coraz wyraźniej dostrzegana *heterogeniczność myślenia* o edukacji, ugruntowana w różnorodności związanych z nimi praktyk oraz wyrażająca się *wieloma odmianami języków pedagogiki*.² Wielość języków pedagogiki przestaje być przy tym postrzegana wyłącznie jako źródło kłopotów, czy też bolączka – niedoskonałość – ale skłania do stawiania pytań badawczych, dotyczących charakteru wyrażanej przez nie wiedzy. Pytania takie w oczywisty sposób odsyłają do problemów społecznego i kulturowego uwarunkowania wiedzy pedagogicznej. Także w tym przypadku wyraźnie zaznacza się stanowisko, w myśl którego *pedagogikę można traktować jako formę przekazu kulturowego*, swoistą zarówno jako forma kultury, praktyka tworzenia wiedzy oraz wytwór tej praktyki.³ Stanowisko takie leży u podstaw poszukiwania narzędzi analizy stanu wiedzy w różnych subdyscyplinach pedagogicznych stanowi także źródło stawiania pytań o tożsamość i zmiany dokonujące się w zakresie przedkładanej pr-

zez nie wiedzy.⁴ Zasygnalizowane zmiany mają swe konsekwencje metodologiczne. Są one dostrzegane szczególnie wyraźnie w odniesieniu do *pojmowania wiedzy, jako wytworu kolektywnego, związanego z uwikłaniem badaczy w wieloraki system praktyk i przydawanych im znaczeń, utrwalonych w podzielanych regułach społecznej komunikacji i współdziałania*. Spojrzenie takie nie tylko wyraża dystans wobec indywidualistycznego pojmowania procesu poznania,⁵ ale skłania także do poszukiwania reguł rządzących praktyką badawczą, w jej kontekście intersubiektywnym – określanym przez reguły i znaczenia utajone w towarzyszących jej praktykach.⁶ Zagadnienie kolektywnego charakteru poznania, ugruntowanego w procesach komunikacyjnych i leżącej u jego podłoża praktyce językowej staje się tym samym istotnym zagadnieniem w badaniu wiedzy pedagogicznej. Wspólnotowość przestaje być jedynie ideą konstytuującą porządek pedagogicznego działania, a staje się elementem opisu praktyki tworzenia wiedzy – także praktyki pisania i formułowania twierdzeń w nawiązaniu do wiedzy już istniejącej.

Praktyka pisania

Szczególnie istotna *w każdej pracy naukowej, jest praktyka pisania* u podstaw której *odnajdujemy* przecież zawsze złożone *relacje o charakterze komunikacyjnym*, tworzone także poprzez odpowiadające tym relacjom wypowiedzi. Skłania do postawienia problemu, jak piszemy jako pedagodzy, z całą świadomością faktu, że jest to zagadnienie z jednej strony warte postawienia, z drugiej zaś przedstawiane w niniejszym opracowaniu jedynie sygnalizowane. (Należy o tym wspomnieć, gdyż niektóre dyscypliny wiedzy, jak choćby antropologia, traktują tekst jako w pełni autonomiczny obiekt refleksji.⁷)

Bogactwo form wypowiedzi naukowych stanowi bardzo dobry przykład tego, jak różne mogą być przejawy rzeczywistej praktyki pisania. Zawierają się w niej przecież nie tylko raporty z badań, ale również sprawozdania, referaty, recenzje, artykuły, omówienia, glosy, polemiki, studia, czy wreszcie eseje, którym nie tylko nie można odmówić znaczenia dla tworzenia różnorodnych perspektyw badawczych, ale wręcz można twierdzić, że w pewnych warunkach mogą się one stawać istotnym czynnikiem rozwijania twórczości. Być może ową różnorodność przejawiania się myśli w nauce można traktować, jako jeden z powodów pojawienia się

ważnego pytania: Czy pedagogika jest raczej określeniem formy literackiej, czy też zostaje ona nauką?²⁸

Literatura metodologiczna w pewnej mierze również opisuje sposób budowania wypowiedzi włączanych do praktyki naukowej – określa zasady konstrukcji tekstów, reguły prowadzonego w nich wnioskowania, standardy użycia określonych terminów czy też sposób nadawania im znaczenia pozwalającego na ich włączenie do ogólniejszego kontekstu teorii czy też koncepcji badawczych. Zasady te są niezwykle precyzyjne i bardzo rygorystyczne, co jednak nie przeczy oczywistemu faktowi, że stosowane są w różnym zakresie, a niekiedy wręcz programowo marginalizowane w różnych typach wypowiedzi. Metodologia (szczególnie ta, która motywowana jest oglądem pedagogiki jako nauki) jedno, a rzeczywistość drugie. Bogactwo stylistyczne wypowiedzi nie zawsze znajduje odniesienie do normujących je reguł metodologicznych.

Źródeł ważnych reguł można przy tym poszukiwać także poprzez analizę społecznej praktyki pisania, wskazując na jej uwarunkowania tkwiące indywidualnym sposobie wyrażania myśli, ich stosunku do obowiązującego słownika, czy też warunków komunikacji. Praktyka pisania pozostaje tu działalnością, którą w związku z przyjętymi w tym opracowaniu założeniami, można traktować jako swoisty rodzaj czynności społecznej, w której dokonuje się unikalny proces konstruowania znaczeń, poprzez który przestrzeń indywidualnego doświadczenia (prywatny sposób rozumienia) uzyskuje w tekście upublicznią reprezentację. Nawet to ogólne i ograniczone spojrzenie sugeruje, że budowanie wypowiedzi naukowej (tekstu), niezależnie od opisujących ją reguł metodologicznych i kryteriów formalnych, odnosić należy do złożonych relacji, dzięki którym badacz gotów w jest wyrazić własną myśl w sposób pozwalający na jej włączenie do społecznego obiegu. Relacje te przejawiają się między innymi w określonym sposobie rozumienia siebie (zdolności do autorefleksji) oraz gotowości do określonej autoprezentacji, których istotnym instrumentem pozostaje oczywiście sposób użycia języka. Tworzenie tekstu można więc rozpatrywać jako złożony ruch myśli, poddających się racjonalizacji zarówno w pewnym wewnętrznym dyskursie jak i jego zewnętrznych obiektywizacjach. Jego wymiar podmiotowy, dotyka problemów związanych zarówno modalnością jaźni (relacja I – Me), decentracją poznawczą czy też określoną koncepcją refleksyjności, w ogólnym jednak znaczeniu opisywać go można jako pewną formę dialogu, w którym, jak stwierdza Seweryn Dziamski »sam reflektujący podmiot [...] ‘dialoguje’ z pewnym innym ‘ja’ będącym moim własnym przedstawieniem«.»⁹ Formu-

łowanie wypowiedzi, także naukowej,¹⁰ odnoszone do tego ujęcia posiada w znacznej mierze *wymiar indywidualny* – jest *osadzone w doświadczeniu jednostki, jej sposobie interpretacji świata oraz jakości uczestnictwa w społecznej praktyce*. Jako czynność społeczna nie posiada ono jednak wyłącznie wymiaru subiektywnego zarówno w sensie genetycznym, jak i prospektywnym. Wiąże się z wcześniejszymi doświadczeniami i choćby w tym aspekcie odwołuje się do respektowanych reguł »obiektywizacji«, istotnych także dla nadawania wypowiedzi cech dalszej trwałości.

Chociaż zagadnienie charakteru indywidualnej prezentacji tekstu dalekie jest w tym miejscu od precyzyjnego postawienia, można wskazać na znaczenie,¹¹ jakie dla jej jakości posiadać może indywidualna »*zdolność przekładu*« – *włączania rezultatów wewnętrznego dialogowania do dyskusji z istniejącym stanem wiedzy*. Niezależnie od zasadności merytorycznej i możliwych zmian powodowanych przez zgłaszane propozycje w istniejącym stanie wiedzy (ciągłość znaczeń, ich kompleksowość, oryginalność, owocność) *decyzje towarzyszące tworzeniu wypowiedzi naukowych wymagają przekraczania granic intymności własnych myśli i nadawania im publicznego, a jednocześnie osobistego uwiarygodnienia*. Problem zawierający się w pytaniu »jak dalece wiarygodność badań może i powinna być objaśniana przez samego siebie« nie wydaje się więc swoisty dla żadnej dziedziny twórczości, a dotyczy całości jej biograficznego wymiaru.¹² Zdolność przekraczania podobnych barier, związanych zwykle z koniecznością godzenia się na to, że do stanu wiedzy, postrzeganego z jakiejś perspektywy jako niekompletny i wymagający dopełnienia, dołącza się również niedoskonałe uzupełnienia, w oczywisty sposób zależy także od otwartości innych na tego rodzaju propozycje. Zagadnienie potwierdzania głoszonych poglądów we własnym działaniu właśnie w pedagogice zdaje się mieć szczególne znaczenie.

Wypowiedź naukowa, jak już wspomniano niesie w sobie także *autoprezentację autora, co i w tym przypadku odsyłać musi do etycznych podstaw dyskursu i jego biograficznego ugruntowania*. Jak ujmuje to przywoływany już Seweryn Dziamski autoprezentacja w istocie rzeczy »konstytuuje się dopiero z chwilą, gdy zostaje poręczona przez innych [...] jest merytorycznie (treściowo) określana przez to, co składa się na zawartość jej biografii oraz na cały proces jej kształtowania i rozwoju.«¹³ Jednocześnie więc jaźń może być pojęta jako wytwór intersubiektywnych relacji, której sposób istnienia oraz jego wyraz językowy »w ostatecznej instancji [...] określają także jej performatywność, to jest nastawienie na społeczne uznanie jej roszczenia co do wartości.«¹⁴ Praktyka pisania po-

strzegana z tej perspektywy znacznie wykracza poza wymiar techniczny – staje się sposobem wyrażania myśli, których sens aktualizuje się w działaniu zbiorowym i jako taki wymaga odniesienia etycznego.

Nie zmienia to faktu, że elementy tworzące tę praktykę mają również swój wyraz techniczny. Można go jednak poddawać wnikliwszej analizie, zwracając uwagę, że obejmuje ona również elementy stylistyki budowania tekstu, analizę stylu argumentacji, typu metaforyki kreacji pojęć, która także wykraczać musi poza określanie warunków prawdziwości wypowiedzi. Problemy dotyczące stylu narracji, różnorodności perswazyjnych form argumentacji nie tylko pozwalają na poszerzenie analizy kulturowego kontekstu tekstu, ale stwarzają też możliwości bardziej dogłębnego rozważania samodzielnie dokonywanych wyborów, jako świadomych czynników tworzenia własnej biografii badawczej.

Dostrzegane możliwości interpretacji obcych tekstów tworzy podłoże budowania sensu własnych. To w jaki sposób *indywidualny styl myślenia* przekłada się na językową reprezentację, *znacznie wykracza poza zdolność operowania określonym zasobem pojęć – terminologią danej dziedziny wiedzy*. Doświadcza tego każdy, kto przeżył drogę dzielącą opanowanie określonej terminologii (opanowanie słownika) od gotowości i możliwości wyrażania w określonym kształcie językowym takich treści, którym można przypisywać choćby elementarną ważność (konstruowanie znaczeń). Problemy stylu narracji znajdują wyraz także w sposobie *lokowania się autora we własnych wypowiedziach* (osobiste czy też zdystansowane) zdolności przyjmowania jedynie własnej określonej pozycji, lub też »wsluchiwanie się« w inne spojrzenia i perspektywy, czy też wreszcie w sposobie nawiązywania do istniejących już i wyrażanych opinii (ustosunkowanie konfrontujące, komentatorskie, recenzyjne itp.) Wszystkie te elementy, składające się na swoistą »*retorykę pisarską*« wydają się być istotne dla sensu wypowiedzi ujawniającego się za pośrednictwem tekstu. Być może warstwa stylistyczna jest też niekiedy powodem tego, że interesujące badania i analizy nie zawsze znajdują odpowiadający ich wadze oddźwięk.

W tym kontekście z łatwością można wskazywać drobne, jak się może zdawać także dyskusyjne, reguły dotyczące sposobu pisania, które jednak składają się na sposób spełniania zobowiązań dotyczących zarówno formułowania treści wypowiedzi, jak i włączania ich do dialogu tworzącego określoną wspólnotę wiedzy. Zaliczyć do nich wypada ogólne zobowiązanie »*nie ukrywania się za tekstem*«, ujawniania własnych racji nie tylko w oparciu o najlepszą z możliwych argumentację, ale także w goto-

wości do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za wszelkie jej możliwe odczytania. Zasada ta wydaje się ważna niezależnie od tego jak dalece dyskusyjne okazuje się nawet pojęcie autorstwa – *im bardziej tekst zatraca swego autora tym bardziej zasadnicze znaczenie zdaje się zyskiwać właśnie kategoria autorstwa*. Przypomnieć też można kulturową normę *szacunku dla odmiennych poglądów*. Oznacza ona wymaganie szczególnej troskliwości w odnoszeniu się do istniejących tekstów, jako tworzywa własnych opisów i relacji. Nie wypada też ze *zbytnią pewnością* i ufnością prezentować nawet takie stanowisko, które w danym momencie wydawać się może całkowicie zasadne – nadmierna pewność i wznoszenie się na obłokach własnych myśli, mówiąc metaforycznie, nie przynosi przecież ze sobą perspektywy »Boskiego oka«, *Nie ma też powodu marginalizować własnych wątpliwości* – dopuszczając możliwość błędzenia u siebie i u innych dopuszcza się przecież także nadzieję na przekraczanie własnej perspektywy, jej rozwój i modyfikację.

Bliższe przyjrzenie się praktyce pisania niejednokrotnie wskazuje na takie jej przejawy, które zdają się zaprzeczać wszystkim zasygnalizowanym tu zobowiązaniom. Z pewnością należy do nich *budowanie w tekście »pozornego adwersarza«*, to jest takie odnoszenie się do poglądów innych, które poprzez ich wypaczającą charakterystykę z większą łatwością pozwala na wykazanie, »wyższości« stanowiska zgłaszanego jako własne. Nawet techniczna *czynność robienia przypisów* stanowi istotny wyznacznik sensu zgłaszanych poglądów. Przypis nie tylko informuje, nie tylko jest wskazówką dotyczącą wykorzystanych źródeł, czy też miejscem zgłaszania dodatkowych objaśnień i komentarzy. Poprzez fakt, że w przypisach identyfikowani są *inni autorzy* należy traktować go także jako miejsce *oznaczania wspólnoty wiedzy* (oczywiście także i społeczności uczonych), która poprzez to przywołanie dostarcza swego rodzaju uwiarygodnienia także tym przemyśleniom, które poświadczą przecież niezależnie od własnej woli czy intencji. Krąg tej wspólnoty w biografii badawcze podlega zmianom, nie znaczy to jednak, że nie tworzy w autorze tekstu żadnych zobowiązań. Raczej należy sądzić, że jakość tych zobowiązań przekłada się na biograficzny sens twórczości oraz jej owocność. Praktyka pisania w żadnym z zasygnalizowanych tu aspektów nie znosi fałszu – jej odniesieniem pozostaje etyka dialogu. Można też powiedzieć, *że fałsz w myśleniu, jeżeli znajduje wyraz w tekście czy wypowiedzi, nie tylko godzi w ich możliwą prawdę, ale jako fałsz brzmi nieestetycznie i obraca się przeciwko etycznemu wymiarowi naszego działania*.

Język dyscypliny – odniesienie do praktyki dyskursu

Pojmowanie *dyscypliny naukowej jako formy kultury* jest czymś znacznie więcej niż tylko podkreśleniem jej uwikłania w kulturowy kontekst znaczeń i symboli. Zaangażowanie tak pojętej dyscypliny naukowej wykracza poza ramy określone wyłącznie jej wizerunkiem teoretycznym (twierdzenia opisowe, i koncepcje wyjaśniające) *włączając różne formy uczestniczenia w formułowaniu się przekonań o charakterze światopoglądowym, systemów wartości oraz powodowanych tymi racjami zachowań*.¹⁵ W konsekwencji skłania ono do zajmowania się dyscypliną wiedzy w ujęciu komunikacyjnym, uczulając na jej język oraz formy jego użycia w całym repertuarze funkcji właściwych dla opisu sytuacji komunikowania się i tworzonych przez nie warunków rozumienia. Rodzi się przy tym wiele pytań dotyczących sposobu odczytywania wiedzy pedagogicznej – jej historycznie tworzącego się sensu oraz związków z innymi dziedzinami wiedzy.

Pojmowanie pedagogiki, w którym charakterystyka twierdzeń teoretycznych i ich podstaw empirycznych stanowi jedynie jeden z aspektów analizy złożonej struktury wypowiedzi oraz ich funkcji, jest obecne we współczesnych analizach historycznych. Analizy takie wskazują przykładowo na wyraźne zmiany dokonujące się w charakterze racji wartościujących, poziomie nastawienia krytycznego oraz w typach argumentacji prospołecznej, dostrzegalne nawet w relatywnie krótkich przedziałach czasowych. Zmiana tego rodzaju nastawienia – przechodzenie z pozycji krytycznych na konsyliacyjne – ujawnia się w dyskusjach naukowych w dziedzinie pedagogiki społecznej, znajduje też swój wyraz w sposobie prezentowania wyników badań, czy ich teoretycznym opracowaniu.¹⁶ Analizy historyczne opierają się wszakże na swoistej tematyce całego pola badawczego dyscypliny, w kontekście której uzasadniony staje się wybór określonej tematyki, dostępnej źródłowo i dającej się porządkować w oparciu o założoną wstępnie perspektywę opisową. Sprawia to oczywiście, że konkluzje mają charakter wysoce uogólniający i odnoszą się do tych wątków, które w sposób zgodny z przyjętym sposobem analizy mogły zostać wyróżnione i sproblematyzowane.

Zakres problemów wiążących się z pytaniem o to, *co komunikuje nam dana dyscyplina naukowa*, jeżeli podstawę rzeczową stanowiąc mają wszelkie jej wytwory, zaś o komunikowaniu wypowiadamy się pragnąc w sposób elementarny uwzględnić choćby *kontekst dokonujących się odczytań oraz ich znaczenie dla uczestników dyskursu*, jest oczywiście

niezwykle rozległy. Tak rozległa problematyka staje przed badaczami stawiającymi pytanie o sens konstytutywny dla danego sposobu myślenia – jego istotę i znaczenie. W odniesieniu do pedagogiki społecznej, pojmowanej jako formacja dyskursywna, pytanie takie stawia Bohdan Cyrański,¹⁷ odnosząc się do aksjologicznych aspektów tworzących wizerunek pedagogiki społecznej w autorskiej propozycji Heleny Radlińskiej. Przeprowadzone analiza pojęć centralnych, ich pól semantycznych i związków pojawiających się pomiędzy wypowiedziami o charakterze normatywnym pozwala na rekonstrukcję głównych wartości leżących u podstaw dyscypliny (naród jednostka wychowanie demokracja itp.). Można twierdzić, że przywołana tu próba hermeneutycznego odczytania sensu pedagogiki społecznej w sposób wyraźny uczytelnia dwa problemy. Pierwszy wiąże się z kwestią zdawać się może techniczną – jak określić pulę tekstów tworzących »całość« dorobku tej dyscypliny, na tle której uprawnione jest poszukiwanie jej istotnych sensów i znaczeń. Drugi aspekt odpowiada pytaniu, jak określać granice uprawnionej interpretacji. Obydwa pytania odnoszą się do określania granic pedagogiki społecznej i są oczywiście ze sobą związane, żadne z nich nie daje jednak podstawy do jednoznacznych i ostatecznych rozstrzygnięć. Problem granic puli tekstów, jest rozstrzygalny o tyle, o ile dysponujemy wszystkimi kryteriami, w oparciu o które takie rozróżnienie jest możliwe, a więc dysponujemy pojęciem oraz kryteriami określającymi możliwości jego użycia, które w znacznej mierze podlegają dopiero rekonstrukcji. Osiągnięte rozumienie, stanowiące jej rezultat, nie jest przy tym ostatecznym rozumieniem – może podlegać dalszym odczytaniom i interpretacjom. Obydwa rodzaje granic związanych z odczytywaniem dorobku dyscypliny pozostają więc na swój sposób niedomknięte i mogą być poddawane rozszerzonej problematyce.¹⁸

Problem odczytywania »języka dyscypliny« może być analizowany także z innego jeszcze punktu widzenia – z uwagi na charakter praktyki używania i stanowienia pojęć oraz ich swoistość w różnych dziedzinach wiedzy. Sięgnąć tu wypada do ustaleń Petera Wincha, rozważającego zagadnienie związków łączących filozofię i nauki społeczne. Jednym z kluczowych ustaleń istotnych dla tego stanowiska jest twierdzenie, że *pojęć, a także reguł ich użycia musimy się uczyć – są one ustanawiane społecznie*. Dzięki temu do rozumienia innych ludzi dochodzimy w sposób oczywisty inaczej niż ma to miejsce w przypadku nauk przyrodniczych.¹⁹ Nasz pogląd na to, co należy do dziedziny rzeczywistości dany jest bowiem w języku »Nie ma wyjścia poza pojęcia, za pomocą których myślimy o

świecie[...] Świat jest dla nas tym, co ukazuje się poprzez te pojęcia [...], kiedy (one) się zmieniają, świadczy to, że zmieniło się także nasze pojęcie świata.«²⁰ Odróżnianie dyscyplin społecznych – także nauk pedagogicznych – od filozofii odwołujące się do *ustanawiania granicy pomiędzy analizami »pojęciowy« (filozofia) i »empirycznymi« (nauki) okazuje się w takim kontekście wysoce problematyczne.*

Skłania to także do przekonania, że główne pytanie na przykład socjologii, pytanie o naturę zjawisk społecznych, samo stanowi element epistemologii – epistemologii »z nieprawego łoża« – o ile problemu istoty tych zjawisk nie rozpatruje się mylnie jako zagadnienia wyłącznie naukowego.²¹ Wydaje się też, że stosunek pedagogiki do filozofii, gdy pedagogika stawia pytania o społeczny sens wychowania, może być uznany za podobny do relacji łączących, zdaniem Wincha, filozofię i socjologię. Nie ulega to być może zmianie nawet wówczas, gdy rozumienie zjawisk społecznych jest znacznej mierze zapośredniczone poprzez język innych nauk społecznych. *Problem kształtowania się podmiotu i możliwości jego samokształtowania w relacjach społecznych tworzy odrębny dyskurs, wsparty o swoiste przesłanki filozoficzne i rozwiązania natury pojęciowej.*²²

Rzeczywiste znaczenie wypowiedzi formułowanych w dyscyplinie naukowej można rozpatrywać także przy uwzględnieniu szerokiego rozumienia komunikacyjnych właściwości języka. Warto przy tym brać pod uwagę ustalenia językoznawców kognitywnych – G. Lakoffa i M. Johnsona – którzy stwierdzają, że jedynie 5% konstrukcji komunikacyjnych stanowią dosłowne sensy zdań/wypowiedzi.²³ Wyniki te dobrze uzupełniają argumentację ugruntowaną w pragmatycznej analizie języka, zgodnie z którą treść twierdzeń, rozpatrywana wyłącznie w oparciu o ich strukturę semantyczno-logiczną, w niewielkim stopniu oddaje rzeczywiste znaczenie wypowiedzi. Aby je ustalić niezbędne jest, co najmniej, uwzględnienie różnorodnych funkcji aktów mowy oraz kontekstu wiedzy rozstrzygającej o ich rozumieniu.²⁴ Bogactwo typów wypowiedzi (preskrypcje, wypowiedzi denotujące, performatywne, opisy, zapytania itp.) tworzy tym samym odrębny przedmiot analizy, sygnalizując możliwość ich wielorakich odczytań.

Charakter związków dających się dostrzegać na poziomie wypowiedzi formułowanych w różnych dyscyplinach naukowych także może dostarczać interesującej wiedzy na temat przenikania się tych dyscyplin i tworzenia się na ich pograniczu nowych sposobów wyrażania problemów – nowych form wyrażania wiedzy danej dyscypliny. Ich różnorodność jest niezwykle duża, zważywszy – jak już wspomniano – na fakt, że decyduje o niej nie tylko użycie słów, ale także ich funkcja oraz kontekst

znaczenia całej narracji. Trudno też poddawać jednoznacznej systematyzacji bogactwo całe znaczeń nowo powstających kompleksów wypowiedzi. Można jednak wyróżnić *podstawowe rodzaje wzajemnych zapożyczeń określając ogólnie zasady ich odrębności*, sygnalizując przez to potrzebę dalszych studiów w tym zakresie.

Najbardziej elementarną formą wzajemnego korzystania z ustaleń językowych jest z pewnością *zapożyczenie terminologiczne*. Tego rodzaju zapożyczeń jest niezwykle dużo w języku każdej dyscypliny naukowej. W przypadku pedagogiki społecznej na przykład dostrzegamy je zarówno we wcześniejszych koncepcjach, mających także dzisiaj swoich rzeczników (np. terminologia związana z fazą przejmowania medycznych podstaw ujmowania problematyki społecznej – pojęcie diagnozy, profilaktyki, terapii itp.), jak i w podejściach współczesnych, szeroko otwartych na język filozofii, czy też socjologii (np. tożsamość, komunikacja, interakcja, dyskurs itp.). Wagi tego rodzaju zapożyczeń nie sposób przecenić. Tworzą one warunki stopniowego modyfikowania się znaczenia wypowiedzi formułowanych w obrębie dyscypliny, nawet wówczas, gdy nie odnoszą się do jej słownika podstawowego oraz odbiegają od znaczenia nadanego im pierwotnie, co skądinąd jest o tyle oczywiste, że zapożyczenia te przenoszone są przecież do odrębnego kontekstu znaczeń.

Zapożyczenia terminologiczne nie zawsze prowadzą do *podobieństwa twierdzeń*, które także często pojawia się w języku różnych dyscyplin wiedzy. Zbieżności tego rodzaju w obrębie dyscyplin humanistycznych są jednak bardzo częste. Dotyczą one nie tylko twierdzeń bezpośrednio związanych z podejmowanymi w nich zagadnieniami teoretycznymi, ale także przesłanek aksjologicznych czy też sposobami argumentacji. Przykłady tego rodzaju zbieżności szczególnie jasno prezentowane są w opracowaniach podejmujących zagadnienia teoretyczno-metodologiczne. Egzemplifikację stanowią rozważania nad koncepcją twórczości w pedagogice społecznej, która konstytuowała się, z jednej strony pod wpływem teorii kultury i promowania zmian w kulturze, z drugiej zaś, zaproponowała twierdzenia w pełni akceptowane we współczesnych koncepcjach twórczości, posiadających psychologiczne źródła oraz rozwinięcia.²⁵ Podobieństwa przekonań o charakterze aksjologicznym dostrzegane są niekiedy wyraźnie z perspektywy historycznej. Dobrym przykładem tego typu zbieżności są podobieństwa poglądów na temat związku wartości i ideałów z rozwojem jednostek i zbiorowości, prezentowanych choćby przez Helenę Radlińską oraz koncepcji naukowej etyki prezentowanej przez Jerzego Kurnatowskiego.²⁶ Zbieżność twierdzeń i w tym przypadku nie pozwala oczywiście za-

pomnieć o odrębności ich funkcji w kontekście wiedzy uprawomocnionej dyskursem etycznym oraz koncepcjami pedagogiki społecznej.

Odrębnym wymiarem zbieżności między dyscyplinarnych, dostrzegalnym wyraźnie w analizie ich języka, są *analogie założeń ogólnych*, wyznaczające *warunki rozumienia zespołów wypowiedzi*. Mówiąc o ich ogólności wypada odróżnić ten jej aspekt, który wynika z syntetyzowania szczegółowych wyników, do tego, którego sensem jest określanie perspektywy interpretacyjnej właściwej dla przyjętego sposobu myślenia.²⁷ Odnosząc się szczególnie do drugiego z zasygnalizowanych tu aspektów ogólności należy zauważyć, że założenia te nie zawsze są wyraźnie ujawniane w wypowiedziach, choć istotnie rzutują na ich właściwe odczytanie. Są oczywiście i takie, które dzielają reprezentanci różnych dyscyplin wyraźnie o tym informując. Należało do nich z pewnością przekonanie, że wychowanie jest funkcją działania systemu społecznego, które niezależnie od odrębności sposobu jego argumentowania przez pedagogów społecznych i socjologów wychowania tworzyło istotną analogię w podstawach tworzonej wiedzy, choć przypuszczalnie nie znosiło odrębności funkcji jakie założenie to pełniło w zorientowanym aktywistycznie systemie pedagogiki społecznej w porównaniu z ugruntowanymi w teorii systemów społecznych poglądami socjologów wychowania.²⁸ Analogie sensu wypowiedzi tworzą się jednak w oparciu o te ogólne założenia, choć często treść owych podstawowych przekonań nie jest w pełni artykułowana, a *głębokie analogie*, decydujące niekiedy o *podobieństwie struktur* porządkujących różne nurty myślenia, są trudne do jednoznacznego zidentyfikowania. Ich ujawnienie tworzy jednak nowy kontekst wiedzy, wskazując niejednokrotnie na jej głębokie osadzenie w kręgu kulturowym, czy też określonej tradycji filozoficznej.²⁹

Wszystkie wymienione sposoby nawiązywania do językowego repertuaru dyscyplin humanistycznych tworzą podstawy *transformacji wiedzy i są istotnymi czynnikami przekształcania się perspektywy poznawczej pedagogiki*. Transformacje te, zmieniające sposoby ujmowania problemów dyscypliny, powstają, jak należy sądzić, poprzez rozległe i bardziej zapewne różnorodne niż to zasygnalizowano, nawiązywanie do porządku językowego różnych dyscyplin wiedzy. Dostrzegalne jest to również w próbach autotransformacji dyscypliny, wyrażających się w reinterpretacji jej podstawowych kategorii teoretycznych, czego przykładem mogą być zmiany w ujmowaniu »przestrzeni życia człowieka« i jego związków ze środowiskiem.³⁰ Transformacje takie, dokonują się zawsze poprzez rozległe nawiązywanie do dorobku różnych dyscyplin naukowych. Nie wydaje się jednak, by sytu-

acja taka, sugerująca swoistą heterogeniczność myślenia i języka, była swoista dla pedagogiki, czy też takiej jej subdyscypliny, jaką jest dzisiaj pedagogika społeczna. Być może jest ona typowa dla wszystkich dyscyplin, które budując zręby wiedzy o wychowaniu skazane są na wieloznaczność, jeżeli nie chcą zostać uwięzione w granicach własnego – »gotowego« języka.

Podsumowanie

W opracowaniu starano się zasygnalizować wybrane problemy związane z formułowaniem wypowiedzi w pedagogice oraz odczytywaniem ich znaczenia w kontekście przedkładanej w nich wiedzy. Starano się przy tym podkreślić te zagadnienia, które wiążą się traktowaniem praktyki pisania jako czynności społecznej, zakorzenionej w zbiorowym komunikowaniu się wspólnoty uczonych i wspartej na regułach wykraczających poza obszar pragmatyki działania badawczego, a obejmujących także kontekst etyczny. Ponieważ praktyka pisania jest odbiciem sposobu uczestniczenia w dyskursie, zwrócono też uwagę na niektóre problemy łączące się z zagadnieniem odczytywania języka dyscypliny w kontekście dokonujących się w nim zmian historycznych oraz zderzania się w nim wypowiedzi powstałych na gruncie różnych dziedzin wiedzy. *Obydwa te zagadnienia podjęto w przekonaniu, że w przypadku pedagogiki »wielość języków« jest nie tylko problemem interesującym ze względów teoretycznych czy też metodologicznych. Stanowi ona także istotne zagadnienie o charakterze praktycznym. Poszukiwanie reguł użycia języka nie tylko służyć może pogłębieniu poznania, ale także objaśnić różnorodność porządków działania.* W obydwu tych przypadkach domaga się zapewne dalszych badań i dyskusji.

Przypisy

- [1] W wystąpieniu zawarto elementy dwóch szerszych opracowań, złożonych dodruku i powstałych w związku z dyskusją na temat metodologicznych podstaw pedagogiki społecznej – »O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii« oraz »Pytanie o pogranicze pedagogiki społecznej«.
- [2] Por. np., Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995.
- [3] Por. A. Pluta, Od pedagogiki kultury przez kulturoznawczą teorię edukacji do tzw. pedagogiki pogranicza, w: Szkice o partycypacji kulturowej, red. K. Zamara,

- Poznań 1997, s. 49-78.
- [4] Np. D. Urbabiak-Zajac, *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź 2003.
- [5] Por. np., L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego*, Lublin 1986, P. Winch, *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*, Warszawa 1995.
- [6] J. Szacki, *Obiektywizm i subiektywizm w socjologii*, w: *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, red. H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek, Warszawa 1989, s. 395-396.
- [7] Por. np. W. Kuligowski, *Antropologia refleksyjna. O rzeczywistości tekstu*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2001, s. 15.
- [8] A. Nalaskowski, *Referat na konferencji Edukacja Alternatywna*, Łódź 2001.
- [9] S. Dziamski, *Scjentyistyczny neoracjonalizm »etyki dialogu«*, w: *Dynamika praktyki moralnej i jej etyczne racjonalizacje*, red. J. Wawrzyniak, Wydawnictwo UAM, Poznań 1999, s. 22.
- [10] Użycie określenia »wypowiedź naukowa« powodowane jest jedynie chęcią uniknięcia powtórzeń - względami stylistycznymi. Praktyka zgłaszania własnych poglądów, pojęta jako »praktyka mówienia«, choć wiąże się z podjętą tematyką, wymagałaby odrębnego potraktowania, uwzględniającego choćby podejścia interakcyjne, czy też szersze odniesienia do praktyki argumentacyjnej.
- [11] Znaczenie czynności społecznej jest tu rozumiane bardzo ogólnie, jako jej ważność, dająca się identyfikować w perspektywie przypisywanego jej sensu, określającego zarówno intencjonalność tej czynności, jej racjonalność oraz odniesienia aksjologiczne. Por. W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, Kraków 1994, s. 424-425.
- [12] Waldemar Kuligowski zwraca uwagę na ten problem, odnosząc go do narastania wątków autobiograficznych w swoistym »włóczęgostwie myślenia«, odnajdywanym w twórczości Bronisława Malinowskiego. Por. W. Kuligowski, *op. cit.*, s. 74-75.
- [13] Odnosi się to głównie do koncepcji dyskursu etycznego i jego przedstawienia przez Jurgena Habermasa. S. Dziamski, *op. cit.*, s. 40-41.
- [14] *Idem*, s. 41.
- [15] Nawiązuje się tu oczywiście do społeczno regulacyjnej koncepcji kultury Jerzego Kmita, oraz interpretacji tej koncepcji na gruncie teorii nauki. Por. G. Banaszak, J. Kmita, *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa 1991, K. Matraszek, J. Such, *Zaangażowanie nauki a walory wiedzy naukowej*, w: *Rozważania o poznaniu naukowym*. Red. J. Such, J. Szymański, M. Szcześniak, Poznań 1996, s. 31-36, oraz J. Such, *Społeczna świadomość metodologiczna a nauka*, w: *Kultura jako przedmiot badań. Studia Filozoficzno Kulturoznawcze*, Poznań 2001, s. 47-49.
- [16] Np. W. Theiss, *Pedagogika społeczna II Rzeczypospolitej (Pytania o naukowy dyskurs)*, w: *Pedagogika społeczna. Tradycja - terażniejszość - przyszłość*, *op. cit.*, s. 15-24.
- [17] B. Cyrański, *Rekonstrukcja aksjologicznych podstaw pedagogiki społecznej z zastosowaniem metody interpretacji hermeneutycznej (m.pis pracy doktorskie)*, Łódź 1995.

- [18] Można powiedzieć, że dzięki temu, iż określenie całości tekstów jest warunkiem metodologicznym rozpoczęcia analizy hermeneutycznej, zaś uzyskanie lepszego rozumienia sensu tekstu jest jego dalszym następstwem teoretycznym, uniknąć można konfliktu logicznego pomiędzy obydwoma typami reguł opisujących wyróżnione typy granic.
- [19] P. Winch, *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*, (przeł. B. Chwedeńczuk), Warszawa 1995, s. 120–121.
- [20] Idem, s. 26. Przekonanie, że pojęcia jakimi dysponujemy decydują o sposobie doświadczania świata, argumentuje Winch odwołując się do rozważań Ludwiga Wittgensteina zawartych w *Dociekaniach filozoficznych*.
- [21] Idem, s. 50–51.
- [22] Por. np. E. Cyrańska, *W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2001, s. 32–50.
- [23] Cyt. za U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 99.
- [24] Koncepcję aktów mowy i jej zastosowanie do pragmatycznej analizy dyskursu etycznego szeroko omawia Beata Sierocka w artykule *Z debaty nad ideą etyki normatywnej*, w: *Etyka Wspólnota Działanie. Szkice z filozofii współczesnej*, Wrocław 2001, s. 25–48. Założenia pragmatycznej analizy dyskursu są też wykorzystywane jako przesłanka ujawniania wiedzy ukrytej, wzmacnianej poprzez treści podręczników szkolnych. J. Justin, *The language in history textbooks and latent knowledge* (mpis złożony do druku w *Zeszytach Zaukowych PWSZ Płock, Pedagogika t. II*).
- [25] Por. K. Szmidt, *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowiczka i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski, Kraków 2002, s. 19–44.
- [26] R. Enko, *Jerzego Kurnatowskiego propozycja naukowej etyki normatywnej*, w: *Aksjologia, tyka, samookreślenie*, red. S. Dziamski, Poznań 1996, s. 133–158.
- [27] Odwołuję się do istotnego rozróżnienia wprowadzonego przez Andree Folkierską, Po. A. Folkierska, *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, *Ruch Pedagogiczny* nr. 5–6, 1991, s. 43.
- [28] Współczesny sens tego założenia w związku z przytoczonymi wcześniej poglądami na naturę aktów językowych, zapewne wymagać może odrębnego potraktowania.
- [29] Na przykład związek pomiędzy porządkiem teoretycznym dyscyplin pedagogicznych, a tradycją ujmowania działania racjonalnego w myśli europejskiej czy też amerykańskim pragmatyzmie. Por. J. Piekarski, *Koncepcje działania i praktyka edukacyjna – uwagi teoretyczno-metodologiczne*, w: *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej, T. I*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2002, s. 63–77.
- [30] Np. A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, w: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 75–85.

TOPOI: ČRNA SKRINJICA ARGUMENTACIJE¹

Igor Ž. Žagar

Pedagoški inštitut, Ljubljana, in Univerza na Primorskem, Koper

»Moja teza je, da argumentacija, kot je formulirana v govoru, *temelji na skalarnih principih*. Vse, kar sem rekel, predpostavlja jasno razlikovanje med sklepanjem in argumentacijo, in kot jezikoslovca med zanima, za kaj v govoru gre, in ne, kaj se dogaja v glavah ljudi... Z vidika logike se policistu ni treba zanašati na skalarni princip, a *ko spregovori, vtisne skalarnost v stvari, ki je le-te same po sebi nimajo*. Skalarnost je omejitev, ki nam jo vsiljuje govor.« (Ducrot 1996: 162; vsi poudarki so moji)

Teza, na katero se nanaša navedek (kakor tudi sam navedek), ni moja, temveč jo zagovarja francoski jezikoslovec Oswald Ducrot (se pa z njo strinjам). Toda preden se posvetimo razliki med tem, kaj se dogaja v govoru in kaj v glavah ljudi, si oglejmo zgodbo policista, ki ga omenja zgornji navedek.

V svojih *Slovenskih predavanjih*, ki so izšla leta 1996, je Oswald Ducrot branil tezo, da ljudje svoje argumente gradijo na principih (*topoi*), ki so skalarni in imajo štiri temeljne oblike:

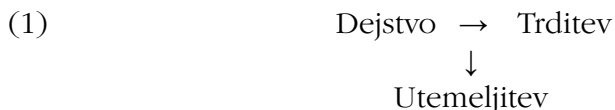
- +Q +P (Bolj ko smo lačni, več moramo jesti);
- Q -P (Manj ko smo lačni, manj moramo jesti);
- +Q -P (Bolj ko smo lačni, manj moramo jesti);
- Q +P (Manj ko smo lačni, več moramo jesti).

Da bi to lahko utemeljil, si je izmislil sledečo zgodbo (1996: 158–160):

»Predpostavimo, da je bil nekdo umorjen, recimo, tukaj ob pol petih in da so ga zabodli do smrti (to je zelo pomembna podrobnost za moj prikaz). Krivca iščejo in policija sumi nekega francoskega jezikoslovca, ki je trenutno v Ljubljani: ta jezikoslovec je imel razloge za to, da je zameril svoji žrtvi, ki je bila sploh zelo nastrojena proti teoriji argumentacije in še posebej proti skalarnosti; še več, rano bi prav lahko povzročilo bodalo, ki ga ima jezikoslovec običajno med svojo prtljago. V tem trenutku preiskave, je do policije prišla nova informacija: da je bil francoski jezikoslovec ob pol petih, ob času zločina, v svojem hotelu in očitno ni mogel tukaj nikogar zabosti. Razglašen je bil za nedolžnega na osnovi sledečega argumenta: 'On

ne more biti, saj je bil ob pol petih v svojem hotelu.' Zdi se, da tak primer kaže na to, da principi, na katerih temeljijo argumenti, niso nujno skalarni. V tem primeru, argument temelji na principu, po katerem *Kadar osebe ni na nekem kraju, tam ne more ničesar storiti*, in zdi se, da pri tem principu ni nič skalarnega.«

To je prvi del Ducrotovega argumenta, ki mu običajno ne ugovarjajo. Verjetno zato, ker Ducrot na nek način preoblikuje ali restrukturira argumentativni model Stephena Toulmina (1958/1995: 94–107), kjer prehod od argumenta (dejstva v Toulminovi terminologiji) do sklepa (trditve v Toulminovi terminologiji) temelji na toposu (utemeljitvi v Toulminovi terminologiji). Toulminov osnovni model (v treh korakih) je takšen:



Da bomo pravični do zgodovine retorike in argumentacije, moramo dodati, da je Toulmin v resnici le rekonstruiral Aristotelov in Kvintilijanov model teorije o entimemu, kjer ena od premis (običajno večja, a ne nujno) – ki ostaja implicitna ali eksplicitno neizrečena, saj jo domnevno delita govoreči in ogovorjeni – utemeljuje prehod od druge premise k sklepu. In če smo povsem pošteni do Toulminovega modela argumentacije, moramo dodati, da je njegov »sestavljene vzorec« ali »sestavljene načrt« argumenta (1958/1995: 101–104) – v šestih korakih – konceptualno zelo soroden izpopolnjenemu epihejremu, razvitemu in utemeljenemu entimemu, ki naj bi ga vpeljal Aristotelov učenec Teofrast. A temu se bomo podrobneje posvetili nekoliko kasneje.

Nadaljujmo sedaj z Ducrotom. Njegova teza o (topični) skalarnosti je v resnici veliko bolj radikalna in avtor svojo zgodbo nadaljuje takole (1996: 160):

»Vračamo se k isti situaciji. Torej, policija je pravkar dobila informacijo, da je bil jezikoslovec ob pol petih v svojem hotelu. Tedaj je do policistov nenadoma prišlo še več informacij, po katerih jezikoslovec pravzaprav ni bil v svojem hotelu, temveč še veliko dlje od kraja umora, recimo, da je obiskal grad izven mesta na podeželju. S tem, ko je rekel, »Ob pol petih je bil v svojem hotelu«, bi policist lahko k temu, kar je pravkar rekel, kot popravek dodal, »Pravzaprav je celo obiskal grad«. Mislim, da bi policist res utegnil uporabiti 'celo', zato da bi popravil prvi del informacije. Spomnite se sedaj mojega opisa 'celo'. Trdim, da 'celo' povezuje dva argumenta, ki prehajata k skupnemu sklepu, pri čemer je drugi argument predstavljen kot močnejši od prvega. Tako je 'Bil je na gradu' močnejši argument kot 'Bil je v hotelu'«

za sklep ('Ni kriv'). Zakaj je močnejši? Če je močnejši argument, je to zato, ker se topos, ki ga je uporabljal policist, ni glasil, *Kadar osebe ni na nekem kraju, tam ne more ničesar storiti*, temveč raje, *Dlje ko je oseba oddaljena od nekega kraja, manj možnosti obstaja, da bi tam kaj storila*. S tem, ko je bil jezikoslovec v stvarnem času na gradu, je bilo tako še manj možnosti, da bi storil umor, kot če bi bil v hotelu.«

To je ena od Ducrotovih tez, ki je še vedno tarča nenehnih poskusov, da bi jo ovrgli. In to celo bolj kot njegova in Anscombrowa teorija o polifoniji v jeziku kot sistemu, ki je končno dobila nekaj veljave (čeprav več med jezikoslovci kot med teoretiki argumentacije). Običajni očitek njegovi predstavitveni tezi o skalarnosti v govoru in na katerega sem moral tudi sam večkrat odgovoriti, je: »To je povsem umetno. Človeški razum nikakor ne sklepa na tak način.« (Proti)-argumentov nasprotniki sicer niso predstavili.

Toda, ali to drži? Je res, da človeški razum ne sklepa na tak način? Oglejmo si nekaj vsakdanjih primerov – tokrat resničnih in ne izmišljenih kot Ducrotov primer.

- I. Pred nekaj leti, smo z družino počitnice preživelih na otoku Visu, ki je zelo lep in odmaknjen otok v Jadranskem morju. Nekega dne je mojemu sinu, ki je bil takrat star štiri leta, spodrsnilo na skali, udaril se je, a ni bilo nič hujšega. Toda moja žena je pripomnila:

(2) *Le nekaj centimetrov bolj levo in lahko bi bilo usodno!*

Vse, kar je rekla, je bilo povsem hipotetično: sin ni padel nekaj centimetrov bolj levo (kjer je bila v resnici precej nevarna luknja) in sploh ni bilo usodno; toda zanimivo je, da je bil argument moje žene o resnosti sinovega padca skalaren. Poskusimo ga rekonstruirati v skladu s Toulminovim (osnovnim) modelom:

(2a) Trditev (Sklep) *Otrok je nevarno padel.*

S čim lahko to utemeljite?

(2b) Dejstvo (Argument) *Ko bi padel le nekaj centimetrov bolj na levo, bi bilo to zanj lahko usodno.*

Kako ste prišli do tega?

(2c) Utemeljitev (Topos) *Bliže ko nekdo pade nevarnemu mestu, hujši je padec.*

Povzemimo (še enkrat), kaj se je v resnici zgodilo: otrok je padel. Dobil je le manjšo modrico. A ker je bila v bližini nevarna luknja v skali, je bil njegov padec ocenjen kot zelo nevaren in celotna argumentacija je dobila skalarno obliko. Kaj se je dogajalo v glavi moje žene, ko je izrekla (2) (ali nekaj trenutkov pred tem), ne vem in pravzaprav niti ni pomembno: njen argument sem povsem razumel. Seveda bi bilo zanimivo vedeti, kako in na kakšen način oblikuje argumente razum, še posebej, kadar gre za argumente te vrste. A ker so (tj. kadar so, kar pa ni vedno) oblikovani in predstavljeni kot skalarni, to povsem zadostuje za njihovo razumevanje, oceno in (potencialno) akcijo/re-akcijo (če je potrebna).

II. Verjetno se boste tudi sami spomnili podobne izmenjave bodisi iz vsakdanjega življenja, medijev ali od kod drugod. To niti ni tako pomembno, pomembno je, da ljudje očitno uporabljajo in razumejo skalarnost kot možno in veljavno obliko argumentacije.

(3) A (pride domov): Kaj je za kosilo?

B: Piščanec.

B: Piščanec??? Lahko bi pojedel vola.

V zadnjem odgovoru je A izrekel povsem hipotetične stvari in brez dvoma se je izrazil metaforično. Čeprav je zelo očitno tudi, da je uporabljal skalarni argument. Če ga analiziramo in rekonstruiramo s pomočjo Toulminovega modela, dobimo sledečo shemo:

(3a) Trditev (Sklep) *Zelo sem lačen.*

S čim lahko to utemeljite?

(3b) Dejstvo (Argument) *Lahko bi pojedel ne le piščanca, ampak vola.*

Kako ste prišli do tega?

(3c) Utemeljitev (Topos) *Bolj ko si lačen, več lahko poješ.*

A to bi se utegnilo zdeti preveč trivialno (čeprav je argumentacija, ki prežema vse vsakdanje dejavnosti, lahko trivialna).

Oglejmo si dogodek (trivialen), ki se je pripetil na božični večerji pred nekaj leti (dogodek je pravzaprav zelo podoben znamenitemu prizoru iz filma »Smisel življenja«, ustvarjalcev skupine Monty Python):

III.

(4) A (se baše s hrano): Še en čokoladni piškot, pa bom počil!

Kar je hotel reči, je seveda bilo to, da je več kot sit. Toda jasno je, da je svojo sitost poudarjal na skalaren način: ni bila gosja pašteta, rakovičja juha, ravioli s tartufi, pečenka z belgijskim radičem in jabolčna pita s smetano – ne, bil je majhen (hipotetični) piškot, ki bi bil preveč. Ali, spet na Toulminov način:

(4a) Trditev (Sklep) *Sem (več kot) sit.*

S čim lahko to utemeljite?

(4b) Dejstvo (Argument) *Ne morem pojesti niti enega piškota več.*

Kako ste prišli do tega?

(4c) Utemeljitev (Topos) *Več ko ješ, manj potrebuješ za to, da si sit.*

In če se vam ti primeri še vedno zdijo nepomembne vsakdanje anekdote, je tu ena, ki bi vas morala prepričati. V Sloveniji poznamo zvrst glasbe – uradno se imenuje »narodno-zabavna« glasba – ki jo imenujemo tudi »humpa humpa« glasba ali še manj uglajeno, »goveja« glasba. Ko sem se nekoč o tej glasbi pogovarjal s starejšim človekom in izrazil velik odpor do nje, mi je odgovoril:

IV.

(5) Potem pa nisi dovolj Slovenec.

Kot vidite, človek ne more preprosto biti ali ne biti Slovenec; slovenkost se meri v stopnjah: nekdo je lahko tudi bolj ali manj Slovenec, ne glede na državljanstvo ali potni list, kaj šele sorodstvene vezi (mimogrede: ta zvrst glasbe je celo še bolj popularna v Avstriji in v nekaterih delih Nemčije). Ali, spet na Toulminov način:

(5a) Trditev (Sklep) *Nisi dovolj Slovenec.*

S čim lahko to utemeljite?

(5b) Dejstvo (Argument) *Ne maraš slovenske narodno-zabavne glasbe.*

Kako ste prišli do tega?

(5c) Utemeljitev (Topos) *Bolj ti je všeč slovenska narodno-zabavna glasba, bolj si Slovenec.*

Skalarnosti običajno očitajo (očitki večinoma prihajajo od logikov in jezikoslovcev), da *topoi* (ali utemeljitve) ne bi smeli biti oblikovani v

skalarni obliki, temveč raje kavzalno (»Če P potem Q«). Toda takšna formulacija ne bi utemeljila sklepa v vseh primerih: človek, s katerim sem se pogovarjal, ni rekel, da nisem Slovenec (mož je vedel, da ne bi mogel utemeljiti takšne trditve), rekel je, da nisem dovolj Slovenec. V skladu z njegovo argumentacijo, so ljudje, ki poslušajo govejo glasbo, le bolj Slovenci, kot tisti, ki je ne poslušajo.

Tudi v našem drugem primeru utemeljitev »Če si lačen, moraš jesti« ne bi zadovoljivo pojasnila situacije. Dotična oseba ni le rekla, da je lačna; moški je rekel, da je zelo lačen, tako lačen, da mu zgolj piščanec ne bi zadostoval.

A kot smo že omenili, se Toulmin ni ustavil pri tem preprostem (celo ponostavljenem) modelu v treh korakih, temveč je zasnoval veliko bolj kompleksen model v šestih korakih. Izhajajoč iz njegovega preprostega modela, bi lahko domnevali, da je utemeljitev absolutno pravilo, ki ne dopušča izjem. Toda takšno pravilo, ki običajno ostaja implicitno, seveda ne more biti univerzalno, kar pomeni, da moramo v modelu narediti prostor za izjeme ('zavrnitev' v Toulminovi opredelitvi), da trditve lahko omilijo sredstva 'kvalifikatorja' in da tudi sama utemeljitev utegne potrebovati kakšno 'oporo'.

In če tako razširjen model sedaj apliciramo na naše skalarne primere, lahko takoj opazimo sledeče: kljub temu da je lahko povsem jasno, kaj nam govori jezik, je veliko manj jasno, kaj se v istem trenutku dogaja v mislih.

Spet si oglejmo naš prvi primer:

(2) *Le nekaj centimetrov bolj levo in lahko bi bilo usodno!*

utemeljen z:

(2c) *Bliže ko nekdo pade nevarnemu mestu, hujši je padec.*

Toulminov razširjen model dvomi o tej utemeljitvi in ji zastavlja neprijetno vprašanje: Ali je tako v vseh primerih? Ali je res? Težko rečemo. Odvisno je od tega, kako predelujemo (tj. naš razum) informacije. In kaj je tisto, kar v vsakem posameznem primeru velja kot informacija. Ali, če smo še bolj eksaktni: kaj je tisto, kar velja kot ključna informacija za interpreta. Ne bom razglabljal o tem hipotetično mogočem podatku, do katerega nimam prav nobenega dostopa; a kljub temu bi rad nakazal možni *caveat*. Predpostavimo, da materin (besedni) odziv ni bi (2), ampak, recimo, (6a).

Ali to pomeni, da njen argument ne bi bil skalaren? Ni nujno. Prav mogoče je, celo zelo verjetno, da je izrekla (6a) zgolj zato, ker je videla tisto veliko luknjo, oddaljeno le nekaj centimetrov na levo in ker je spoznala

(čeprav tega ni eksplicitno ubesedila), da bi padec nekaj centimetrov bolj levo bil lahko usoden. Celotno argumentacijo bi zato lahko brali kot:

(6a) Trditev (Sklep) *Hvala bogu! Vse je v redu z njim!*

S čim lahko to utemeljite?

(6b) Dejstvo (Argument) *Če bi padel le nekaj centimetrov bolj na levo, bi to lahko bilo usodno.*

Kako ste prišli do tega?

(6c) Utemeljitev (Topos) *Bliže ko nekdo pade nevarnemu mestu, slabše je.*

Namesto da bi skušala izpeljati »negativni« sklep kot v (2a) (Otrok je nevarno padel.), je mati argumentirala za »pozitivni« sklep (Vse je v redu z njim!), ki pravzaprav implicira negativni sklep in ima smisel le, če si predstavljamo, za kako nevaren padec bi lahko šlo, ko bi otrok padel le nekaj centimetrov bolj na levo. Predelovanje informacij je bilo tako morda drugačno, a ubeseditev argumenta(cije) ostaja skalarna.

Če se, upoštevajoč to misel, spet vrnemo k Toulminovemu modelu, se lahko vprašamo sledeče: če utemeljitev, kot smo jo formulirali v (2c) 'Bliže ko nekdo pade nevarnemu mestu, slabše je', ostaja enaka tudi v (6c), kako bi lahko oblikovali zavrnitev ('Ali to velja za vse primere?')? Zelo težko (ali vsaj sam tako mislim). V Toulminovem izvirnem primeru smo imeli opraviti z domnevno trdnimi dejstvi (Harry je britanski državlján, Harry se je rodil na Bermudih) – ni čudno, da je Toulmin obe izjavi poimenoval kot dejstvo in trditev – v našem primeru pa se soočamo s povsem hipotetično (kakor tudi subjektivno videno in ocenjeno) situacijo. Če govorimo racionalno (in objektivno), bi lahko rekli, da je padec na nevarno mesto slaba stvar, padec v bližino nevarnega mesta pa ni slaba stvar, kar bi lahko dopustilo sledečo zavrnitev:

(2, 6d) *Ne, a pogosto se tako zdi (ali občuti). V resničnem življenju padec blizu nevarnega mesta ne pomeni nič resnega.*

Takšna zavrnitev, ki jo spremlja vprašanje: 'Potem v svoji trditvi ne morete biti tako neomajni, mar ne?', bi na lahko vodila k sledečemu kvalifikatorju:

(2, 6e) *Ne, le ponavadi se tako zdi/občuti.*

Toda na tem mestu nastopi zares zapleteno vprašanje, ki nas vodi nazaj k utemeljitvi, in sicer: 'Zakaj mislite, da je padec blizu nevarnega mesta slab zgolj zato, ker je blizu nevarnega mesta?' In tam, kjer bi Toulmin lahko

v svojem primeru ponudil trdno, neizpodbitno dejstvo (Utelešeno je v sledeči zakonodaji: ...), je vse, kar lahko rečemo mi, le nekaj takega kot:

(2, 6f) *Očitno naš razum predeluje dane podatke na način, da se nam tako zdi/da tako občutimo.*

Kaj je ta »tako« in iz česa natanko so sestavljeni ti procesi, pravzaprav ne vemo. Omejuje nas argumentacija, ki jo slišimo, in ne argumentacija, kot se (domnevno) odvija v naših glavah. In argumentacija, ki jo slišimo, se zdi skalarna, v našem primeru še celo več kot to: soočeni smo z enim in istim argumentom (2b, 6b), ki dopušča dva (navidezno) nasprotujoča si sklepa (2a, 6a).

Naj vašo pozornost preusmerim še k drugemu zanimivemu problemu, ki je povezan z razmerjem med argumenti in sklepi (verjetno pa tudi z razmerjem med argumentacijo in kognicijo). Če si natančneje ogledate naša primera (3) in (4), boste opazili, da je mogoče zamenjati mesto(-i) argumenta in sklepa, ne da bi se pri tem bistveno spremenil pomen:

(3b) *Lahko bi pojedel ne le piščanca, ampak vola.* (Argument) → (3a) *Zelo sem lačen.* (Sklep),

bi zlahka spremenili/parafrazirali kot:

(3a) *Zelo sem lačen.* (Argument) → (3b) *Lahko bi pojedel ne le piščanca, ampak vola.* (Sklep).

Ali:

(4b) *Ne morem pojesti niti enega piškota več.* (Argument) → (4a) *Sem (več kot) sit!* (Sklep),

bi prav lahko parafrazirali kot:

(4a) *Sem (več kot) sit!* (Argument) → (4b) *Ne morem pojesti niti enega piškota več.* (Sklep).

Edina razlika med obema verzijama je v tem, da bi sklep »izvirne« verzije lahko vzeli/razumeli kot implikaturu (tj. implicitno, neizgovorjeno) – s tem bi »izvirna« verzija postala entimem z manjkajočo večjo premiso in z manjkajočim sklepom – medtem ko sklepa obrnjene verzije (verjetno) ne bi mogli razumeti kot implikaturu (ker vsebuje takšne posebne elemente, kot so »piščanec«, »vol« in »piškot«, (verjetno) ni dovolj splošna). Toda vse ostalo, skupaj z utemeljitvijo, bi lahko ostalo nespremenjeno.

Če že govorimo o entimemih, večjih in manjših premisah, sklepih in utemeljitvah, je morda to primerno mesto, da si jih nekoliko podrobneje

ogledamo. In k njim bomo prišli, spet po ovinku, s pomočjo teorije Oswalda Ducrota o argumentaciji v jezikovnem sistemu, ki uporablja vse zgoraj omenjene koncepte, a v drugačni razporeditvi in z drugimi konceptualizacijami.

Morda vam je znano – ali pa tudi ne – da je izhodiščna teza Ducrotove teorije o argumentaciji v jezikovnem sistemu (TAJ), da so posamezne argumentativne prvine vsebovane v jeziku *kot sistemu*. To pomeni, da jezik kot sistem, kot abstraktna, splošna struktura (kakor ga opredeljuje de Saussure), že sam po sebi poseduje ali vsebuje nek argumentativni potencial, neko argumentativno moč in določene argumentativne usmeritve – ne le jezik v dejanju, njegova raba v diskurzu in kot diskurz. Denimo, obstajajo določene *jezikovne* strukture, ki *diskurzu* (restriktivno) nalagajo določeno argumentativno usmeritev, z drugimi besedami, *jezik* kot abstrakten sistem (vsaj delno) nadzoruje to, kar lahko pove *diskurz*, in določa njegove meje. Do podobnih zaključkov, čeprav po drugačni poti in le posredno v zvezi z argumentacijo, prihaja tudi Janja Žmavc (2002) v analizi pomenškega polja samostalnika *animus* pri Terenciju. Avtorica z analizo jezikovnih struktur pri latinskem komediografu ugotavlja, da je pomenski potencial *animus* vpisan tudi v okvir strukture latinskega jezika (2002: 129):

»S pomočjo slovnične interpretacije Terencijeve Andrije je torej mogoče dokazati, da zaznamuje samostalnik *animus* značilnost oziroma sposobnost, ki je lastna zgolj človeku in je določena z njegovim obstojem. Gre za prostorski pojem, za neke vrste 'prostor v človeku', ki sam ničesar ne dela, ampak omogoča nastanek vseh miselnih in čustvenih duševnih procesov, s katerimi je opredeljeno vsako človekovo zavestno ali nezavedno dejanje.«

Če vse to zveni preveč samoumevno (jezik nadzoruje, kar lahko pove diskurz), bom to, kar imam v mislih, ponazoril z nekaj primeri. Predpostavimo, da nam nekdo reče (spet eden od Ducrotovih trajnih primerov):

(7) Ura je osem.

Je to argument? Zakaj bi nam kdo želel povedati, da je ura osem? Zgolj zato, da bi vedeli, koliko je ura? Malo verjetno, razen če smo želeli vedeti, koliko je ura. A predpostavimo, da nismo želeli vedeti, koliko je ura, in da nam je nekdo povedal (7). Zakaj bi kdo želel to storiti? Očitno zato, ker nam je, s tem, ko je izrekel/-a (7), želel/-a povedati nekaj drugega. Toda h kakšnemu/-im nadaljevanju/-em, h kakšnim sklepu/-om lahko napeljuje takšna izjava? V situaciji, ko ne poznamo natančnega ko(n)teksta, je na voljo veliko možnosti:

- (7a) Ura je osem. > Pohiti!
 Vzemi si čas!
 Prižgi radio!
 Pojdi si umit zobe!

Oglejmo si, kaj se zgodi, če v (7) vpletemo dva modifikatorja, ne primer, *že* in *še*, kot v

(7') Ura je *že* osem

in

(7'') Ura je *še* osem.

Ceteris paribus, iz (7') ne moremo več izpeljati sklepa, »Vzemi si čas« (kot bi lahko iz (7)), ampak le sklep, »Pohiti«; na drugi strani pa iz (7'') ne moremo več izpeljati sklepa, »Pohiti«, temveč le, »Vzemi si čas«. In zakaj bi morali biti ob tem tako presenečeni? Ker se (7), (7') in (7'') nanašajo na isto (kronološko) dejstvo, namreč, da je ura osem: medtem ko (7) dopušča množico sklepov, (7') dovoljuje sklepe, ki so usmerjeni k poznosti, (7'') pa sklepe, ki so usmerjeni k zgodnosti. Kako je to mogoče, če pa se (7), (7') in (7'') nanašajo na isto (kronološko) dejstvo, če je osnova (7), (7') in (7'') isto stanje stvari? Prav zato, ker to isto stanje stvari gledamo z različnih zornih kotov: v enem primeru, (7'), osmo uro vidimo (in predstavimo) kot pozno, v drugem (7'') pa osmo uro vidimo (in predstavimo) kot zgodnjo. In to, kar omogoča to *razlikovanje istega* stanja stvari, je preprosta vpeljava dveh jezikovnih členic, v našem primeru dveh prislovov. Le besede imajo moč, da lahko razlikujejo med »realnostjo« in »dejstvi«, le besede lahko enakost naredijo drugačno. V primeru (7'), *že* usmerja naš sklep k poznosti, ne glede na to, kateri del dneva je omenjen po uporabi *že*; in v (7'') *še* usmerja naš sklep k zgodnosti, ne glede na to, kateri del dneva predstavlja *še*. Z drugimi besedami, argumentativni usmeritvi k poznosti oziroma zgodnosti se zdita neločljivo povezani - *vpisani v* - ti dve leksikalni enoti jezikovnega sistema.

V poznih 70-tih in zgodnjih 80-tih je Ducrotova teorija argumentacije obravnavala jezikovne členice (kar so nekateri ameriški jezikoslovci skušali dobesedno ponovno odkriti v 90-tih) kot posrednike ali prenašalce argumentativne usmeritve. V poznih 80-tih in 90-tih letih se je Ducrot začel zanimati za *topoi*. Sam uporablja Aristotelov izraz in meni, da je bolj ali

manj zvest njegovi ideji, čeprav obenem priznava, da jo je nekoliko popačil. Oglejmo si podrobneje to »deformacijo«.

Danes velja skoraj za vsakdanje prepričanje (za poseben topos), da je za Aristotela topos mesto, kjer najdemo argumente, oddelek ali področje, kjer je mogoče zlahka najti veliko retoričnih argumentov, pripravljenih za takojšnjo uporabo – kar je velika zmota. Po Aristotelu naj bi namreč obstajali dve vrsti *topoi*: splošni ali skupni *topoi*, primerni, da jih uporabimo povsod in kjerkoli, ne glede na situacijo, in posebni *topoi*, ki so v svoji uporabnosti omejeni na različne znanosti, področja znanja, strokovnosti, mnenja, razmere etc. Ali, kot pravi Aristotel (Rh. 1358a31–32 1.2.22):

»S posebnimi topoi (*eide*) mislim na propozicije, ki so posebne glede na vsak razred, in s splošnimi (*koinoi topoi*) tiste, ki so vsem enako skupne.«

Aristotelški *topos* ('mesto', 'kraj') je argumentativna shema, ki dialektiku ali retoriku omogoča konstrukcijo argumenta za dani sklep; filozof jih vidi kot (temeljne) sestavine entimemov. Rabo izrazov *topoi* (*koinoi*) ali *loci communes*, kot so jih poznali Rimljani, lahko zasledujemo vse do najzgodnejših retorjev (večinoma jih imenujejo *sofisti*), kot sta *Protagoras* in *Gorgias*. Kot v analizi najstarejšega antičnega priročnika, Anaksimenove *Retorike za Aleksandra*, ugotavlja Janja Žmavc (2007), so sofistom *topoi* predstavljali argumentativni koncept, ki verjetno ni imel enotne oblike, saj so ga v kontekstu njegove retorične funkcije (tj. kot sredstvo prepričevanja) retorji poljubno združevali z drugimi retoričnimi strategijami. Toda medtem ko so v zgodnji retoriki *topos* vsekakor razumeli kot *gotov vzorec ali formulo*, vnaprej pripravljen argument, ki ga je mogoče uporabiti na določeni stopnji govora (da bi ustvaril določen učinek ali še pomembneje, da bi upravičil določen sklep) – pojmovanje, ki je prevladalo tudi z renesanso – pa velja za večino Aristotelovih *topoi*, da so to *splošna navodila*, ki omogočajo izpeljavo sklepa določene *oblike* (ne vsebine) iz premis določene *oblike* (ne vsebine). Prav zato smo poudarili, da je velika zmota precej razširjeno prepričanje o tem, kako so Aristotelovi *topoi* mesta, kjer je mogoče najti *vnaprej pripravljene* argumente.

Če si ogledamo seznam Aristotelovih *topoi koinoi* ali skupne topike:

(8)

Splošne topike	Posebne topike
Definicija	Sodna (pravne)
Rod/vrsta	pravično (prav)
Razdelitev	nepravično (narobe)
Celota/deli	Svetovalna
Subjekt/predikati	dobro
Primerjava	nevredno
Podobnost/razlika	ugodno
Stopnja	neugodno
Odnos	Hvalna (ceremonialna)
Vzrok/učinek	krepost (plemenito)
Antecedens/konsekvens	slabost (nizkotno)
Kontrarnosti	
Kontradikcije	
Okoliščine	
Mogoče/nemogoče	
Preteklo/prihodnje	
Pričevanje	
Avtoritete (izvedenci)	
Priče	
Maksime/rekla	
Govorice	
Prisege	
Dokumenti	
Zakoni	
Precedensi	
Nadnaravno	
Notacija in sorodne besede	

in jih primerjamo s seznamom njegovih kategorij:

(9)

Substanca
Kvantiteta
Kvaliteta
Razmerje

Prostor
 Čas
 Položaj
 Stanje
 Delovanje
 Utrpevanje

postane precej očitno, da je filozof svoje skupne topike izpeljal iz kategorij: medtem ko kategorije predstavljajo najbolj splošne (in temeljne) odnose med različnimi entitetami v svetu (in so zato po naravi metafizične), predstavljajo skupne topike najbolj splošne (in temeljne) odnose med koncepti, pojmi, ali besede, ki predstavljajo (označujejo) te različne entitete v svetu. Paradoksalno, Aristotel opisuje *topoi* kot »prazna mesta«, kjer je mogoče najti izoblikovane argumente za različne namene. In četudi to zveni paradoksalno, je povsem logično: ko ta mesta ne bi bila prazna in ne bi dopuščala za vsako konkretno stvar, da se v njih oblikuje, ampak bi bila že zapolnjena, to ne bi bila več skupna mesta. Razen tega jih ne bi mogli več uporabljati v prav vsaki situaciji, temveč le v tisti, ki bi bila opisana in definirana s stvarno vsebino posameznega *toposa*.

Kot pravi ena od Aristotelovih opredelitev pojma *topos* (Rh. 1403a17–18 2.26.1): »Element in *topos* imenujem enako; kajti element ali *topos* predstavljata področje, kamor spada *veliko* entimemov.« Pomembno je poudariti, da z izrazom 'element' (*stoikheion*) Aristotel ne misli na točen del entimema, temveč na *splošno obliko*, v okviru katere je zajeti mogoče konkretne entimeme istega tipa. Po tej definiciji je *topos* splošna argumentativna oblika ali vzorec in konkretni argumenti so instanciacije te splošne oblike. Ali, kot pravi Auctor ad Herennium (3–29.15ss.): *loci* predstavljajo ozadje in konkretni argumenti so *imagines* na tem ozadju.

Naj le na kratko spomnim. Vsi verjetno poznate kategorični silogizem. In če ne, je tukaj znamenit, skoraj že razglašen primer:

(10)

Vsi ljudje so umrljivi.
 Sokrat je človek.

 Sokrat je umrljiv.

Kategorični silogizem sestavljata dve premisi, večja ali splošna in manjša ali posebna ter sklep. Obe premisi, kakor tudi sklep *morajo biti* v kategoričnem silogizmu *eksplicitno izraženi*.

Prav tako velja: če sta premisi resnični in je sklepalni proces veljaven, mora biti *nujno* resničen tudi sklep.

Entimem, ki se imenuje tudi »retorični silogizem«, je pogosto označen kot »okrnjeni silogizem«. Zakaj? Zato, ker mu pogosto manjka ena od premis, običajno večja oziroma splošna, kajti njena narava je tako skupna in splošna, da velja za topos, za nekaj tako splošnega in skupnega, da je preprosto niti ni treba omenjati. Entimematična različica zgornjega kategoričnega silogizma bi se tako (lahko) glasila:

(11)

Vsi ljudje so umrljivi.	Vsi ljudje so umrljivi.
.....	Sokrat je človek.	Sokrat je človek.
Sokrat je umrljiv.	Sokrat je umrljiv.

Morda se boste spraševali, ali ni trditev 'Vsi ljudje so umrljivi' prav tako splošna in skupna v kategoričnem, kot je v retoričnem silogizmu. Odgovor je, seveda, pritrdilen. Toda, ker velja kategorični silogizem za orodje znanosti, *mora biti vsak korak eksplicitno izražen*, medtem ko je retorični silogizem orodje vsakodnevnne komunikacije in kjer, ne le, da lahko, temveč včasih celo moramo izpustiti očitne stvari, če želimo učinkovito komunicirati.

Z Rimljani so *topoi* postali *loci* (kar je velik »napredek« za govorce in do-evropskih jezikov ...) in Ciceron jih dobesedno opredeli kot mesta, kot »bivališče vseh dokazov« (De or. 2.166.2), »skrivališče dokazov« (Part. Or. 5.7-10) ali preprosto »zakladnica argumentov (Part. Or. 109.5-6). Toda pri Kvintilijanu (Inst. 5.10.22ss.) najdemo nekaj »napotkov o rabi«, kako izvleči argumente iz teh mest, namreč s pomočjo znamenite mreže vprašanj: *Quis? Quid? Ubi? Quibus auxiliis? Cur? Quomodo? Quando?*

Kajti v *Novi retoriki* (Perelman 1958/1983: 113) – v tem kratkem pregledu bom izpustil skoraj 2000 let (večinoma) propadanja retorike – *topoi* niso definirani kot mesta, ki skrivajo argumente, temveč kot zelo splošne premise, ki nam pomagajo graditi vrednote in hierarhije, nekaj, čemur se je Perelman še posebej posvečal. A celo on je pustil topose na do neke mere deskriptivni ravni in se ni poglobil v tehnologijo njihovega delovanja ali v njihovo arhitekturo.

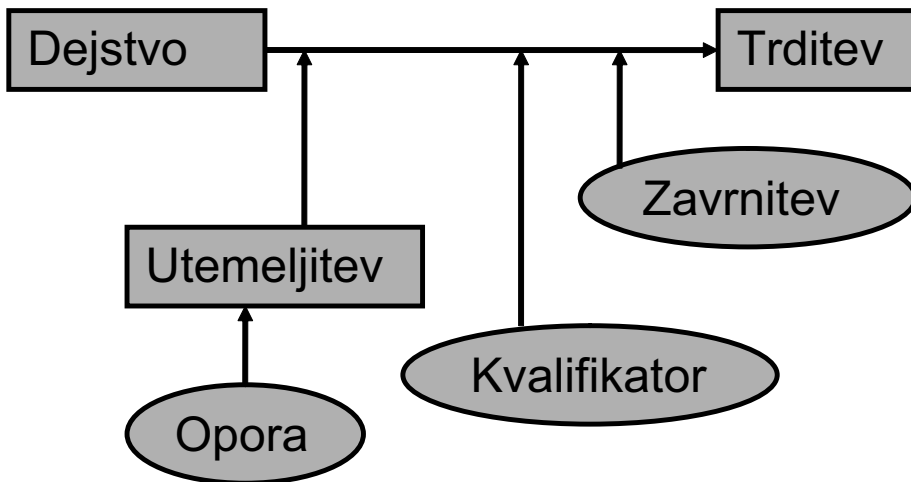
Presenetljivo je, da je v istem letu, ko sta Perelman in Olbrechts-Tyteca objavila svojo *Novo retoriko*, Stephen Toulmin objavil delo *The Uses of Argument*, ki je morda ena najbolj podrobnih študij o tem, kako delujejo

topoi. »Presenetljivo« pravim zato, ker avtor ne uporablja izraza *topos* ali *topoi*, ampak neke vrste sodni izraz »utemeljitev«. Razlog za to se zdi očitni: zajeti skuša različna »področja argumentov«, vsa področja argumentov pa, kot pravi, ne uporabljajo *toposov* kot argumentativne principe ali za izhodišče svoje argumentacije. Po Toulminu (1958/1995: 94–107), če imamo izjavo v obliki, »Če D potem T – kjer D predstavlja dejstvo ali dokaz, T pa trditev ali sklep – deluje utemeljitev kot most in omogoča (*authorise*) korak od D do T. Toda, utemeljitev ima lahko omejeno uporabnost, zato Toulmin vpelje kvalifikatorje K, ki kažejo na moč, ki jo daje utemeljitev, in pogoje zavrnitve (Z), ki označujejo okoliščine, v katerih bi morala biti razveljavljena splošna avtoriteta utemeljitve. In na koncu, če je utemeljitev na kakršen koli način izzvana, potrebujemo tudi oporo (O). Kot pravi Toulmin (1958/1995: 105):

» ... Izjave utemeljitev [...] so hipotetične, podobne mostu, toda opora za utemeljitev je lahko izražena v obliki kategoričnih dejstvenih izjav.«

Njegov diagram argumentacije lahko ponazorimo takole:

(12)



Omeniti velja, da imamo v Toulminovem diagramu opraviti z neke vrste »površinsko« in »globinsko« zgradbo: medtem ko dejstvo in trditev ostajata na površju, kot je to običajno v vsakdanji komunikaciji, je uteme-

ljitev – običajno in zaradi svoje splošnosti – pod površjem, tako kot topos v entimemih, in prihaja na površje, kadar je vprašljiva njena veljavnost ali verjetnost.

Vrnimo se k Ducrotu. Kako definira topos francoski jezikoslovec? Kot princip, ki zagotavlja veljavnost ali legitimnost prehoda od izjave A(argument) do izjave S(sklep). Oglejmo si še drugi Ducrotov priljubljen primer (h kateremu se bomo vračali še v nadaljevanju):

(13) Toplo je (A). Pojdiva na sprehod (S).

Topos naj bi se v tem primeru nanašal na dve lastnosti: prva lastnost je P (toplota), ki je povezana z argumentom (A), druga lastnost pa Q (prijetnost sprehoda), ki je povezana s sklepom (S). In katere so značilnosti toposa, tega tihega, neizrečenega principa, ki naj bi ga našli v ozadju argumentativnih diskurzivnih segmentov? Ducrot trdi, da ima topos tri značilnosti: prvo, ki je splošna; drugo, ki je predstavljena kot skupno prepričanje, to je prepričanje, ki je skupno določeni skupini ljudi; in tretjo, ki je skalarna. Topos, ki zagotavlja veljavnost prehoda od A do S v (13), bi se lahko glasil:

(14) T = Bolj ko je toplo, prijetneje se je sprehajati

Rekel sem »bi se lahko glasil«, kajti *topoi* niso samoobstoječe, neodvisne entitete *per se*, kot, na primer, Platonove ideje, ampak naj bi bile *vedno rekonstruirane* iz danega argumentativnega niza.

In kako naj razumemo splošnost toposa? Predvsem tako, da si topos predstavljamo kot zelo *splošno strukturo* ali *matrico*, ki omogoča množico *posebnih sklepov*, ki pa niso *obvezni in zavezujoči*, kot je, na primer, kategorični silogizem (kar, seveda, pomeni tudi, da topos ni univerzalen). Topos (tj. sklicevanje na topos ali njegova evokacija oziroma uporaba) lahko *omogoči* nek sklep, a ne *zavezuje* nujno k temu sklepu, ali z drugimi besedami: če sprejmemo argument, ni nujno, da sprejmemo tudi sklep. Na primer, v odgovoru (13), ki je povabilo na sprehod, bi prav lahko rekli

(13') Toplo je. Ampak pojdiva namesto tega plavat.

(T= Bolj ko je toplo, prijetneje se je ohladiti v vodi).

ali

(13'') Toplo je. Ampak pojdiva raje igrat karte v senco.

(T= Bolj ko je toplo, prijetneje je biti v senci).

Kar pomeni, da je naš sogovornik v obeh primerih prepoznal veljavnost toposa, ki je bil uporabljen v predlogu za sprehod, ne da bi se s z njim strinjal v tej specifični situaciji. Nek drug topos se mu/ji je zdel primernejši za to situacijo in uporabil/-a ga je, da je z njim podprl/-a drug sklep namesto tega.

Ko pravimo, da je topos *splošen in ne univerzalen*, priznavamo tudi njegove morebitne izjeme, kar pa ne ovira njegove veljavnosti, in prav to je bistvo znamenite in Aristotelu pripisane formule: »izjeme omogočajo potrditev pravila v nepredvidenih primerih«; v takih primerih pojem izjeme vseeno omogoča potrditev veljavnosti pravila.

Kako lahko dokažemo splošni značaj toposa? Spet se moramo spomniti na zavrnitve argumenta: slednje namreč zelo pogosto upoštevajo splošnost toposa. Predpostavimo (ponovno), da je toplo in da to dejstvo uporabljam (ponovno) kot argument za predlog o sprehodu. Lahko bi ugovarjali: »Tudi včeraj je bilo toplo, pa je bil sprehod kljub temu neprijeten.« To pomeni, da opozarjate, da obstajajo izjeme pravila, ki sem ga uporabil, in s tem, ko to rečete, predlagate, da morda ne bi smel uporabiti tega pravila v tem posebnem primeru. Toda z opozarjanjem na obstoj izjem, priznavate, da pravilo, ki sem ga uporabil, je splošno, in istočasno mi govorite tudi, da morda – po vašem mnenju – nisem bil v položaju, ko bi v tej specifični situaciji lahko uporabil to pravilo. S tem nikakor ne zanikate splošnosti pravila, le kažete mi, da obstajajo njegove izjeme, in predlagate, da bi to lahko bil eden od tistih izjemnih primerov.

Rekli smo tudi, da je topos predstavljen kot skupno prepričanje, ki ga je predhodno sprejela skupnost, kateri pripadata govorec in sogovorec (ali ogovorjeni). Z drugimi besedami, predstavitev toposa kot skupno prepričanje pomeni, da določena skupnost (bodisi narod ali manjša subkultura) prepoznava njegovo veljavnost, to je veljavnost in upravičenost sklepov, ki temeljijo na njem. Toda, kot smo že lahko videli, to ne pomeni, da bo vsak član skupnosti nujno uporabil iste *topoi* v identičnih situacijah: uporabo nekega toposa ali sklep, ki ga dopušča ta topos, je vedno mogoče zavrniti z drugim (splošno sprejetim) toposom.

In končno, ko pravimo, da je topos skalar, govorimo dvoje. Prvič, lastnosti P in Q sta sami po sebi skalarni. To pomeni, da sta lastnosti, ki ju lahko imate v večji ali manjši količini. Izjavi P in Q, ki ju povezuje določen topos, moramo torej pojmovati kot *lestvici*. Drugič, obstajajo različne stopnje intenzivnosti, ki jih vsebuje značilnost P in značilnost Q. A to sploh ne pomeni, da so sami argumenti in sklepi skalarni. Lastnosti, ki so uporabljene in omenjene v okviru toposa, so skalarne, toda to ne velja za

izjave, ki so uporabljene v diskurzu kot dejanski argumenti ali sklepi; le-te že predstavljajo ali uporabljajo kot izhodišče določeno stopnjo (raven) na dveh lestvicah. Oglejmo si sledeči primer (namenoma sem izbral vse primere iz Ducrotove zadnje knjige *Slovenska predavanja* (1996)):

(15) »Manj kot deset stopinj je. Vzemi plašč s sabo«.

O tem, ali sta A in S skalarna, ni dvoma: ne more biti bolj ali manj deset stopinj; ali je ali ni deset stopinj. Prav tako ne morete bolj ali manj vzeti plašča; ali ga vzamete ali ne. Zatorej navedbe, ki jih vsebujeta A in S, niso skalarne. Toda, to ne preprečuje, da ne bi mogli opisati v skalarnem smislu toposa, ki je utemeljitev tega niza. Topos v tem primeru je

(16) T= Bolj ko je mrzlo, topleje se moraš obleči

in povezuje eno lastnost P, ki je hladna, z drugo Q, ki je, recimo, toplota oblačila. Navedbe, ki jih vsebujejo segmenti diskurza A in S, »Manj kot deset stopinj je«, in, »Vzemi plašč s sabo«, predstavljajo stopnje znotraj teh splošnih lastnosti P in Q, in prepričan sem, da se boste strinjali, da je *lahko* bolj ali manj hladno in da *lahko* oblečemo bolj ali manj topla oblačila.

Obstaja še neka druga ideja o skalarnosti toposa, ki ji Ducrot posveča posebno pozornost. Gre za to, da je samo po sebi skalarno tudi razmerje, ki ga med P in Q ustvarja topos. Videli smo že, da sta P in Q lestvici (lahko je bolj ali manj toplo in lahko se oblečemo bolj ali manj toplo): topos nakuže, da obstaja skalarno razmerje med stopnjami lastnosti P in stopnjami lastnosti Q. To pomeni, da napredovati v določeni smeri po lestvici lastnosti P pomeni tudi napredovati v določeni smeri po lestvici lastnosti Q: če se premikamo gor ali dol po eni lestvici, se premikamo gor ali dol tudi po drugi.

Za trenutek se vrnimo k primeru (15). Predpostavimo, da ni manj kot deset stopinj, ampak, recimo, okoli dvajset stopinj. V takšnih razmerah človek ne bi rekel, »Manj kot deset stopinj je. Vzemi plašč!«, temveč raje, »Okoli dvajset stopinj je. Ne vzemi plašča«, pri čemer bi uporabljen topos ostal enak, morda le v drugačni obliki. Kar pa nas pripelje še do nove ideje: do ločevanja med toposom in topično obliko, ki je tesno povezano s pojmom skalarnosti.

Vzemimo še enkrat v skalarnem smislu topos, ki povezuje lastnost P in lastnost Q. Videli smo že, da ko se premikamo po lestvici P v neki smeri, se v neki smeri premikamo tudi po lestvici Q: ko se vzpenjamo po P, se vzpenjamo po Q. Ni težko opaziti, da izjava: »Bolj ko se vzpenjaš po P, bolj se vzpenjaš po Q, zaznamuje enako kot izjava: »Bolj ko se spuščaš po P,

bolj se spuščaš po Q«. Če velja, da bolj ko se vzpenjaš po toplotni lestvici, bolj se vzpenjaš po lestvici prijetnosti, mora veljati tudi, da bolj ko se spuščaš po toplotni lestvici, bolj se spuščaš po lestvici prijetnosti. Topos, ki na skalaren način povezuje toploto (P) in prijetnost (Q), ima zatorej lahko dve obliki in Ducrot jih simbolično prikazuje kot

$$(17) \quad +P, +Q \\ -P, -Q.$$

To sta dve topični obliki, FP' in FP'', ki pripadata istemu toposu T. Isto razmerje med toploto in prijetnostjo, je mogoče obravnavati v dveh oblikah, »pozitivno« v prvem primeru in »negativno« v drugem. In to še ni vse. Oglejte si sledeče topične oblike (kjer P zaznamuje toploto in Q prijetnost):

$$(18) \quad +P -Q \\ -P +Q$$

Ti dve obliki bi se glasili, »Bolj ko je toplo, manj prijetno se je sprehajati«, in »Manj ko je toplo, prijetneje se je sprehajati.« Priznati moramo, da v različnih časovnih obdobjih in v različnih življenjskih situacijah (pogosto je razmeroma težko reči natanko kdaj in zakaj) uporabljamo oba para topičnih oblik, (17) in (18): prvega, po katerem je prijetno, kadar je toplo, in drugega, po katerem ni prijetno, kadar je toplo.

Sprva je Ducrot uporabljal topose le v smislu utemeljitev (s Toulminovimi besedami), ki omogočajo/dovoljujejo prehod od izjave-argumenta do izjave-sklepa. Če si, recimo, spet ogledamo primer (15), bi se topos, ki dovoljuje prehod od A do S, (lahko) glasil takole: »Bolj ko je mrzlo, topleje še moraš obleči.« Težava je bila v tem, da je bilo topose treba rekonstruirati iz danega argumentativnega niza (kar je pogosto pri utemeljitvah) in da so bili zaradi tega videti kot arbitrarni. Toda nato je Ducrot opazil, da so oziroma so lahko (tj. toposi) še več kot to: da jih je mogoče interpretirati kot fragmente diskurza, ki so vsebovani (zapisani) v (vsaj nekaterih) besedah jezikovnega sistema. Oglejmo si tele štiri pridevnike (tudi te sem si izposodil pri Ducrotu (1996)):

$$(19) \quad \text{pogumen, boječ, preudaren, nepremišljen}$$

Kot nativni govorniki boste brez težav opazili, da ti štirje pridevniki na nek način sodijo v eno kategorijo in opisujejo iste vrste vedenja (natančneje, dve med sabo povezani vrsti vedenja), a jih vidimo na različne načine. Ducrot bi rekel, da imamo v jezikovnem sistemu kot takem dva toposa, T1

in T2, ki sta primerna za vsako situacijo (kot smo že lahko spoznali pri primeru toplote in prijetnosti): v zgornjem primeru (19), topos T1 pripisuje vrednost spopadanju z nevarnostjo, tveganju, in to počne z medsebojnim povezovanjem pojma tveganja in pojma dobrega. Nasprotno, topos T2 povezuje pojem tveganja s pojmom zla (slabega). Tako je v prvem primeru tveganje opredeljeno kot nekaj dobrega, v drugem kot nekaj slabega in ob različnih priložnostih ter v odvisnosti od lastnih diskurzivnih intenc, predstavljamo tveganje kot dejanje, ki ga je vredno storiti in smo razumevajoči do tistega, ki tvega, drugič pa nasprotno predstavljamo tveganje kot nekaj slabega.

Ni težko videti, kako bi bilo mogoče klasificirati te štiri pridevnike: dva med njimi dopolnjujeta topos T1, druga dva topos T2. Katera dva? *Pogumen* dopolnjuje topos T1: ko nekdo za nekoga reče, da je pogumen, mu pripisuje neko pozitivno vrednost in to zato, ker si ta upa tvegati. Pridevnik *pogumen* zaznamuje pozitivno vrednotenje tveganja. V primeru pridevnika *boječ* je uporabljen topos še vedno topos T1, ki tveganje opredeljuje pozitivno, toda kadar pravimo nekemu, da je boječ, mu pripisujemo neko negativno vrednost. To negativno vrednost pa mu pripisujemo zato, ker si ne upa tvegati, kar implicira, da je tveganje dobro, vsaj v določenih okoliščinah. *Pogumen* in *boječ* torej temeljita na istem toposu T1, toda *pogumen* se uporablja za hvalo tistih, ki si drznejo tvegati, *boječ* pa za grajo tistih, ki tega ne zmorejo storiti.

Kaj pa druga dva pridevnika: *preudaren* in *nepremišljen*? Oba prav tako izpolnjujeta isti topos T2, topos, ki ne odobrava tveganja. Kadar nekemu rečemo, da je premišljen, tej osebi, razen če ne gre za ironično rabo, pripisujemo določeno kakovost in jo hvalimo, ker se zna izogniti tveganju: v tem smislu primeru pojmujeemo tveganje kot slabo. V primeru pridevnika *nepremišljen* gre spet za uporabo istega toposa T2. A s tem, ko nekoga opišemo kot nepremišljenega, to osebo obtožujemo zaradi tveganja na nesprejemljiv in neupravičen način.

Nadaljujemo lahko z ločevanjem med *pogumnim* in *boječim* na eni strani ter *preudarnim* in *nepremišljenim* na drugi strani tako, da znotraj vsake od obeh skupin opredelimo pododdelke. Le-te lahko pridobimo tako, da vpeljemo topične oblike. V okviru toposa T1 obstajata dve topični obliki: OT₁' in OT₁"; in podobno v okviru toposa T2: OT₂' in OT₂". OT₁' bi lahko formulirali takole: »Bolj ko nekdo tvega (+T), večjo veljavo ima (+V)«, medtem ko bi bila OT₁" nasprotje prve topične oblike, to je »Manj ko nekdo tvega (-T), manj počne to, kar naj bi počel (-V)«. Sedaj ko smo opredelili ti dve obliki, lahko opredelimo tudi pridevnika *pogumen* in *boječ*, ki

se oba nanašata na topos T1. Rekli bomo, da *pogumen* izpolnjuje topično obliko OT₁' , »Bolj ko nekdo tvega, večjo veljavo ima«, in *boječ* topično obliko OT₁" , »Manj ko nekdo tvega, manjšo veljavo ima«.

Enako lahko storimo z dvema pridevnikoma, povezanimi toposom T2, ki ne odobrava tveganja: OT₂' (»Večje ko je tveganje, večje je zlo«) in na drugi strani OT₂" (»Manjše ko je tveganje, manjše je zlo«) sta izpolnjena z dvema pridevnikoma, *nepremišljen* in *preudaren*.

Po Ducrotu bi tako dobili sledečo shemo:

(20)

T1

+P,+Q (več tveganja, več dobrega) *pogumen*

-P,-Q (manj tveganja, manj dobrega) *boječ*

T2

+P,+Q (več tveganja, več zla) *nepremišljen*

-P,-Q (manj tveganja, manj zla) *preudaren*

Toda T2 lahko predstavimo še na drug, boljši, še bolj aristotelski način. Kajti:

(21)

T2

+P,-Q (več tveganja, manj dobrega) *nepremišljen*

-P,+Q (manj tveganja, več dobrega) *preudaren*

In zakaj naj bi bil ta način predstavitve topičnih oblik boljši? Zlasti zaradi dveh razlogov: prvi je metodološki in drugi epistemološki. Naj pojasnim svojo misel z uporabo še druge skupine pridevnikov (ne bom ponavljal, da sem si tudi te sposodil pri Ducrotu): *radodaren*, *skop*, *varčen*, *razsipen*. Po Ducrotu bi dobili sledečo shemo:

(22)

T1 (*Več denarja razdaš, bolje je*)

+P,+Q (Več denarja, več dobrega) *radodaren*

-P,-Q (Manj denarja, manj dobrega) *skop*

T2 (*Več denarja razdaš, slabše je*)

+P,+Q (Več denarja, več zla) *razsipen*
 -P,-Q (Manj denarja, manj zla) *varčen*

Toda, če T2 preoblikujemo kot

(23)

T2
 +P,-Q (Več denarja, manj dobrega) *razsipen*
 -P,+Q (Manj denarja, več dobrega) *varčen*

je to primerneje, ker tak topos

- (metodološko) uporablja iste predikate in isti opis za iste spremenljivke (»dobro« za Q) kot T1 (s katerim se primerja);
- (epistemološko) omogoča, da oblikujemo različne topične oblike ne le glede na to, kako opisujejo, ampak tudi kaj opisujejo.

Če se sedaj vrnemo k prvim štirim pridevnikom, dobimo:

(24)

+P,+Q (več tveganja, več dobrega) *pogumen*
 +P,-Q (več tveganja, manj dobrega) *nepremišljen*

za opredelitev tveganja, in

-P,-Q (manj tveganja, manj dobrega) *boječ*
 -P,+Q (manj tveganja, več dobrega) *preudaren*

za opredelitev izogibanja tveganju.

In zakaj je to pomembno? Ker nam omogoča spoznanje, da obstajajo iste »izvenjezikovne« entitete (»stvari v svetu«), ki jih jezik vidi kot popolna nasprotja. Celó do te mere, da je (tj. jezik) skoval različne pare izrazov za njihovo poimenovanje/označevanje: *pogumen* in *nepremišljen* za tveganje ter *boječ* in *preudaren* za izogibanje tveganju.

Očitno je, da so *pogumen*, *nepremišljen*, *boječ* in *preudaren* kompleksni ali sestavljeni predikati (ali, če se izrazimo skromneje, pridevniki), ki so sestavljeni iz dveh elementov: 1) iz opisa neke izvenjezikovne entitete (ponovno bi se rad izognil izrazu »dejstvo«, ker nisem povsem prepričan, kaj dejstvo je); 2) iz ovrednotenja tega opisa. Težko bi, na primer, rekli isto za »dobro« ali »slabo«; pravzaprav, mislim, da bi ju lahko opisali kot gradni-

ka takšnih kompleksnih predikatov, ki smo jih opisali zgoraj, namreč, kot ocenjevalna/vrednostna gradnika.

Toda tako (kompleksen) opis sproža pomembno vprašanje: ali gre res za iste izvenjezikovne entitete, ki jih jezik vidi drugače? Kadar rečemo nekomu, da je pogumen, ali ne rečemo s tem, da tvega in da *mi* to odobravamo, medtem ko na drugi strani nekoga označimo kot nepremišljenega, kadar želimo povedati, da ta oseba tvega in da *mi* tega ne odobravamo? In, na drugi strani: ali ne rečemo, da je nekdo preudaren, če želimo s tem povedati, da se ta oseba tveganju izogiba in da *mi* to odobravamo, medtem ko nekoga označimo kot boječega, kadar želimo s tem povedati, da se ta oseba izogiba celo razumnemu in upravičenemu tveganju in da mu *mi* to očitamo? Če to drži, ali so te »izvenjezikovne« entitete zares iste? In če so res *izvenjezikovne* (tj. neodvisne od jezika), kako lahko sploh rečemo, da so iste?

S tem se vračamo k naši začetni dihotomiji med argumentacijo kot nečim, kar se razvija v diskurzu, in argumentacijo kot nečim, kar se odvija v naših glavah. Omenili in analizirali smo že Ducrotov primer (13) o toploti kot o dobrem argumentu za sprehod. Po tem ekskurzu (in zaradi njega) lahko z njim nadaljujemo. Točka, kjer smo odnehali, je bila, da je nekdo predlagal sprehod, rekoč:

(13) Toplo je (Argument). Pojdiva na sprehod! (Sklep).

Na (13) bi lahko odgovoril s (13^{'''}):

(13^{'''}) Toplo je, ampak sem utrujen.

Takšen odgovor lahko brez dvoma razumemo kot zavrnitev: v prvem delu argumenta, sem se strinjal, da je toplo, s čimer sem se strinjal s svojim sogovorncem, da je toplo vreme dober (sprejemljiv, zadosten, ...) argument za predlog o sprehodu. Toda v drugem delu argumenta, sem trdil, da sem utrujen, kar je bilo predstavljeno (razumljeno in sprejeto) kot močnejši argument, ki je razveljavil prvega in s tem zavrnil ponudbo o sprehodu. Toda, *zakaj* je drugi argument dajal vtis, kot da je močnejši: ker utrujenost nasploh velja za močnejši argument kot toplota, kadar gre za sprehajanje? Ali pa bi morda na to lahko vplival sam vrstni red argumentov?

Izvedimo poskus in zamenjajmo vrstni red argumentov v odgovoru (13^{'''}), tako da dobimo:

(13^{''''}) Utrujen sem, ampak je toplo. (kot odgovor na predlog o sprehodu)

Naša zavrnitev se je brez dvoma spremenila v sprejetje. Toda pri tej zamenjavi argumentov je zanimivo zlasti to, da je vse (kar zadeva »objektivno realnost« ali »dejstva«) ostalo povsem enako kot v zavrnitvi: vreme je še zmeraj toplo in jaz sem še zmeraj utrujen. Toda v prvem primeru sem ponudbo zavrnil, v drugem pa sem jo sprejel. Zakaj in v čem je razlika? Ali je mogoče, da sem drugače predelal informacijo, preden sem jo vtisnil v diskurz? Ali je morda moj sogovorec predelal drugače to, kar sem v dveh primerih vtisnil v diskurz? Ne bi mogel vedeti. Vse, kar vem (ali vsaj mislim, da vem), je to, da je veznik 'ampak' moral igrati pomembno vlogo v moji argumentaciji (kot je bila ubesedena in jo je slišal moj sogovorec). Najverjetneje je bil 'ampak' kot zaznamovalec nasprotja (in nasprotovanja) tisti, ki je obrnil argumentativno usmeritev celotnega argumentativnega niza od zavrnitve (v (13^{'''})) k sprejetju (v (13^{'''})). Z drugimi besedami: usmeritev, ki je vsebovana v vezniku 'ampak' ali ki je »zapisana vanj«, če hočete, mora biti takšna, da obrne ali razveljavi argumentativno usmeritev predhodnega argumenta, *ne ozirajoč se na kontekst*. Ali, povedano drugače: če imamo opraviti s sestavljenim argumentom (ki ga sestavlja več argumentov), bo sklep, ne glede na kontekst, zmeraj izhajal iz dela diskurza, ki sledi 'ampak', in ne iz tistega, ki se nahaja pred njim. Zatorej lahko iz argumenta:

(13^{'''}) Toplo je, ampak sem utrujen.

(ki je izrečen kot odgovor nekomu, ki je predlagal sprehod, češ da je toplo), sklepamo le v smeri 'Ne pojdiva na sprehod' (argument 'Utrujen sem', ki je utemeljen s 'Če smo utrujeni, se ni prijetno sprehajati (skalarnost v tem primeru ni potrebna!), razveljavlja argument 'Toplo je', ki ga utemeljuje 'Če je toplo, se je prijetno sprehajati'). Medtem ko iz argumenta:

(13^{'''}) Utrujen sem, ampak je toplo.

lahko sklepamo le v smeri 'Pojdiva na sprehod' (argument 'Toplo je', ki je utemeljen s 'Če je toplo, se je prijetno sprehajati', razveljavlja argument 'Utrujen sem', ki ga utemeljuje 'Če smo utrujeni, se ni prijetno sprehajati') in ne obratno. Zakaj in kako je to mogoče? Moj poskusni odgovor bi bil dvojen:

- 1) Argumentacijo vedno najdemo v blokkih (nizih), sestavljenih iz argumenta (vsaj enega) in sklepa, ki jih moramo vedno obravnavati skupaj, v medsebojnem odnosu in ne v osamitvi. Kot smo spoznali iz našega začetnega primera (1), argument ne more imeti absolutne in neodvinske usmeritve: le-ta je vedno omejena, pojasnjena in (ponovno) podana s sklepom. Prav tako ima lahko isti argument (vsaj?) dva različna,

celo nasprotna sklepa (ali je/ostaja zaradi tega v resnici »isti argument«, je (kot smo opazili prej) tema za drug prispevek). Zatorej moramo, kadar določamo in vrednotimo argument, to početi zmeraj ozirajoč se na dosežen sklep, v okviru dane topike in nikoli v osamitvi.

- 2) To spet postavlja drugo zanimivo vprašanje: ali jezik obvladuje naše zaznavanje ali je zaznavanje tisto, ki obvladuje jezik? Če namreč tako imenovana izvenjezikovna realnost (tj. luknja v skali, padec, ...) ostaja enaka, kako je mogoče, da isti argument, ki to realnost opisuje, vodi k dvema nasprotnima sklepoma? Moj tipajoč odgovor bi bil, da ta »izvenjezikovna realnost« ni nikoli dana »kot taka«, kot je – ali naj bi bila – *per se* (če sploh kaj obstaja *per se*), ampak vedno kot že posredovana, predstavljena, ali *celo ustvarjena* z jezikom. To »izvenjezikovno realnost« lahko razumemo le skozi jezik in je, tako kot je predstavljena v jeziku (kar, seveda, razveljavlja njen »izvenjezikovni« položaj), ne razumemo na neki morda neznan in nerazumljiv način ter jo šele nato prevedemo v jezik. In ker realnost *je* (v) jeziku in jezik *je* realnost, lahko manipuliramo z realnostjo, tako kot manipuliramo z jezikom. Vendar ostaja težava v tem, ali pri manipulaciji z realnostjo kot (to počnemo z) jezikom dosežemo vse, kar realnost obsega? In še, ali obstaja kak dvom o tem (in moral bi obstajati vsaj z metodološkega in epistemološkega vidika), ali zares vemo, kaj ves čas počnemo? Morda vemo, kaj počnemo, ko manipuliramo z jezikom (čeprav večji del naših jezikovnih izbir poteka nezavedno), toda ali zares vemo, kakšni so učinki te manipulacije v realnosti in na realnosti (kot obstoju onstran jezika)?

To je star kantovski (ali celo predkantovski) problem, katerega rešitev še vedno ni prinesla splošnega soglasja.

Opombe

- [1] Janji Žmavc se zahvaljujem za številne kritične pripombe pri nastajanju tega besedila.

Literatura

- Aristotle (1926/1991). *Art of Rhetoric*. Cambridge, London: Harvard University Press (Loeb Classical Library).
- Cicero (1942/1988). *De oratore*. Cambridge, London: Harvard University Press (Loeb Classical Library).
- Cicero (1942/1992). *De partitione oratoria*. Cambridge, London: Harvard University Press (Loeb Classical Library).
- Ducrot, O. (1996). *Slovenian lectures/Conférences slovènes*. Ljubljana: ISH.
- Perelman, Ch. & L. Olbrechts-Tyteca (1958/1983). *Traité de l'argumentation – La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Quintilian (1921/1953). *Institutio oratoria*. Cambridge, London: Harvard University Press (Loeb Classical Library).
- Toulmin, S. E. (1958/1995). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Žagar Ž. I. (1999a). Argumentation in the Language-System or Why Argumentative Particles and Polyphony are Important for Education. V: *Šolsko polje* X/3–4, str. 159–171.
- Žagar Ž. I. (1999b). From Topos to Locus to Topos: Between Aristotle and Ducrot. V: F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, Ch. A. Willard (ur.), *Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (909–912), Amsterdam: SicSat.
- Žmavc, J. (2002). Terencijev animus : analiza pomenskega polja. *Keria* 4/2, str. 117–130.
- Žmavc, J. (2007). Ethos and pathos in Anaximenes' Rhetoric to Alexander: a conflation of rhetorical and argumentative concepts. V: van Eemeren, F. H., Williams, D. C., Žagar Ž., I. (ur.), *Argumentation Today. Selected Papers from Koper Argumentative Conference* (v tisku).

FAKTOGRAFSKO ZNANJE

Janez Justin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

V sodobnih teorijah učenja prevladuje teza, da znanja, ki naj bi bilo kako-vostno – znanja kot *razumevanja* –, učenec ne more preprosto *prejeti* iz zunanjih virov, denimo iz pisnih besedil ali ustnega govora drugih oseb. Ta vrsta znanja pač ni prenosljiva, učenec lahko pride do njega le z lastno spoznavno dejavnostjo, z raziskovanjem, sklepanjem itd. Teorije učenja se v opisih učenčeve spoznavne dejavnosti, ki naj bi privedla do nastanka znanja z razumevanjem, med seboj precej razlikujejo. Omejil se bom na odlomek teorije učenja, ki jo je razvil J. Bruner, katerega zgodnje teze o učenju iz dela *Proces edukacije* (1960) so po besedah D. Olsona v ZDA za več desetletij postale tako rekoč »uradna pedagogika« (Olson, v Backhurst: 105). V navedenem Brunerjevem zgodnjem delu najdemo teze o *učenju z odkrivanjem*. Učenec naj bi pridobival znanje tako, da sam odkriva povezave med pojavi, njihov ustroj, zakonitosti itd.; 'odkriti' pomeni tu prepoznati s pomočjo lastnih, *notranjih* virov, zlasti s t.im. mišljenjem 'višjega reda' (*higher-order thinking* – izraz je uveljavila zlasti L. Resnickova). Ameriški psiholog v svojem zgodnjem delu zatrjuje, da vsako drugačno učenje lahko vodi le do verbalnega znanja, ki je površinsko in ga ni mogoče prenesti na nove probleme ter prej ali slej zbledi v spominu.¹ Brunerja to njegovo internalistično pojmovanje učenja povezuje z drugim najvidnejšim avtorjem internalistične teorije učenja, J. Piagetom.

Če je znanje, ki ga ima Bruner v mislih, nekakšno znanje '*višjega reda*', mora obstajati tudi znanje '*nižjega reda*'. Tako kot številni drugi novodobni raziskovalci procesov učenja tudi Bruner za to znanje ne kaže pravega zanimanja. Tu bom sledil vprašanju: Kaj vemo o tem znanju 'nižjega reda'? Je to znanje mogoče poimenovati kot faktografsko znanje? Kaj na-

tanko pa pravzaprav pomeni to poimenovanje? Je znanje 'nižjega reda' za razliko od znanja 'višjega reda' *prenosljivo*? Kaj nam o tem znanju povedo sodobne vede, zlasti psihologija, teorija učenja, logika in epistemologija? Seveda bodo moji odgovori na vprašanja le nekakšne začetne skice.

V drugem delu članka bom skušal pokazati, da so naše spontane predstave o *prenosu* faktografskega znanja pravzaprav zelo podobne predstavam, ki jih v zvezi s tem prenosom razvijajo nekatere spoznavne teorije. Povzel bom nekaj izsekov iz tovrstnih teorij in skušal v njih odkriti koncepte, ki bi teoriji učenja lahko omogočili, da se temeljiteje posveti procesom, v katerih pri učencu nastaja znanje 'nižjega reda'.

Faktografsko znanje v taksinomiji znanja

O mestu, ki ga ima faktografsko znanje v *taksinomski* zgradbi znanja, je veliko govora v delu, ki ima tudi še po petdesetih letih izjemen vpliv na teorije učenja in izobraževanja, v Bloomovi knjigi o ciljnih edukacije (1956). Vsebuje opise ravni učenja, ki jih avtor poveže v znamenito taksinomijo. Bloom je na najnižji ravni zgradbe znanja prepoznal *preprost priklic ali prepoznanje dejstev*. Višje ravni spoznavne dejavnosti so opisane kot razumevanje, analiza, sinteza, vrednotenje itd. Bloom je dal uporabnikom svoje taksinomije nek pomemben napotek. Upoštevati morajo, da spoznavna dejavnost, ki poteka na višjih ravneh, *temelji* na spoznavni dejavnosti nižjega reda. Razumevanje, analiza in sinteza torej *predpostavljajo* preprost priklic ali prepoznanje dejstev.

A katera dejstva naj bi bilo mogoče preprosto priklicati in prepoznati? Oglejmo si zgled takšnega dejstva, ki ga v obliki preprostega stavka navaja kognitivni psiholog in teoretik učenja D. R. Olson (2001: 101–102):

/1/ »Skril najdemo v slojih pod zemeljskim površjem.«

Večina bralcev bo najbrž v vsebini stavka res prepoznala dejstvo. Kljub temu moram opozoriti, da pojem dejstva, ki se skriva v izrazu 'faktografsko znanje', ni nekaj povsem samoumevnega.

Faktografsko znanje naj bi sestavljali jezikovni ali drugačni *opisi* dejstev. A kaj so dejstva in za katera dejstva gre?

Propozicije, iz katerih je sestavljeno faktografsko znanje

Teorije učenja se takrat, ko izrekajo – pretežno omalovaževalne – sodbe o faktografskem znanju, ne ukvarjajo kaj prida z vprašanjem, kaj je pravzaprav dejstvo. Z vprašanjem se je doslej ukvarjala predvsem epistemologija. Njenim analizam dejstev se tu seveda ne morem obširneje posvetiti. Omejil se bom na epistemološko analizo dejstev, ki jo je v prvi polovici 20. stoletja izdelal britanski filozof B. Russel in je zaradi svoje odmevnosti gotovo vplivala tudi na spontane predstave, ki se sprožijo v pedagogih takrat, ko govorijo o faktografskem znanju.

Russel ni hotel podati opredelitve dejstev, raje je dejstva le 'razlagal' (Russel, 1979: 23). To je ena njegovih razlag: »Ko govorim o dejstvu, mislim na stvar, zaradi katere je stavek resničen ali neresničen« (Russel, 1979: 23). Obstaja dejstvo, zaradi katerega je resničen tale stavek: »Sokrat je mrtev« (Russel, 1979: 24). O dejstvu govorimo, kadar pravimo, da ima neka stvar tako in tako lastnost ali je v nekem odnosu do nečesa (Russel, 1979: 24). Russel razlikuje med *posameznim dejstvom* (»To je belo«) in *splošnim dejstvom* (»Vsi ljudje so umrljivi«). Obstajajo aritmetična dejstva (»Dve in dve je štiri«) in druga *abstraktna dejstva* (»Težnost se spreminja obratno sorazmerno s kvadratom razdalje«). Iz celote dejstev, na katera se nanaša pojem faktografskega znanja, moramo izločiti vsaj abstraktna dejstva, ki jih ponazarja pravkar navedeni zgled, saj zahtevajo razumevanje. Russel bi tu lahko omenil še neko vrsto dejstev, leksikografska dejstva, o kakršnem govori stavek:

/2/ Razvrstitvi elementov po vrstnem številu rečemo periodni sistem.

Russel je bil prepričan, da obstajajo *objektivna* dejstva, »ki so to, kar so, ne glede na to, kaj si mislimo od njih« (Russel, 1979: 23). Objektivna dejstva torej niso stvaritve našega uma in prepričanj (Russel, 1979: 24). Govorijo nam »o zunanjem svetu (razen če gre za psihološka dejstva)« (prav tam).

Ko teorije učenja in znanja omenjajo faktografsko znanje, najbrž merijo na znanje, sestavljeno iz opisov objektivnih dejstev. Vendar pa pojem objektivnega dejstva v ožjem okviru Russelove filozofije ni dovolj pojasnjen. Povedati moram, da je v ozadju Russelove opredelitve objektivnih dejstev realistična teorija znanja, katere osrednja zamisel je, da tisto, kar je mogoče vedeti o svetu, obstaja neodvisno od dejavnosti našega uma pa tudi neodvisno od tega, katera (jezikovna, simbolna) orodja um uporablja pri spoznavanju sveta. Imeti znanje o dejstvih pomeni, da se misel ali mi-

selna/logična vsebina stavka sklada z objektivnimi dejstvi in da se neko dejstvo lahko enolično preslika na nek stavek.

Realistične opredelitve dejstva z začetka 20. stoletja se danes najbrž zdijo malce staromodne. Na vede o izobraževanju imajo v zadnjih desetletjih najmočnejši vpliv kontekstualistične teorije znanja, ki poudarjajo *relativno* veljavnost znanja, njegovo vezanost na kulturne in družbene kontekste. Močan vpliv imajo tudi konstruktivistične spoznavne teorije. Bistvo le-teh je povzel že omenjeni J. Bruner, ki se je v kasnejših delih (*Dejanski umi, možni svetovi; Kultura edukacije* itd. – gl. seznam literature na koncu besedila) odmaknil od svojega internalističnega pojmovanja znanja in se močno vezal na konstruktivistično tezo, da znanja ne najdemo, temveč ga izdelamo (»knowledge is made, not found« – Bruner, 1996: 119). Vendar vse to velja predvsem za znanje 'višjega reda'.

Ko pedagogi govorijo o faktografskem znanju, imajo navadno v mislih nekaj, kar močno spominja na Russelovo pojmovanje dejstev. V nekem drugem besedilu (Justin, 2007) sem zapisal, da učitelje in učence v pedagoškem procesu vodi spontani realizem: predstavljajo si, da se v opisni stavki, ki je del učiteljeve razlage ali učbeniškega besedila, preslikuje dejstvo, ki ni odvisno od učiteljev razlage ali učbeniškega besedila.

Kaj nam torej Russelove analize dejstev še lahko povedo o današnjem spontanem pojmovanju faktografskega znanja? Russel se je v fazi, ko je izdeloval teorijo logičnega atomizma, največ posvečal razčlenitvi enostavnih ali 'atomarnih' dejstev. O takšnih dejstvih je menil, da jih izražamo s preprostimi stavki, v katerih poimenovani stvari pripisujemo eno samo lastnost ali en sam odnos, včasih pa tudi s stavki, ki izražajo več lastnosti ali odnos med več členi itd. (Russel, 1979: 40) Naslednji stavek bi lahko bil zgled stavka, ki je izraz 'atomarnega' dejstva: »To je belo« ali »X je belo«.

Stavki so po Russelu kompleksni simboli za dejstva. Vsebina stavkov, ki so resnični ali neresnični, ima ustroj propozicije (Wittgenstein je sem uvrstil tudi urejena naštevanja). Stavek je torej nosilec propozicijske vsebine ali preprosto propozicije. Slednja je sestavljena iz subjekta, ki se na nekaj nanaša, in iz tistega, kar je o nosilniku subjekta povedano, iz predikata. Iz pojma propozicije, ki so ga poleg Russela uporabljali še številni drugi avtorji logičskih in semantičnih teorij, je izpeljan pojem *propozicijskega znanja*. Izraz se nanaša na znanje, katerega vsebina ima obliko propozicije, njegovi nosilci pa so stavki naravne govornice. Propozicijsko znanje se s temi značilnostmi razlikuje od t. im. objektalnega znanja, ki ga lahko opredelimo kot poznavanje posameznega objekta, poznavanje, ki omogoča prepoznanje objekta. (Ne bom se spuščal v razpravo, ki se je

pričela s Platonom in še vedno ni končana: Ali je poznavanje objekta *O* vselej mogoče prevesti v propozicijo, ki ima obliko '*O* je *x*'?)

Vendar faktografskega znanja ne smemo izenačiti s propozicijskim znanjem. Tako kot je treba iz celote dejstev, na katera se nanaša pojem faktografskega znanja, izločiti abstraktna dejstva, je treba iz celote vseh propozicij, ki izražajo faktografsko znanje, izločiti vsaj abstraktne propozicije. Pojem propozicije pa omogoča dodatno omejitev faktografskega znanja. To znanje naj bi bilo mogoče usvojiti s preprostim zapomnjenjem – in izraziti s spominskim priklicem – posamezne propozicije, ki neodvisno od drugih propozicij izraža v sebi zaključeno dejstvo. Faktografsko znanje naj bi bilo sestavljeno iz propozicij, ki so nekako samozadostne in jih ni treba povezovati z drugimi propozicijami v bolj zapletene logične celote.

Morda se zdi, da številne vrste faktografskega znanja nimajo oblike propozicije, denimo navedba sestavin neke celote (motorja z notranjim izgorevanjem), navedba razredov v neki klasifikaciji, navedba lastnosti predmetov, navedba letnic in drugih številskih podatkov. Vendar ima večina tovrstnega znanja prikrito propozicijsko obliko; če ga hočemo polno izraziti, moramo uporabiti propozicije. Letnico Prešernovega rojstva lahko zapišemo številsko, a ta zapis je eliptičen. Polno jo izrazimo v obliki celovite propozicije 'Prešeren se je rodil leta 1800'; tudi če učenec odgovarja na vprašanje izbirnega tipa in obkroži eno od treh ponujenih letnic, je njegov odgovor prikrito propozicijski, kajti če bi rekonstruirali del odgovora, ki je podan implicitno, bi zopet dobili odgovor 'Prešeren se je rodil leta 1800'.

Seveda pa obstaja tudi znanje 'nižjega reda', ki ni faktografsko znanje in nima propozicijske oblike. To velja predvsem za *prepoznavanjsko* znanje, ki ima obliko sposobnosti za prepoznanje nekega objekta v množici drugih objektov.

Teorija učenja in faktografsko znanje

Tako kot se teorije učenja sprašujejo po izvoru znanja 'višjega reda', se lahko vprašamo tudi po *izvoru faktografskega znanja*. Na kaj mislim z besedo 'izvor'? Oglejmo si najprej še dva stavka, ki bi lahko bila nosilca faktografskega znanja:

/3/ »V porečju Amazonke pade letno več kot 2000 milimetrov dežja na leto.«

/4/ »Julija Cezarja so umorili v senatu.«

Tovrstni stavki napolnjujejo učbenike, tiskane in internetne enciklopedije ter leksikone, poljudno-znanstvene knjige in revije itd. Propozicijska vsebina vsakega od obeh stavkov bi v skladu z zgoraj zapisanim lahko bila *enota* faktografskega znanja, vendar to ne postane samodejno. Nekdo je bil prvi avtor stavkov, zapisal ali izrekel ju je kot trditvi, priložil je dokazno gradivo, ki je postalo predmet kritičnega preverjanja itd. Preden propozicije dobijo epistemski status, so predmet preverjanja in validiranja. Tako postane jasno, da se vprašanje o *izvoru* faktografskega znanja ne nanaša toliko na izvorni trditvi, ki vsebujeta propoziciji /3/ in /4/, kot na kasnejše postopke validiranja, ki so jih izpeljale ustanove v družbah, v katerih živimo, in so končno privedli do tega, da danes propoziciji *veljata* kot enoti (faktografskega) znanja.

Tema o izvoru faktografskega znanja lahko spravi v zadrego tiste teoretike izobraževanja, ki stavijo na načelo avtonomije spoznavanja in učenja. To načelo zahteva, da učenec dejavno sodeluje pri preverjanju spoznavnega statusa trditev, katerih propozicijska vsebina naj bi postala del njegovega znanja. Zgoraj navedeni stavek /3/ se nanaša na dejstvo, ki je prostorsko odmaknjeno od slovenskega učenca, stavek /4/ pa na dejstvo, ki je od njega časovno odmaknjeno. Kolikšna je možnost, da bi učenec v višjih razredih osnovne šole ali dijak srednje šole sodeloval pri preverjanju spoznavnega statusa propozicij, ki ju vsebujeta stavka? Marsikateri današnji teoretik učenja in poučevanja bi dejal, da ta možnost ni povsem neuresničljiva. Sodobni pouk naj bi v učencih razvijal sposobnost za kritično ocenjevanje virov informacij, za primerjanje različnih virov in izdelovanje sodb o njihovi zanesljivosti, objektivnosti itd.

Vendar moramo kritično ugotoviti, da je največ faktografskega znanja takšne narave, da so te zveneče formulacije neuresničljive. Učenec ne more soditi o zanesljivosti pričevanja rimskih zgodovinarjev niti o sodbah današnjih zgodovinarjev, ki ocenjujejo zanesljivost rimskih pričevanj. Učenca lahko le opozorimo, da so viri lahko nezanesljivi in ga seznanimo s postopki za ocenjevanje njihove zanesljivosti – postopki, do katerih nima zares polnega dostopa.

Teorija izobraževanja ima v tej točki toliko večje težave zaradi postavke, ki jo izreka vplivna Bloomova taksinomija edukacijskih ciljev – spoznavanje na višjih taksonomskih ravneh naj bi slonelo na faktografskem znanju. O slednjem pa lahko rečemo, da so njegovi izvori v številnih primerih za učence nedosegljivi.

Kljub povedanemu se s problemom izvorov faktografskega znanja ukvarjajo le redki teoretiki učenja. Normativni pedagoški govor s svojo

značilno retoriko, ki obeta, da bo učenec ob koncu nekega procesa postal avtonomen spoznavni subjekt, zakrije velik del problemov. Kljub temu se vsaj nekateri teoretiki učenja zavedajo osrednjega problema. Med njimi je že omenjeni Olson, avtor, ki je bil dolga leta povezan z Brunerjem in njegovo teorijo učenja. Menil je, da je večji del faktografskega znanja, s katerih razpolagamo, *heteronomne* narave. Povečini ga pridobivamo iz besedilnih virov, iz učbenikov, enciklopedij, leksikonov, poljudno-znanstvenih del itd. Olson pravi vsem tem virom – nemara po zgledu Foucaulta – *arhivi* (Olson, 2001: 102). Za arhive je značilno, da je posameznik, ki je znanje vložil vanje, časovno in prostorsko ločen od posameznikov, ki arhiv uporabljajo (Olson, 2001: 102). Za učinkovanje pisnega arhiva na uporabnika je značilno, da je to učinkovanje pogosto bolj odvisno od avtoritete, ki jo za uporabnika predstavlja sama arhivska oblika, kot pa od argumentov ali dokazov, ki jih podaja samo besedilo (Olson, 2001: 103). Olson navaja naslednji primer:

/5/

Mati: »Ne polivaj vode po mucah, saj sovražijo vodo.«

Otrok: »Kako pa veš?«

Mati: »Nekje sem brala.«

Otrok: »Aha.«

(Olson, 2001: 104)

Olson hoče z zgledom povedati, da otroku zadostuje, če dobi podatke, da vedenje izvira iz nedoločne arhivske oblike. Seveda pa je učinek lahko večji, če je arhivska oblika poimenovana. Oglejmo si zgled, ki ga podaja avtor filozofske spoznavne teorije:

/6/

C: »Kako to veš?«

Č: »Torej – o tem je pisal *Times*.«

(Coady, 1992: 26)

Tu je še zgled arhiva, ki ga pooseblja avtor:

/7/

A: »Kako veš, da so bili Perzijci na Maratonskem polju poraženi?«

B: »Herodot izrecno pove, da so bili.«

(Austin, 1961: 49)

Teoretik učenja Olson meni, da naj bi bili neznano besedilo, *Times* in Herodot za učence nekakšni 'transcendentalni izvori' znanja (Olson, 2001:

103). Prek arhivov naj bi na prikrit način potekala komunikacija: Nekdo je vendarle *pošiljatelj* sporočil, ki vsebujejo znanje o dejstvih, kdor prebira ta sporočila, pa je *sprejemnik*. Komunikacijska narava arhivov naj bi bila prikrita zato, ker avtor ne stoji za arhivom kot konkretna, živa oseba, odmaknjen je od njega in – Olson očitno uporabi Derridajev izraz – njegov podpis na arhivu ni viden. Razen tega uporabnik arhiva ni znan vnaprej (prav tam). Olson še meni, da je pri prenosu znanja treba ločevati med dvema vidikoma, logičnim in družbenim vidikom. Bistvo logičnega vidika je v tem, da so stanja stvari in dogodki prikazani kot resnični, kot dejstva. Družbeni vidik se prikaže, ko se domislimo, da se v prenosu znanja o dejstvih vzpostavljajo medosebna, tj. družbena razmerja (Olson, 2001: 90). K tej temi se bom vrnil prav na koncu besedila.

Teorije učenja in spoznavne teorije

Zgornji zgledi sklicevanja na pisne vire in avtoritete niso v nasprotju le z normativistično pedagoško teorijo, ki prisega na načelo avtonomnosti učenja, temveč tudi z novoveškimi spoznavnimi teorijami, ki prav tako terjajo, da spoznavni subjekt deluje avtonomno in se emancipira od avtoritet. To velja že za Locka in Descartesa. Če bi njune poglede na avtonomnost spoznavnega subjekta prenesli na področje izobraževanja, bi jih težko uskladjali z Olsonovo ugotovitvijo, da je večina faktografskega znanja, ki ga imajo učenci, neizbežno heteronomne narave. Velik del novoveških spoznavnih teorij sodi v t. im. individualistično epistemologijo, katere glavna značilnost je, da se sprašuje o pogojih, pod katerimi lahko posameznik sam preveri, ali je neka propozicija resnična in ima veljavo znanja. Večstoletni spopadi novoveške spoznavne teorije z radikalnim skepticizmom, ki zanika možnost gotovega spoznanja, so potekali v tej ozki perspektivi, v kateri vidimo le izoliranega posameznika, ki deluje kot spoznavni subjekt.

Doslej sem pravzaprav opisoval le dve skrajni stališči do vprašanja o avtomnosti/heteronomnosti faktografskega znanja. Na eni strani sem omenjal teorije učenja in individualistične spoznavne teorije, ki prisegajo le na tisto učenje in spoznavanje, v katerem posameznik povsem avtonomno izdeluje spoznavne sodbe (najbrž ne bi bilo težko pokazati, da so se teorije učenja v preteklosti dejansko močno povezovale z individualistično spoznavno teorijo, zlasti s Kantom). Na drugi strani sem prikazal Olsonovo navidez pesimistično predstavo o učencu, ki naj bi bil obsojen na to,

da se pri presojah, ali lahko neka propozicija velja kot enota znanja o dejstvih ali ne, ravna po odločitvah, ki jih sprejemajo ustanove in avtoritete.

Teorije učenja doslej niso odkrile poti, kako se izogniti navedenima skrajnima pogledoma na vlogo, ki jo ima učenec pri pridobivanju znanja o dejstvih. Morda se pot vsaj delno nakazuje v naslednji domnevi: Večina učenčevega faktografskega znanja je sicer heteronomne narave, vendar lahko učenec v svojih sodbah o izvorih tega znanja kljub vsemu ohrani nekaj spoznavne avtonomnosti.

Zdaj bom predstavil nekaj odlomkov iz spoznavnih teorij, ki so se odmaknile od individualistične epistemologije, se usmerile k vprašanju prenosa znanja o dejstvih in skušale opredeliti pogoje, pod katerimi lahko posameznik preneseno propozicijsko vsebino sprejme kot enoto znanja o dejstvih. Gre za spoznavne teorije, ki se ukvarjajo s pojavom pričevanja ali poročanja o dejstvih in sestavljajo celoto, ki jo danes nekateri (npr. Coady, 1992) opisujejo kot 'epistemologija pričevanjskega znanja'.

Začetke 'epistemologije pričevanjskega znanja' najdemo v pozni anti-ki, v delu Avrelija Avguščina.

Pričevanje (poročilo) kot vir znanja o dejstvih

Avguštin se je z vprašanjem o čelnem prenosu znanja ukvarjal že v enem zgodnjih del, ki nosi naslov *O učitelju* (*De magistro* – delo je nastalo v letu 389 n. št.). Besedilo je nastalo po zgledu Platonovega *Menona*, ki ga Avguštin zaradi svojega pomanjkljivega znanja grščine ni nikoli prebral v celoti, vendar je iz povzetkov, ki so jih naredili različni rimski avtorji (med njimi tudi Ciceron), o njem izvedel dovolj, da je posnemal njegovo zunanjo obliko in se mestoma nanj vsebinsko navezoval. Avguštin je dovolj dobro poznal tudi širši okvir Platonove spoznavne teorije. Tudi z njo se je seznanjal posredno, ob branju Cicerovih, Varovih in Viktorinovih spisov. Sprejel je enega osrednjih Platonovih metafizičnih konceptov, koncept forme, in mu skušal dati krščansko vsebino.

V spisu *O učitelju* je Avguštin sprva zelo optimistično govoril o možnosti, da ljudje drug drugemu v govoru prenašajo znanje. Ves človeški govor je tolmačil kot poučevanje in učenje. V spisu nastopata osebi 'Avguštin' in 'Adeodat' (ki je bil v resnici Avguštinov sin). Na 'Avguštinovo' vprašanje o namenu, s katerim uporabljamo jezik, 'Adeodat' odgovori, da ga rabimo bodisi za poučevanje drugih bodisi za to, da se učimo od njih (*aut discere aut docere* – *De magistro*: 1.1). 'Aut – aut' tu jasno nakazuje, da sta le ti dve možnosti.

Začetni optimizem v nadaljevanju spisa hitro splahni. Tu ne morem natančno povzemati argumentov, s katerimi Avguštin v nadaljevanju utemeljuje svoj dvom o tem, da bi bilo mogoče z besedami prenašati znanje in poučevati. Omejil se bom na nekaj osnovnih postavk. Besede so za Avguštinova znaki. Besede-znaki neke druge osebe, ki mi skuša prenesti svoje védenje, me ne morejo naučiti ničesar, če ne vem, na kaj se besede-znaki nanašajo. A če poznam te nanosnike – če imam védenje o njih –, me besede-znaki ne morejo naučiti ničesar novega, saj mi govorijo le o tistem, kar že vem (*De magistro*: 10.33). Kasneje Avguštin z novimi argumenti spodbija možnost, da bi ljudje lahko drug drugemu čelno (frontalno) prenašali znanje. Ko mi nekdo poroča o nečem, kar naj bi bilo dejstvo, se znajdem v enem od naslednjih treh položajev:

1. Sem negotov in ne vem, ali je poročilo resnično ali ne.
2. Vem, da poročilo ni resnično.
3. Vem, da je poročilo resnično.

V nobenem od teh treh primerov s poročilom ne pridobim novega znanja. V prvem primeru lahko nastane pri meni bolj ali manj trdno prepričanje, močnejši ali šibkejši dvom, skratka epistemska stanja, ki se razlikujejo od védenja. V drugem primeru je povsem očitno, da nisem prejel od govornika nikakršnega védenja. Tudi v tretjem primeru ga nisem prejel, kajti če vem, da je poročilo resnično, vem to zgolj zato, ker mi je dejstvo, na katerega se poročilo nanaša, znano od prej (to je v resnici variacija na sklepni del Platonovega *Teajteta*). Torej nisem *izvedel* ničesar (*De magistro*: 12.40). Zdi se, da so nekatere točke v argumentaciji sporne. Sodbe o resničnosti poročila, ki mi ga nekdo posreduje, si ni mogoče ustvariti le na osnovi predhodnega védenja o tistem, na kar se poročilo nanaša, temveč tudi na osnovi premis, ki so sestavine mojega že pridobljenega znanja ali védenja (o tem govori ena od današnjih epistemoloških teorij, o kateri bom govoril kasneje; seveda pa ni moj namen, da bi razpravljaj o utemeljenosti Avguštinovih ugovorov).

Avguštin je menil, da je sodba o resničnosti vrednosti poročila ali pričevanja *dejanje samotnega uma*. Tako se je odmaknil od Platonove epistemologije, ki ji je ponekod v svojih spisih skušal slediti. Platon je namreč menil, da se duše v iskanju resnice stikajo. Duše skupaj preverjajo, ali so hipoteze resnične; to počnejo tako, da se 'družijo v govoru' (*Teajtet*: 150d), 'skupaj iščejo' (*Menon*: 80d). Duša 'zgrabi drugo dušo' (*Fajdros*: 276d–277b); duša učenca med druženjem z učiteljem 'zanosi' (151a–b). Platonova metaforika je drastična. O samotnem umu ni niti sledi.

Avguštinova predstava o samotni duši je zameetek Avguštinove antropologije, njegove različice 'zgodovine človeka', ki ji da celovito podobo v svojih kasnejših spisih. Duše so se nekoč sporazumevale neposredno, brez posredovanja sporazumevalnih sistemov. Ko je človek z gradnjo babilonskega stolpa izpričal svoj napuh (*superbia*), ga je doletela božja kazen, ki pa ni bila le v tem, da so se jeziki premešali, ampak tudi v tem, da se je odtlej človek sploh moral sporazumevati z drugim človekom s pomočjo znakov, če je hotel, da vsebina njegove duše postane razvidna za drugega (Avguštin, *De doctrina christiana*: 2.4.5.). Sporazumevanje (komunikacija) je del božje kazni; tudi ta misel je izraz pesimizma, ki ga kaže Avguštin vsakič, ko razpravlja o tej človekovi dejavnosti.

Razprava o prenosljivosti znanja, ki poteka v spisu *O učitelju*, se dotika tako znanja 'nižjega reda' kot znanja 'višjega reda'. Nas seveda zanima, kar je Avguštin zapisal o prenosu prve od obeh vrst znanja.

O njej torej zapiše: Če nekomu *poročamo* o stvareh, ki smo jih nekoč zaznali s čutili, naslovnik iz našega poročila ne pridobi znanja. Podobe tistega, kar smo zaznali, smo shranili zase v odmaknjenih delih spomina, in ko jih prikličemo, lahko verjamemo, da so te podobe verodostojne podobe tistega, kar smo nekoč zaznali. Vendar se to poročanje dogaja v našem spominu in le za nas same (*De magistro*: 12.39). Če o svojih spominskih podobah naglas poročamo *drugemu*, zanj naše besede vsebujejo védenja le, če ima v svojem spominu shranjene enake podobe istih stvari. Vendar v tem primeru védenja ni pridobil iz naših besed (prav tam).

Avguštin pa je kasneje vseeno dopustil možnost, da ljudje *izmenjujejo znanje o dejstvih*. To izmenjavo je poimenoval z izrazom, ki so ga prevzele novoveške epistemologije pričevanjskega znanja, z izrazom *testimonium*. V spisu *De trinitate* takole opiše *pričevanje*:

»Le zaradi pričevanja drugih vemo, da so nekje oceani (ki jih nismo videli), da so te in te dežele in mesta, da so v preteklosti živele te in te osebe, da se je to in to zgodilo v neki mestni četrti, da smo se rodili tam in tam, takrat in takrat« (*De trinitate*: XV. XII).

Avguštin torej trdi, da nekatere stvari *vemo* le zato, ker smo o njih izvedeli iz *pričevanja* drugih. Zgledi, ki jih podaja v zgornjem odlomku, sodijo seveda v razred *faktografskega* znanja.

Poznoantični (zgodnjerednjeveški?) filozof se je k vprašanju o testimonialnem prenosu *znanja* vrnil v poznem spisu z naslovom *Retractationes*, v katerem je pregledoval svoje preteklo delo:

»In ko sem dejal ... 'Zato tisto, kar vemo, dolgujemo razumu, kar verjamemo, pa avtoriteti', ni bilo mišljeno, da se moramo v bolj vsakdanjem pogovoru izogibati reči, da vemo, kar verjamemo zaradi ustreznega pričevanja. Res je, da takrat, ko se ravnamo po ustreznem razumevanju izraza, pravimo, da vemo le tisto, kar lahko dojamemo s trdnim sklepanjem uma. Ko pa govorimo v jeziku, ki je bolj prilagojen vsakdanji rabi, h kakršni spada tudi govor Svetega pisma, pa se ne bi smeli obotavljati reči, da vemo tako tisto, kar zaznamo s telesnimi čutili, kot ono, kar verjamemo zaradi ugleda zanesljive priče, pri čemer vendarle razumemo razdaljo med tem in onim« (*Retractationes*: I, XIII).

Znanje v ožjem pomenu je nekaj, kar pridobi duša v *samotni* dejavnosti, ki ima naravo 'trdnega sklepanja'. Ni dvoma, da je tu mišljeno predvsem znanje 'višjega reda', znanje z razumevanjem. Vendar je Avguštin v navedenem odlomku še enkrat pristal tudi na to, da je vsebina pričevanj o *dejstvih*, ki so nam jih posredovale zanesljive priče, vendarle del našega védenja.

Prenos znanja o dejstvih – novoveške teorije

V 17. stoletju je avguštinovski pojem pričevanjskega (testimonialnega) prenosa znanja prevzel Locke. O njem govori naslednji odlomek iz njegovega *Eseja*:

»... čim dlje je pričevanje od izvirne resnice, manj moči in dokaza je v njem. Obstoj in bivanje same stvari je tisto, kar imenujem izvirna resnica. Če nam verodostojna oseba zatrdi, da jo pozna, je to trden dokaz; če pa nam o njej priča enako verodostojna oseba na podlagi njegovega poročila, je pričevanje že šibkejše; če tretji nekaj trdi o nečem, kar je slišal, da so slišali drugi, je to še manj upoštevanja vredno. Tako da pri predajanju resnic vsak nov odmik oslabi moč dokaza: in več ko je rok, skozi katere je zaporedno šlo neko izročilo, več moči in zanesljivosti izgubi«² (Locke, 1978 (1690): IV. XVI. 10).

Ni dvoma, da ima Locke tu v mislih predvsem pričevanje o dejstvih. Le če je tovrstno pričevanje blizu izvirne resnice, sta v njem moč in dokaz. Zanimivo pa je, kako filozof opiše slabljenje dokazne moči pričevanj. Ne ukvarja se z možnostjo, da bi bila ta moč manjša zato, ker govorci ne bi bili verodostojni. Dokazna moč lahko oslabi tudi, če so prenašalci védenja verodostojni. Locke okriví človeški spomin, ki je pač nezanesljiv.

Locke dopolni tezo o nezanesljivosti spomina, ko pravi, da so človeški jeziki nepopolni. Menil je, da jezik s svojo zgradbo ne izpolnjuje pogojev za uspešni prenos misli od enega uma do drugega (Locke, 1978 (1690): III.I.2). Zdi se, da se je s tem opažanjem odmaknil od vprašanja, ki mu tu

sledimo, torej od vprašanja o prenosu znanja o dejstvih. Omenjena teza meri namreč na prenos spoznavno zahtevnejših misli, torej znanja 'višjega reda'. In zakaj naj bi jezik odpovedal tedaj, ko skušamo prenesti zapletenejše misli? Locke poudari, da so besede znaki. Izrečene besede-znaki verno označujejo le govorčeve misli. Locke sodi, da poslušalec teh misli ne more neposredno poznati, ker je vsak um brezupno izoliran, torej nekaj povsem zasebnega. Besede-znake, ki jih izgovori govorec, lahko poslušalec interpretira le kot *znake svojih lastnih misli*. Nobenega jamstva nima, da imajo zanj enak pomen kot za govorca.

Ko Locke na drugem mestu zapiše, da nam jezik zadovoljivo služi v vsakdanjih pogovorih (Locke, 1978 (1690): III.IX.8), noče reči, da v pogovornem jeziku lahko prenašamo znanje o dejstvih. V resnici pravi, da v pogovorih drug drugemu zadovoljivo prenašamo prepričanja, ne pa védenje.

Locke je svojo kritiko jezika utemeljil na predstavi, da je um izoliran od drugih umov. To spominja na Avguštinove predstave o umu. Vendar Locke ni sledil tudi Avguštinovemu stališču, da ljudje v govoru uspešno izmenjujejo vsaj znanje o preprostih dejstvih, kakršno je dejstvo, da nekatere obstajajo oceani.

Tudi filozof Hume je pisal o temi pričevanjskega prenosa znanja. Izbral je naslednje izhodišče: Kar prejmemo prek verige pričevalcev, je znanje samo v primeru, če je na začetku verige pričevanj pričevalec, ki je to znanje pridobil v *nepričevanjskem načinu* (gl. Audi, 1998: 139). Preprosteje povedano, če bi prek verige verodostojnih pričevalcev dobili poročilo, da je nekje ocean, bi to postalo védenje le, če bi bila na začetku verige pričevalcev ali – če uporabimo sodobnejši izraz – poročevalcev oseba, ki je ocean videla na lastne oči.

Hume je o pričevanju med drugim zapisal:

» ... nobena druga vrsta sklepanja ni bolj pogosta, bolj koristna in celo potrebna človeškemu življenju kot tista, ki jo izpeljujemo iz pričevanja ljudi in poročil prič, ki so nekaj videle, ter opazovalcev« (Hume, 1957: 88).

Vendar je Hume temu dodal misel, ki govorno posredovanje védenja zopet postavi v odvisnost od odločitve, ki jo sprejme posameznik na osnovi *lastnih* virov spoznave. Pričevanje ni nujno resnično. Sprejemnik o njegovem spoznavnem statusu oblikuje sodbo tako, da pri tem upošteva izid svojega dolgotrajnega »opazovanja, kako resnično je človeško pričevanje« (Hume, 1957: 111). Spoznavna vsebina pričevanja (poročila) postane védenje, če samotni um na podlagi izkušenj presodi, da so pričevanja, ki jih ljudje posredujejo drugim ljudem, praviloma resnična. Tako je v končni

posledici vprašanje, kako oblikovati sodbo o verodostojnosti pričevanja, zvedel na opozorilo, kako pomembne so izkušnje posameznika in sodbe, ki jih le-ta izdelava v svojem samotnem umu. Coady zato v tej zvezi ugotavlja, da je Humova teorija pričevanja redukcionistična (Coady, 1992: 82).

Humove ideje je v novejšem obdobju nemara najbolje povzel Mackie: »Védenje, ki ga pridobimo s pričevanjem, torej tako, da nam drugi ljudje nekaj povedo ali da beremo in podobno, lahko šteje kot avtoritativno védenje, vendar samo v primeru, če spoznavajoči sam zase nekako preveri verodostojnost priče« (Mackie, 1969–70: 254). Spoznavajoči se pri sodbi o verodostojnosti priče ne sme zanašati na pričevanje drugih o njeni verodostojnosti. Sklep, da je priča verodostojna, mora izvirati iz njegovega lastnega opazovanja priče in njenih dejanj. Na začetku morebitne verige pričevanj (poročil) mora biti sodba, ki je izid nečesa, kar je spoznavajoči *opazil sam* (Mackie, 1969–70: 254).

Reid in družbena razsežnost v prenosu znanja o dejstvih

Zdaj bom na kratko obnovil neko sorazmerno skopo, vendar presenetljivo temeljito in – celo v primerjavi z nekaterimi današnjimi teorijami pričevanja (poročanja) – radikalno teorijo pričevanja, ki jo je v 18. stoletju izdelal škotski filozof Thomas Reid.

Gre za filozofa, ki ga štejejo za ustanovitelja škotske '*common sense philosophy*', filozofije, ki je polemizirala s skepticizmom, sklicujoč se na nekakšna *osnovna načela*, ki bi lahko bila podlaga spoznavnih in moralnih sodb. Ta vidik njegove teorije nas tu ne bo zanimal. Zanimalo nas bo le eno od Reidovih osnovnih načel, tisto, na katero se opira njegova teorija pričevanja kot vira védenja o dejstvih.

Reid se je ukvarjal z vprašanjem, kako razvrstiti vse znake, s katerimi ima opraviti človek. Razvrstil jih je približno tako, kot je to storil Avguštin. Slednji je razlikoval med naravnimi in umetnimi znaki, *signa naturalia* in *signa data*. Reid je naravni znak videl v »zaznavi zunanjih stvari, ki jo dobimo prek čutil«, na primer zaznavi podobe človeških obrazov in telesnih gibov. Na drugi strani je prepoznal umetne znake človeškega jezika, ki nam dajejo 'informacije'. Reid za obe vrsti znakov uporablja izraz pričevanja; naravni znaki so naravno pričevanje, znaki človeškega jezika pa so človeško pričevanje (str. 194). V naravnem pričevanju je zveza med znakom in tistim, kar znak označuje, naravna; v jeziku vzpostavlja zvezo govorčeva volja (*the will of men*: Reid, (1785) 1967: 195). Poslušalec to zvezo prepo-

zna po zaslugi izkušenj (prav tam). Tu je imel Reid v mislih izkušnje, ki jih imamo z verodostojnostjo govorcev. Njegov odgovor je seveda nikalen (Reid, (1785) 1967: 196). Še več, celo če bi nam kdo dal tovrstno obljubo, ali imamo ob tem kakšno njegovo zagotovilo, da tudi med dajanjem te obljube uporablja glasove v enake namene?

Na to regresijo odgovori Reid s filozofskim konceptom *človeške konstitucije*. Pomembna sestavina te konstitucije je, da smo socialna bitja (Reid, (1785) 1967: str. 196). To je eno od izvirnih načel, po katerih se ravnamo, ko delujemo. O tem načelu imamo nekakšno vnaprejšnjo vednost (*prescience*: Reid, (1785) 1967: 196). Zaradi konstitutivne poteze ljudje lahko uporabljajo jezik in drug drugega *poučujejo* (Reid, (1785) 1967: 196). Raba jezika je namreč ena od človekovih dejavnosti, ki so predvsem družbene. Jezik je prvotno namenjen občevanju človeka z drugim človekom. To občevanje je mogoče le, če je človek v svoji volji za povezovanje glasov z določenimi stvarmi dosleden. Dosledne povezave med uporabljenimi glasovi in stvarmi odkrijemo z govorno izkušnjo že v otroštvu. Vendar ne gre le za dosledno rabo glasov. Gre tudi za to, da govor tolmačimo na podlagi temeljnega prepričanja o njegovi verodostojnosti (*veracity*: Reid, (1785) 1967: 196), ki jo lahko primerjamo z verodostojnostjo nekega drugega pričevanja – pričevanja naših čutil in zaznav (Reid, (1785) 1967: 194–195). Večina ljudi je zato prepričanih, da so njihovi sogovorniki verodostojni, ker jim to prepričanje narekujejo njihove zgodnje izkušnje v otroštvu (str. 196). Celotno največji lažnivci izrečejo na sto resničnih izjav le eno lažno (prav tam). Govorci govorijo resnico zaradi prvobitnega naravnega impulza in šele pod vplivom drugotnega motiva izgovorijo izjavo, ki ni resnična. Govorčevo verodostojnost na drugi strani dopolnjuje poslušalčeva 'zaupljivost' (*credulity*: Reid, (1785) 1967: 196).³ Otrok je popolnoma zaupljiv in kljub izkušnjam s prevarami in lažmi v sporazumevanju z drugimi ljudmi vse življenje ohrani večji del te zaupljivosti (str. 196). Tako lahko govor učinkuje kot pričevanje in poučevanje. Kot nam zaznave posredujejo informacijo o zunanjih stvareh, glasovi človeškega jezika posredujejo našemu umu vednost o bitki pri Farsaliji ali bitki pri Poltovi (Reid, (1785) 1967: 195), *torej vednost o dejstvih*, ki se potem, ko je enkrat uskladiščena v spominu, spremeni v *faktografsko znanje*. In samo zaradi konstitutivne verodostojnosti človeškega govora lahko trdimo, da »večino znanja in najpomembnejše znanje pridobimo z informacijami, ki nam jih posredujejo drugi ljudje« (Reid, (1785) 1967: 196).

Vrnimo se k Reidovi tezi o človeški konstituciji. Človekov um opravlja dve vrsti operacij. Reid piše o *samotnih operacijah uma* in *socialnih opera-*

cijah uma. Um opravlja samotne operacije takrat, ko hoče nekaj razumeti, ko presoja in razmišlja (Reid, (1785) 1967: 244). Um opravlja socialne operacije takrat, ko občuje z drugim umom, se pravi z drugim bitjem, obdarjenim z inteligentnostjo (Reid, (1785) 1967: 244). Kaj so predpostavke vprašanja, ki ga otrok naslovi na negovalko? Gotovo njegova želja, da bi nekaj izvedel (neka specifična nevednost, kot bi dejal Welbourne - Welbourne, 1986: 50). Vendar otrokovo vprašanje predpostavlja tudi njegovo prepričanje, da je negovalka razumno bitje, kateremu lahko on prenese (*communicate*) svojo misel in je pričakovati, da mu bo povratno posredovalo svojo misel (Reid, (1785) 1967: 245). Ta Reidova teza se bere kot predhodnica teze današnjih psihologov, da se v otroku pri devetih mesecih začne razvijati implicitna teorija uma, na osnovi katere drugim človeškim bitjem pripisuje takšno mentalno dejavnost, kakršne se sam zaveda pri sebi - cf. Tomasello, 1999: 58-66).

Katere pa so poglavitne oblike občevanja uma z drugimi umi? V tej točki je škotski filozof podal odgovor, ki je zares presenetljiv. Odgovoril je z zametkom nekakšne *teorije govornih dejanj*, torej zametkom teorije, kakršno je - seveda v bistveno bolj izdelani in celoviti obliki - sredi petdesetih let 20. stoletja predstavil John Austin.

Socialne operacije opravlja um takrat, ko v govornem razmerju, vzpostavljenem z nekim drugim umom, sprašuje ali daje informacije; ko priča ali sprejema pričevanje; ko ukazuje služabniku ali od nadrejenega prejema ukaze; ko obljubi ali se pogodi. Vse to so *dejanja* uma (*acts of mind*: Reid, (1785) 1967: 244). Vse to so *socialno-intelektualne operacije*, torej socialne operacije uma (prav tam). Vsi jeziki so primerni za to, da v njih vršimo ta *družbena dejanja* (Reid, (1785) 1967: 245), to je pravzaprav njihova neposredna in prvotna naloga (prav tam). Jezik lahko uporabljamo tudi, da v njem opravljamo samotne intelektualne operacije, da misli spravimo v besede, vendar je ta funkcija izpeljana iz prvotne funkcije (prav tam).

Reid je menil, da so filozofi močno zanemarjali družbena dejanja, kot so vprašanje, ukaz in obljuba (in nedvomno tudi pričevanje ali poročanje), čeprav jih je prav tako lahko analizirati kot samotna dejanja uma (Reid, (1785) 1967: 245). Med samotna dejanja uma šteje Reid *presoje* (*judgments*), ki takrat, ko so izražene, postanejo propozicije. Prav te so po Reidovem mnenju vselej najbolj zaposlovale filozofe, zlasti s svojo zgradbo, v kateri so filozofi prepoznavali subjekt, predikat in veznike. Reid si je zadal za nalogo, da primerja presoje in njihove izraze, tj. propozicije, z družbenim govornim dejanjem, ki mu je očitno namenil osrednje mesto med tovrstnimi dejanji, dejanjem *pričevanja*.

Ko nekdo na našo pobudo izreče mnenje v zadevah znanosti ali kritike, to ni njegovo pri(čev)anje,⁴ temveč njegova presoja. V pri(čev)anju zastavimo svojo verodostojnost za tisto, kar zatrdimo ali zanikamo. Zato je napačno pri(čev)anje laž, nepravilna presoja pa ni laž, temveč je zmota.

Prenos znanja o dejstvih in sodobne spoznavne teorije

Med najbolj znanimi sodobnimi teoretiki pričevanjskega (poročanjskega) znanja je Audi. Ena njegovih osrednjih tez je, da mora sprejemnik pričevanja poleg tega, da sprejme samo pričevanje (tj. ga dekodira, razume itd.), izpeljati še nekaj dodatne spoznavne dejavnosti. Uporabiti mora premise, s katerimi že razpolaga. Vsebino pričevanja lahko sprejme le, če ugotovi, da jo potrjuje ena ali več vsebinskih premis, s katerimi že razpolaga. Sprejme pa jo lahko tudi, če razpolaga s premiso, ki govori v prid pričevalčevi verodostojnosti (Audi, 1998:132). Verodostojnost je, kot nam zatrjuje Audi, sestavljena iz govorčeve iskrenosti in njegove kompetence, tj. izkušnje in znanja (Audi, 1998: 136).

Audi je zapisal: »Če ne bi nihče vedel ničesar v nepričevanjskem načinu, ne bi nihče vedel ničesar v pričevanjskem načinu« (Audi, 1998: 139). Pričevalec naj bi védenje, ki ga prenaša drugim posameznikom, pridobil v *drugačnem načinu* kot sprejemniki njegovega pričevanja, »na primer z zaznavo« (Audi, 1998: 139). S tem mnenjem smo se že srečali pri Humu. Spoznavna vsebina pričevanjskega govora naj bi bila védenje le v primeru, če je oprta na vir, ki ni pričevanje (Audi, 1998: 137). Ni pa nujno, da ima veriga pričevanj *vmesno* oporo v viru, ki ni pričevanje.

Audi se je ukvarjal z mislijo, da bi neko prepričanje, ki ga posreduje pričevanje, lahko veljalo za védenje tudi takrat, ko je *utemeljeno* le v nekem *drugem pričevanju* (Audi, 1998: 144–145) (Pozor: To bi v izobraževanju lahko veljalo za védenje, ki ga učencem posredujejo učbeniki). Prepričanje, ki ga posreduje neko pričevanje, postane védenje, če je oprto na neko resnično premiso, ki jo sprejemnik pričevanja izpelje iz spominsko shranjenega drugega pričevanja. V sprejemnikovem spominu so lahko shranjene tudi resnične premise o tem, pod kakšnimi pogoji so pričevanja verodostojna (tudi to je mogoče neposredno povezati z izobraževanjem).

Audija po vsem sodeč ne moti, da tudi te resnične premise praviloma nastajajo pod vplivom preteklih pričevanj. Vse to nas vodi k sklepu, da je Audi v tej točki odstopil od teze, po kateri bi morale biti pričevanje oprto na neko premiso, pridobljeno v nepričevanjskem načinu. Audi navede zgled

radijskega pričevanja o potresu v oddaljeni deželi, ki bi ga lahko sprejeli kot védenje, če so nam drugi pričali o verodostojnosti radijske postaje, geološkem položaju tiste dežele itd. (Audi, 1998: 144). (Dodam lahko, da bi v skladu s tem učenec lahko sprejel pričevanje učnih besedil, če bi od verodostojnih oseb dobil zagotovilo, da so besedila verodostojna.) Drugače kot Audi je isto vprašanje obravnaval Mackie. Menil je, da je pričevanje lahko zanesljiv vir znanja, vendar le, če s samostojnim opazovanjem ugotovimo, da je pričevalec zanesljiv (J. L. Mackie, 1969–70: 254), se pravi, če sami opravimo tovrsten preizkus (preverimo stopnjo doslednosti pričevanja/poročanja, primerjamo vir z drugimi viri itd.). V primeru radijskega poročanja o dogodkih v svetu bi to pomenilo, da ga lahko vzamemo za zanesljiv vir znanja, če dovolj pogosto samostojno preverjamo, ali so se dogodki, o katerih poroča radijska postaja, zares zgodili. Ne bi pa zadoščalo, če bi se oprli na pričevanja drugih o zanesljivosti poročanja radijske postaje.

Namesto sklepov

Že tako bežen pregled 'epistemologij pričevanjskega znanja', kot sem ga opravil tu, lahko pokaže, da je pretežni del teh teorij vezan na predstavo, da o verodostojnosti pričevanj sodimo v nekakšni samotni refleksiji. Če bi teorija učenja sprejela to in nekatere druge glavne teze omenjenih epistemoloških teorij, bi svoje analize morala opreti na naslednja izhodišča: Sodbo o tem, ali so pričevanja/poročila o domnevnih dejstvih, ki jih učenec najde v učiteljevem govoru, učbenikih itd., verodostojna, mora učenec izdelati v samostojnem premisleku. Pri tem se lahko opre na socialne izkušnje, zlasti izkušnje s siceršnjo verodostojnostjo ljudi, ki so mu dotlej poročali o stvareh in dogodkih. Učenec ima več razlogov za sprejem nekega poročila o dejstvih, če je v poročanjski verigi manj posrednikov. Učenec ima tudi več tovrstnih razlogov, če ve, da je na začetku verige poročevalcev oseba, ki je neposredno izkusila dejstvo, na katerega se nanašajo poročila.

Menim, da so to sorazmerno skromna izhodišča za tisti del teorije učenja, ki bi se hotel ukvarjati z vprašanjem, kako v taksinomski zgradbi učenčevega znanja nastanejo temelji, tj. znanja o dejstvih.

Še največ obetavnih nastavkov za teorijo učenja vsebuje Reidova teorija pričevanjskega znanja. V njej ima osrednje mesto teza, da je posredovanje znanja o dejstvih govorno dejanje, ki ga lahko uspešno izvršimo le, če upoštevamo niz pravil, ki so oblika *družbene regulacije* prenosov znanja. Če nadaljujemo v tej smeri, pridemo do teze, da se s preprostim

prenosom znanja o dejstvih vzpostavljajo družbena razmerja in specifične razporeditve družbene moči.

Domislimo se lahko pripombe avtorja dela *Drugi umi*, Johna Austina, ki je nemara najpomembnejši teoretik govornih dejanj 20. stoletja. Po njegovem preprosta izjava 'Vem' deluje na poslušalca in bralca z določeno *silo*:

»Če sem dejal 'Vem' ... , me na poseben način užaljš, če odkloniš, da bi to sprejel« (Austin, 1961: 68).

Govorčev 'Vem' ne postavi le poslušalca v specifičen spoznavni položaj – Austin meni, da ima potem poslušalec pravico reči 'Tudi jaz vem' (prav tam) – , temveč tudi vzpostavi posebno vrsto medosebnega razmerja. Ni si težko zamisliti, da je na začetku večine izjav, ki jih v učilnici izreče učitelj, na začetku učbenikov, enciklopedij in leksikonov vselej implicitna izjava 'Vem(o)'. Ker je naslovljena na široko občinstvo, se z njo ne vzpostavlja zgolj medosebno razmerje, temveč družbeno razmerje. Austinova opazka pokaže, da je že v primeru preprostega prenosa znanja v vsakdanjem pogovoru težko izpodbijati *veljavnostno osnovo* izjav, ki so izrečene z namenom, da bi prenesle neko védenje o dejstvih. Pravzaprav je poglaviti nauk, ki izhaja iz Austinove opazke, v naslednjem: teže je izpodbijati veljavnostno osnovo izjave, ki naj bi prenašala znanje o dejstvih, kot preprosto izpodbijati njeno resničnost.

Opombe

- [1] Brunerjeva teorija učenja je kasneje doživela velike spremembe. Avtor se je vse bolj opiral na koncepte, ki jih je našel v delih kulturnih psihologov, filozofov in teoretikov kulture, Vigotskega in Bahtina, Goodmana in Rortyja, filozofov jezika, kot so Wittgenstein in avtorja teorije govornih dejanj Austin in Searle. V kasnejših delih (*Dejanski umi, možni svetovi; Kultura edukacije* itd. – gl. 'Literatura') je Bruner postal zelo kritičen do svojih zgodnjih internalističnih tez o učenju z odkrivanjem. Je povsem opustil stališče, da posameznik lahko pridobi znanje le v lastni spoznavni dejavnosti, in se nemara celo približal ideji, da bi znanje lahko bilo prenosljivo? Odgovor je nikalen. Brunerjeva konstruktivistična teza, da znanja ne najdemo, temveč ga naredimo (Bruner, 1996: 119), ne dopušča možnosti, da bi bilo znanje preprosto prenosljivo. Avtor se je tudi v poznih delih oklepal predstave o učenju kot dejavnosti, ki je konec koncev vendarle odvisna od učenčevih lastnih virov in izbir. Natančneje, razvijal je predstavo o učencu, ki pride do znanja le, če hodi po 'lastni poti' in če je na 'lastnem potovanju': »... znanost ni nekaj, kar bi ležalo tam zunaj v naravi, temveč ... orodje v umu spoznavajočega, tako učitelja kot učenca ... Veliko poti je, po katerih pridemo do tja in tja ne prideš, če ne greš po svoji lastni poti. Vse kar lahko storimo za osebo,

ki se uči ... je to, da ji pomagamo in jo usmerimo na njeno lastno potovanje.« (Bruner, 1996: 115).

- [2] Naj kot zanimivost navedem, da je bilo deset let po objavi Lockovega *Eseja* natisnjeno delo matematika Johna Craiga z naslovom *Matematična načela krščanske teologije* (Craig, 1964 (1699)). Craig je skušal izračunati hitrost slabljenja evangeljskega izročila in tako določiti datum Kristusovega drugega prihoda. Seveda ne bom skušal obnoviti Craigove matematične logike, temveč le njeno izhodišče. V Lukovem evangeliju (18:8) je Craig prepoznal napoved, da bo Kristus prišel drugič, tik preden bi v verigi pričevanj povsem izginili dokazi o njegovem prvem prihodu. Če bi predaja vednosti o prvem prihodu potekala le ustno, bi moral Kristus v skladu s Craigovim izračunom hitrosti slabljenja dokazovalne moči pričevanj vnovič priti med ljudi pred koncem osmega stoletja. Ker pa izročilo prenašajo pisna besedila, naj bi pričevanjski dokazi slabeli bistveno počasneje in Kristus naj bi drugič prišel nekako v letu 3150. Čeravno naj bi Craigovi motivi za izračun izvirali iz iskrenega verovanja (prim. Coady, 1992: 200), je bil kasneje Hume zelo kritičen do teološkega izhodišča Craigovega izračunavanja.
- [3] Reid je verodostojnost in zaupljivost obravnaval kot dva vidika človeške konstitucije, kakršno naj bi zasnoval Stvarnik. Drugače od njega – pa vendarle nekako po njegovem zgledu – se pričevanjske teorije današnjega časa, na primer Coadyjeva, sklicujejo na socializacijske in ontogenetske argumente, ki naj bi upravičevali tezo o verodostojnosti in zaupljivosti. Otrok se ne bi mogel naučiti jezika, če večina ljudi v njegovi bližini večino časa ne bi govorila resnice. Gl. Coady, 1992: 115)
- [4] *Testimony*: Reid uporablja isti samostalniški za pojma, ki ju v slovenščini lahko razlikujemo po zaslugi izrazov pričanje in pričevanje. '*Testimony*' je beseda, ki jo uporablja tako za pričanje na sodišču kot za govorno posredovanje informacij v drugih okoljih, torej za dejavnosti, ki jo tu označujemo s slovensko besedo 'pričevanje', mestoma pa tudi z izrazom 'poročanje'.

Literatura

- Audi, R. (1998). *Epistemology, a Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*. London in New York: Routledge.
- Austin, J. L. (1961). *Other Minds. V: Philosophical Papers*. Oxford: Clarendon Press.
- Bloom, B. S. (ur.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony, a Philosophical Study*. Oxford: Clarendon Press.

- Craig, J. (1964 [1699]) *Mathematical Principles of Christian Theology. V: History and Theory, Beiheft 4.*
- Hume, D. (1957). *An Enquiry Concerning Human Understanding.* Oxford: Clarendon Press.
- Justin, J. (2007). Platonovo odkritje indeksikalne narave učenja in védenja, *Šolsko polje*, XVIII, št. 3/4, str. 171-188.
- Locke, J. (1978 [1960]) *Essay Concerning Human Understanding.* V: P. H. Nidditch (ur.), Oxford: Oxford University Press.
- Mackie, J. L. (1969-70). The Possibility of Innate Knowledge. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 70.
- Olson, D. R. (2001). Education: The Bridge from Culture to Mind. V: Jerome Bruner - *Language, Culture, Self* (ur.), D. Bakhurst in S. G. Shanker. London: Sage.
- Reid, T. (1967). *Philosophical Works.* Georg Olms Verlagsbuchhandlung, Hildesheim.
- Russel, B. (1979). *Filozofija logičnega atomizma.* Ljubljana: Cankarjeva založba (zbirka Nobelovci, 54).
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind.* London: Hutchinson.
- Taylor, T. J. (2001). Bruner and Codillac on How to Talk. V: Jerome Bruner - *Language, Culture, Self* (ur.), D. Bakhurst in S. G. Shanker. London: Sage.
- Welbourne, M. (1986). *The Community of Knowledge.* Aberdeen: Aberdeen University Press.

POJĘCIA PEDAGOGICZNE W TWÓRCZOŚCI JEANA PIAGETA

Sylvia Waszczykowska

Uniwersytet Łódzki, Polska

Jean Piaget jest uznawany za jednego z czołowych psychologów i pedagogów na świecie. Jego dorobek naukowy i przeprowadzone badania przyczyniły się do lepszego zrozumienia drogi rozwoju jaką przechodzi człowiek od urodzenia do osiągnięcia dojrzałości.

Używając prze siebie nazwanych stadiów rozwoju i szeregu nowych pojęć Piaget ukazuje nam jakie zmiany zachodzą w rozwoju intelektualnym i poznawczym jednostki.

Aby wyjaśnić w jaki sposób i dlaczego rozwijamy się intelektualnie Piaget użył czterech pojęć (schemat, asymilacja, akomodacja, równoważenie).

Pierwsze z pojęć to *schemat*.

Schemat posłużył Piagetowi do wytłumaczenia zjawisk związanych z pamięcią. Uznał on, że są to umysłowe (poznawcze) struktury, przy pomocy których człowiek organizuje środowisko i przystosowuje się do niego. Schematy według uczonego są konstruktami hipotetycznymi, gdyż wiemy, że istnieją, ale nie możemy ich zaobserwować i nie mają one swoich fizycznych odpowiedników.

Przy pomocy schematów człowiek jest w stanie rozróżniać i generalizować wydarzenia. Służą one do identyfikowania, klasyfikowania i przetwarzania napływających bodźców.

Schematy rozwijają się wraz z rozwojem dziecka. Im dziecko jest starsze tym mniej posiada schematów. Schematy raz powstałe pozostają niezmienione.

Są one »strukturami intelektu organizującymi zdarzenia, spostrzegane i klasyfikowane na podstawie ich ogólnych cech. Są to powtarzalne zdarzenia psychologiczne w tym sensie, że dziecko wielokrotnie klasyfikuje bodźce w logiczny, spójny sposób... Zwracając uwagę na to, co dziecko mówi, możemy odkryć, na jakich schematach opiera się aktualnie jego myślenie«.¹

W pierwszych miesiącach po urodzeniu schematy nabywane przez dziecko są schematami odruchowymi. Są to schematy ssania i chwytania. W miarę rozwoju schematy dziecka różnicują się i powiększają, stają się bardziej precyzyjne.

»Schematy są definiowane przez zachowanie, które prezentuje dziecko. Schematy to jednak coś więcej niż zachowanie, są to wewnętrzne struktury, z których wypływa zachowanie. Ich odzwierciedleniem są te wzory zachowania, które powtarzają się w toku aktywności poznawczej.«²

Schematy są strukturalnymi odpowiednikami pojęć, cały czas zmieniają się i rozwijają. Odpowiedzialnymi za ich rozwój i przemianę są asymilacja i akomodacja, kolejne dwa ważne pojęcia, w tłumaczeniu procesu rozwoju intelektualnego.

Proces poznawczy, który pozwala nam na włączenie nowych treści percepcyjnych, motorycznych i pojęciowych do naszych schematów, to *asymilacja*.

Dziecko próbuje nowe rzeczy, doświadczenia dopasować do posiadanych schematów. Asymilacja jest procesem, który pozwala na umieszczanie nowego bodźca w istniejącym schemacie. Asymilacja nie zmienia schematu, ale rozwija go i rozbudowuje. Asymilacja jest częścią procesu organizowania i przystosowywania się do otoczenia.

Kolejne pojęcie – *akomodacja*, związane jest ze zmianami schematów.

Akomodacja może występować pod dwoma postaciami: zmiany schematu lub stworzenia nowego. Występuje zawsze wtedy, gdy dziecko ma problem z zasymlowaniem danego bodźca.

Nie można stwierdzić, że jakieś zachowanie zawiera jedynie elementy asymilacji, lub akomodacji. Obydwa te procesy są ze sobą nierozdzielnie związane i występują w każdym przejawie zachowania. W akomodacji dziecko zmuszone jest do stworzenia nowych schematów lub zmiany ich tak, żeby pasowały do nowych bodźców i mogły być w ten sposób zasymlowane.

»Akomodacja odpowiada za rozwój (zmiany jakościowe), asymilacja za wzrost (zmiany ilościowe); łącznie te dwa procesy odpowiadają za adaptację intelektualną i rozwój struktur intelektu.«³

Kolejnym pojęciem jest *równoważenie*.

»Wprowadzone przez Piageta pojęcie równowagi między asymilacją a akomodacją oznacza samoregulujący się mechanizm, który zapewnia rozwijającemu się dziecku efektywne interakcje z jego otoczeniem.«⁴

Równoważenie pozwala na włączenie doświadczenia do schematów. Kiedy nie ma równowagi, motywuje to dziecko do jej poszukiwania, gdyż jest ona czymś, do czego nasz organizm ciągle dąży.

»A zatem równowaga może być rozumiana jako stan zrównoważenia struktur poznawczych, które osiągane jest w momencie pomysłnego zakończenia asymilacji nowych bodźców«. ⁵

Zarówno asymilacja jak i akomodacja odpowiedzialne są za wzrost i rozwój wiedzy i struktur poznawczych, a równoważenie jest mechanizmem, który samoreguje te procesy.

Kolejnymi pojęciami, którymi posługuje się Piaget są: treść, funkcja i struktura, które mają istotny wpływ na aspekt poznawczy rozwoju intelektualnego człowieka.

Treść przejawia się w wiedzy dziecka, związana jest z zachowaniami sensomotorycznymi i pojęciowymi, które obserwujemy i które są wskaźnikiem aktywności intelektualnej dziecka. Treść inteligencji jest zmienna w zależności od wieku dziecka i jest różna u różnych dzieci.

Funkcja to nic innego jak akomodacja i asymilacja, które są nieodłącznym składnikiem rozwoju inteligencji dziecka.

Struktura natomiast to schematy intelektualne, które prowadzą do wyjaśniania różnych zachowań.

Piaget wprowadził pojęcie równoważenia między funkcją a strukturą, zakładając tym samym istnienie struktur poznawczych, które ulegają zmianom wraz z wiekiem dziecka. Struktury według Piageta są schematami inteligencji i określają poszczególne zachowania człowieka.

Piaget uważał, że rozwój intelektualny jest ściśle związany i jest skutkiem ogólnie rozumianego rozwoju dziecka.

Dlatego też do wytłumaczenia tego zjawiska użył kolejnych pojęć: dojrzewanie i dziedziczność, aktywne doświadczanie, interakcje społeczne i równoważenie.

Są to czynniki odnoszące się do aspektu poznawczego rozwoju.

Pierwszymi z czynników są *dojrzewanie i dziedziczność*. Dziedziczność odgrywa dużą rolę w rozwoju poznawczym i wyznacza granice tego rozwoju. Dojrzewanie natomiast to mechanizm, który bierze udział w ustalaniu tych granic. Zarówno dojrzewanie jak i dziedziczenie ogranicza rozwój poznawczy. Ograniczenia te zmieniają się wraz z wiekiem dziecka.

»Dojrzewanie w odniesieniu do funkcji poznawczych - wiedzy - wyznacza jedynie zakres możliwości w określonym stadium. Nie powoduje aktualizacji struktur. Dojrzewanie po prostu wskazuje, czy zbudowanie określonych struktur w określonym

stadium jest możliwe, czy nie. Samo w sobie nie zawiera przeformowanej struktury, lecz tylko otwiera możliwości. Nowa rzeczywistość musi być wciąż konstruowana«. ⁶

Kolejnym czynnikiem jest *aktywne doświadczanie*. Odnosi się ono do wiedzy, konstruowanej przez dziecko. Chodzi tu o interakcje z ludźmi lub przedmiotami zachodzące w czasie konstruowania tej wiedzy. Są to działania o charakterze fizycznym lub umysłowym, chodzi tu oczywiście o myślenie.

Doświadczenia, o których mowa, to takie, które przez asymilację i akomodację prowadzą do zmiany struktur lub schematów.

Następnym z czynników jest *interakcja społeczna*. Jest to nic innego, jak wymiana myśli między ludźmi. W aspekcie tym schematy dzielimy na takie, które są dostępne zmysłowo, np. można je zobaczyć, czy smakować i na takie, które są dla nas abstrakcyjne. Przy konstruowaniu i weryfikowaniu tych pojęć dziecko uzależnione jest od interakcji społecznych.

Interakcje mogą wywołać stan nierównowagi, gdy myślenie dziecka na jakiś temat jest odmienne od myślenia innych.

Wszystkie rodzaje interakcji mają bardzo duży wpływ i znaczenie na rozwój intelektualny dziecka.

Ostatnim z czynników jest *równoważenie*. Istotą równoważenia jest samoregulacja, która pojawia się przy konstruowaniu błędnych pojęć, jak również równowazy pomiędzy sobą trzy wcześniej wymienione czynniki.

Drugim po aspekcie poznawczym rozwoju intelektualnego dziecka jest aspekt afektywny.

Są dwa aspekty afektu wyróżnione przez Piageta: pobudzanie do aktywności intelektualnej i motywacja oraz selekcja (aktywność skierowana na poszczególne obiekty).

Piaget uważa, że każde zachowanie ma w sobie elementy procesu poznawczego i afektywnego. Proces afektywny ma bardzo duży wpływ na rozwój intelektualny, nie może sam zmieniać struktur poznawczych, ale może mieć wpływ na ich zmianę.

»Nawet, jeżeli afekt może być przyczyną zachowania, nawet jeżeli jest ciągle uwikłany w funkcjonowanie inteligencji i nawet, jeśli może przyspieszyć lub spowolnić rozwój intelektu, to jednak jako taki nie generuje struktur zachowania i nie modyfikuje tych struktur, w których funkcjonowanie ingeruje«. ⁷

Według Piageta afekt rozwija się tak samo jak poznanie, np. konstruowanie pojęć moralnych odbywa się tak samo jak konstruowanie pojęć poznawczych.

Gdy rozwija się poznanie rozwija się również afekt. »Mechanizmy konstruowania są takie same. Dzieci asymilują doświadczenia do schematów afektywnych w taki sam sposób, jak wchłaniają doświadczenia do struktur poznawczych«.⁸

Rozwój afektywny i poznawczy są nierozzerwalnie ze sobą powiązane i stanowią one o rozwoju intelektualnym dziecka i mają duży wpływ na czynniki kierujące tym rozwojem.

Rozwój poznawczy człowieka zaczyna się w momencie przyjścia na świat, a reprezentacją jego są wszystkie zachowania sensoryczne i motoryczne noworodka. Przez pierwszy miesiąc życia zachowanie dziecka jest odruchowe. Jednakże po tygodniu zaczyna być widoczna rozwijająca się akomodacja.

Pierwszym pojęciem rozwijającym się w umyśle dziecka jest *pojęcie przedmiotu*. Jego świadomość umacnia się w dziecku podczas rozwoju sensomotorycznego, a reprezentacje budują się przez doświadczenia.

Kolejnym rozwijającym się pojęciem jest *związek przyczynowo skutkowy*, który jednak zaczyna rozwijać się dopiero w późniejszym okresie.

W okresie od 1 do 4 miesięcy dziecko zaczyna dokonywać pierwszych *rozróżnień*. Wszystkie zachowania odruchowe dziecka zaczynają się modyfikować. Dziecko zaczyna rozróżniać przedmioty.

Zwiększają się reakcje noworodka. Ale jest to zachowanie nieintencjonalne, gdyż dziecko nie jest jeszcze w stanie przewidzieć skutku swoich zachowań i nawet nie próbuje inicjować zachowań.

W okresie 4–8 miesięcy od urodzenia dziecko zaczyna odtwarzać interesujące je zdarzenia. W tym okresie zachowania są skierowane na przedmioty i zdarzenia świata otaczającego dziecko. W dalszym ciągu dziecko uważa się za jedyną przyczyną wszystkich zdarzeń, więc w dalszym ciągu trudno mówić o związku przyczynowo – skutkowym.

W późniejszym okresie 8–12 miesięcy obserwować możemy występującą u dziecka koordynację schematów. Dziecko zaczyna przewidywać zdarzenia, zaczyna podejmować odpowiednie działania dla osiągnięcia określonych celów. Dziecko zaczyna antycypować pewne zdarzenia i rozumieć je.

Rozwija się u dziecka pojęcie *stałości kształtu i wielkości przedmiotu*. We wcześniejszym okresie dla dziecka przedmiot zmieniał swą wielkość i kształt w zależności od perspektywy, z jaką się na niego patrzyło, teraz pojęcia te są pojęciami stałymi, dziecko zaczyna być świadome tego, że przedmiot nie ulega zmianom, a ponadto poszukuje go, gdy ten zniknie z pola jego widzenia.

Zaczyna uwidaczniać się *pojęcie rzeczywistości*, dziecko zauważa, że przedmioty mogą dać przyczynę do jakiegoś działania, a nie koniecznie ono.

W następnym okresie 12–18 miesięcy dochodzi u dziecka do wykrywania nowych sposobów działania. Dziecko dochodzi do realizacji swoich celów głównie przez eksperymentowanie, powstają nowe schematy i nowe koordynacje. Nowe sposoby rozwiązań dziecko znajduje metodą prób i błędów.

W okresie tym dziecko w dalszym ciągu śledzi i rejestruje przemieszczenia przedmiotów, lecz te widoczne, niewidoczne są dla niego cały czas nieosiągalne. Związane jest to z tym, że u dziecka nie rozwinęła się jeszcze umysłowa, wewnętrzna reprezentacja przedmiotów. Poza tym dziecko ma świadomość tego, że zarówno ono jak i różne przedmioty są przyczyną określonych działań.

Ostatni okres obejmujący 18–24 miesiące życia dziecka pozwala dziecku na tworzenie wewnętrznych reprezentacji przedmiotów i zdarzeń.⁹

Dziecko potrafi dzięki reprezentacji znaleźć ukryte przedmioty, mimo, iż nie widziało momentu ich przemieszczenia. Widzimy tutaj objawy logicznego myślenia u dziecka. Szuka ono tak długo ukrytych przedmiotów, aż je znajdzie.

W okresie tym dziecko potrafi już stworzyć w wyobraźni na podstawie samych widocznych skutków przyczyny określonego działania.

W kolejnym stadium rozwoju (stadium przedoperacyjnym) dziecko potrafi umysłowo reprezentować zdarzenia, a swoje zachowanie przestaje uzależniać od czynności sensomotorycznych. Aby mogło rozwijać się myślenie przedoperacyjne konieczne są pewne jego elementy składowe, takie jak: egocentryzm, transformacje, centracja i odwracalność, kolejne pojęcia, które posłużyły Piagetowi do wyjaśnienia jak przebiega rozwój poznawczy człowieka.

Pierwszym elementem jest *egocentryzm dziecięcy*, który charakteryzuje się tym, że dziecko nie potrafi odróżnić własnych myśli od innych, nigdy nie wątpi w swoje myśli, gdyż są to jedyne, z którymi ma kontakt i uważa je za niepodważalne. W zasadzie nie zastanawia się nad swoim myśleniem, przyjmuje je takim, jakie jest.

Egocentryzm przewija się przez wszystkie etapy rozwoju poznawczego dziecka, przybiera różne formy, ale cały czas nie występuje zróżnicowanie w myśleniu dzieci, wtedy, kiedy dochodzą do nowego sposobu rozumowania. Egocentryzm myślenia przeszkadza w pewnym stopniu w rozwoju intelektualnym, gdyż dziecko nie kwestionuje swojego myślenia i dlatego schematy jego rozumowania nie ulegają zmianie.

Kolejnym elementem są *transformacje* i związane z nimi rozumienie przekształceń. Dzieci nie są w stanie zrozumieć przekształceń, gdyż nie są w stanie zarejestrować momentu, za pomocą którego jeden stan działania przechodzi w drugi.

Dziecko nie jest jeszcze w stanie zauważyć związków przyczynowo – skutkowych pomiędzy kolejnymi stanami (zdarzeniami). Piaget nazwał taki rodzaj myślenia dziecka myśleniem transdedukcyjnym, jest to coś między myśleniem dedukcyjnym (ogół – szczegół) i indukcyjnym (szcze- gół – ogół). Dziecko nie potrafi jeszcze śledzić przekształceń, co jest trudnością w rozwoju myślenia logicznego, u którego podstaw leży zrozumie- nie związku przyczynowo – skutkowego.

Następną cechą jest *centracja*. Polega ona na tym, że dziecko asymiluje tylko te aspekty zdarzenia, na których się koncentruje, jest w stanie skupić się tylko na jednym aspekcie bodźca wzrokowego. Jednym słowem dziecko koncentruje się głównie na percepcyjnym odbiorze przedmiotu.

Ostatnie pojęcie to *odwracalność*. Polega ona na tym, że dziecko może cofnąć swoje myślenie do momentu, w którym je rozpoczęło. Cechę tę jednak nabywa dziecko w późniejszym okresie swojego rozwoju, na razie jego myślenie jest sztywne i opiera się głównie na percepcji.

Cechy te są potrzebne do prawidłowego rozwoju myślenia logicz- nego u dziecka. Łatwo zauważalne jest to w niezmiennikach, czyli problemie zachowania stałości. To jak dziecko rozumie niezmienniki, określa rozwój jego struktur logiczno – matematycznych Piaget wyróżnił trzy podstawo- we niezmienniki. Są to: stałość liczby, powierzchni i objętości. Dzieci roz- zwijają *niezmienniki* w następującej kolejności:

- liczba (5–6 lat),
- masa (7–8 lat),
- powierzchnia (7–8 lat),
- ilość cieczy (7–8 lat),
- ciężar (9–10 lat),
- ilość ciał stałych (11–12 lat).

W okresie przedoperacyjnym trudno jest mówić o zachowaniu *stałości liczby*, gdyż dziecko swoje rozumowanie opiera głównie na per- cepcji i np. gdy widzi dwa rzędy kwadratów ustawionych równoległe do siebie, z tą samą liczbą elementów, tylko, że jeden jest wydłużony, zawsze uzna, że w wydłużonym rzędzie jest więcej kwadratów. Opowie się za tym, co widzi.

Podobnie jest z zachowaniem *stałości powierzchni*, również jest ono zaburzone, gdyż wszystko w tym stadium opiera się na spostrzeżeniach. Przykładem takiego rozumowania mogą być rysunki krowy na łące. Na każdym rysunku jest krowa pasąca się na trawie, na jednym z rysunków są dodatkowo dwa domki oddalone od siebie, na drugim takie same dwa domki obok siebie. Dziecko zapytane, która krowa ma mniej trawy odpowie, że ta, na rysunku z domkami obok siebie, gdyż dziecku wydaje się, że skoro domki przylegają do siebie, to zabudowań jest więcej i tym samym powierzchnia jest mniejsza.

Kolejnym niezmiennikiem jest *stałość objętości*. Przykładem może tu być porównanie ilości cieczy w pojemnikach. Do dwóch pojemników została wlana ta sama ilość cieczy. Różnica polega na tym, że jeden pojemnik jest niski i szeroki, a drugi wąski i długi. Dziecko w stadium przedoperacyjnym zawsze odpowie, że mniej cieczy jest w wysokim pojemniku, gdy tak jak z poprzednimi niezmiennikami, rozumowanie swoje opiera na percepcji.

Zdaniem Piageta »rozumowanie leżące u podstaw uznawania niezmienników rozwija się spontanicznie dzięki asymilacji i akomodacji doświadczeń, które są udziałem większości dzieci. Ta aktywność podlega samoregulacji«.¹⁰

Bardzo ważnym elementem rozwoju jest zdolność reprezentacji przedmiotów i zdarzeń. Polega to na tym, że nic innego niż przedmioty i zdarzenia zostają użyte do ich przedstawiania. Są to najczęściej symbole (rysunek, symbol) i znaki (litery, słowo mówione).

Piaget wyróżnia pięć reprezentacji:

- naśladownictwo odroczone,
- zabawa symboliczna,
- rysunek,
- obraz umysłowy,
- mowa.

Naśladownictwo odroczone, to naśladowanie osób czy zdarzeń, które przez jakiś okres czasu nie były obecne w obrębie dziecka. Opiera się ono głównie na akomodacji, gdyż dziecko odtwarza dokładnie zachowania wcześniejsze.

Zabawa symboliczna, jest to udawanie, zabawa naśladowcza. Opiera się ona na asymilacji. Dziecko tworzy własne symbole i pomysły w zależności od swoich pobudek. Przykładem może być zabawa klockami jako samochodem.

Rysunek, początkowo nie przedstawia nic. Dziecko rysuje coś, nie zastanawia się jednak nad efektem końcowym swojej pracy. W czasie rozwoju rysunki stają się bardziej realistyczne i zrozumiałe dla otoczenia.

Obrazy umysłowe, są to reprezentacje doświadczeń i przedmiotów przeszłych nie zawsze do końca z nimi zgodne.

Mowa, około 2 r. ż. Dziecko zaczyna używać słów, jako symboli, a następnie budować jednowyrazowe zdania. W 4 r. ż. mówi poprawnie grammatycznie i rozumie, co się do niego mówi. Mowa pozwala dziecku na szybsze zdobywanie doświadczeń. Dziecko zaczyna tworzyć język mówiony dopiero, gdy opanuje zdolność umysłowego reprezentowania doświadczeń. W tym samym czasie, co mowa rozwijają się też u dzieci zdolności pojęciowe.

W kolejnym stadium rozwoju (operacji konkretnych) dziecko rozwija swoje myślenie logiczne, które ma zastosowanie w rozwiązywaniu konkretnych problemów.

Dziecko jest już zdolne do *decentracji* spostrzeżeń, do *przekształceń* i posiada możliwość odwracania operacji umysłowych.

Myślenie staje się wolne od *egocentryzmu*, dziecko zauważa, że inni mogą mieć odmienne niż ono zdanie na jakiś temat i ma potrzebę sprawdzania swojego myślenia. Myślenie w stadium operacji konkretnych uwolnione zostaje również od *centracji*, więc dziecko jest w stanie zauważyć wszystkie, bez wyjątku istotne cechy bodźca.

Również *przekształcenia* stają się czynnością świadomą. Dziecko zaczyna rozumieć i rozróżniać związki między kolejnymi etapami przekształceń (transformacji).

Bardzo istotnym aspektem myślenia konkretnego jest możliwość *odwracalności myślenia*. Piaget nazywa tę zdolność *inwersją myślenia*, która jest jedną z form odwracalności. Przykładem może tu być ćwiczenie z piłeczkami. W pojemniku znajdują się trzy piłeczki (A, B, C), wyjmowane są one od dołu w kolejności: C, B, A, gdy odwrócimy pojemnik o 180 stopni, to dziecko, które będzie miało opanowaną zdolność odwracalności, powinno odpowiedzieć, że piłeczki będą wyjmowane w kolejności: A, B, C.

Kolejnym rodzajem odwracalności jest *wzajemność*.

Zarówno wzajemność, inwersja, decentracja i odwracalność operacji umysłowych przyczyniają się do logicznego rozwiązywania problemów związanych z *niezmiennikami* (stałość liczby, powierzchni, masy i objętości).

Bardzo ważnym aspektem rozwoju poznawczego jest zdolność logicznego myślenia, zwana przez Piageta *operacjami logicznymi*. Są to: »uwewnętrznione czynności poznawcze, pozwalające dziecku na wyciąga-

nie wniosków ... Są konstruowane na podstawie uprzednich struktur dzięki procesom asymilacji i akomodacji. Są narzędziami organizowania doświadczenia (schematami) przewyższającymi te, które powstały wcześniej».¹¹

Są trzy operacje logiczne wykonywane przez dzieci: odwracalność, seriacja (szeregowanie) i klasyfikacja.

Szeregowanie, rozmieszczanie elementów na wymiarze (wielkość, ciężar, objętość). Zadaniem, jakie dał dzieciom Piaget było szeregowanie patyczków według wielkości. Uczony wyróżnił, kilka poziomów, na których dokonuje się ta operacja.

Poziom I (0–4 r. ż.), patyczki widoczne są nieuporządkowane,

Poziom II (4–5 r. ż.), porządkowane są parami,

Poziom II i III (5–7 r. ż.), dzieci porządkują patyczki, ale tylko jednostronnie (równając je do góry lub dołu),

Poziom III i IV (7–8 r. ż.), dzieci układają patyczki prawidłowo, początkowo odbywa się to metodą prób i błędów, potem mogą obyć się i bez tej strategii. Również szereg z przysłoną nie stanowi dla dzieci już żadnych trudności.

Klasyfikacja, czyli grupowanie według podobieństw. Piaget wyróżnił trzy jej poziomy. Na poziomie I (4–5 r. ż.) przedmioty są klasyfikowane przez dzieci według podobieństw w parach, nawet, gdy są jakieś różnice między elementami zbioru, są one w tym czasie pomijane. Dzieci do swojej klasyfikacji nie są w stanie wziąć pod uwagę zbioru jako całości.

Na poziomie II (7 r. ż.) dzieci dokonują klasyfikacji tylko na jednym wymiarze, np. tylko według kształtu, lub tylko według koloru itp.

Na poziomie III (8 r. ż.) dzieci w klasyfikacji stosują inkluzję klas, czyli wyróżniają logiczne związki między klasą (zbiorem) i podklasą (podzbiorem), są w stanie zauważyć relacje zachodzące między nimi, biorą pod uwagę różnice i podobieństwa.

W ostatnim stadium (operacji formalnych) możliwe są do rozwiązania wszystkie problemy, zarówno te, które dotyczą przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości. Dziecko potrafi również podjąć trud rozwiązywania zadań hipotetycznych i słowno – pojęciowych. Poza tym, aby rozwiązać jakiś problem dziecko jest w stanie wykonać kilka różniących się od siebie operacji myślowych jednocześnie. Poza tym są zdolne do tworzenia i sprawdzania hipotez z zastosowaniem zgodnej z treścią, logicznej argumentacji.

Piaget w swoich badaniach nad tym stadium rozwoju wyróżnił określone struktury rozumowania charakterystyczne dla operacji formalnych.

1. Rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne

Jest to rozumowanie dotyczące rzeczy pozapercepcyjnych, które nie są dostępne bezpośrednio, prowadzi ono od ogółu do szczegółu. Wszystkie wnioski oparte na dedukcji są prawdziwe, jeżeli prowadzone były przesłanki, lecz nawet fałszywe przesłanki mogą prowadzić do logicznych wniosków.

W stadium tym dzieci są w stanie rozwiązać hipotetyczne problemy i drogą dedukcji dojść do logicznych wniosków. Do logicznych wniosków mogą również dojść, gdy stwierdzą, że założenia nie są zgodne z prawdą.

2. Rozumowanie naukowo-indukcyjne

Pozwala dziecku w swoim rozumowaniu uwzględnić jednocześnie wiele zmiennych, jest to inaczej tzw. rozumowanie kombinatoryjne. Rozumowanie to sięga daleko poza obserwację. Dzieci muszą samodzielnie stworzyć zależności między zmiennymi i eksperymentalnie je zweryfikować.

3. Abstrahowanie odzwierciedlające

Służą one do budowy wiedzy logiczno-matematycznej, i oparte jest na konstruowaniu poznawczym, opartym na dostępnej dla dziecka wiedzy.

Ważne są także wyróżnione przez Piageta treści myślenia, jakie występują w stadium operacji formalnych, i na których dokonywane są operacje intelektualne. Są to: operacje zadaniowe i formalne schematy operacyjne.

4. Operacje zadaniowe

Są to operacje oparte na rozumowaniu logicznym, abstrakcyjnym i systematycznym. Na operacje zadaniowe zazwyczaj składają się: generowanie hipotez, zaplanowane doświadczenie, przeprowadzenie go, zaobserwowanie rezultatów, i na ich podstawie wyciągnięcie określonych wniosków.

5. Formalne schematy operacyjne

Zostały wyróżnione dwa rodzaje: proporcja i prawdopodobieństwo. Schematy te nie są abstrakcyjne i przypominają sposób rozumowania naukowego. Schemat proporcji rozwija się u dzieci przez wszystkie stadia rozwoju. Dzieci w tym okresie rozwoju rozwiązując problemy opierają swoje sądy bardzo często na prawdopodobieństwie, którego składowymi jest wcześniej wymieniona proporcja i przypadek.¹²

Szereg nowych nazw i pojęć użytych przez Jeana Piageta do opisu rozwoju intelektualnego i poznawczego człowieka umożliwia nam dokładne zrozumienie tego skomplikowanego zjawiska.

Wszystkie te pojęcia zostały na stałe wprowadzone do słownika psychologów i pedagogów na całym świecie i są wykorzystywane przez nich w swojej pracy i badaniach.

Przypisy

- [1] Barry J. Woodsworth, *Teoria Piageta, poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa, 1998, WSiP, s. 26.
- [2] Tamże, s. 27.
- [3] Tamże, s. 30.
- [4] Tamże, s.30.
- [5] Tamże, s. 31.
- [6] Tamże, s. 41.
- [7] Tamże, s. 44.
- [8] Tamże, s. 45.
- [9] Tamże, s. 65.
- [10] Tamże, s. 93.
- [11] Tamże, s. 114.
- [12] Jean Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa, 1966, PWN.

ONSTRAN »NEDOLŽNEGA«, ONSTRAN »NEVTRALNEGA«: KONCEPTI OTROŠTVA IN KONCEPTI PISMENOSTI

Valerija Vendramin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Naše izhodišče je tista paradigma otroštva, za katero je v grobem je značilna teza, da je otroštvo kulturna konstrukcija. To pomeni tudi dvom v predpostavko o »univerzalnem otroku«, ki ga ne zaznamuje ne spol in ne denimo etnično ali socialno poreklo, ki je, skratka, onstran pluralnosti družbenih kategorij. Poskušali bomo povezati nekatere plati pojmovanja pismenosti (ki je danes vsepovsod zelo aktualen pojem, tako na nacionalni kot internacionalni ravni, hkrati pa je v poenostavljenosti definicij lahko tudi problematičen) z nekaterimi aktualnimi pojmovanji otroštva, ki jih v precejšnji meri še vedno omejujejo tradicionalistične predstave o tem, kakšna so realna življenja otrok ali kakšna bi morala biti. Predpostavljamo, da je oboje, pojmovanje otroštva in pojmovanje pismenosti, tesno povezano in da o spreminjanju pojmovanja enega ne moremo razmišljati brez določenih vzporednih sprememb na polju drugega. V prvi vrsti izpostavljamo tu vpliv komunikacijskih sprememb, te pa so del večjih premikov v tehnološkem razvoju, družbeni strukturi in kulturi, kar ima nedvomno posledice za otroke kot tudi tiste, ki so zadolženi za njihovo izobraževanje (Carrington, 2005: 13).

V družbi vlada dominanten koncept »odraslosti« nasproti »otročnosti«, ki je tesno povezana z »institucionalnim« (za več gl. Vendramin, 2002). Tako je na primer šola tista družbena institucija, ki določa, kaj pomeni biti otrok oziroma kaj pomeni biti otrok določene starosti. Šola ločuje bolj po biološki starosti kot po »sposobnosti«, regulira razmerja med učitelji in učenci ter tako na različne načine naturalizira predpostavke o tem, kaj so otroci ali kaj bi morali biti (Buckingham, 2000: 7). V teh definicijah otroštva se prepletajo akademski diskurz, pa tudi literarna dela, televizijske oddaje in popularni priročniki za vzgojo.

Vse določitve in upodobitve povedo vsaj toliko o predstavah in investicijah odraslih kot o tem, kakšna so realna življenja otrok. Skratka, otrok je zgodovinsko in kulturno kompleksen lik, »obremenjen« s individualnimi in kolektivnimi fantazmami. Lahko bi torej rekli, da je otrok v kulturološkem okviru manj biološki posameznik in bolj rezultat procesov, kot so na primer pedagoške prakse, »znanstvena« izjavljanja ali »dejstva«, kulturni ali literarni opisi. To pa seveda ne pomeni, da biološki posamezniki ne obstajajo, pač pa, da so kolektivne definicije rezultat določenih procesov, ki potekajo v družbi. Otrok je torej predstavljen nekako generično in – kot posameznik ali v skupini – le redko figurira v zgodovinskih, kulturnih, družbenih in še kakšnih specifičnih razmerjih. Razširjeno je »dojemanje otroka kot povsem 'drugega' odraslemu, kar implicira, da se otrok nahaja v nekakšnem blaženem stanju radosti, nedolžnosti, popolne odmaknjenosti od nekonsistentnosti in razcepljenosti družbenega sveta, za odraslega pa je to stanje nepovratno izgubljeno« (Hrženjak, 2004: 14). Ali še drugače: prevladujoča konstrukcija otrok kot predružbenih posameznikov učinkovito preprečuje vsako razmišljanje o njih kot o družbenih bitjih ali celo državljanih (Buckingham, 2000: 15). Seveda je vsakem zgodovinskem trenutku, v vsaki družbeni ali kulturni skupini mogoče zaslediti številne, pogosto nasprotujoče si definicije, ki so lahko ostanki starih pojmovanj ali pa nastajajo na novo (Buckingham, 2000: 13).

To ima pomembne posledice za nadaljnje razmišljanje o pismenosti oziroma opismenjevanju otrok. Tu se navezujemo na posebno področje (zaenkrat uveljavljeno morda bolj v tujini kot v našem prostoru) tako imenovanih novih študij pismenosti (*new literacy studies, NLS*), ki jih sestavljajo različne discipline oziroma gibanja, skupni pa so jim denimo nekoliko drugačni pogledi na branje, pisanje, opismenjevanje ... NLS nemara najbolj določa »družbeni obrat« oziroma obrat stran od posameznikov in njihovih »zasebnih« umov k interakciji in družbeni praksi. To pomeni tako refleksijo narave pismenosti kot družbeno umeščenega pojava in hkrati razgradnjo pojmovanja pismenosti kot vrednostne nevtralne in brezinteresne prakse. Pismenost ni (več) iztrgana iz družbenega konteksta kot avtonomna, asocialna in kognitivna večšina, ki ima le malo ali skoraj nič opraviti s človeškimi razmerji. Smiselno jo je – v skladu z NLS – preučevati v kontekstu družbenih in kulturnih, zgodovinskih in političnih, pa še kakšnih praks, katerih del je.

Tako način, kako gledamo na pismenost, vpliva na naše pojmovanje opismenjevanja in na naš pogled na otroke, kot na tiste, ki pismenost pridobivajo (in bržkone tudi nasprotno). Če na pismenost gledamo ozko,

kot na niz večšin branja in pisanja, potem je opismenjevanje omejeno na pridobivanje in izboljševanje teh večšin. Indikativen je že sam terminološki – in konceptualni – premik (ki pa se mu tu ne moremo posvetiti) od »branja«, ki je bilo središčno še pred nekaj desetletji, k »pismenosti«. Ta premik pa pomeni tudi premik od psiholoških okvirov k sociološkim ipd. oziroma pomeni prepoznanje, da se v pismenosti skrivajo širša družbena vprašanja. Kot pravi T. Burgess, se je s to spremembo od osredotočanja na procese branja k razumevanju širše pismenosti zgodil premik, ki pomeni tudi novo odkritje zgodovine (1993: 107–108), saj šele tako lahko uvidimo razvoj strukture šolanja in kurikula ter njuna protislovja.

Konceptualizacije otroštva pa ne stojijo kar same zase, ampak utegnejo biti tudi nekakšen lakmusov test za širše družbene, gospodarske in politične spremembe (Buckinham, nav. po Carrington, 2005: 22). Podobno velja za ugotovitve, da v »današnjem« času ravni pismenosti alarmantno upadajo v primerjavi s preteklimi obdobji. Pogosto je to poenostavljena, nostalgična zgodba o »nekoč«, ko je bilo vse drugače, tj. bolje in lepše. Tako zdravorazumsko naziranje seveda ni toliko problematično v vsakdanjem govoru kot pa takrat, ko postane sestaven del strokovnega razmišljanja – denimo v smislu, da danes brezskrbnega otroštva ni več, da so otroci ogroženi bolj kot kdajkoli prej, da na to vpliva zapletena sodobna civilizacija ipd.¹

Tej »krizi otroštva« pa po moči in številu argumentov morda ustreza prav kriza pismenosti, ki naj bi bila med krizami, s katerimi se srečujemo danes, najbolj ogrožujoča. Tovrstna retorika je prisotna na številnih področjih. Če pomislimo, pravi Harvey Graff, eden od najpomembnejših raziskovalcev, zgodovinarjev in razgrajevalcev s pismenostjo povezanih pojmovanj, kako velik je emocionalni, intelektualni in finančni vložek zahodne civilizacije v izobraževanje, potem morda razočaranje nad rezultati šolanja ni presenetljivo – je persistentno, morda celo neogibno in historično (Graff, 1987: 373). Upad pismenosti, ki ga tako neučinkovito merimo in razumemo, morda ni le značilnost »našega« časa: za adekvatnejšo analizo bi bilo treba vsaj toliko upoštevati spremembe v komunikaciji, kulturne spremembe v odnosu do medijev in tehnologije, kot pa rezultate na testih funkcionalne pismenosti ali prizadevanja po vrnitvi v preteklost (Graff, 1995: 312–313), kjer, kot se zdi, vedno manjka konkreten zgodovinski referent.

V tem okviru pogosto naletimo na neko še bolj »katastrofično« temo – smrt ali izginotje otroštva (kar je nemara ena najbolj priljubljenih lamentacij s konca dvajsetega stoletja), ki jo pogosto navezujejo prav na dvojnost tiska (oziroma pisave) in tehnologije (novih elektronskih medijev oziro-

ma informacijsko-komunikacijskih tehnologij). Slednji izraz je sicer nekoliko zavajajoč, pravi J. Marsh (2005: 3–4), saj so nekateri mediji, kot sta televizija in radio, prisotni že desetletja, je pa uporaben, kolikor označuje temeljne premike v sodobnih komunikacijskih praksah, npr. ključno spremembo, ki bi ji lahko rekli »premik od (tiskane) strani k (računalniškemu) zaslonu«. To je zgodba o tem, kako je tisk ustvaril otroštvo, ki izginja zaradi pojava novih elektronskih medijev. Tisk je zahteval vaje v opismenjevanju, kultiviranje tihosti, kontemplacije ... Omogočil je ohranjanje skrivnosti odraslih pred tistimi, ki še niso pismeni. Televizija pa je medij popolnega razkritja, »skrivnosti« odraslih ni več.²

Skupni imenovalc teh razprav je esencialistično pojmovanje tako otroštva kot tehnologije, pa tudi pismenosti. Še posebej se k temu nagibajo razprave, ki zadevajo zgodnje otroštvo. Te marginalizirajo dejavnost otrok v razmerju do medijskih besedil in predstavljajo normativni opis otroštva brez tehnologije, kar se pravzaprav bolj navezuje na lastne izkušnje edukatorjev kot pa na aktualne socio-kulturne prakse (Luke in Luke, nav. po Marsh, 2005: 8). Z drugimi besedami, gre za težnjo po vrnitvi k »preprostim« resnicam in k poučevanju otrok o stvareh, ki v veliki meri reproducirajo vednost, znanje, načine iz preteklih desetletij. Nekako je seveda to iskanje preprostih odgovorov in moralnih jeder za krmarjenje v težavnih in novih vodah za mnoge smiselna reakcija, ki zadane vsako generacijo (Luke, nav. po Vončina, 2006: 10).

Če imamo pismenost za niz večšin branja in pisanja, potem je opismenjevanje omejeno na pridobivanje in izboljševanje teh večšin. S te perspektive je pogled na otroke kot tiste, ki pridobivajo pismenost, strogo omejen na to, kar je otrok sposoben narediti ali česa ni sposoben narediti. V skladu z naziranjem, po katerem je razumevanje rezultat kognitivnih procesov in ima komaj kaj opraviti z družbenim kontekstom branja, je pomen preprosto prisoten v besedilu. Samo najbolj kompetentni bralci lahko zares razumejo njegovo »pravo« bistvo, pravi pomen, ob katerem se merijo vsa ostala branja.

Če pa na zgodnje otroštvo in vzgojo pogledamo s socio-kulturne perspektive, potem postane pismenost kontekstualen, širši koncept, ki temelji na družbeni praksi. Dobimo razširitev pojmovanja o tem, kako in kaj se otroci (na)učijo. Ta nam omogoča razširitev pogleda onstran individualnega otroka in njegovega ali njenega znanja. Otroci so sedaj del družbenega konteksta, vednost in pomeni pa vključeni v socio-kulturne prakse (Hamer, 2005: 70). Opismenjevanje tako postane več kot pridobivanje večšin, vključuje tudi razvijanje razumevanja o tem, kakšne so oblike, funk-

cije in nameni pismenosti.³ Tako lahko na otroke gledamo kot na aktivne v procesu opismenjevanja (Hamer, 2005: 70).

Tak pogled je nekako v opoziciji s prakso merjenja ali opisovanja pismenosti v okviru otrokovega razvoja in pismenosti starosti in stopenj (*ages and stages*) (Redding-Jones, 2003: 406). Tu je otrok poslan na neka-kšno potovanje po stopnjah do zrele kompetentnosti, otroštvo je postajanje, odraslost pa dokončano stanje, kjer se je razvoj končal. Podobno je pismenost razumljena kot linearni razvoj, kjer strokovnjaki povedo, česa so že otroci sposobni in česa (še) ne. Gre za nekakšen teleološki proces razvoja proti naprej določenemu cilju.⁴ Tu se ne govori o družbenih praksah konstrukcije pomena niti o kulturnem, zgodovinskem in političnem kontekstu, v katerem se dogaja.

Problematizacija in poskus novih definicij pismenosti hkrati zahteva premislek vsaj o naslednjem: kako se spreminja naše razumevanje pismenosti, kakšno je razmerje med praksami in govorom o teh praksah, kakšne so omejitve današnjih konceptualizacij ter kakšni so morebitni novi miti o pismenosti in njihovo razmerje do družbenih, kulturnih, političnih idr. pogojev (Vendramin, 2005: 79). Ustrezno podobo lahko poda šele analiza drugih interesov, povezanih s področjem edukacije in širšim družbenim poljem, in prepoznavanje presežka skrbi, ki vznikne ob rezultatih študij, ki kažejo, da ravni pismenosti strmo upadajo, presežka, ki je pogojen z drugimi dejavniki (denimo pojmovanjem otroštva). To seveda ne pomeni, da so take skrbi nelegitimne ali napačne, jih pa najbrž ne bi tako močno občutili, če ne bi gradile na predobstoječi tesnobi, ki je odziv na temeljne družbene spremembe. To omogoči odvrniti pozornost od nekaterih težje sledljivih ekonomskih in družbenih problemov.⁵

Čeprav je mogoče trditi, da je za učinkovito razvijanje taktik in strategij na polju edukacije treba vzpostaviti neko skupno referenčno točko, je treba oba koncepta – tako »otročstvo« kot »pismenost« – podvreči demistifikaciji in izpostaviti njuno »prikrito« plat, ki se ne meni za delitve, ki rušijo posplošene koncepte kulture, pismenosti ipd. Po drugi strani pa je ob razvijanju »novih« pismenosti in utemeljevanju njihove nujnosti še prej treba preseči tehnofobični argument in dihotomijo povečevanje – cenzuriranje. Kritična teorija tehnologije se izogiba tako strahu pred tehnologijami kot tudi njihovi pretirani hvale in se zaveda, da lahko mediji in tehnološki postopki sprožijo nepredvidene učinke ali da lahko dobrim projektom sledijo rezultati, ki jih nismo želeli (Kellner, 2007: 12 in nasl.).

Za konec lahko ponovimo, da oboje, tako pojmovanje otroštva kot pojmovanje pismenosti prevevajo protislovne iluzije: o otroštvu, ki bi mo-

ralo biti doba nedolžnosti in neproblematičnosti, nekakšna »zlata doba« človeškega življenja, ki pa se v zadnjem času (prezgodaj) staplja s tegobami, ki jih s seboj prinese življenje odraslih, in o pismenosti kot nevtralni, ne-družbeni in ne-kulturni praksi, ki prav nič nima opraviti z ideologijami, identitetami ali vrednotami.

Opombe

- [1] Za tako opredelitev gl. npr. Kordigel in Jamnik, 1999.
- [2] Med te »skrivnosti« štejejo tiste vidike, ki so tradicionalno pojmovani kot del življenja odraslih (nasilje, smrt, spolnost ipd.), torej tiste, ki naj bi jim bili danes otroci podvrženi, preden so »čustveno zreli« za njih, tiste, ki otroke silijo, da odrastejo pred svojim časom (npr. Elkind, nav. po Buckingham, 2000: 22). Skoraj odveč je še enkrat opozoriti, da je kategorija otrok spet razumljena onstran pluralnosti družbenih kategorij, onstran različnosti, ki jih vsiljujejo geografski, zgodovinski, politični in še kakšni pogoji.
- [3] Teorije opismenjevanja, ki izhajajo iz socio-kulturne perspektive, so pomembne tudi pri prizadevanjih proti oženju kurikula na dekontekstualizirane dejavnosti, denimo razbiranje pomena (Nixon in Comber, 2005: 227).
- [4] Buckingham, 2000: 14. Del te kritike se nanaša na psihologijo kot vedo, ki je do nedavnega imela nekakšen primat pri preučevanju otroštva. Tak pogled je deležen kritik tudi znotraj same psihologije (prav tam).
- [5] Kot pravi Philip Jenkins v svoji analizi moralne panike, ki je bila značilna za britansko družbeno življenje v preteklih dveh desetletjih, gre tu za politiko substitucije kot odziv na nekatere temeljne družbene spremembe: v časih negotovosti je zbujanje strahov o otrocih pomembno sredstvo za mobiliziranje javne pozornosti in podpore. Kampanje proti homoseksualcem so na primer redefinirane kot kampanje proti pedofilom; če kdo dvomi v epidemične razsežnosti, je hitro označen kot sovražen do otrok (nav. po Buckingham, 2000: 11).

Literatura

- Berger, I. (2005). Broadening the Notions of Early Literacy, *BC Educational Leadership Research*, dostopno tudi na <http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue2/Berger.pdf>, 1/6/2006.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge: Polity Press.
- Burgess, T. (1993). Returning History: Literacy, Difference, and English Teaching in Post-War Period, v Green, B. (ur.), *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*, London: The Falmer Press, str. 107–119.

- Carrington, V. (2005). New Textual Landscapes, Information and Early Literacy, v Marsh, J. (ur.), *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*, London: Routledge/Falmer, str. 13–27.
- Graff, H. J. (1987). *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington in Indianapolis: Indiana University Press.
- Graff, H. J. (1995). *The Labyrinths of Literacy. Reflections on Literacy Past and Present*, Pittsburgh in London: University of Pittsburgh Press.
- Hamer, J. (2005). Exploring Literacy with Infants from a Sociocultural Perspective, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, II, 2, str. 70–75, dostopno tudi na http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume2_issue2/hamer.pdf, 1/6/2006.
- Hrženjak, M. (2004). Vsebinske opredelitve kulturne vzgoje med koncepti otroštva in kulture, *Šolsko polje*, XV, št. 3/4, str. 29–36.
- Kellner, D. (2007). Novi mediji in nove pismenosti: rekonstrukcija vzgojno-izobraževalnega dela za novo tisočletje, *Vzgoja in izobraževanje*, 4, XXXVIII, str. 12–28.
- Kordigel, M., in Jamnik, T. (1999), *Književna vzgoja v vrtcu*, Ljubljana: DZS.
- Marsh, J. (2005). Introduction. Children of the Digital Age, v Marsh, J. (ur.). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*, London: Routledge/Falmer, str. 1–10.
- Nixon, H., in Comber, B. (2005). Behind the Scenes. Making Movies in Early Years Classrooms, v Marsh, J. (ur.), *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*, London: Routledge/Falmer, str. 219–236.
- Redding-Jones, J. (2003). Feminist Methodologies and Research for Early Childhood Literacies, v Hall, N., Larson, J., in Marsh, J. (ur.), *Handbook of Early Childhood Literacy*, London: Sage, str. 400–410.
- Vendramin, V. (2002). Who »Invented« Childhood? Some Perspectives on Difference Between Children and Adults, *The School Field*, XII, 7, str. 65–74.
- Vendramin, V. (2005). Konceptualizacije pismenosti in razgradnja nekaterih s tem povezanih mitologij, *Šolsko polje*, XVI, 1/2, str. 71–82.
- Vončina, V. (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo (Intervju z Allanom Lukom), *Sodobna pedagogika*, 5, str. 8–21.

TERMINOLOGIA W STRUKTURACH I PROCESIE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Wiesława Leżańska

Uniwersytet Łódzki, Polska

Kilka słów wprowadzenia

Zakłada się, że każda rozwinięta dyscyplina naukowa powinna posługiwać się treściami pojęciowymi, umożliwiającymi precyzyjne przekazywanie wiedzy o faktach i zjawiskach, posiadającymi walor jasności i wyrażności.

Pojęcia są wyrazem aktualnego stanu każdej dyscypliny naukowej i jej poziomu. Istotnym więc wymiarem każdej dyscypliny naukowej jest charakterystyczny dla niej układ pojęć, stanowiący zestaw terminologiczny.

Terminy zatem są składnikami języka naukowego, natomiast pojęcia wyrażone przez te terminy są elementami myśli poznawczej danej dyscypliny. Dobór pojęć i przyporządkowanych im terminów tworzy aparaturę językową tej dyscypliny, która ułatwia konsekwentne myślenie i umożliwia poznawanie rzeczywistości.

W naukach społecznych definiowanie pojęć stanowi pewną trudność. Wynika ona z tego, iż ich obszar badawczy nie poddaje się wyizolowanym badaniom laboratoryjnym, co utrudnia obiektywne poznanie. Mimo to, w pedagogice rozwinęła się praktyka definicyjna, ale jej wynik jest taki, że pojęcia pedagogiczne bywają niejasne. Trudność definiowania często rozwiązywano bowiem poprzez różnorodne określanie tego samego pojęcia, lub zaznaczenie jego odrębności w szerszym lub węższym znaczeniu tego słowa. Dotyczy to np. podstawowego pojęcia pedagogicznego - *wychowanie*.

Za główną przyczynę rozbieżnych ujęć podstawowych pojęć w pedagogice naukowej najczęściej uważa się pomijanie powszechnego doświadczenia i potocznej praktyki językowej, a w konsekwencji dokonywanie zabiegu definiowania pojęć nie jako wyniku analizy sposobu użycia, lecz dowolnego ustalania znaczeń słów zaczerpniętych z języka potocznego.¹

W pedagogice naukowej obserwujemy nieustające dążenie do uściślenia znaczeń pojęć pedagogicznych ponieważ pozostają one kluczowym składnikiem języka naukowego i są znaczące dla naukowej interpretacji rzeczywistości edukacyjnej.

Treści artykułu dotyczą obszaru pedagogiki przedszkolnej. W pierwszej części analizują nazewnictwo w zakresie struktur wychowania przedszkolnego, zaś w drugiej analizują wybrane pojęcia charakterystyczne dla procesu wychowania przedszkolnego.

Aspekt historyczny – od ochrony do przedszkola

Pod wpływem gwałtownego rozwoju gospodarki kapitalistycznej niemal w całej XIX-wiecznej Europie pojawiło się zapotrzebowanie na pracę kobiet, a wraz z nim problem opieki nad dziećmi matek podejmujących pracę zawodową. Pojawiły się wówczas instytucje opiekuńcze *ochrony* (*nursery school*).

Pierwsza ochrona, którą możemy nazwać *przyfabryczną*, powstała z inicjatywy znanego utopisty R. Owena w Anglii w roku 1816. Z podobną inicjatywą wystąpił w roku 1820 S. Wilderspin, twórca *szkółek dla małych dzieci* (*infant schools*).

We Francji pierwsze ochrony powstawały z inicjatywy pastora ewangelickiego J. F. Oberlina. Były to głównie instytucje opiekuńcze ale ze szcątkowym programem przygotowującym do szkoły elementarnej. W roku 1827 powstały pierwsze ochronki w Paryżu. Były to »przechowalnie« dla zaniedbanych dzieci zwane *salles d'asile*. W placówkach skupiających nierzadko do 300 dzieci, nie mogło być mowy o jakimkolwiek programie edukacyjnym. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w Niemczech. Pierwsza ochrona w Berlinie powstała w roku 1830, a jej wzorem programowym były ochronki S. Wilderspina.

W Polsce pierwszą ochronkę powołano do życia w Warszawie w roku 1837 z inicjatywy warszawskiego kupca i filantropa T. Janikowskiego, ale już rok później staraniem T. Nowosielskiego powstał w Warszawie Wydział Ochron przy Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności.

Jeszcze w pierwszej połowie XIX wieku ochrony stanowiły filantropijny szczebel opieki społecznej, ale już w końcu tego wieku wychowanie małych dzieci przestało być zadaniem tylko filantropii, a weszło w dziedzinę zainteresowań pedagogiki. Niewątpliwie przewrotem w europejskim ruchu wychowania przedszkolnego stał się oryginalny, oparty na idealistycznej filozofii niemieckiej system F. W. Froebela. W 1840 roku Froebel po raz pierwszy użył nazwy *ogródek dziecięcy* (*Kindergarten*). Nazwa ogródka miała wyrażać miejsce samorzutnego i starannie chronionego rozwoju dziecka. Głównym celem ogródków miało być nie tylko zapewnienie nadzoru dzieciom w wieku przedszkolnym, lecz stworzenie warunków do harmonijnego rozwoju ciała i umysłu, poprzez organizowanie właściwych zabaw i ćwiczeń. Pierwszy wzorcowy *ogródek* Froebel zorganizował w 1841 roku w miejscowości Marienthal. Przy ogródku powstały pierwsze kursy dla wychowawczyń, które nazwał *przewodniczkami zabaw* (*Spielführerinnen*). Froebel był niewątpliwie jednym z pierwszych autorów, którzy opracowali teorię zabawy. Stała się ona czynnikiem inspiującym dla późniejszych pedagogów i psychologów.²

Pierwszy *ogródek* na ziemiach polskich założyła Teresa Pruszk-Mleczkowska. Powstał on w maju 1870 roku w Warszawie. Była to placówka opłacana przez rodziców, a więc przeznaczona dla dzieci z zamożniejszych warstw mieszczaństwa i dobrze sytuowanej inteligencji. W języku polskim przyjęła się popularna nazwa *ogródka – freblówka*. Jeszcze w latach pięćdziesiątych XX wieku, w niektórych kręgach społecznych nazywano tak przedszkola, które z systemem Froebela niewiele miały wspólnego.

Ogródki powstawały w wielu krajach Europy, a także w Stanach Zjednoczonych. Mimo, iż nie wszystkie realizowały w pełni system założyciela, różniły się zdecydowanie od powszechnie funkcjonujących ochronek. *Ochronki* pozostały zakładami charytatywnymi, były przeznaczone dla dzieci najuboższych, realizowały głównie funkcję opiekuńczą, natomiast *ogródki dziecięce* realizowały zamierzenia wychowawcze i przygotowywały dziecko do podjęcia nauki w szkole. Nazwa *ogródek dziecięcy* przetrwała do dnia dzisiejszego w Dani i w Niemczech.

System wychowania przedszkolnego Froebela często porównuje się z systemem Marii Montessori. Podstawą tego systemu było założenie, że każde dziecko nosi w sobie jakiś własny plan rozwojowy oraz kosmiczno-boskie siły rozwojowe służące do jego realizacji. Instytucją, która miała dziecku w tym pomagać było przedszkole. Pierwszą placówkę wychowania przedszkolnego Montessori zorganizowała w 1906 roku w Rzymie.

Nadała jej charakterystyczną nazwę *dom dziecięcy (Casa dei Bambini)*, sugerując, że dziecko ma się w niej czuć, jak we własnym domu.

Metoda Montessori³ przyjęła się praktycznie na całym świecie, ale przedszkola, czy szkoły, które ją stosowały i stosują nie przyjęły nazwy *domów dziecięcych*, lecz *przedszkoli, czy szkół montessoriańskich*. W Polsce znalazła ona swój wyraz szczególnie w postulatach dotyczących wyposażenia budynku przedszkola oraz form kształcenia zmysłów. Najczęściej metoda Montessori była stosowana w połączeniu, początkowo z systemem Froebela, a później O. Decroly, twórcy metody ośrodków zainteresowań. Wybrane elementy najczęściej sprowadzały się do: pośredniego wychowania poprzez przygotowane otoczenie, stosowania ćwiczeń praktycznego życia, trzystopniowych lekcji słownych, lekcji ciszy, zasady wolności i samokontroli błędów.⁴

W Polsce, dopiero *Ustawa o ustroju szkolnym* z 11 marca 1932 roku, wprowadzająca jednolity system szkolny na terenie całego kraju, wprowadziła oficjalnie nazwę *przedszkole* dla wszystkich placówek wychowania przedszkolnego, określając tym samym ich miejsce w systemie oświaty jako instytucji poprzedzających szkołę i przygotowujących do niej. *Ustawa* regulowała podstawy prawne przedszkola i określała rodzaj kwalifikacji zawodowych wychowawczyń zatrudnionych w tych placówkach. Nie określała jednak obowiązków w zakresie zakładania i utrzymywania przedszkoli. Uzależniała ich funkcjonowanie od dotacji organizacji społecznych i samorządowych. Zalecała organizowanie przedszkoli, które miałyby możliwości stworzyć odpowiednie warunki do fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka. Twórcy *Ustawy* nie wysuwali jednak zasady upowszechnienia przedszkoli, postulowanej jako warunek demokratyzacji szkolnictwa w projektach reformy ustroju szkolnego. Z tego powodu rozwój sieci przedszkoli pozostał nadal zależny od dobrowolnej inicjatywy zainteresowanych osób i instytucji.⁵

Przedszkole (pre-school, infant school; école maternelle; Kindergarten)

*Jest samodzielną instytucją opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci w wieku od trzech lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego, wspierającą wychowanie rodzinne.*⁶

*Instytucja wychowawczo-opiekuńcza dla dzieci od 3 do 6 lat, stanowiąca pierwszy szczebel w jednolitym systemie edukacyjnym. Do zadań przedszkola należy zapewnienie dzieciom wielostronnego rozwoju: fizycznego, umysłowego i emocjonalno-społecznego oraz przygotowanie ich do szkoły.*⁷

Większość definicji przedszkola podkreśla jego instytucjonalny charakter, określa miejsce w systemie edukacji jako pierwszy szczebel i w zasadzie wyznacza te same funkcje: wychowawczą, opiekuńczą i propedeutyczną, aczkolwiek w polskiej rzeczywistości pedagogicznej hierarchia tych funkcji, nawet na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat, była zdecydowanie różna. W pierwszych latach po II wojnie światowej dominuje funkcja opiekuńcza (zastępowanie pracujących matek). Koniec lat czterdziestych i początek pięćdziesiątych przyniosły nasilenie funkcji wychowawczej. Zgodnie z zasadami wychowania socjalistycznego w programie *Zajęcia w przedszkolu* (1951) zapisano, że *Przedszkole w Polsce Ludowej ma obowiązek wychowywać dziecko w myśl idei wychowania socjalistycznego*. W latach siedemdziesiątych przedszkole polskie zdominowała funkcja dydaktyczna, co spotkało się w latach późniejszych z szeroką krytyką. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* (1989) zdecydowanie zanegował przedwczesne uczenie dzieci czytania i pisania podkreślając, iż daleko ważniejsze jest ukształtowanie poznawczej postawy wobec świata i pozytywnego nastawienia do nauki, współdziałania oraz usunięcie braków utrudniających start szkolny, bowiem dojrzałość szkolna powinna być wypadkową osiągnięć ogólnorozwojowych.

Wychowanie małych dzieci w XIX wieku wyrosło z potrzeb społecznych, dziś w większości krajów staje się wartością autonomiczną, przeobraża się w potrzebę wczesnej edukacji. Zmiany cywilizacyjne, zmiany społeczne doprowadziły do zmiany koncepcji edukacji również w przedszkolu w kierunku rozwijania indywidualnych zdolności twórczych dziecka (a nie tylko przygotowania do obowiązków szkolnych), rozwijania ekspresji, a nie tylko konkretnych umiejętności. W centrum procesu pedagogicznego przedszkola znajduje się indywidualna działalność dziecka. *Uważa się bowiem, że rozwój dziecka jest następstwem jego progresywnego podboju świata, a nie następstwem ćwiczenia, a edukacja jest sposobem życia dziecka.*⁸

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci wzrosło społeczne przeświadczenie o potrzebie edukacji przedszkolnej w życiu dziecka. Przejawia się to w coraz większym zapotrzebowaniu na przedszkola oraz taki poziom ich pracy, który zapewni jak najlepsze podstawy kariery szkolnej dziecka. Rozpatrując zatem jakość edukacji przedszkolnej postuluje się aby była to *instytucja całkiem nowa*, stanowiąca jednolitą całość w zakresie opieki nad dzieckiem z pierwszym etapem jego kształcenia oraz w pewnym zakresie działalnością usługową świadczoną na rzecz jego rodziny.

Przyjęcie w 1997 roku przez Zgromadzenie Ogólne UNESCO międzynarodowych standardów kwalifikacyjnych w edukacji (International Standard Classification of Education – ISCED – 97) dotyczyło także definiowania *wychowania przedszkolnego*. Odtąd określa się je mianem *przed-początkowego poziomu edukacji, ISCED 0*.⁹

W krajach członkowskich Unii Europejskiej oraz w państwach należących do OECD edukację przed początkową pojmuje się *jako poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego, zaprojektowany dla wprowadzania małych dzieci do środowiska szkolnego, mający służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej*.¹⁰

Z całą pewnością trudno tę definicję nazwać precyzyjną, tym bardziej, że wiele krajów unijnych edukację przed początkową nazywa i definiuje różnorodnie, najczęściej pojawia się jednak nazwa *przedszkole*. Struktura organizacyjna tego etapu edukacyjnego (*Level 0*) jest różna w różnych krajach, obejmuje dzieci w wieku - minimum od 2 lat, maksimum do 6 lat.

Szczególnie interesującym wydaje się holenderski projekt opieki nad dzieckiem (CHCAC) dotyczący promowania rozwiązań organizacyjnych i instytucjonalnych powstałych z inicjatywy władz samorządowych i społeczności lokalnych.¹¹ Jest to koncepcja przekształcenia przedszkola w *Centrum Opieki nad Dzieckiem*. Jest to nowy model przedszkola wielofunkcyjnego, które będzie instytucją otwartą na wszelkie inicjatywy władz i przedstawicieli samorządów lokalnych w ramach wspierania polityki rodzinnej danego regionu. Przedszkole będzie promować i upowszechniać najlepsze dla danej społeczności wzorce całościowej opieki nad małym dzieckiem. Koncepcję *otwartego przedszkola* możemy traktować jako szczególnie dobre rozwiązanie dla środowisk lokalnych, w których brakuje miejsc przedszkolnych z powodów finansowych. Z jednej strony bowiem umożliwi wzrost liczby dzieci korzystających z instytucjonalnych form opieki, m. in. poprzez dotacje pochodzące ze świadczeń socjalnych, z drugiej poszerzy zakres świadczonych usług na rzecz dzieci i ich rodzin, a także pozwoli w pełni wykorzystać budynek przedszkolny.

Podstawowe pojęcia procesu wychowania przedszkolnego

Pedagogika przedszkolna, tak jak i inne dyscypliny pedagogiczne, posiada swoją aparaturę językową, czyli zestaw specyficznych dla niej pojęć. Przedmiotem badań pedagogiki przedszkolnej jest proces wychowania

przedszkolnego. W obrębie tego procesu analizie poddamy takie pojęcia jak: dziecko, zabawa, ekspresja.

Dziecko (kid, child; l'enfant; Kind)

Pojęcie i zakres znaczeniowy pojęcia dziecko, a także dzieciństwo, są wyjątkowo trudne do zdefiniowania. Najczęściej spotykane definicje określają *dziecko jako człowieka od urodzenia do okresu dojrzewania (adolescencji)* lub *dziecko jako jednostkę ludzką w najwcześniejszej fazie jej rozwoju*. W języku potocznym często spotykamy się z określeniem, że dzieckiem jest jednostka ludzka od narodzenia do końca edukacji początkowej (III klasa).

Jest ono ze swej natury żywiołowe, ufne, szczere, naturalnie sprawiedliwe i rzeczywiście twórcze, otwarte na świat, bezinteresownie ciekawe, ale jeszcze nieporadne fizycznie i umysłowo.

Ustawodawstwo prawne, w różnych krajach, różnie pojmuje okres dzieciństwa, w Polsce trwa ono do osiemnastego roku życia.

W rozwoju dziecka wyróżnia się kolejne fazy:

- *Faza embrionalna* – od zapłodnienia do urodzenia dziecka. Faza bardzo istotna dla dalszego rozwoju dziecka i coraz częściej doceniana, gdyż w niej kształtuje się w dużej mierze potencjał dziedziczny.
- *Faza niemowlęca* – w literaturze różnie określana, jako pierwszy rok życia niemowlęcia lub pierwsze półtora roku. Jest to faza szczególnie intensywnego rozwoju fizycznego oraz początków rozwoju psychicznego. Pod koniec tego okresu dziecko zaczyna samo chodzić, wymawiać poszczególne sylaby oraz pierwsze słowa. Zacieśnia się wówczas więź emocjonalna niemowlęcia z kilkoma najbliższymi osobami.
- *Faza poniemowlęca* – drugi i trzeci rok życia dziecka. Faza, w której dziecko zaczyna biegać i wykonywać proste czynności samoobsługowe a także coraz więcej mówi. Mowa ma charakter sytuacyjny, pamięć dowolna a myślenie konkretno-obrazowe. Pojawiają się najprostsze zabawy (konstrukcyjne) oraz pierwsza twórczość plastyczna (bazgroły).
- *Faza wczesnego dzieciństwa* – często nazywana fazą przedszkolną. Obejmuje okres od 4 do 6–7 lat. Charakteryzuje się dużym wzrostem sprawności fizycznej i zdolności samoobsługi. Rozwijają się umiejętności sportowe (rower, łyżwy, narty). Faza pytań – wzmoczonego zainteresowania otaczającym światem. Pamięć i mowa, obok dowolnej, stają się mimowolne. Początek zabaw grupowych. Życie emocjonalne bardziej stabilne, reakcje bardziej wyważone.

- *Faza wczesnoszkolna* – Od 6–7 lat do 9–10. Okres początkowej (wstępnej) nauki szkolnej. Dziecko jest w pełni sprawne fizycznie i zdolne do samoobsługi. Z reguły duże zainteresowanie nauką szkolną. Coraz częściej pojawia się myślenie logiczno-abstrakcyjne, wydłużają się okresy koncentracji uwagi. Poszukiwanie autorytetu, często jest nim nauczycielka-wychowawczyni. Wzrasta stopień uspołecznienia.¹²

Zgodnie z *Konwencją o prawach dziecka* (art. 1) dziecko staje się dorosłym z chwilą ukończenia 18 roku życia. Ta granica dzieciństwa jest w niektórych państwach, z uwagi na ich tradycję i zwyczaje kulturowe, obniżana.

Konwencja o prawach dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku jest *swoistą światową konstytucją praw dziecka*, która zawiera długą listę praw dziecka jako człowieka: *praw uniwersalnych, które powinny być zapewnione we wszystkich krajach świata każdemu dziecku, które wyznaczają minimum tego, co każdemu dziecku się należy.*

Konwencja zawiera ogół praw dziecka, a więc prawa osobiste, polityczne, ekonomiczne, socjalne i kulturalne. Wszystkie prawa dziecka mają swoje źródło w jego ludzkiej godności i powinny być realizowane w pełnej staranności. W roku 1992 stronami *Konwencji* było już 131 państw, w tym Polska, która stała się stroną 7 lipca 1991 r.¹³

Zabawa (play, game; jeu; Spiel)

Działalność wykonywana dla przyjemności, którą sama sprawia. Czynności cieszące, bawiące kogoś, pozwalające przyjemnie spędzić czas.

Obok nauki i pracy, zabawa jest jedną z głównych form działalności człowieka, typową dla wieku dziecięcego. Większość definicji zabawy podkreśla, iż jest to swoisty rodzaj działalności, a ta swoistość przejawia się w przyjemności.

Zabawa jest zjawiskiem społecznym i ma charakter historyczny i kulturotwórczy. Zmieniające się warunki ekonomiczne i społeczne determinują jej treść, choć forma pozostaje zwykle ta sama. Zabawy są kulturowo ekspresyjne. Pozostają w zgodzie z obyczajowością konkretnego społeczeństwa, są one równocześnie narzędziem socjalizowania jednostki do danego wzoru kulturowego.

Czynniki warunkujące dobrą zabawę to: zdrowie, sprawność motoryczna, inteligencja, płeć, tradycje, środowisko, ilość wolnego czasu, pora roku itp.

Istnieje wiele teorii zabawy: F. W. Froebel traktował zabawę jako przejaw potrzeby samowyróżnienia się dziecka; M. Lazarus widział w zabawie wyłknięcie po działalności niezabawowej; według H. Spencera potrzeba zabawy była wynikiem nadmiaru energii, a według S. Rubinsztejna była przygotowaniem do pracy.

Zabawa jest zatem swoistym rodzajem kontaktu człowieka z rzeczywistością na przestrzeni całego jego życia, towarzyszy mu od kolebki aż do śmierci przybierając różne formy i spełniając różne funkcje.

Zabawa dziecięca to podstawowy rodzaj aktywności dziecka. Jest ona najbardziej naturalną drogą zaspokajania jego zainteresowań i potrzeb a także środkiem ekspresji.

Zabawowa działalność to także metoda uczenia się, poprzez którą dziecko uczy się i zdobywa doświadczenie. Funkcje i treść zabaw w życiu dziecka zmieniają się wraz z jego rozwojem. Pierwsze niemowlęce zabawy funkcjonalne i manipulacyjno - ruchowe (usprawniające ruchy rąk i motorykę ciała) przekształcają się w różnorodne zabawy, coraz bardziej skomplikowane i bogatsze treściowo. Te indywidualne zabawy z czasem przekształcają się w zabawy zespołowe, które wprowadzają dziecko w świat zjawisk społecznych, wdrażają do respektowania norm, do współdziałania a tym samym sprzyjają kształtowaniu postaw moralnych.

Działania edukacyjne nasycone elementem zabawowym odpowiadają naturalnym potrzebom dzieci, aktywizują całość osoby dziecka, rozszerzają pole doświadczeń, stają się inspiracją działań twórczych. Niebagatelne funkcje zabawy edukacyjnej dotyczą również jej oddziaływań terapeutycznych. Służą uwalnianiu się dziecka od napięć i lęków wywołanych przez środowisko, pomagają w rozładowaniu nagromadzonej energii a także po prostu zaspokajają potrzebę aktywności, poczucia kompetencji i znaczenia.

Według klasyfikacji P. A. Rudika wyróżniamy: *zabawy twórcze* (tematyczne, iluzyjne, fikcyjne, w rolę, w »coś«), *zabawy konstrukcyjne*, *ruchowe i dydaktyczne*.

Zabawy twórcze umożliwiają dzieciom fikcyjne spełnianie społecznych funkcji, wykonywanych przez przedstawicieli różnych zawodów. Czynności i sytuacje zabawowe łączą się w łańcuchy tematyczne, często rzeczywistość miesza się ze światem fantazji.

Zabawy konstrukcyjne polegają na budowaniu różnych obiektów z klocków i innych elementów. Do tych zabaw zalicza się także rozbieranie różnych przedmiotów i ponowne składanie. Rozwijają zdolności manualne, twórcze myślenie i wytrwałość.

Zabawy (i gry) ruchowe zaspokajają »głód« ruchu, rozwijają funkcje motoryczne, wymagają szybkości, zręczności i wysiłku, wdrażają do czynnego wypoczynku, ucą współdziałania i dobrej rywalizacji.

Zabawy dydaktyczne (umysłowe) realizowane są według wzoru przygotowanego przez dorosłych, dlatego często podkreśla się, że są to zabawy sztuczne. Z reguły prowadzą do rozwiązania jakiegoś założonego w nich zadania. Podstawowym celem tych zabaw jest rozwijanie zdolności poznawczych.¹⁴

Ekspresja (expression; expression; Ausdruck)

*Przez ekspresję rozumieć będziemy uzewnętrznianie przeżyć, a ściślej akt podmiotu, dzięki któremu życie wewnętrzne przedostaje się poza granice świadomości i uzyskuje formę zewnętrzną, widzialną, dostępną dla drugiego człowieka.*¹⁵

Od wieków ekspresja spełnia wielorakie funkcje – oznacza przeżycie twórcy, na co szczególną uwagę zwracali B. Croce i H. Bergson – filozoficzni inspiratorzy ekspresjonizmu.¹⁶ Oznacza także jakość samego dzieła i wreszcie przeżycie odbiorcy związane z przyjęciem sztuki. Ekspresja jest kategorią wieloraką, swą złożoność zawdzięcza inspiracjom z zakresu estetyki, filozofii, psychologii i pedagogiki.

Teoretyczne podstawy twórczej ekspresji dziecka stworzył H. Read. Zakładał on jedność rozwoju:

- Zmysłów (postrzeganie),
- Uczuć (przeżywanie),
- Intelaktu (poznanie pośrednie poprzez różnorodne formy zorganizowanego i swobodnego działania).

Swobodna ekspresja artystyczna dziecka zaspokaja – zdaniem Reada – ważną potrzebę komunikowania innym ludziom własnych myśli i uczuć. Traktuje ją jednocześnie jako wrodzoną potrzebę wyrażania przeżyć w wytworach albo w zachowaniu się.¹⁷

M. Debesse akcentuje funkcjonalny charakter i funkcjonalną wartość ekspresji dziecięcej. Dziecko, zwłaszcza młodsze, równocześnie wyraża i stwarza siebie, a jego działalność twórcza stanowi syntezę tych dwóch funkcji.¹⁸

Wśród różnych form ekspresji dziecięcej dominuje rysunek, dlatego analizie rysunków poświęcono największą liczbę publikacji. Szczególną popularność zdobyła psychologiczna teoria rysunku dziecięcego H. Luqueta. Luquet jako pierwszy użył pojęcia *modelu wewnętrznego* rysun-

ku jako pewnej wizji przedmiotu, która stanowiła dla dziecka inspirację. *Jest to przejście w umyśle dziecka od przedmiotu do rysunku*. Zaproponował również oryginalną koncepcję *realizmu intelektualnego*, polegającą na tym, że dziecko przedstawia w rysunku nie to, co widzi w momencie rysowania, ale to, co wie o danym przedmiocie.¹⁹

W Polsce analizie ekspresji plastycznej dzieci poświęcił swoje badania Stefan Szuman. Dowodzi on wyraźnie, jak zasadnicze znaczenie posiadają zawarte w niej wartości estetyczne, kompozycja, efekty kolorystyczne, przejrzystość, porządek i poprawność.²⁰

Potrzeba rysowania i operowania barwami jest u dziecka organiczna. W miarę jak się ono rozwija, potrzeba ta nasila się, a *swoje apogeum osiąga w wieku przedszkolnym*. Ta forma aktywności dziecięcej jest jednym ze środków przyswajania sobie rzeczywistości. Malując czy rysując dziecko jest w stanie nadać konkretną formę swoim wzruszeniom, nawiązać kontakt z otaczającym je światem. Dziecko bawi się swoimi wzruszeniami, dlatego zamiast ogólnej wizji tego, co pragnie zrealizować, maluje szczegóły, które wywarły na nim największe wrażenie.

V. Lowenfeld twierdził, że dziecko w akcie tworzenia daje część siebie; pokazuje, jak widzi, co czuje i jak myśli. Dziecięca twórczość jest działalnością dynamiczną i kształtująca osobowość. Wyrabia zdolności twórcze, uczy stawiać pytania i jednocześnie odpowiadać na nie, uczy myśleć i kojarzyć.²¹

Kreacja w życiu dziecka jest czymś naturalnym, natomiast jej brak może świadczyć o pewnym zahamowaniu w rozwoju osobowości, któremu trzeba przeciwdziałać. Na każdym etapie rozwoju twórczego dzieci potrzebują bodźców do spontanicznego i pełnego inwencji przekraczania aktualnej wiedzy. Wynika to bowiem z charakterystycznego dla dziecka związku między uczuciami, pracą umysłu i twórczą ekspresją.

Przypisy

- [1] The Awful Reputation of Education Research, »Educational Researcher« 1993, t. 22, nr 1, s. 30; F. Korniszewski, Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby, [w:] Pedagogika na usługach szkoły, Warszawa 1964.
- [2] W. Leżańska, Froebel Fryderyk Wilhelm August, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, pod red. T. Pilcha, T. I, Warszawa 2003, s. 1190.
- [3] M. Montessori, Domy Dziecięce (Le case dei bambini). Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci, Warszawa 1913.

- [4] Z. Żukiewiczowa, Froebel i Montessori, »Przedszkole« 1935, nr 5-9; E. Łatacz, Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939, Łódź 1996.
- [5] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7. V. 1932r, nr 38, poz. 389 lub Dz. Urz. Ministerstwa WRiOP z 30. VI. 1932r, nr 4, poz. 39; W. Leżańska, Wychowanie przedszkolne w reformach Drugiej Rzeczypospolitej [w:] Reformy Edukacyjne w Polsce, pod red. I. Michalska, G. Michalski, Skierniewice 2001, s. 89-90.
- [6] B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 636.
- [7] W. Okoń, Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1975, s. 236.
- [8] J. C. Fillous, Psychoanalyse et pedagogie. »Revue Francaise de Pedagogie« 1987, nr 81, za K. Lubomirska, Przedszkole rzeczywistość i szansa, Warszawa 1997, s. 166.
- [9] Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, 1999 Edition, Paris 1999, s. 22.
- [10] Tamże, s. 25.
- [11] K. Kamińska, Holenderski projekt opieki nad dzieckiem, »Wychowanie w Przedszkolu« 1999, nr 8.
- [12] E. R. Hilgard, Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1972; M. Żebrowska (red.) Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1980; B. C. J. Lievegood, Fazy rozwoju dziecka, Warszawa 1997.
- [13] M. Balcerek, Prawa dziecka, Warszawa 1986; A. Łopatka (red.) Konwencja o prawach dziecka a prawo polskie, Warszawa 1991.
- [14] W. Dyner, Zabawy tematyczne w domu i w przedszkolu, Wrocław 1971; D. B. Elkonin, Psychologia zabawy, Warszawa 1984; J. Huizinga, Homo ludens, Warszawa 1985; W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, Warszawa, 1987.
- [15] M. Gołaszewska, Problem ekspresji w estetyce, »Studia Estetyczne«, T. VIII, Warszawa 1971.
- [16] B. Croce, Zarys estetyki, Warszawa 1961; H. Bergson, Ewolucje twórcze, Warszawa 1957.
- [17] H. Read, Wychowanie przez sztukę, Wrocław 1976.
- [18] M. Debesse, Twórczość artystyczna dziecka a twórczość artysty, »Kwartalnik Pedagogiczny« 1960, nr 2.
- [19] G. H. Luquet, Le dessin enfantin, Paris 1927.
- [20] S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1975.
- [21] V. Lovenfeld, W. L. Brittain, Twórczość a rozwój umysłowy dziecka, Warszawa 1977.

SOCJOLINGWISTYCZNE UWARUNKOWANIA ZASOBU SŁOWNICTWA DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Bożena Ostromęcka-Frączak

Uniwersytet Łódzki, Polska

Język służy człowiekowi przede wszystkim do komunikowania i porozumiewania z innymi ludźmi. Stanowi sposób powiadamiania o tym, co spostrzegamy, co myślimy, nad czym się zastanawiamy, czego pragniemy lub do czego dążymy. Z tego dwuklasowego systemu – gramatyka i słownictwo – interesować mnie będzie tylko słownictwo i to słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Pomijam zatem etapy rozwoju języka dziecka, gdyż dla moich rozważań nie są one istotne.

Inspirację do napisania niniejszego artykułu stanowiły wyniki badań psychologów, którzy twierdzą, że dzieci wychowujące się w podobnych warunkach bogacą i rozwijają swój słownik pod względem jego treści w sposób podobny. Jeżeli tak, to postawiłam sobie pytanie, jakie czynniki powodują to, że dzieci w wieku przedszkolnym przyswajają sobie słownictwo w sposób bardzo zróżnicowany.

W pedagogice znane są trzy typy środowiska wychowawczego: środowisko naturalne (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedzi), środowisko wychowania bezpośredniego (żłobek, przedszkole, szkoła) i środowisko wychowania pośredniego, np. środki masowego przekazu.¹

W różnych okresach życia jednostki poszczególne środowiska oddziałują na jej język. W okresie przedszkolnym na język dziecka ma największy wpływ rodzina, grupa rówieśnicza, przedszkole. W ostatnich latach badania językoznawców pokazały, że ważnym czynnikiem jest również telewizja i radio, szczególnie język reklam, który jest przez dzieci szybko przyswajany, często na zasadzie dokładnego naśladownictwa. Tym ostatnim zagadnieniem jednak się nie zajmuję.

Istnieją duże różnice indywidualne w zasobie słownictwa dzieci, spowodowane wieloma czynnikami. Wzrost słownictwa, jak również prawidłowy rozwój gramatyczny struktury mowy zależą od ogólnej sprawności

umysłowej (inteligencji) dziecka, od właściwości jego procesów poznawczych oraz od środowiska i wychowania, w tym także od sytuacji dziecka w rodzinie. Duże znaczenie dla rozwoju słownictwa ma również to, jakie wyrazy zostają przez dorosłych, wychowujących dziecko, świadomie wprowadzone do jego słownika.²

Aby dokładnie stwierdzić, jakie czynniki wpływają na rozwój słownictwa dziecka, prowadziłam obserwację wybranych dzieci w dwu zgierskich przedszkolach. Badania przeprowadziłam po miesiącu pobytu dziecka w placówce wychowawczej ze względu na okres adaptacji dziecka do nowych warunków. Interesował mnie wpływ środowiska, z jakiego dziecko pochodzi, na zasób słownictwa. Założyłam, że w okresie miesięcznej adaptacji dziecka w przedszkolu, w jego języku nie nastąpiły jeszcze takie zmiany, które eliminowałyby wpływ środowiska, z jakiego dziecko się wywodzi, z drugiej zaś strony minął już szok spowodowany zmianą otoczenia. Dziecko zdążyło się przystosować do nowych warunków, stało się otwarte i zaczęło zachowywać się spontanicznie, również pod względem językowym, wchodziło w interakcje z kolegami i wychowawczynią, powstały więc odpowiednie warunki do obserwacji uczestniczącej. Badane dzieci były w wieku od 4,0 do 4,4 i wcześniej do przedszkola nie chodziły. Obserwacje prowadzono w dwu grupach. W każdym z przedszkoli wytypowano grupę 12 dzieci, z których 6 pochodziło z rodzin inteligenckich, 6 z rodzin robotniczych. W pierwszej grupie (grupa A) rodzice mieli wyższe wykształcenie i pracowali zawodowo, sytuacja ekonomiczna rodziny była dobra. Dzieci były jedynakami, a ich wychowaniem przejął do przedszkola zajmowali się wcześniej dziadkowie lub matka. W drugiej grupie (grupa B) znalazły się dzieci, których rodzice mieli wykształcenie podstawowe lub średnie. Dzieci pochodziły z rodzin wielodzietnych, matka najczęściej przedtem nie pracowała (choć były i matki pracujące) lub była na zasiłku dla bezrobotnych. Nie wszystkie dzieci w tej grupie pochodziły z pełnych rodzin. Płeć w badaniach nie odgrywała roli – w każdej grupie były 3 dziewczynki i 3 chłopcy. Razem poddano więc badaniom grupę 24 osobową. Wydaje się, że jest to grupa reprezentatywna, upoważniająca autorkę nie tylko do pokazania wyników badań, ale i również do pewnych uogólnień.

Interesowało mnie tylko słownictwo autosemantyczne, tj. rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki, natomiast świadomie pominęłam synsemantyczne części mowy, których udział w całym słownictwie jest niewielki, chociaż istotny dla ogólnej oceny sprawności językowej.

Ze względu na obszerny materiał³ przedstawiam wnioski dotyczące jedynie leksemów rzeczownikowych, ponieważ mają one w języku dziec-

ka największą frekwencją i największy przyrost, o czym świadczą również neologizmy dziecięce, tworzone lawinowo właśnie w zakresie rzeczownika, na które również zwrócę uwagę. Kontekstów nie podaję, podobnie jak towarzyszących rzeczownikom przymiotników i czasowników, chyba że użycie wyrazu wskazuje na nieznamość znaczenia.

Dziecko w wieku 2–6 lat jest genialnym lingwistą i daje temu wyraz tworząc własny świat nazw, co przejawia się w eksplozji nazywania i etykietywania wszystkiego, co znajduje się w zasięgu wzroku. Po ukończeniu 5–6 lat geniusz ten zanika.⁴ W badaniach badam, czy twórczość neologiczna dzieci jest w obu grupach równie bogata i zgodna z systemem języka polskiego. Warto zwrócić uwagę na fakt, że o neologizmach dziecięcych powstała bogata literatura językoznawcza,⁵ której jednak tu nie omawiam, gdyż mechanizm powstawania neologizmów dziecięcych jest dla prowadzonych badań nie jest sprawą pierwszoplanową.

Z wiekiem dziecko poszerza swoją wiedzę o bliższym i dalszym otoczeniu, przedmiotach i zjawiskach, ich właściwościach i związkach, które między nimi występują. Zasób przyswojonych nazw składa się na jego wiedzę o świecie, utrwaloną w mowie. Z drugiej strony używane słowa pozwalają dzieciom głębiej poznać rzeczywistość, którą system językowy ujmuje w różne kategorie. Jakże są zatem kategorie rzeczownika, które dziecko przyswaja?

Istnieją różne klasyfikacje semantyczne rzeczowników. Najczęściej stosowane są jednak dwie klasyfikacje: H. Zgólkowej⁶ i S. Szumana⁷ i wypada dodać, że obie są dość podobne, więc nie ma większego znaczenia, którą z nich się zastosuje. H. Zgólkowa mówi o grupach semantycznych, S. Szuman o grupach treściowych, H. Zgólkowa wydzieliła 23 grupy, S. Szuman 29, ale jest to tylko sprawa czysto techniczna. W niniejszym artykule przedstawię jedynie wybrane grupy, gdyż przedstawienie wszystkich przekraczałoby ramy jednej publikacji. Ponieważ nie interesują mnie problemy związane z gramatyką, lecz jedynie słownictwo, nadaję wyrazom formę fonetyczną przyjętą w języku ogólnym.

Nazwy dotyczące człowieka

Dzieci czteroletnie poprzez kontakty i rozmowy z najbliższym otoczeniem mają duży zasób słów z tej grupy. Są to nazwy o charakterze ogólne, nazwy stopni pokrewieństwa oraz nazwy zawodów, stanowisk, funkcji.

1.1. Nazwy ogólne: w grupie A pojawiły się następujące wyrazy: *dziecko, ludzie, człowiek, pan, pani, dziewczynka, chłopiec, kobieta, mężczyzna, staruszek, staruszka, panna, kawaler, kolega, koleżanka, przyjaciel, przyjaciółka, sąsiad, sąsiadka, osoba, goście*.

Podobne słownictwo było i w grupie B, chociaż tam pojawił się również *staruch, starucha* (częściej niż *staruszek, staruszka*) oraz *dziewczyzna i dziewucha, chłopak, facet, facetka* oraz *ludź* (zamiast *ludzie*) i *dziad* 'starszy człowiek', *stara baba*, więc wyrazy nacechowane lub potoczne.

1.2. Stopnie pokrewieństwa: w grupie A – *tata* (rzadko), *tatus, tatko, tatusiek, tatulek, mama, mamuś, mamusia, mamunia, mamuńka, mamcia, dziadek, dziadzius, babcia, babunia, babusia, babciuś, ciocia, cioteczka, ciotula, wóje, wójo, synek, synulek, synalek, synciu, synuś, mąż, żona, brat, braciszek, córka, córusia, córunia, córeczka, wnuczek, wnuś, wnuczuś, wnuczka, wnusia, wnuczusia, pradziadek, prababcia*. Kilko dzieci w związku z uroczystościami, w których brało udział dodało jeszcze: *chrzestny, chrzestna, narzeczony, narzeczona, pan młody, panna młoda*. Dzieci znały też takie nazwy jak: *teściowa, bratowa, kuzyn*, ale nie wiedziały, co one oznaczają, por. *Mama mówi teściowa, ale to jest przecież babcia Zosia. A bratowa to ciocia Bożenka*. Wyraźnie widać, że dzieci podawały formy adresatywne, tj. takie, w których rodzice, dziadkowie i inni członkowie rodziny zwracają się do dziecka lub których używają w stosunku do siebie.

W grupie drugiej było zdecydowanie mniej zdrobnień, szczególnie drugiego stopnia, pojawiły się też nazwy neutralne lub nawet zgrubienia, np. *ojciec, matka, ciotka*.

Podobną prawidłowość zaobserwowałam w zdrobnieniach utworzonych od imion badanych dzieci, ich rodziców, rodzeństwa, kolegów itd. W grupie B pojawiła się np. *Baśka, Bacha, Zocha, Zośka, Krycha* (w odpowiedzi: na pytanie: jak tatuś mówi do mamusi?) lub w sytuacji odwrotnej: *Zbychu, Stachu*. W grupie A były w tym miejscu wyraźne zdrobnienia typu: *Basia, Zosia, Krysia, Zbysio, Zbyniu, Stasiulek* itd. W grupie B złości dzieci często mówiły do koleżanek i kolegów: *Ty Beacioro, Basiuro, Zbychołu* itd.

1.3. Dzieci czteroletnie znają już sporo nazw zawodowych, potrafią nazwać człowieka również ze względu na jego pozycję, funkcję, czy działalność naukową, społeczną. Najczęściej wymieniają zawody swoich rodziców, członków dalszej rodziny, znajomych, rodziców kolegów itd.

W grupie A pojawiły się następujące nazwy: *kierowca, strażak, kominiarz, lekarz, doktor, leśniczy, policjant, sprzętaczką, kucharka, kucharz, aptekarka* (brak aptekarza), *śmieciarz, mechanik, blacharz, murarz, listonosz, dyrektorka, dyrektor, pielęgniarz, fryzjerka, ogrodnik, kosmonauta, nauczyciel, nauczycielka, pielęgniarz, fotograf, szewc, kolejarz, konduktor, malarz, górnik, ksiądz, aktor, dyrygent, reżyser, rolnik, żołnierz, wojskowy*. Jednostkowo byli wymienieni: *prawnik, adwokat, profesor, radny, dziennikarz* (ojcowie dzieci). W związku z zawodem ojca dwu chłopców znało ponadto nazwy stanowisk oraz stopni wojskowych: *plutonowy, oficer, porucznik, sierżant, komendant*.

Dzieci znały też niektóre specjalizacje medyczne, a więc nie tylko nazwę ogólną lekarz/doktor, ale i *dentysta, ortopeda, okulista, chirurg* oraz potrafiły wyjaśnić czynności przez nich wykonywane.

Dzieci nie znały nazwy ogólnej: *sportowiec*, ale wymieniały *piłkarza, narciarza, łyżwiarza, kolarza i biegacza*.

W grupie A pojawiło się też sporo neologizmów, świadczących o tym, że dzieci potrafią dobrze posługiwać się językiem polskim i na wzór nazw już znanych tworzą analogicznie nowe nazwy, np.

- z formantem -acz: *podlewacz* ‘dozorca podlewający trawnik’, *naprawiacz* ‘mechanik naprawiający lodówkę’, *śpiewacz* ‘śpiewający aktor’,
- z formantem -arz: *zdjęciarz* ‘pan, który robił dzieciom zdjęcia w przedszkolu’, *sklepiarz* ‘ekspedient’, *projekciarz* ‘projektant’, *buciarz* ‘szewc’,
- z formantem -nik: *reperownik* ‘mechanik samochodowy’, *budownik* ‘murarz’, *rymownik* ‘ten, kto rymuje, poeta’, *gotownik* ‘ten, kto dobrze gotuje’, *kamerownik* ‘kamerzysta’,
- z innymi formantami: *maluchowa* ‘pani opiekująca się maluchami’.

W grupie B zdarzało się, że wyraz »zawód« był kojarzony nie z pracą zawodową, ale z innym znaczeniem tego wyrazu, pojawiającym się tylko w liczbie mnogiej, tj. zawody sportowe, zawody kolarskie, wyścigi/zawody samochodowe itd. Nie pojawiły się też takie zawody jak: *prawnik, adwokat, radny, dyrygent, reżyser, wojskowy* (choć był żołnierz, ale mniejsza była znajomość stopni wojskowych), pojawił się *robotnik, tramwajarz, dozorca, stolarz, stróż, chłop* ‘rolnik’, a z neologizmów: *dozorka* ‘dozorczyńi’ (matka koleżanki), *dentystek* ‘dentysta’. Były to nazwy zawodów wykonywanych przez ojców dzieci (zamiast ojca, który jest mo-

torniczym, córka użyła potocznego wyrazu *tramwajarz*. Uderzył mnie fakt, jak mało było neologizmów w tej grupie.

1.4. W nazwach narodowości nie zauważyłam większych różnic. W Obu grupach (nie zawsze co prawda w poprawnej formie) pojawiły się następujące nazwy: *Polak, Polka, Polacy, Niemiec, Murzyn, Chińczyk, Japończyk, Indian, Amerykan* (zamiast Indianin, Amerykanin), *Żyd, Francuz, Czech, Cygan*. W grupie B pojawiła się jeszcze nazwa potoczna: *Rusek, Żydek*.

1.5. Warto może jeszcze zwrócić uwagę na nazwy ekspresywne, którymi dzieci określają najczęściej swoich kolegów i koleżanki, ale także i inne osoby. To bogata grupa semantyczna i oprócz nazw ogólnopolskich wiele jest tu neologizmów, wyrażających stosunek emocjonalny dziecka przede wszystkim od rówieśników. Często są to nazwy, które dziecko zna z najbliższego otoczenia: z domu, grupy rówieśniczej, podwórza itd. Przeważnie są to nazwy nacechowane ujemnie, pogardliwe, ironiczne, które podkreślają wady. Rzadziej spotykamy nazwy aprobatywne, akcentujące zalety i przymioty osób.

W grupie A: *gałgan, głuptasek, głupol, głupolek, łobuziak, psotnik, brzdąc* 'małe dziecko', *kajtuś, beksa, szkrab, smyk, kłótnica, mądrala, nagus, leniuszek, gaduła, gadułka, maruda, złodziej, kłamczuszek, brudasek, czyścioszek*.

W grupie B: *pijak, pijus, złodziej, tuman, łobuz, balwan, szczyl, bachor, bękart, głupek, brzydal, brudas, leniuch, gamoń, dupa, dupek, kłamczuch, luj, beksa lala*.

W niektórych przypadkach wyraźnie widać, naśladowanie języka rodziców i powtarzanie form, jakimi rodzice zwracają się do dzieci lub innych osób, por. *głuptasek, głupol, głupolek* (A) i *głupek* (B), *leniuszek* (A) i *leniuch* (B), *brudasek* (A) i *brudas* (B), *szkrab* (A) i *szczyl, bachor, bękart* (B) i inne.

Neologizmy w grupie A:

- z formantem -acz: *bujacz* 'ten, kto kłamie', *zakrywacz* 'ten, kto zakrywa twarz rękoma', *uśmiechacz, wygłupiacz*,
- z formantem -(aj)ka, -anka: *smarkaczka, wyzywaczka, zapominajka* 'ta, która ciągle zapomina', *wymyślanka* 'ta, która kłamie',
- z formantem -uszek: *dobruszek, choruszek*,
- z formantem -al: *straszal* 'strachliwe dziecko', *wąchal* 'dziewczynka, która lubi wszystko wąchać',
- złożenia: *kradziej* (na wzór: złodziej), *gumożuj*,

- inne: *niegrzeczniuch*, *niegrzeczniuszek*, *stękać*, *żujownik* ‘dziecko żujące gumę’, *dywanowiec* ‘dziecko leżące na dywanie’, *kopara* ‘chłopiec, który kopie inne dzieci’.

Neologizmy w grupie B: *kradziej*, *bujacz*, *podwalaczka*, utworzona od potocznego czasownika podwalać się.

Przykłady omawianej grupy potwierdzają wcześniejsze spostrzeżenia; w grupie A dominują zdrobnienia i hipokorystyka, w grupie B wiele określeń ma nacechowanie ujemne, często są to wyrazy potoczne, a nawet wulgarne. Z kontekstów, których tu nie podaję, wynikało, że dzieci nie zawsze dokładnie znały znaczenie używanych wyrazów, ale ich zabarwienie uczuciowe było dla nich oczywiste.

1.6. Niektórzy badacze języka dziecka włączają do nazw osób również nazwy postaci pojawiających się w bajkach, baśniach, legendach, filmach rysunkowych, dobranocce itd. Są to zarówno rzeczowniki pospolite, jak i nazwy własne. Dziecko czteroletnie zafascynowane jest światem bajek. W jego świadomości świat realny przeplata się ze światem fantazji, co widać chociażby w zabawach dziecięcych, w których dzieci wcielają się w postaci bajkowe. Nie podaję tu konkretnych przykładów (miałabym bowiem problem z ich wiarygodnością), mogę jedynie stwierdzić, że w grupie A takich nazw było o wiele więcej niż w grupie B. Sądzę, że jest to spowodowane czynnikami socjalnymi i kulturowymi rodzin badanych dzieci. Świadczyłyby o tym odpowiedzi na kilka pytań, np. *Z kim oglądasz dobranocę? Czy mamusia lub tatuś czytają ci książeczki? Co robisz w łóżeczku, zanim uśniesz? Czy byłeś kiedyś w teatrze? Co chciałbyś dostać od Mikołaja?* Odpowiedzi na tak postawione pytania były, oczywiście, różne, potwierdzały jednak fakt, że w rodzinach, w których przywiązuje się wagę do czytania książek dzieciom, opowiadania bajek oraz wspólnego ich oglądania w telewizji czy teatrze, świat przeżyć wewnętrznych dziecka jest o wiele bogatszy, podobnie jak świat jego fantazji.⁸

Nazwy związane z anatomią człowieka

Rzeczowniki nazywające części ciała ludzkiego pojawiają się w słowniku dziecka stosunkowo wcześnie. Dziecko bardzo szybko rozpoznaje, pokazuje, a potem także nazywa części własnego ciała, szczególnie gdy jest o to pytane: *Gdzie masz nosek? A gdzie jest oczko?* itd. Ten moment jest bardzo ważny w rozwoju umysłowym dziecka, ponieważ wyodrębnienie części z całości

i nazwanie jej słowem powołuje w świadomości dziecka nowy fragment rzeczywistości. Początkowo są to głównie nazwy dotyczące zewnętrznej budowy ciała, ale w wieku przedszkolnym zasób słownictwa wzbogaca się o nazwy organów wewnętrznych. Tak jest i w przypadku badanych dzieci.

W grupie A: *głowa, główka, twarz, buzia, oczy, oczki, uszy, nos, nossek, usta, brwi, rzęsy, powieki, czoło, czółko, włosy, włoski, broda, bródka, wąsy, ząbki, policzki, język, gardło, gardziółko, szyja, szyjka, brzuch, brzuszek, pępek, pępuszek, cycuszki, plecy, ręce, rączki, ramiona, ramionka, nogi, nóżki, palce, paluszki, łokieć, kolano, kolanko, dłoń, stopa, pięta, pupa, pupcia, paznokieć, siusiaczek, siurek, siusia, pipcia, serce, serduszek, krew, krewka, kości, wątroba, żołądek, migdałki*. Część tych wyrazów dziecko poznaje w związku z chorobami, co wynika z wypowiedzi typu: *Boli mnie brzuszek, gardziółko. Dziadka boli serduszek, wątroba, żołądek*.

Zdarza się, że dziecko zna odpowiedni wyraz, ale nie wie, co on znaczy, np. *bębenek, krtań*, por. *Bębenek jest w uchu, bo mama mówi: Nie krzycz, bo mi popękają bębenki. Mamę boli gardło, ale mówi, że nie może mówić, bo ją boli krtań. Nie wiem, co to znaczy, dlaczego tak mówi?*

W grupie B wymieniane były te same części ciała, z tym że o wiele rzadziej w formie zdrobniałej, a ponadto: *paluchy, wachy, cycki, dupa, tyłek, jajka, siusiak, kutas, pipa, pipka*, a także inne wyrazy wulgarne.

Części ciała są dzieciom dobrze znane, stąd neologizmy należą do wyjątków – odnotowałam jedynie *podstopki* ‘pięty’, *pupek*, *piersik* i *zdrapka* ‘zadrapanie, otarcie, mała ranka, z której leci krew’.

Warto jeszcze zauważyć, że w tym okresie dzieci myślą nazwy części ciała ludzi i zwierząt, np. *Mam brudne pazurki. Uderzyłem się w łapkę. Kasiu, daj łapkę i będziemy tańczyć. Kasia pocałowała Sabę (psa) w usta. Piesku, daj mi buzi. Wszystko już zjadłem, nie mam nic w pyszczku. Kotku, otwórz buzię i zjedz serek*.

Nazwy zwierząt

Świat zwierząt jest silnie reprezentowany w słowniku dziecka. Dzieci interesują się zwierzętami bardzo żywo, a rodzice pomagają im w poznawaniu nazw. Sprzyja temu oglądanie ilustracji, czytanie książeczek, w których bohaterami są zwierzęta, wyjazdy za miasto, wycieczki do ZOO itd. Czterolatki znają nie tylko nazwy zwierząt hodowanych w domu i w gospodarstwie, ale również nazwy zwierząt zamieszkujących inne kraje. Repertuar

nazw jest bardzo zróżnicowany. Tu wiele zależy od rodziców i kontaktów dziecka ze zwierzętami. W słownictwie związanym z nazwami zwierząt hodowanych w domu, np. *pies, kot, chomik, żółw* itd. oraz zwierząt hodowanych w gospodarstwie rolnym, np. *krowa, koza, kura*, a także zwierząt leśnych, np. *zając, wilk, sarenka lis, wiewiórka*, niedźwiedź, misiu, itd. nie było większych różnic, co wynika zapewne stąd, że są to zwierzęta często spotykane, a więc ogólnie znane, są też zazwyczaj bohaterami bajek. Inaczej jest w przypadku nazw zwierząt zamieszkujących obce kraje.

W grupie A były to następujące nazwy: *słoń, małpa, małpka, lampart, lew, tygrys, kangur, pingwin, wielbłąd, żyrafa, zebra, struś, delfin, foka, wieloryb, krokodyl, rekin, hipopotam, nosorożec, pantera, puma, renifer*. Dzieci znały nazwy: *pantera i puma*, oraz *lampart i tygrys*, ale używały ich wymiennie i nie potrafiły podać różnicy między zwierzętami.

W grupie B nie wszystkie dzieci słyszały o *kangurze, pingwinie, rekinie, nosorożcu, panterze, i pumie i lamparcie*. Pozostałe nazwy były dzieciom znane.

W grupie A pojawiły się też neologizmy:

- z formantem -ek: *lewek* 'mały lew', *żółwek* 'mały żółw',
- z formantem: -owa: *lisowa* 'samica lisa', *kotkowa* 'samica kota',
- z formantem -or: *jamnior* 'niegrzeczny jamnik', *ptaszor* 'niegrzeczna papuga', inne: *liska* 'lisica', *kozik* 'mała kózka'.

Czas na wnioski z przeprowadzonych badań.

1. Zasób słownictwa dziecka czteroletniego zależy od środowiska, w jakim się dziecko wychowuje. Im wyższe wykształcenie rodziców, tym większy jest zasób słownictwa dziecka i to w wielu kręgach semantycznych.
2. Zasób słownictwa jedynaków był większy niż dzieci z rodzin wielodzietnych. Pozornie wydaje się to wątpliwe, gdyż najczęściej uważa się, że to kontakt z innymi dziećmi, także z własnym rodzeństwem wpływa na rozwój słownictwa. Moje badania tego spostrzeżenia nie potwierdziły. Być może związane jest to z etapem rozwojowym dziecka i w przypadku dziecka starszego taka prawidłowość istnieje, natomiast jeśli chodzi o słownictwo czterolatka takiej prostej zależności nie stwierdziłam. Sądzę, że wynika to stąd, że rodzice jedynaków mają dla dzieci więcej czasu i częstszy kontakt z nimi, co owocuje większym zasobem słownictwa w tej grupie badanych dzieci.

3. Płeć badanych dzieci nie miała wpływu na zasób słownictwa w zakresie przedstawionych grup. Można było tego oczekiwać, ponieważ przedstawione typy semantyczne należały do słownictwa ogólnego. Dodam jeszcze, że w innych grupach semantycznych, które nie zostały tu przedstawione, np. nazwy pojazdów i środków lokomocji, terminologia wojskowa, słownictwo z różnych dziedzin naukowych, technicznych, nazwy przyborów kuchennych itd. różnice spowodowane płcią były widoczne.
4. Zarysowały się różnice związane ze stylistycznym zróżnicowaniem słownictwa. W grupie B pojawiło się sporo wyrazów potocznych, często ekspresywnych o zabarwieniu pejoratywnym, a nawet wyraźnych wulgaryzmów. W grupie A takich wyrazów nie było, natomiast ekspresywny miał wyraźny charakter melioratywny.
5. Językoznawcy analizujący neologizmy dziecięce zajmowali się przede wszystkim ich strukturą, mechanizmem powstawania i zgodnością z systemem języka polskiego. Nieznane są mi prace pokazujące zależność między czynnikami socjolingwistycznymi a twórczością neologiczną dzieci. Pod tym względem sędzę, że przeprowadzone przeze mnie badania mają charakter nowatorski. Wynika z nich jednoznacznie, że dzieci z grupy A wykazywały większą inwencję nazewniczą, przejawiająca się w tworzeniu neologizmów niż dzieci z grupy B, w której neologizmy pojawiały się sporadycznie. Warto jeszcze podkreślić, że utworzone neologizmy były nie tylko zgodne z systemem języka polskiego, ale pokazywały i to, że dzieci są dobrymi obserwatorami otaczającej rzeczywistości, z której potrafią wyłowić cechy istotne, które stanowią podstawę nowych słów.
6. Celowe byłoby przebadanie pod kątem neologizmów większej liczby dzieci, spełniających warunki obu grup przedstawionych w niniejszym artykule. Ciekawe byłoby również przebadanie tej samej grupy dzieci za rok, aby stwierdzić, w jaki sposób działalność pedagogiczna przedszkola i celowa edukacja wpływa na rozwój słownika dziecka i jego samodzielną twórczość nazewniczą.

Przypisy

- [1] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makięło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1985, s. 294.
- [2] W badaniach pomagali mi moi studenci z Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu, którzy jednocześnie byli już nauczycielami z wieloletnią praktyką i pracowali w wymienionych przedszkolach. Od nich też otrzymałam informacje o rodzicach badanych dzieci i środowisku, z jakiego dzieci się wywodzą.
- [3] W różnych opracowaniach językoznawczych i pedagogicznych szacuje się zasób słownictwa dziecka trzyletniego na około 1000 jednostek leksykalnych, natomiast pod koniec okresu przedszkolnego na około 3000. Zasób słownictwa biernego jest oczywiście o wiele większy.
- [4] K. Czukowski, w: Nasze dziecko uczy się mowy, L. Kaczmarek, Lublin 1977, s. 74.
- [5] Liczne prace P. Smoczyńskiego, H. Zgółkowej, M. Chmury-Klekotowej, L. Kaczmarka, M. Zarębiny, itd.
- [6] H. Zgółkowa, Ilościowa charakterystyka słownictwa współczesnej polszczyzny, Poznań 1987.
- [7] S. Szuman, O rozwoju języka i myślenia dziecka, Warszawa 1968.
- [8] Potwierdzają to również najnowsze badania psychologów, stąd telewizyjna akcja pod hasłem: »Poczytaj mi, mamo«, w której biorą udział znani i lubiani polscy aktorzy. Akcja skierowana jest przede wszystkim do rodziców i ma na celu uświadomienie im, jaki wpływ na rozwój dziecka ma czytanie im książek.

IZOBRAŽEVANJE V MUZEJIH IN GALERIJAH: DISKURZ KOT SREDSTVO ZA RAZUMEVANJE ZBIRKE IN KATALOGA UMETNIN

Lidija Tavčar

Narodna galerija, Ljubljana

Eden od problemov muzejske pedagogike in umetnostne zgodovine kot šolskega predmeta je, kako pojasniti učencem in obiskovalcem (udeležencem organiziranih oblik izobraževanja, ki poteka v umetnostnih muzejih in galerijah), kaj sploh sta zbirka in katalog umetnin. V pričujočem besedilu bomo poskusili pokazati, da je lahko učiteljem in kustosom pedagogom za njuno razumevanje v veliko pomoč pojmovanje zbirke in kataloga kot specifične vrste diskurza.

Beseda »zbirka« je v besedišču 17. stoletja najprej označevala literarno zvrst, za katero je danes bolj v veljavi izraz »antologija«, in šele nato muzeološki prostor. Pomenila je skupek odlomkov iz del enega ali več avtorjev, izbor najlepših ali najbolj zanimivih pasusov iz ene ali več knjig, kompilacija iz večjega števila del. O tem pričajo opredelitve besede »zbirka« (*collection*) v francoskih slovarjih. Iz tega je mogoče upravičeno sklepati, kot to počne Stoichita, da je »moderna pojem zbirke nastal v tesni povezavi z dejavnostjo, ki jo opisuje francoski glagol *colliger* (zbrati, dati skupaj), torej, z rabo citatov.«¹ Neposreden vpliv takega pojmovanja zbirke se jasno kaže tudi pri oblikovanju muzejskih zbirk. Stoichita omenja kardinala Borromea, enega izmed Rubensovih mecenov, pri katerem se ta vpliv nedvoumno kaže v tem, da je kopijam in načinu, kako postaviti skupaj najbolj slavne in najbolj reprezentativne primerke v njegovem muzeju, pripisoval velik pomen.

Na tedanje razumevanje zbirke je vplivala tudi retorika. V retoriki 16. in 17. stoletja je namreč »cvetlična metafora«, kot pokaže Stoichita, »*topos* povezan s pojmom 'zbirke' v njenem izvornem pomenu besede. Šopek rož je metafora namenjena opisu vseh vrst 'zbirk' (*florilegium, specilegium*

itd.).² Pod tem znakom zbere tudi Montaigne svoje *Essays*, ko izjavi, da je njegova knjiga le »kup tujih rož«, in da sam ni naredil drugega kot to, da jih je povezal.³ Najboljša ilustracija tega toposa je bržkone tista, ki jo najdemo pri Graciánu, ki pravi: »Vsak zbran citat ima svojo dišavo, ki ga šopek zlije v novo, edinstveno dišavo.«⁴ Vpliv te retorične tradicije, ki ga je mogoče zaznati tudi v slovenskih izrazih »cvetnik« in »cvetober«, ki oba pomenita zbirko ali antologijo leposlovnih del, pa ni viden samo v literaturi, temveč tudi v slikarstvu. Tipična primera sta sliki *Alegorija pogleda* in *Alegorija pogleda in vonja*, ki sta ju v začetku 17. stoletja naslikala Rubens in Jan Bruegel starejši.⁵ Ti sliki pa nista zanimivi samo kot pričevalki omenjene retorične tradicije, temveč tudi zato, ker sodita v zvrst *Alegorij* (pogleda ali slike), na katerih so, podobno kot na flamskih slikah, ki jih poznamo pod imenom »Cabinet d'amateur«, upodobljene zasebne galerije oziroma zbirke slik. Pri tem pa Stoichita poudarja, da so to v večini primerov upodobitve *imaginarnih galerij* in da so tudi takrat, ko imajo naslikane galerije kaj opraviti s predstavitvijo resničnih galerij, njihove naslikane reprodukcije podvržene določeni reinterpetaciji.⁶ A naj gre za slikarsko upodobitev imaginarnih ali realnih zbirk, v obeh primerih so to slike, na katerih so upodobljene druge slike, slike, ki so obstajale, preden jih je nek slikar upodobil na svoji sliki, imenovani »Alegorija pogleda« ali »Cabinet d'amateur«. Razlika med upodobitvijo realno obstoječe in imaginarne galerije pa je v tem, da je v prvem primeru slikar zgolj naslikal zbirko slik, ki jo je oblikoval določen zbiralec, v drugem pa jo je, s tem ko jo je naslikal, tudi »ustvaril«. V prvem primeru upodobljena zbirka slik ni rezultat iste dejavnosti – rabe citatov – kot je značilna za nastanek sleherne zbirke, v drugem primeru pa je. Ali drugače rečeno, enkrat imamo opravka s sliko, na kateri je upodobljena realna zbirka slik, drugič pa s sliko, na kateri je naslikana imaginarna zbirka realno obstoječih slik.

V obeh primerih pa nam tovrstne slike, ki jih obravnavamo v kontekstu zgodovinske konstitucije muzejev, omogočajo, da si ustvarimo vsaj približen vtis o tem, kako so bili videti tedanji kabineti in galerije. Govorijo nam tudi o tem, kakšne slike so bile v realnih ali imaginarnih kabinetih zbrane in kako so bile razstavljene. V nadaljevanju se bomo omejili na dvojce: prvič, na stene prekrte s slikami, ki so bistven element kabineta, in drugič, na značilno umestitev slik z religiozno vsebino v zasebne posvetne zbirke.

Stene s slikami, kakršne so upodobljene na naslikanih galerijah, so bile za tedanji čas novost, ki je bila v očitnem nasprotju s tradicijo. Prvič se stena s slikami pojavi v Antwerpnu okoli leta 1600 kot posledica razvoja, ki zadeva bodisi umetniško delo bodisi njegov odnos s kontekstom.

K njeni uveljavitvi je prispevalo več dejavnikov: »slika, ki je postala prenosni pravokotnik malih mer, razširjena uporaba platna kot temeljnika, poenostavljeni okvirji slik, modnost zmanjšanih formatov in zmagoslavje zasebnega zbirateljstva.«⁷ Slike, ki so nameščene na steni tako, da so postavljene ena ob drugo, okvir ob okvirju, oblikujejo površino kot 'drugo steno', nekakšno na fragmente razdeljeno steno, ki jo je mogoče po potrebi spremeniti. V nasprotju s fresko, ki preoblikuje steno v podobo, je zanjo značilno, da nadomesti stensko poslikavo s premično 'drugo' steno. Taka, s številnimi slikami prekrita stena, je bila tudi pravo nasprotje »slečnim«, čisto belim stenam v kalvinističnih cerkvah na Holandskem. V njih je bila bela stena razumljena kot odsotna slika. Kot taka je predstavljala ideal lepote, ki se je v protestantskih deželah izoblikoval v okviru ikonoklastičnega gibanja druge polovice 16. stoletja. V kabinetih pa belih sten sploh ni bilo. Tudi pod slikami ne. Stene so bile namreč obložene z usnjem ali tkaninami in vedno obarvane. Pogosto so bile te obarvane površine tudi uokvirjene, s čimer je bila odpravljena napetost med steno in sliko. Zato tudi okvir slike ni imel več funkcije povezave z arhitekturnim prostorom, temveč funkcijo ločevanja ene slike od druge. Okvirji slik so postali enostavni, predvsem tisti iz ebenovine pa so delovali kot razmejitveni znaki med različnimi elementi na steni s slikami. Razmejitev je v tem kontekstu pomenila stičnost in obenem različnost. Za steno s slikami je bistveno združevanje po prostorski stičnosti. Toda kriteriji, ki so ga določali, niso bili enoznačni.⁸

V najstarejših kabinetih je še vedno prevladovala hierarhična sistematizacija, ki je namenjala sliki – *historiji* (predvsem biblični) središčno vlogo. Ta glavna slika, velikih mer, je bila nameščena v središču stene, nad omaro (*cabinet, scriban*), ki je s tem bržkone prevzela vlogo »oltarja«. Gre seveda za povsem formalno vlogo, ki jo je imela omara od tedaj, ko je postalo običajno, da je bila v njej shranjena heterogena zbirka dragocenih predmetov, ki so bili klasificirani in porazdeljeni v predalih (dragulji, medalje, školjke).⁹ Omaro so včasih nadomestili s kaminom ali mizo, popolnoma pa izgine proti polovici 17. stoletja, ko je na Teniersovih »galerijskih podobah« ne najdemo več. Navzočnost središčnega kosa pohištva, nad katerim je bila postavljena velika *historia*, dopušča domnevo, da so se prve umetnostne zbirke morale prilagoditi vizualnemu modelu, sposojenemu iz cerkvenega sveta. Okoli središčne slike so bile razstavljene male slike, naslikane v »modernem« stilu in urejene po kriterijih, ki so jih predlagali Mancini in drugi teoretiki kolekcionizma. Ti so v glavnem svetovali razvrstitev slik po dobah in materialu. Včasih sicer vidimo tudi ikonografske

sekvence oblikovane iz dveh ali več slik, toda ikonografski kriterij sistematizacije ni bil glavni kriterij razvrščanja slik. Soichita poudarja, da je bila razvrstitev dveh ali več slik po ikonografskih kriterijih značilna za »naslikane galerije« z alegorično vsebino, in ne za ureditev slik v realnih kabinetih oziroma galerijah. Zato je ikonografsko razmerje po njegovem mnenju prvenstveno intertekstualni problem, medtem ko ni nujno, da predstavlja problem v realnem kontekstu.¹⁰

Kontekstualna razvrstitev v kabinetu pa tudi ni izčrpana s steno, prekrito s slikami, z omaro in klasifikacijo slik. Enako pomemben element v vsakem kabinetu je miza s kipi. Na njej vlada ponavadi nered. Med kipi najdemo novce, školjke in znanstvene instrumente. To priča o tem, da je to očitno kraj, namenjen študiju. Bolj urejena razvrstitev kiparskih del malih dimenzij ima zatočišče na posebnih podstavkih, dela večjih dimenzij pa v posebnih prostorih v bližini kabineta. Toda kabinet skupaj s svojimi pritiklinami (dvorana s kipi, knjižnica) ni bil samo prostor namenjen razstavljanju, ampak tudi prostor srečanj in pogovorov med ljubitelji. Upodobitev te socialne funkcije kabinetov je prisotna na vseh slikah tipa »Cabinet d'amateur« v formi naslikanih ljubiteljev, ki si ogledujejo razstavljene umetnine in med sabo razpravljajo.¹¹

Ena od tem, o kateri razpravljajo, je tudi ikonoklazem v protestantskih deželah, ki pa nas na tem mestu ne zanima kot ikonografska tema, temveč kot zgodovinsko dogajanje, ki je imelo velik vpliv na strukturacijo zasebnih umetnostnih zbirk, ki so se na Flamskem začele pojavljati v začetku 17. stoletja. Stališča tedanjih vodilnih protestantskih teologov v zvezi s slikami z religiozno vsebino so se sicer razlikovala, vendar je v grobem mogoče reči, da tisto, kar je zanje predstavljalo problem, ni bila sama slika z religiozno vsebino, temveč njena umestitev v cerkev. V cerkvi, ki je kulturni prostor, se je taka slika v očeh tistih, ki so jo opazovali, pogosto spremenila v sveto podobo in kot taka je nato postala predmet religioznega čaščenja. Skratka, postala je idol. Ker je torej slika z religiozno vsebino postala idol prav s tem, da je bila umeščena v cerkev, je ikonoklastično čiščenje protestantskih cerkva potekalo na dva načina. Prvič, kot uničevanje fiksnih podob (fresk), ki jih iz cerkve ni bilo mogoče odstraniti, in drugič, kot premestitev prenosnih slik iz cerkva v zasebne zbirke. V prvem primeru je bil idol odpravljen z uničenjem slike, v drugem pa z dekontekstualizacijo: z umestitvijo slike v drugačen kontekst. Slika, ki je v cerkvi delovala kot idol, se je v sekularnem okolju spremenila v umetniško delo. Iz tega se lepo vidi, da so protestantski teologi dobro razumeli funkcijo konteksta. Že v neki kalvinistični razpravi, ki je bila natisnjena na Flamskem sredi 16. sto-

letja, je zapisano, da religiozna podoba ne dela nobenih čudežev, dokler ostaja v slikarjevem ateljeju. Analogno velja za Zwinglija, ki je od zasebnih donatorjev zahteval, da odnesejo take slike iz cerkve in jih imajo v svojih domovih. Da so to tudi delali, je mogoče opaziti na najstarejših flamskih »Cabinet d'amateur« iz začetka 17. stoletja, na katerih so v središču galerije pogosto upodobljene slike (triptihi ali pa nadoltarne slike), ki so nedvomno cerkvenega izvora. Dekontekstualizirane sakralne »podobe«, ki so bile v cerkvi predmet pobožnega čaščenja, so se zaradi procesa neke nove kontekstualizacije v sekularnem kontekstu galerije spremenile v »slike«, v predmete predstavljanja in estetskega občudovanja.¹²

To se je zgodilo tudi z Brughel-Van Balenovo sliko »Madona s cvetnim vencem«, ki sicer ni bila prenesena iz cerkve, ampak jo je kardinal Borromeo kupil in postavil v svojo »quadrerijo«, ki je leta 1616 postala znamenita *Pinacoteca Ambrosiana*. V njej je veljala za najbolj pomembno delo, razstavljeno v prvi dvorani,¹³ vendar ni bila dojeta kot kulturna podoba, temveč le kot ena izmed slik v kardinalovi zbirki. Toda kljub temu je postavitve te slike v zbirko bržkone predstavljala problem, saj se, kot pravi Stoichita, zastavlja vprašanje, kako je mogoče integrirati neko sakralno podobo v kontekst »quadrerije«, ki je »rezultat kontekstualizacije podob, ki se med sabo razlikujejo po izvoru, slogu in sporočilu.«¹⁴ V zasebni zbirki so namreč krajine, tihožitja in žanrske slike v svojem »naravnem okolju«, ikona oziroma sakralna podoba pa je v njej tujek.¹⁵ Vendar problem njene kontekstualizacije oziroma integracije ni bil specifični problem omenjene zbirke. To je lepo vidno na zgodnejših »Cabinet d'amateur«, na katerih je vedno upodobljena tudi ena od različic slike »Madona s cvetnim vencem«, vendar tako, da je stopnja njene kontekstualizacije minimalna. Videti je, kot da zanj v razstavljeni zbirki primanjkuje prostora, kajti na teh naslikanih galerijah najde le bolj poredkoma mesto na steni kabineta,¹⁶ na kateri so razstavljene druge slike. Večinoma je upodobljena na tleh, prislonjena k steni ali kaki drugi sliki, kot da zbiratelj še ne bi natančno vedel, kako jo integrirati v zbirko. Na njeno neintegriranost v zbirko kaže tudi to, da je v glavnem upodobljena v skrajnem desnem delu predstavljenega prostora, kar sledeč tradicionalnemu branju pomeni: »na koncu.«¹⁷ Tam torej, kjer je mesto sliki, ki je zadnja prišla v kabinet, in ki zato še čaka, da bo integrirana v zbirko v skladu z izbranimi kriteriji klasifikacije.

Stoichita, ki obravnava sleherno zbirko kot specifično vrsto diskurza, poudarja, da je za vsako zbirko bistveno prav to, da »predpostavlja določeno montažo«,¹⁸ oziroma kombinacijo predhodno selekcioniranih elementov v skladu z izbranimi kriteriji klasifikacije. Ti kriteriji se lahko

spreminjajo, nikakor pa ne morejo povsem izginiti, ne da bi bila s tem izničena tudi zbirka kot zbirka. Kriteriji klasifikacije vnašajo »nek serialni mehanizem, v katerem najde vsak element določen odnos s celoto, ki ga vsebuje in opredeljuje.«¹⁹ To velja tudi za zbirke slik, kjer je tak element posamezna »slika«, celota pa »galerija«, »kabinet«, ali »muzej«. Pri njihovih predhodnikih (»*studiolo*«, »*Wunder- und Kunstkammer*«) je bila omenjena serialnost koncipirana kot zaprt sistem, temelječ na ideji univerzalne kulture ter mnemotehnični in mikrokozmični konceptiji celote podob. Okrog leta 1600 so se pojavili simptomi krize te konceptije, ki so napovedovali zamenjavo klasifikacijskih paradigem. Postopoma je prišlo do velike spremembe, ki jo Stoichita vidi v prehodu od zbirke kot zaprtega sistema k zbirki, ki je koncipirana kot odprta serija. Pri tem pa opozarja, da je »odprtost« neke zbirke vedno relativna. Kajti tudi če kriteriji klasifikacije niso več v funkciji ponovne vzpostavitve harmonije Univerzuma v tosvetnem, s štirimi stenami zamejenem prostoru neke »*Kunstkammer*«, ostaja pri koncipiranju zbirk vendarle še vedno prisotna prav težnja k popolnosti, težnja k oblikovanju popolne serije.

Odnos med elementom neke serije in serijo, med posamezno sliko in celoto, katere del je, je torej rezultat selektivnega in kombinatornega pristopa. Ko je določena slika vključena v zbirko, jo zbirka odstrani ali v neko drugo možno serijo ali v ostanek sveta. Prostor »kabineta« se zoperstavlja »svetu« tako kot se slika, zahvaljujoč svojemu okvirju, zoperstavlja vsemu tistemu, kar ni slika. Ločitvena funkcija okvirja je podvojena z zavestjo zbirke kot celote, z zavestjo, ki deluje kot nekakšen »nadokvir«. Znotraj tega nadokvirja, ki je prostor zbirke, se med slikami oblikuje neka mreža razmerij, ki jih Stoichita imenuje *kontekstualna* razmerja.²⁰ Ta razmerja se razlikujejo od kontekstualnih razmerij, o katerih govori umetnostna zgodovina, ko na primer obravnava cikel stenskih poslikav. Specifičnost razmerja, ki se vzpostavlja znotraj neke galerije, je namreč v tem, da ima vsaka podoba (ki je izvorno sama po sebi določena entiteta) kot »ozadje« celoto vseh ostalih slik, in da lahko deluje enkrat kot »figura«, drugič pa kot »ozadje«. Poleg tega je mogoče vzpostaviti tudi stranska razmerja, ko znotraj serije izoliramo sekvence dveh, treh ali več podob, ne da bi s tem izničili temeljno razmerje, to je edinstvenost nekega dela v odnosu do zbirke kot celote. Kontekstualnost, ki deluje znotraj zbirke, vodi k avtorefleksiji. Kajti zaznati neko sliko kot »figuro«, ki se loči od »ozadja«, pomeni zaznati neko umetniško delo, ki se loči od »ozadja« (ali projicira na »ozadje«), ki ni nič drugega kot »umetnost«. Kontekstualno razmerje, utemeljeno z zbirko, pride do polne zavesti šele takrat, ko se spremeni v *intertekstu-*

alno razmerje. Najboljše sredstvo, ki omogoča, da pride določen sistem podob do samozavedanja, pa je prav slika, ki *reprezentira* ta isti sistem podob. V prvi polovici 17. stoletja je bilo naslikanih na desetine takih slik. To so bile slike, ki predstavljajo »Cabinet d'amateur«. V hitri množitvi teh slik – naslikanih galerij – vidi Stoichita simptom potrebe, da se zbirka slik transformira v lastno podobo. Tisto, kar zbirko reflektira in ji podeli za-vest o sami sebi, pa je po njegovem mnenju *katalog*. Katalog razume kot nekakšno ogledalo, kot nekaj, kar na razumski ravni presega samo zbirko in ima določeno stopnjo kohezije in koherentnosti, ki ju zbirka doseže v sanjah zbiratelja. Katalog zato opredeli kot sanje vsake zbirke, kot čisto idejo oziroma koncept.²¹

Idejo o specifičnem odnosu med zbirko in katalogom najde Stoichita že pri Borghiniju, ki je sistem podob v florentinskem »studiolu«, v katerem ni bila zbirka slik, ampak zbirka naturalij, opredelil kot nekakšen katalog zbranih objektov. Sistem podob, ki je prekrival v omarah razvrščene naturalije, je namreč »funkcioniral kot alegorični katalog neke nevidne zbirke.«²² Borghini sicer govori o inventarju, toda Stoichita poudarja, da je bil v resnici mišljen katalog. V čem je razlika med njima? *Inventar* je v slovarjih v glavnem opredeljen kot natančen popis oziroma seznam premičnega imetja. Način vpisovanja predmetov v inventar je običajno kronološki. Zato ima predmet, ki je zadnji postal del inventarizirane zbirke, ponavadi najvišjo inventarno številko. V inventarju so predmeti vpisani in ocenjeni, le izjemoma pa tudi opisani. Če so, so zgolj zato, da se določi odnos med predmetom in njegovo vrednostjo: »Slika na platnu, 2,5 x 3 m, s pozlačenim okvirjem, ki jo je dokončal Rubens. 300 guldnov.«²³

V nasprotju z inventarjem, za katerega je značilna diahronična urejenost predmetov, pa v *katalogu* predmeti niso urejeni kronološko, temveč po načelu sinhronije. Tudi če so v njem predmeti označeni s številkami, črkami ali s kakšnimi drugačnimi znaki, ti znaki vedno kažejo na razvrstitev predmetov v prostoru, in ne v času. Ta razvrstitev je vedno pogojena z določenim redom. Prav razporeditev predmetov po določenem redu, je tista značilnost, po kateri se ločita inventar in katalog tudi v Furetièrjevem slovarju iz konca 17. stoletja. Poleg tega Stoichita opozarja, da je vsak skuppek predmetov mogoče inventarizirati, da pa je *zbirka* edina med njimi, ki potrebuje katalog. Najstarejši katalog neke zasebne zbirke je po njegovem mnenju verjetno katalog Agarda iz Arlesa, ki nosi letnico 1611. Ta katalog je pomemben tudi zato, ker je razumljen kot *diskurz*, v katerem so razvrščeni predmeti, označeni z besedami: »medalje«, »gravure«, »kipi« itd. Ti predmeti so rezultat dveh, za konstitucijo zbirke nepogrešljivih dejav-

nosti: zbiranja in sistematiziranja. Sam katalog pa je avtor kataloga opisal kot sad napora, vloženega v urejanje in selekcioniranje predmetov.²⁴

Na podlagi študija leksike in literature, ki obravnava opredelitve inventarja in kataloga, Stoichita ugotavlja, da je bil termin »inventar« že jasno semantično določen, medtem ko za »katalog« tega ni mogoče trditi. V začetku 17. stoletja je mogoče opaziti očitno terminološko nejasnost, ko gre za naslove inventarjev in katalogov zbirk. To se vidi tudi iz tega, da so bili katalogi včasih opredeljeni kot inventarji. Dejstvo, da ni bil noben inventar poimenovan s katalogom, pa govori v prid prej navedeni tezi, da je bil pojem inventarja že jasno določen, kataloga pa še ne. Za označitev kataloga so večkrat rabili kar ime zbirke (*Kunstkammer, Gazophylacium, Thesaurus, Museum, Cabinet* itd.), izraze torej, ki so bili skoraj sinonimi. Vendar ta praksa ni trajala dolgo. Kmalu so se pojavili bolj natančni izrazi: »*Musaeum descriptum, Musaeum descriptum et perfectum, Musaeum delineatum, Thesaurus ex thesauro selecto, Spicilegium, Kurze Beschreibung, Explication, Enumeratio et Descriptio, Collectaneorum Descriptio, Index Musaei oder kurzes systematisches Verzeichniss, Ordentliches Verzeichniss, Synopsis methodica, Synopsis rerum, Musaei tabulae* ... Ko se je pojavila beseda »katalog«, so pogosto čutili potrebo, da jo razložijo: *Index sive catalogus, Catalogue & Description, Catalogus oder eine in ordentlichen Classen abgetheilte Specification* ... «²⁵

Zanimivo je, da so bile zbirke umetnin v Flandriji zelo natančno inventarizirane, niso pa imele napisanega kataloga. Kot nekakšen nadomestek so služile že večkrat omenjene naslikane galerije na slikah, imenovanih »Cabinet d'amateur«, ki so pravzaprav izrazito flamski fenomen.

Tako je na primer mogoče na slikah, na katerih je David Teniers II. reproduciral galerijo nadvojvode Leopolda Wilhelma v Bruslju, odkriti težnjo po katalogiziranju. Slike, ki jih je reproduciral na tej naslikani galeriji, z lahkoto prepoznamo, saj so imena njihovih avtorjev zapisana na vsakem okvirju. Prav tako pa reproducirana dela vedno odsevajo nek določen del zbirke, denimo, italijansko šolo, portretno galerijo itd. Treba je spomniti, da so naslikani »Cabinet d'amateur« majhnih mer in le redkokdaj širši od enega metra. Te slike bi zaradi majhnih mer najbrž lahko našle mesto v rešnični galeriji, med umetninami, ki so na njih predstavljene. Toda Stoichita poudarja, da je povsem jasno, da vsaj Teniersove »Cabinet d'amateur«, niso bili nikoli razstavljeni v zbirkah. Te podobe zbirke so bile slike-katalogi, namenjene prijateljem, kolegom in sorodnikom za darila. Namenjene so bile torej za razstavljanje drugje, in ne v zbirki, ki so jo reprezentirale. Zato je razumljivo, zakaj so tem podobam-katalogom sledili katalogi-knji-

ge. Leta 1658 je bil objavljen v latinščini znameniti *Theatrum Pictorium Davidis Teniers Antverpensis*. Gre za knjigo-katalog z 264 grafikami, ki imitirajo stile in maniere določenih slikarjev. Teniers jih je naslikal po italijanskih delih, zbranih v nadvojvodovi zbirki. Vsaki strani v knjigi ustreza določena slika iz zbirke. Samo na zadnji strani je upodobljena notranjost galerije s slikami.²⁶

Opombe

- [1] V. I. Stoichita, *L' invenzione del quadro*, Il Saggiatore, Milano 1998, str. 136.
- [2] Ibid., str. 137.
- [3] M. de Montaigne, *Essais*, III, XII, it. prev. *Saggi*, vol. III, Milano 1986, str. 259.
- [4] B. Grácian, *El Criticón*, Madrid 1971, 2. vol., str. 109, 111.
- [5] V. I. Stoichita, *L' invenzione del quadro*, str. 137.
- [6] Ibid., str. 88, 116.
- [7] Ibid., str. 117.
- [8] Ibid., str. 117-118.
- [9] Ibid., str. 118.
- [10] Ibid., str. 118.
- [11] Ibid., str. 119-120.
- [12] Ibid., str. 95-99.
- [13] Tako vrednost ji je pripisoval kardinal Borromeo v svojem svoji razpravi o muzeju, v kateri je opisal svojo Pinacoteca (G. Mancini, *Considerazioni sulla pittura*, str. 5).
- [14] V. I. Stoichita, *L' invenzione del quadro*, str. 85.
- [15] Ibid., str. 94-95. Njena integracija in kontekstualizacija v zasebno zbirko slik je bila najbrž olajšana s tem, da je ta slika sama na sebi podvojena: naslikana Madona je sakralna podoba, okrog nje naslikan ovalni okvir slike in cvetlični venec pa predstavljata tihožitje.
- [16] Ena takih slik je »Cabinet d'amateur z ikonoklastičnimi osli«, ki jo je naslikal Frans Franken II, leta 1619. Na njej je »Madona s cvetličnim vencem« nameščena sredi stene in obdana s slikami pokrajin (V. I. Stoichita, *L' invenzione del quadro*, str. 92).
- [17] Ibid., str. 88-89.
- [18] Ibid., str. 110.
- [19] Ibid., str. 110.
- [20] Ibid., str. 110-111.
- [21] Ibid., str. 111.
- [22] Ibid., str. 111.
- [23] Ibid., str. 112.
- [24] Ibid., str. 112-113.
- [25] Ibid., str. 114.
- [26] Ibid., str. 115-116.

Literatura

B. Grácian, *El Criticón*, Madrid 1971, 2. vol.

G. Mancini, *Considerazioni sulla pittura*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1956.

M. de Montaigne, *Essais*, III, XII (it. prev. *Saggi*, vol. III, Milano 1986).

V. I. Stoichita, *L'invenzione del quadro*, Il Saggiatore, Milano 1998.

KSZTAŁTOWANIE POJEĆ PSYCHOLOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Marian Wojciech Wojtowicz

Uniwersytet Łódzki, Polska

Wstęp

Celem mojego wystąpienia jest zwrócenie uwagi na istotne problemy, które występują w kształceniu nauczycieli w zakresie psychologicznych podstaw oddziaływań wychowawczych.

Zasadniczy problem, który musi rozwiązać wykładowca psychologii na kierunkach nauczycielskich to uświadomienie sobie profesjonalnych zadań nauczyciela. Problem ten operacyjnie rozwiązałem w następujący sposób – założyłem, że nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia w warunkach instytucjonalnych i jego głównym zadaniem jest stymulowanie aktywności ucznia w sytuacjach edukacyjnych. Realizując to zadanie nauczyciel powinien uzależniać formy swojej pracy od możliwości rozwojowych uczniów, ich indywidualnych zasobów i ograniczeń oraz społecznego kontekstu współdziałania instytucjonalnego.

Moim zdaniem, praca nauczyciela powinna polegać na wspomaganiu naturalnego rozwoju dziecka. Naturalnego w tym znaczeniu iż jest to proces autonomiczny, dynamizowany indywidualnymi problemami adaptacyjnymi każdego z wychowanków. Nie chodzi zatem o wywieranie abstrakcyjnie pojmowanego »wplywu wychowawczego«, ale takie formy współdziałania z uczniem, które zainspirują go do samodzielnego wartościowania doświadczeń edukacyjnych.

Przed wykładowcą psychologii stają więc problemy wyboru teorii psychologicznych, które powinien przedstawić, doboru zrozumiałej dla studentów literatury i wybranie form pracy ze studentami, które będą

sprzyjały kształtowaniu pojęć psychologicznych wykorzystywanych w przeszłości jako narzędzia pracy nauczyciela.

Rzeczywistość psychologiczna niedostępna jest bezpośrednio poznaniu zmysłowemu. Kształtowanie pojęć jako abstrakcyjnych uogólnień – symbolicznych konstruktów, staje się warunkiem zdobywania orientacji w uwarunkowaniach aktywności ludzkiej. Umiejętność posługiwania się pojęciami umożliwia podejmowanie działań edukacyjnych oraz, co bardzo istotne, przewidywanie ich efektów.

Niezależnie od kierunków psychologii w nauce tej występują pojęcia podstawowe takie jak: zachowanie, motywacja, podział na procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne. Właściwie większość pojęć psychologicznych ma charakter konstruktów hipotetycznych, które są weryfikowane empirycznie w określonych kontekstach aktywności człowieka. Przykładem takiego konstruktów hipotetycznego jest pojęcie »postawy«. Zakłada się, że każda postawa ma swój przedmiot i determinuje powtarzalność indywidualnych przeżyć poznawczych, emocjonalnych oraz zachowań wobec tego przedmiotu. S. Gerstmann uwzględniając rozwojowe aspekty aktywności ludzkiej przedstawił teorię »życia postaw«, która zakłada istnienie »postaw częściowych« w momencie wartościowania przedmiotu postawy, »postaw pełnych« w czasie utrzymywania z przedmiotem postawy niezmiennych, stałych relacji i »postaw szczątkowych« w momencie zmiany oceny przedmioty postawy.¹ Jest to ilustracja stale istniejącego w psychologii jako nauce dylematu. Z jednej bowiem strony jesteśmy świadomi, że człowiek rozwija się przez całe życie, z drugiej zaś dążymy do stworzenia teorii, która umożliwi przewidywanie ludzkich zachowań, przynajmniej w sytuacjach typowych.

Problem wyboru teorii

Każda dziedzina wiedzy ma swój przedmiot, swoje metody i swój język. Kolejne próby interpretacji aktywności ludzkiej tworzyły kierunki psychologii, a te inaczej formułowały przedmiot badań psychologii. W poszczególnych kierunkach, w myśl zasady prymatu problemu nad metodą, badano aktywność człowieka wykorzystując inne metody i techniki badawcze. W rezultacie powstawały nazwy i pojęcia, którymi określano elementy procedur badawczych oraz uzyskiwane wyniki. Na przykład N. Ach analizując zjawisko »ukierunkowanej aktywności« osób badanych inspirowanej sugestią w czasie hipnozy wprowadził pojęcie »tendencji determinującej«.

Pojęcie to wyszło z użycia gdy Kurt Lewin w oparciu o wyniki badań tzw. quasi-potrzeby odkrył motywację zadaniową i wprowadził pojęcie »nastawienia psychicznego«.²

Mamy zatem do czynienia z sytuacją, gdy ta sama prawidłowość psychologiczna jest inaczej interpretowana i nazywana w kontekście różnych teorii. Powoduje to u studentów trudności w zrozumieniu struktury poznawanych prawidłowości. Rodzi także ich wątpliwości co do ich empirycznych wartości. W związku z tym uważam, że we wstępnym okresie kształcenia istnieje potrzeba zaprezentowania studentom podstawowych problemów badawczych głównych kierunków psychologii oraz wyeksponowanie tych ustaleń empirycznych, które są nadal aktualne.

Wprowadzoną przez W. Wundta metodę introspekcyjną prezentuję studentom jako metodę badawczą, która rozwinęła się we współczesną rozmowę psychologiczną.³ Ustalenia badawcze behawioryzmu wykorzystuję do wyjaśnienia rozwojowo uwarunkowanych form uczenia się. Jako wkład psychoanalizy w aktualną wiedzę psychologiczną eksponuję dostrzeżenie roli nieuświadomionych procesów psychicznych w kierowaniu aktywnością człowieka, systemowy charakter teorii osobowości Z. Freuda, która traktuje człowieka jako organizm i jako istotę społeczną, opracowanie metody projekcyjnej stosowanej do chwili obecnej, szczególnie w badaniach dzieci i diagnozach klinicznych oraz teorię mechanizmów obronnych. Szczególną wartość poznawczą mają, moim zdaniem, badania psychologii postaci. Właściwie jest to do dziś aktualna teoria systemowego analizowania celowej aktywności człowieka w jego naturalnych uwarunkowaniach środowiskowych, a podkreślany przez ten kierunek psychologii prymat całości nad częściami przełamuje koncepcję XVIII-wiecznego determinizmu opracowaną przez filozofów o orientacji materialistyczno-mechanistycznej.⁴

Z teorii poznawczych prezentuję studentom teorię konstruktów personalnych G. A. Kelly'ego, teorię dysonansu poznawczego L. Festingera, teorię atrybucji H. H. Kelleya i interpretację atrybucji w teorii B. Weinerja.

Przegląd reprezentatywnych dla poszczególnych kierunków psychologii teorii, we wstępnym okresie kształcenia, kończę prezentacją ogólnych założeń psychologii humanistycznej według J. Bugental'a (pięć postulatów psychologii humanistycznej).⁵

Przegląd wybranych interpretacji uwarunkowań aktywności ludzkiej w kontekście historycznym wprowadza studentów w problematykę badań psychologicznych, zapoznaje z pojęciami specyficznymi dla prezentowanych teorii oraz pozwala im dostrzec w krytyce naukowej inspi-

rację nowych, bardziej empirycznych i bardziej prognostycznych, teorii psychologicznych.

W drugim etapie kształcenia przyszłych nauczycieli dobór treści uzależniam od kryterium problemowego. Oczywiście niemożliwe jest całkowite uwolnienie się od kontekstu historycznego, choćby dlatego, iż pojęcia wcześniejszych teorii, często od nich oderwane, używane są w języku potocznym – jak na przykład nazwy typów temperamentu: sangwinik, fleumatyk, choleryk, melancholik. Nazwy te w myśleniu potocznym pełnią funkcję pojęć i pozwalają studentom kategoryzować dynamikę zachowań znanych im osób. Wykorzystuję tę ich wiedzę potoczną jako podstawę do empirycznej analizy różnic indywidualnych w dynamice aktywności uzupełniając ich orientację w tym zakresie o interpretację typów temperamentów dokonaną przez J. Pawłowa, C. G. Junga (ekstrawersja, introwersja) oraz współczesną teorię J. Strelaua wysokiej i niskiej reaktywności.⁶

Treści kształcenia przyszłych nauczycieli zawierają pojęcia dotyczące różnic indywidualnych w zakresie procesów uwagi, pamięci, percepcji, mowy, myślenia, stylów poznawczych, uczenia się, emocji, uczuć i motywacji. Analiza tych form aktywności psychicznej uwzględnia ich rozwojowe aspekty, w związku z tym studenci opanowują pojęcia teorii J. Piageta, E. Eriksona, D. E. Broadbenta (model uwagi), R. C. Atkinsona i R. M. Shiffrina (model pamięci), J. Le Doux'a, J. Rottera, a także A. Masłowa i C. Rogersa.

Trzeci etap – to wykorzystywanie pojęć psychologicznych w projektowaniu sytuacji edukacyjnych. Studenci w tym etapie kształcenia wzbogacają swój zasób pojęć psychologicznych o ustalenia teorii komunikacji społecznej (np. teoria symbolicznej konwergencji E. Bormanna)⁷ współczesne teorie radzenia sobie ze stresem (R. Lazarus i B. Folkman⁸) czy też teorie motywacji (A. Maslow⁹).

Karl Popper stwierdził iż » [...] teorie są sieciami, chwytającymi to, co nazywamy »światem«. ¹⁰ Dobór właściwych dla kolejnych etapów teorii wydaje się problemem podstawowym w kształceniu nauczycieli. Szczególnie w drugim i trzecim etapie kształcenia staram się prezentować im teorie obiektywne i wiarygodne, często abstrahując od ich oryginalności.

Problem doboru literatury

Z przykrością muszę stwierdzić, iż najbardziej wartościowa współczesna literatura psychologiczna jest niedostępna dla studentów. Jest ona po prostu dla nich niezrozumiała.

Absolwenci szkół średnich podejmujący studia na kierunkach pedagogicznych dopiero w czasie ich trwania – na drugim lub trzecim roku – rozpoczynają systematyczne studia, z konieczności, wybranych zagadnień z psychologii. W tej sytuacji do zajęć z psychologii przygotowują się głównie w oparciu o podręczniki. Rzecz jasna, preferują te »cieńsze«, które w zwięzłej formie referują najczęściej definicje procesów czy kierunków psychologii. A przecież definicje są potrzebne do precyzowania zakresu pojęć już ukształtowanych. Tymczasem studenci w oparciu o lekturę podręczników dopiero je opanowują. Zachęcam więc ich do czytania literatury popularyzującej zagadnienia psychologiczne, monografii oraz opracowań reprezentatywnych dla poszczególnych działów psychologii. Czytają także czasopisma omawiające problematykę psychologii wychowawczej lub taką, która koresponduje z tematami zajęć.

Na polskim rynku wydawniczym zaczęły ukazywać się tłumaczenia podręczników amerykańskich. Są one wzorowo opracowane pod względem metodycznym i estetycznym, mają najczęściej charakter autorski i zawierają komentarze prezentujące orientację metodologiczną ich autorów.¹¹ Zalecam studentom te podręczniki, zachęcając równocześnie do krytycznych analiz zawartych w nich interpretacji.

Stanowczo natomiast odradzam studentom czytanie wąskopragmatycznej literatury dotyczącej relacji z innymi ludźmi. Zainteresowanie tymi przepisami na »społeczny sukces« nasila się u niektórych studentów w okresie dyskusji o konformizmie, posłuszeństwie i uległości. Ujawniają oni często niepokojącą fascynację psychotechnikami, co skłania mnie do omawiania z nimi wyników badań S. Ascha, S. Miligrama, opisanych przez R. Cialdiniego technik uległości, czy zbadanego przez F. Zimbardo zjawiska dezindywiduacji.¹² Na podstawie tych analiz staram się przekonać studentów iż w wychowaniu nie ma miejsca na manipulację i że każde pozaracjonalne oddziaływanie na ucznia doprowadza do utraty wiarygodności nauczyciela.

Dobór form pracy

Staram się aby zajęcia z psychologii na kierunkach nauczycielskich miały formę aktywizującą. Postulat ten realizuję zarówno podczas wykładów i konwersatoriów jak i inspirując samodzielną pracę studentów.

Wykłady mają charakter informacyjno-problemowy. Prezentowane treści często komentuję własnymi uogólnieniami, zwracając uwagę stu-

dentów na przykład na wspólne inspiracje różniących się w szczegółach teorii. Chcę ich w ten sposób zachęcić do własnych przemyśleń i wniosków.

Konwersatoria, po części informacyjnej, stają się forum dyskusyjnym. Wymagam od studentów wyrażania własnych opinii i ich uzasadniania. Eliminuję odpowiedzi w formie streszczeń literatury. Zalecana, czy wręcz »zadawana« literatura jest inspiracją do dyskusji o współczesnych egzemplifikacjach omawianej problematyki. Często odwołuję się do przemyśleń E. Fromma zawartych w jego pracy »Zerwać okowy iluzji«. Wskazuję na obronny charakter wypowiedzi studentów – na przykład w czasie ćwiczeń usprawniających pozytywne myślenie.

Respektuję i egzekwuję prawo studentów do niezależnego myślenia. Jeżeli nie zgadzam się z ich poglądami to uzasadniam swój punkt widzenia. W efekcie z satysfakcją obserwuję rozwój krytycznego myślenia studentów.

Kształtowaniu pojęć sprzyja także zaproponowany studentom algorytm pracy z literaturą. Proszę ich o to, by relacja z samodzielnych studiów zawierała następujące informacje:

1. jakim problemem zajął się autor?
2. jakie proponuje rozwiązanie tego problemu?
3. krytyka proponowanego przez autora rozwiązania.
4. własna koncepcja rozwiązania tego problemu.

Od pierwszego spotkania przekonuję studentów iż mamy wspólny cel, jakim jest tworzenie wiedzy w naszych umysłach. Staram się, aby zrozumieli, że psychologia nie da im algorytmu właściwego postępowania w problemowych sytuacjach profesjonalnych, ale pomoże sformułować rozwiązania, w zawsze indywidualnych, wymagających twórczego myślenia systemowego, przypadkach.

Przypisy

- [1] S. Gerstmann, »Osobowość«, PZWS, Warszawa 1970, s. 66.
- [2] R. Stachowski, »Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych«, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 63.
- [3] A. K. Eriksona, H. A. Simon »Metody analizy sprawozdań słownych«, w T. Tyszka (red.) »Czy powrót do introspekcji?«, PWN Warszawa 1995, s. 179.
- [4] Z. Rosińska, Cz. Matuszewicz, »Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i

- rozwój», PWN, Warszawa 1984, s. 122.
- [5] Z. Rosińska, Cz. Matuszewicz, »Kierunki współczesnej psychologii ich geneza i rozwój«, PWN, Warszawa 1984, s. 255.
- [6] J. Strelau, »Reaktywność a styl działania - na przykładzie wybranych czynności zawodowych« w »Rola cech temperamentalnych w działaniu« (J. Strelau red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo PAN, Wrocław. Warszawa. Gdańsk. 1974, s. 101.
- [7] E. Griffin, »Podstawy komunikacji społecznej«, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 40.
- [8] R. J. Sternberg, »Wprowadzenie do psychologii«, WSiP, Warszawa 1999, s. 290.
- [9] C. S. Hall, G. Lindey, J. B. Campbell »Teorie osobowości«, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 436.
- [10] K. R. Popper, »Logika odkrycia naukowego«, PWN Warszawa 1977, s. 53.
- [11] Na przykład J. S. Turner, D. B. Helis »Rozwój człowieka«, WSiP, Warszawa 1999.
- [12] G. Mietzel, »Wprowadzenie do psychologii«, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 283.
- [13] E. Fromm, »Zerwać okowy iluzji«, PWN, Warszawa 1997.

DYSKUSJA NAD NAZWĄ INSTYTUCJI EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA W II RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ (1918–1939)

Dorota Jałmużna, Beata Szczepańska

Uniwersytet Łódzki, Polska

Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 r. instytucję wychowawczą dla małych dzieci określano nazwą przyjętą jeszcze w okresie za-
borów – *ochrona*. Pierwsze *ochrony* powstawały na ziemiach polskich w I
połowie XIX w. z inicjatywy filantropów lub towarzystw dobroczynnych.

Ich celem było zapewnienie opieki i pomocy materialnej sierotom
naturalnym i społecznym oraz ubogim dzieciom z rodzin robotniczych.
Zamiennie wówczas posługiwano się nazwą *ochrona i ochronka*; ta druga
forma »jako zdrobniała mogła nieco wyraźniej wskazywać na charakter
placówki sprawującej opiekę nad małymi dziećmi«.¹

Również w wydanym przed 1918 r. »*Tymczasowym regulaminie
ochron*« posługiwano się tą nazwą, wyróżniając trzy typy instytucji wychowawczych dla małych dzieci:

- *ochronę* właściwą dla dzieci od 4 do 7 roku życia,
- *ochronę* – szkołę dla dzieci od 7 do 10 roku życia,
- *ochronę* dla dzieci powyżej 10 roku życia.²

Problem objęcia przez państwo nadzorem, opieką metodyczną oraz
pomocą finansową instytucji małego dziecka był przedmiotem obrad Sekcji II Pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego, który odbył się w 1919 r. w Warszawie. We wnioskach sformułowanych przez tę sekcję nadal posługiwano się nazwą *ochrona* dla określenia placówki wychowania małego dziecka, uznając jednak, że ze względu na ważne i odrębne zadania przez te instytucje spełniane, należy oddzielić je od szkoły. Dla określenia pracownic *ochron* używano słowa: *ochroniarki*.³

Jednocześnie używano nazwy »wychowanie przedszkolne« na określenie edukacji małego dziecka realizowanego w tej instytucji.⁴

Na początku lat 20 – tych XX wieku rozpoczęła się żywa dyskusja nad nazwą: *ochrona*, w której głos zabrali zarówno przedstawiciele środowiska pedagogów zajmujących się małymi dziećmi, urzędnicy państwowi jak i znani językoznawcy.

Otwarcia tej publicznej debaty dokonał Związek Zawodowy Ochroniarek w artykule opublikowanym w warszawskim czasopiśmie »*Sprawy Przedszkolne*« w 1922 r. Postulowano w nim, aby wprowadzić w miejsce nazwy *ochronka* termin *przedszkole*. Argumentowano to tym, że dawniej nazwy *ochrona* czy *przytulisko* były uzasadnione, gdyż miały one za zadanie tylko zabezpieczenie dzieci od zmian atmosferycznych, nieszczęśliwych wypadków i głodu. Natomiast w czasach współczesnych zadania *ochrony* to rozwijanie w dzieciach zdolności umysłowych i sił fizycznych, jak również troska nie tylko o te dzieci, które rodziców nie mają, lecz i o te, których rodzice nie są przygotowani do spełniania wziętych na siebie względem nich obowiązków. Skoro zmieniły się cele i zadania *ochrony*, za rzecz konieczną Związek Zawodowy Ochroniarek uznał również zmianę jej nazwy. Przemawiał za tym również fakt, że nazwa ta kojarzyła się ze smutnymi wspomnieniami czasów zaborów, a wraz z usunięciem tej nazwy przybyć miało autorytetu i powagi instytucji i jej pracownikom. Zmiana nazwy *ochrona* na *przedszkole* zatrzeć miała smutne obrazy dawnych *ochron*, pozwalając społeczeństwu odnieść się do *przedszkoli* i ich wychowawczyń z większym zaufaniem, niż dotychczas odnosiło się do *ochron* i *ochroniarek*.⁵

Przedstawiony przez środowisko warszawskie pomysł zmiany nazwy i jego argumentacja wzbudziły sprzeciw środowiska poznańskiego. Znalazł on wyraz w broszurze Stefani Marciszewskiej – Posadzowej;⁶ broszura ta została wydana w 1922 r. dzięki poparciu Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego – Bernarda Chrzanowskiego.⁷

Niemal równocześnie na łamach czasopism językowych pojawiły się przeciwne zmianie nazwy *ochrona* na *przedszkole* głosy, formułowane przez przedstawicieli Warszawy – m.in. Romana Zawilińskiego⁸ oraz Krakowa – profesorów: Jana Łosia, Kazimierza Nitscha i Jana Rozwadowskiego.⁹

Zdecydowanym przeciwnikiem nowego słowa *przedszkole*, a zarazem aktywnym animatorem dyskusji na jego temat był Kurator Poznańskiego Okręgu Szkolnego Bernard Chrzanowski. W 1923 r. przeprowadził on w tej sprawie ankietę wśród językoznawców i zasięgnął opinii profesorów; Kazimierza Nitscha, Jana Rozwadowskiego i Jana Łosia z Krakowa, Jana Baudouin'a Courtenay z Warszawy, Tadeusza Lehr – Spławskiego ze Lwowa, Aleksandra Brucknera z Berlina, Mikołaja Rudnickiego i dr Bole-

sława Erzepki z Poznania. Generalnie można stwierdzić, że językoznawcy zgodzili się z opinią B. Chrzanowskiego i byli raczej przeciwnikami zastąpienia słowa *ochronka* czy *ochrona* wyrazem *przedszkole*.¹⁰

Prof. Mikołaj Rudnicki argumentował, że zmiana zadań *ochronki* nie jest wystarczającym powodem do zmiany nazwy tej instytucji, gdyż każdy wyraz z czasem zmienia swoje znaczenie, a mimo to wyraz taki zachowuje się. Natomiast smutne wspomnienia *ochroniarek* warszawskich z okresu zaborów, to jest rzecz zbyt lokalna, aby była wystarczająca dla całej Polski, dla zmiany utartej nazwy. Pogląd ten poparł dr Bolesław Erzepki stwierdzając, że w przeciwieństwie do Warszawy, gdzie słowo *ochrona* budzi smutne wspomnienia, w Wielkopolsce ta nazwa stanowi jedno z najpiękniejszych i najchlubniejszych haseł duchowego i narodowego odrodzenia. Na ostateczne upowszechnienie terminu *ochronka* wpłynęła według niego rozprawa Augusta Cieszkowskiego pod tytułem »O ochronach wiejskich« wydana w 1842 r. Prof. K. Nitsch nazwał argumenty Warszawskiego Związku Zawodowego Ochroniarek naiwnymi, uznając, że każda rzecz i instytucja zmienia się z biegiem czasu, z czego nie wynika konieczność zmiany jej nazwy. Z kolei prof. T. Lehr – Sławiński podkreślał, że wyraz *ochrona* ma za sobą dużą tradycję i językowo jest znany i uznany przez takie autorytety, jak A. Cieszkowski, Tadeusz Lenartowicz, Stanisław Jachowicz. Zdaniem prof. M. Rudnickiego wyraz *ochrona*, a jeszcze częściej *ochronka* był powszechnie ówczesnie używany na oznaczenie zakładów, skupiających dzieci w wieku przedszkolnym.

Natomiast prof. J. Baudouin de Courtenay wskazywał, że przedszkole jest przekładem niemieckiego słowa *Vorschule*.

Pro. M. Rudnicki uznawał ten wyraz za zupełnie zły, gdyż zbudowany jest tak jak przedmieście, przedpiekle, przedsiónek itp. Czyli oznacza raczej miejsce przed szkołą. Podobny pogląd wyrażał Roman Zawiliński. Twierdził on, że nowy wyraz nie ma racji bytu, gdyż jest to nowotwór niezgrabny i niepotrzebny, oznaczający miejsce wolne przed szkołą jako budowlą.

Językoznawcy uważali, że konsekwencją zastąpienia określenia *ochrony* przez nazwę *przedszkole* byłoby wprowadzenie *przedszkolarki* zamiast *ochroniarki*. Usunięcie nazwy *ochroniarek*, jako kierowniczek *ochron* i zastąpienie jej przez słowo utworzone od nazwy *przedszkole* doprowadziłoby do powstania dziwoląga językowego, trudnego do przyjęcia.

Po dwóch latach językowej debaty, która toczyła się nie tylko na łamach czasopism, ale również na posiedzeniach Towarzystwa Języka Polskiego w Warszawie,¹¹ pomimo zdecydowanie negatywnego stanowiska

purystów wobec nazwy »*przedszkole*« – użycie tego określenia i wyrazów od niego pochodzących coraz bardziej upowszechniło się.

Przykładem tego może być stosowanie początkowo podwójnej nazwy *Ochrona – Przedszkole* dla placówek tworzonych przez samorząd miński w Łodzi.¹² Silnie tendencja do stosowania »nowotworu językowego« widoczna była w Warszawie. W 1924 r. ukazała się praca Zofii Żukiewiczowej pt. »Wychowanie przedszkolne«. Od 1925 r. zaczęto tam wydawać czasopismo »Wychowanie Przedszkolne«.

Powyższa dyskusja zrodziła szereg pomysłów i projektów innych nazw w zamian za słowo *ochrona*, takich jak *szkółka* czy *dzieciniec*. Jednak wszystkie te nazwy poddane krytyce, były traktowane równie nieprzychylnie jak określenie *przedszkole*. Najmniej poparcia miała nazwa *szkółka*, bo jak zauważył dr B. Erzepki, wyraz ten nie odpowiadał ani zadaniu ani rzeczywistemu znaczeniu jako nazwa zakładu, mającego się opiekować dziećmi w wieku przedszkolnym. Był już zresztą wcześniej stosowany z wyrazem ogródek, dla zakładów stosujących metodę Fryderyka Wilhelma Froebela. Natomiast wyraz *dzieciniec* zaproponowany został przez prof. M. Rudnickiego, gdyż jego zdaniem: »jest to miejsce gdzie się hodują, przebywają dzieci.« Jednakże prof. M. Rudnicki nie upierał się przy swoim »nowotworze« i zgadzał się ze zdaniem prof. T. Lehr – Sławińskiego, że trzeba trzymać się zasady, iż nie należy zmieniać nazw mających za sobą pewne tradycje bez jakichś ważnych i koniecznych przyczyn, wynikających ze zmiany samego pojęcia, o które chodzi.¹³

Pomysł stosowania nazwy *dzieciniec* został jednak nieśmiało podchwycyony, choć wydaje się, że nie upowszechnił się na większą skalę. W Łodzi władze miejskie dla stworzonej przez siebie w roku 1934 trzynastej placówki wychowania przedszkolnego używały określenia *dzieciniec*.¹⁴

Konkludując trzeba stwierdzić, mimo iż nazwa *przedszkole* spotkała się u lingwistów z nieprzychylnością, a swoim autorytetem poparli oni dwa wyrazy: *ochrona* i *ochronka*, pierwszeństwo przyznano wyrazowi *ochronka* to późniejsza praktyka językowa wykazała, że wyraz *przedszkole* przyjął się w Polsce na określenie zakładu wychowawczego dla dzieci w wieku od trzech do siedmiu lat.

Stosowanie tej nazwy zostało niejako usankcjonowane w ustawie o ustroju szkolnictwa, uchwalonej w 1932 r. Ustawa ta określiła wychowawczy charakter *przedszkoli*, zadania i wiek dzieci uczęszczających do nich.

Dylematy językoznawców podnoszone w dyskusji nie przezwyciężyły więc silnej zwłaszcza w środowisku warszawskim niechęci wobec starej

nazwy – ochrona – jak i dążenia do rozpoczęcia wyznaczonego nowymi zadaniami etapu funkcjonowania placówek edukacji małego dziecka pod nazwą, która szczególnie u pedagogów wywoływała lepsze skojarzenia. Określenie przedszkole okazało się nazwą, która stosowana jest również współcześnie.

Przypisy

- [1] Por. m. in. E. Jachowicz, Ochrony i zakłady sierot Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności [w] *Niedole dziecięce*, wydane staraniem miłośników Dziecięcego Wieku, Warszawa 1882; P. Bronisław, *Przechadzka po ochronach warszawskich* »Wieniec« 1858, t. III; B. Sandler, *Ochronki dziecięce Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności*, »Rozprawy z Dziejów Oświaty« 1965, t. III.
- [2] Podaję za: W. Bobrowska – Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego. Teorie pedagogiczne i rozwój polityki*, WSiP, Warszawa 1978, s. 10.
- [3] *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w Warszawie*, oprac. W. Kopczeński, Warszawa – Lwów 1920.
- [4] Por. m. in.: I. M Schätzel, *Idea wychowania przedszkolnego*, Lwów 1919.
- [5] Podaję za: *Ochronka – przedszkole*, »Przyjaciel Szkoły« 1925 nr 2, s. 50–51. Por. też: »Język Polski« 1922 nr 5, s. 156–157.
- [6] S. Marciszewska – Posadzowa, *Szkółka, przedszkole czy ochronka*, Poznań 1922.
- [7] *Ochronka – przedszkole...*, s. 50.
- [8] »Poradnik Językowy« 1922 nr 39/40, s. 127–128.
- [9] »Język Polski« 1922 nr 5, s. 156–157.
- [10] *Ochronka – przedszkole...*, s. 50–55.
- [11] Tamże, s. 50.
- [12] *Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta Miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury* (dalej: APŁ, AmŁ, WOiK), sygn. 16790; *I Miejska Ochrona – Przedszkole do 1929 r.*
- [13] *Ochrona – przedszkole*, s. 55–56.
- [14] *Samorząd m. Łodzi w latach 1933–1937. Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego w Łodzi*, Łódź 1938, s. 92.

»DYDAKTYZM« I »ARTYZM« JAKO KATEGORIE OCENY PEDAGOGICZNEJ LITERATURY DLA DZIECI W POLSCE W OKRESIE MIĘDZY WOJNAMI

Iwonna Michalska

Uniwersytet Łódzki, Polska

Problem dydaktyzmu i artyzmu w piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży, choć nie pojawił się w dwudziestoleciu międzywojennym po raz pierwszy, to w tym czasie został na nowo i znacznie w szerszym zakresie dostrzeżony, wywołując liczne dyskusje i komentarze. Wyrażany niepokój o sposób tworzenia literatury dla młodego czytelnika rodził elementarne a jednocześnie zasadnicze pytania o główny kierunek jej rozwoju, naturę i specyfikę, relacje między tendencyjnością utworu a wykorzystanymi środkami artystycznymi. I mimo że nie wydana została w tych latach żadna praca krytyczna, będąca syntetycznym ujęciem zagadnień dotyczących literatury dziecięcej to toczące się wokół niej spory znalazły swe odzwierciedlenie w ukazujących się na bieżąco ówczesnych publikacjach. Niezależnie od prezentowanych stanowisk pełniły one rolę opiniotwórczą i w mniejszym bądź większym stopniu wywierały wpływ na autorów książek dla dzieci i młodzieży oraz wydawców, przyczyniając krok po kroku do kreowania literatury, która w dalszej perspektywie czasowej znalazła swe jednoznaczne miejsce w kulturze.

Wyjściową a zarazem podstawową kwestią międzywojennych rozważań stało się rozstrzygnięcie dylematu sprowadzającego się do pytania: Dydaktyzm czy artyzm powinien dominować w utworach dla młodego pokolenia?¹ Opozycja ta wyrasta historycznie z genezy twórczości dziecięcej. Krystyna Kuliczowska wyjaśnia, że: »Literatura dla dzieci zrodziła się, jak wiadomo, pod auspicjami pedagogiki i w ciągu paru pokoleń uprawiała swe »pólko« pod jej dyktando, zgodnie z aktualnym »zamówieniem wychowawczym«. Literackie »narzędzia« odgrywały rolę służebną i wszystkie zakresy tej dziedziny piśmiennictwa traktowane były

jako usługowe wobec zadań praktyki pedagogicznej».² Zresztą, co w tym wypadku jest istotne, zarówno pierwsi zagraniczni, jak i polscy autorzy piszący dla dzieci, wywodzili się ze środowisk pedagogicznych.³ Przez XVIII i niemal cały XIX w. utwory kierowane do młodych czytelników pozostawały w grupie gatunków dydaktyczno-moralizatorskich. Pojawiały się co prawda sporadycznie, najpierw anonimowo, później głosem m. in. Lucjana Siemieńskiego i Marii Konopnickiej, wołania domagające się artyzmu w utworach dla dziecka ale nie znalazły ani posłuchu ani zrozumienia.⁴ Irena Słońska oceniając twórczość tego okresu pisała: »W ciągu długich lat morał i dydaktyka, haftowane grubą nicią, stanowiły zasadniczą cechę książek dla dzieci. Pedagogika częściej i gorliwiej pochylała się nad kolebką literatury dla dzieci niż sztuka«.⁵

Podobnie i na początku XX w. pisarstwo dla dzieci uważano za literaturę stosowaną o typowo praktycznym charakterze, powołaną do spełniania funkcji dydaktycznych i wychowawczych. Zaliczano ją do pedagogiki, traktując czysto instrumentalnie. Wśród krytyków panowało przekonanie, że termin »literatura« zarezerwowany jest wyłącznie dla dzieł »pięknych« i »wysokich«, przeznaczonych dla ogółu narodu lub jego warstw wykształconych. Wszystkie inne teksty tzw. pouczające albo służące celom specjalnym, proponowano dla odróżnienia nazwać piśmiennictwem. W taki sposób zabrakło dla literatury dla dzieci miejsca w literaturze ogólnej.⁶

W dwudziestoleciu międzywojennym sytuacja nie uległa poważniejszej zmianie. Literaturą nadal nazywano dorobek kunsztownej sztuki, szcycącej się walorami estetycznymi, »a jeśli w służbie – to wielkich idei«. Pisarstwo dla dzieci było więc tylko formalnie literaturą, pod nazwą której kryły się teksty drukowane, przeznaczone dla najmłodszych, nie mającą prawa aspirować do merytorycznego miana literatury »wielkiej« czy »nadobnej«.⁷

Należy jednocześnie podkreślić, że w latach dwudziestych i trzydziestych XX w. podejmowane były próby wypracowania nowego modelu literatury dla dzieci i młodzieży. Wśród osób zainteresowanych dokonaniem w niej zmian bardzo szybko uwidocznił się brak wspólnej wizji rozwoju tej twórczości. Zdaniem współczesnych literaturoznawców ze strony krytyków literatury i pisarzy pojawiać się zaczęły sugestie odrzucenia zbędnego »balastu« bezpośredniego pedagogizowania i zastąpienia go wysokim poziomem artystycznym utworu, pedagogicy zaś, przekonani o szczególnej misji książki w edukacji, nie mogli zgodzić się z negacją występujących w niej tendencji wychowawczych.⁸ Wyjątkowo jednak rzadko w toczonych dyskusjach dochodziło do ostrej i skrajnej polaryzacji obydwu stanowisk. Spór w swoim

głównym wątku odnosił się bardziej do uzasadniania przez jednych konieczności przyznania w pisarstwie dla młodych stałego miejsca »artyzmowi«, przez drugich – zapewnienia »dydaktyzmowi« zajmowanej w nim dotąd pozycji, niż chęci zdecydowanego wyeliminowania, któregoś z tych pierwiastków. Podobne wypowiadała się w tej kwestii Gertruda Skotnicka, twierdząc, że w dwudziestoleciu międzywojennym toczyła się walka o wyprowadzenie literatury dziecięcej i młodzieżowej spod wyłącznego wpływu pedagogiki.⁹

Jednym z ważniejszych, najbardziej czytelnie i jednoznacznie wyrażających zajmowane stanowisko wystąpień, stanowiło wydanie w 1929 r. redagowanego przez Janinę Mortkowiczową specjalnego numeru czasopisma »Świat Książki« w całości poświęconego różnym aspektom książki dla dzieci i młodzieży. Zasadniczym celem tego wydawnictwa było zaprezentowanie przez uznanych powszechnie pisarzy i pedagogów, m. in. Marię Dąbrowską i Janusza Korczaka, w jakim kierunku powinna zmierzać literatura dziecięca. Już w słowach wprowadzających do dyskusji zarysowana została w sposób przejrzysty przyjęta perspektywa widzenia tej twórczości, odcinającej się zdecydowanie od wpływów pedagogiki. »Treść i forma, konstrukcja i język, myśl i słowo – pisano – muszą tu być czynnikami składającymi się na dzieło o bezwzględnej wartości artystycznej, przekonywującej niezależnie od jakichkolwiek postulatów pedagogicznych. Tylko taka bowiem książka, działając na umysł, wyobraźnię i uczucia, kształci nowe pokolenia, kulturalnego i wrażliwego czytelnika.«¹⁰

Opinie wyrażające ten sam punkt widzenia prezentowały już kilka lat wcześniej Stefania Szuchowa i Halina Górską. Obydwie opowiadały się za prostotą i pięknem kompozycji utworów dla dzieci. Pierwsza z wymienionych wskazywała, że dla małego odbiorcy znaczenie wychowawcze mają książki o treściach afektywnych, nie zaś dydaktycznych.¹¹ Druga z kolei opowiadając się za eliminowaniem pedagogizmu z tego rodzaju piśmiennictwa uzasadniała swoje stanowisko koniecznością zaufania wartościom jakimi dysponuje czysta sztuka. »Książka dla dzieci – pisała – nie powinna być książką tendencyjną. Jeśli jest ona pisana z talentem (czego, niestety, mało kto od niej wymaga), to jej znaczenie wychowawcze stwarza się samo przez się, choć autor nie stawia sobie go z góry za zadanie.«¹²

Istotnym głosem podejmującym problem sytuacji w literaturze dla dzieci i młodzieży stał się artykuł Wandy Borudzkiej opublikowany w elitarnych »Wiadomościach Literackich«. Wyrażone w nim poglądy nie miały charakteru bezwzględnej walki z wpływami wychowawczymi w pisarstwie dziecięcym lecz zmierzały do ukazania skutków jakie pociąga za sobą koncentrowanie się w pracy twórczej wyłącznie na nich. Autorka dokonując

przełądu oferty dziecięcego rynku wydawniczego wskazywała na niedomagania tej twórczości, które w rezultacie miały wpływ na jej obojętne czy wręcz niechętnie lub nawet pogardliwe traktowanie przez poważną krytykę literacką. Powodów tego stanu rzeczy upatrywała w początkach pojawiania się pierwszych książek dla dzieci, których rola sprowadzana była do realizacji posłannictwa nauczania i wykładania nauki moralnej. Taka perspektywa postrzegania piśmiennictwa dla młodego czytelnika utrwaliła się w świadomości wielu autorów i przetrwała z pozytywnym wynikiem przechodząc próbę czasu. Wtórowała jej Ewa Szelburg-Zarembina pisząc, że: »Zmienił się pogląd na dietetykę dziecka, na higienę, na rolę sportu – tylko na czytelnictwo nie«. ¹³ Za utrzymywanie się tego stanu rzeczy W. Borudzka winiła trzy główne ośrodki – nazwane przez nią ośrodkami ignorancji: pisarza, wydawcę i kupującego. Tolerowanie powiastek, których fabuła pobawiona jest jakiegokolwiek wyrazu, przesiąkniętych nieporadnie wprowadzaną dydaktyczną tendencją, wierszyków i rymowanek o grzecznych i niegrzecznych dzieciach kończących się zawsze morałem, czy wreszcie utworów tzw. patriotycznych – »natrętnie patetycznych« i »bezwstydnie sentymentalnych«, zniechęcających w rezultacie czytelnika do wartości mających w swym założeniu w nim rozbudzić to – jej zdaniem – wyrażanie zgody na literaturę podążająca »dawnymi torami«. Recepty na wszelkie wskazane ułomności upatrywała w talencie pisarskim, mogącym skutecznie przeciwstawić »wielkie książki« pseudoliteraturze dziecięcej. ¹⁴

Zarówno dyskutanci związani poprzez uprawiany zawód z literaturą, którzy dostrzegając specyfikę i odmienność twórczości dziecięcej od dzieł dla dorosłych nie dyskredytowali w niej wpływów wychowawczych, jak i pedagodzy broniący ich jako pryncypiów, zgodnie wyrażali opinię, że »dydaktyzm« nie może przybierać postaci moralizatorstwa. U podłoża często w taki sposób uprawianego piśmiennictwa upatrywano brak talentu literackiego połączonego z chęcią łatwego wzbogacenia się, udowodnienie sobie i innym, że niepowodzenia poniesione w próbach czynionych dla dorosłego czytelnika nie przeszkadzają w realizowaniu odczuwanego powołania pouczenia dzieci lub też w niepoważnym traktowaniu, nawet przez uznanych »ludzi pióra«, warsztatu dla najmłodszych. ¹⁵ »Piszących wprawdzie jest wielu – komentowała Anna Kopczevska – ale jakże często są to grafomani, względnie grafomanki, wierzący naiwnie w swe zdolności pisarskie bez należytej dozy samokrytycyzmu, albo ludzie, którzy pisanie dla młodzieży traktują zawodowo jako pewnego rodzaju środek zarobkowania«. ¹⁶ Skłonność

do moralizowania nazywana »wyświechtanymi komunałami«, »bezwartościowymi frazesami« czy »groteskowym dydaktyzmem« stawiana była również jako przejaw nieznamośi podstawowych zasad wychowania. »Każdy pedagog dobrze wie – pisała Halina Górska – jak niebezpiecznie jest przestrzegać dzieci przed jakąś wadą, której nie posiadają albo przed wykroczeniem, którego jeszcze nie popełniły. Znaczy to prawie – podsuwać złe myśli.«¹⁷ Pisarka ta występując przeciwko tendencjom moralizatorskim pod najcięższym pręgierzem postawiła jednak tych autorów, nazwanych zresztą przez nią sadystami, którzy w swoich utworach za najmniejsze wykroczenie karali bohaterów śmiercią, kalectwem i torturami. Wydawnictwa zawierające wspomniane treści uznała za nie mające nic wspólnego ani sztuką ani pedagogiką.¹⁸

W podobnym tonie formułowane były poglądy zamieszczane na łamach »Bluszczu«, poddające krytyce utwory, w których zbyt wyraziście wyłożone zostały postulaty pedagogiczne. Dezawuowano je z powodu podawania szczegółowych wskazań »jakim być«, utrudniających w efekcie czytelnikowi samodzielne poszukiwania własnej drogi postępowania. Piętnując tego typu twórczość wskazywano, że wystarczy jedynie nakreślenie pewnej sytuacji, z której dziecko samo wyprowadzić jest w stanie odpowiednie wnioski.¹⁹ Pojawiały się także refleksje wyjaśniające, że przeciążenie dziecka czy młodego człowieka balastem literatury pouczającej przynieść może odwrotne od zamierzonych rezultaty. »W wielu przypadkach – wyjaśniano – przypomina [ona] spacer pod opieką gderliwej i pedanteryjnej guwernantki; niby to chodzi o rozrywkę, a zamiast przyjemności, nudny łańcuch zakazów, nakazów strofowań ...«²⁰

W tym samym duchu, nie tylko z troski wynikającej o »artyzm« utworów, ale dostrzegając szkodliwe skutki niewłaściwego pojmowania wychowawczej roli literatury dla młodego pokolenia, przestrzegała także Ewa Szelburg-Zarembina, pisząc: »Świat dziecka, na szczęście, jest jeszcze tak kryształowy, że w jego przejrzystych ścianach każda najmniejsza sztuczność staje się fałszem, każdy dysonans – zgrzytem, zbyt podkreślone uczucie – cikliwością i sentymentalizmem, brutalnie narzucona idea – odstręczającym moralizowaniem.«²¹

Próby czytelnej wykładni na temat tego, co jest moralizowaniem, a co nim nie jest dokonał na łamach »Pracy Szkolnej« Bolesław Kubski. Analizując twórczość dla dzieci i młodzieży wyróżnił trzy grupy najczęściej występujących w niej treści moralnych. Pierwsza obejmowała utwory, które wysuwały na pierwszy plan element religijny. Do drugiej zaliczył literaturę obyczajową zawierającą sens moralny. W trzeciej zawarł teksty czer-

piące tematykę z życia zwierząt, zakończone morałem.²² Wszystkie wymieni-
one w pełni zdyskwalifikował jako nieodpowiednie i nie wnoszące
wartościowych pierwiastków do literatury. Powiastki mające za zadanie
krzewienie wiary, szczególnie te, których konstrukcja treściowa oparta zo-
stała na schemacie: nieszczęśliwy wypadek lub choroba kogoś bliskiego
z rodziny – żarliwa modlitwa – szybkie odwrócenie złego losu, uznał
za wyrządzające największą szkodę religijnemu wychowaniu młodych
czytelników. Wyjaśniał, że ukształtowanie się u dziecka, pod wpływem
tego typu lektury, przekonania, iż wystarczy postępować zgodnie z po-
danym wzorem, a udzielenie pomocy w pokonywaniu wszelkich tru-
dności życiowych to wyłącznie obowiązek Opatrzności może przynieść
opłakane rezultaty. »Jakich uczuć – pytał autor – dozna i jak się ustosun-
kuje do Boga, kiedy dowie się że ojciec – mimo gorących modłów
został zabity lub matka umarła?!«²³ Z kolei tendencyjne utwory obyczaj-
owe – zdaniem B. Kubskiego – obnażały całkowity brak znajomości,
przez wielu pisarzy, teoretycznych podstaw rozwoju moralnego dzieci i
młodzieży. W efekcie powstawały książki, w których wykorzystywano je-
dyńie instrumenty wzmacniania pozytywnego i negatywnego; do dobra
zachęcając nagrodami, zaś od zła odstraszać karami. Udowadniał kru-
chość i zawodność sterowania wychowawczego postrzeganego wyłącznie
w kategoriach kar i nagród. W jego opinii strach przed sankcjami
nie może stanowić podstawy do budowania etyki dziecięcej. Podobnie
ustosunkowywał się do bajek, których zwieńczenie zwykle stan-
owił morał. Ich alegoryczny charakter wyrażający się w braku po-
wiązania z życiem czynił utwory te gołosłownym moralizowaniem,
nie zawsze zresztą zrozumiałym ze względu na nadmierne przeteore-
tyzowane. W konkluzji wyraził pogląd, że na lekturę dzieci i młodzie-
ży powinny składać się utwory artystyczne nie pozbawione jednak
w swej tematyce problemów życiowych. »Jeżeli w czytankach takich – pi-
sał – zajdzie potrzeba oceny etycznej, ocena ta będzie formą pouczenia
moralnego, a nie moralizowaniem. Dlatego też [...] przy doborze lektury
brać trzeba pod uwagę zarówno względy wychowawcze, jak i artystyczno-
literackie. Odpadną wtedy utwory tendencyjne w postaci czytanek treści
moralnej, które wszak żadnemu z tych względów nie czynią zadość«.²⁴ Na
uwagę zasługuje również fakt, że podobnie jak na początku XX wieku Ste-
fania Sempołowska poddała krytyce nieetyczną etykę zawartą w treściach
literatury dziecięcej,²⁵ tak i autor ten prawie ćwierć wieku później potępił
niemoralne moralizowanie w utworach dla młodego odbiorcy.

Stanowisko wobec literatury dla młodego czytelnika wyrażone przez B. Kubskiego nie było odosobnione. Istniała pokaźna grupa osób, która reprezentowała podobny punkt widzenia, zdając sobie sprawę z jej niezaprzecznego znaczenia utylitarne. Dlatego dopuszczali lub w wielu przypadkach wyraźnie opowiadali się za koniecznością jednoczesnego pogodzenia postulatów ideowo-wychowawczych z wymaganiami artystycznymi. Stefan Natanson wypowiadając ogólne uwagi na temat literatury wyraził pogląd, że jest ona zwykle nośnikiem treści moralnych i wartości estetycznych. Doceniając znaczenie obydwu elementów, zastrzegł jednak, iż korzyści natury etycznej nie należy przeceniać, gdyż wpływ tendencji pouczających jest odwrotnie proporcjonalny do stopnia wyrazistości ich prezentowania.²⁶

Zdecydowanie w tej sprawie wyraził pogląd Kazimierz Króliński, odnosząc się bezpośrednio do twórczości dziecięcej. Ze względu na jej specyficzną rolę w życiu dziecka, nie dopuszczał istnienia alternatywy: czysta sztuka albo wychowanie. Domagał się od autorów piszących dla najmłodszych utworów, będących wynikiem talentu pisarskiego i wiedzy pedagogicznej.²⁷ Taką samą lub bardzo zbliżoną postawę zajmowało wielu krytyków literatury i pedagogów. Jan Maria Dąbrowa, Alina Łasiwiecka, Krystyna Kuliczewska, Józef Gołębek, Stanisława Prusowa, Maria Potworowska-Dmochowska byli zgodni, że książka musi być wytworem piękną moralnego i estetycznego zawartego w pociągającej czytelnika treści i formie.²⁸ Równie wyważone opinie wyrażały Stanisława Kossuthówna, Zofia Klingierowa i Anna Kopczewska, które stawiając wymagania artystyczne twórczości dla dzieci i młodzieży takie same jak pisarstwu dla dorosłych nie widziały konieczności eliminowania z niej realizacji celów wychowawczych. Postulowały jedynie, by nie dochodziło do naruszenia równowagi między tymi wartościami. Ostatnia z wymienionych wyżej autorek, pisała: »pierwiastek dydaktyczny nie może przytłaczać fabuły powieściowej – przeciwnie, musi być z nią zasymilowany, musi wejść jako część integralna ogólnej architektoniki utworu.«²⁹

Zdecydowanie większa część prowadzonych na ten temat dyskusji mieściła się w obszarze zakreślonym w sformułowaniu »między artyzmem a dydaktyzmem«. Owo »między« oznaczało, że wśród głoszonych poglądów pojawiała się przyzwolenie na występowanie »artyzmu« i »dydaktyzmu« w pisarstwie dla dzieci i młodzieży, a przedmiotem sporu stawały się kwestie wzajemnych ich relacji i proporcji udziału każdego z nich. »Współzależność [ta] – zdaniem Bolesława Hadaczka – okazywała się korzystna zarówno dla literatury, jak i pedagogiki pod warunkiem, że w grę wchodziły

z jednej strony ideały humanitarne, z drugiej pisarski talent. W przeciwnym razie, krańcowo rzecz ujmując, powstawała bądź to »pedagogiczna publikacja« bez możliwości wywierania wychowawczego wpływu, bądź też dzieło o wysokich wprawdzie walorach literackich, lecz skażone ideowo, bez widoków spełnienia istotnej funkcji pedagogicznej – kształtowania mądrego i dobrego człowieka«. ³⁰

Przypisy

- [1] Wśród literaturoznawców zarysowały się dwa poglądy dotyczące stosunku: artyzm – dydaktyzm. K. Kuliczowska uważa, że literatura dla dzieci ewoluowała na przestrzeni dziesięcioleci od dydaktyzmu do aryzmu. Jerzy Cieślowski twierdzi natomiast, iż dydaktyzm w szerszej i otwartej formule zawiera w sobie nie tylko funkcje pragmatyczne ale i estetyczne. Por. K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci – jej miejsce w literaturze*, »Miesięcznik Literacki« 1971, nr 5, s. 26; J. Cieślowski, *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985, s. 29–30. Zadaniem niniejszej rozprawy, nie jest rozwiązanie tej spornej kwestii, co zresztą wymagałoby przeprowadzania badań i analiz literackich twórczości dziecięcej, a wyłącznie zajęcie się »teorią«, czyli zaprezentowaniem poglądów i opinii różnych środowisk zainteresowanych i zatroskanych w dwudziestoleciu międzywojennym jakością wytworu książkowego, który trafiał w ręce dzieci i młodzieży.
- [2] K. Kuliczowska, *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, Warszawa 1972, s. 12.
- [3] R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986, s. 17–18.
- [4] Por. I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*. Zarys monograficzny. Materiały, Warszawa 1980, s. 24–57; K. Kuliczowska, *Dawne...*, op. cit., s. 12–13; B. Hadaczek, *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej*, Warszawa-Poznań 1973, s. 11; R. Waksmund, *Literatura...*, op. cit., s. 19.
- [5] I. Słońska, *Dzieci i książki*, Warszawa 1959, s. 264.
- [6] J. Cieślowski, *Literatura...*, op. cit., s. 24–26.
- [7] Tamże, s. 26.
- [8] Por. J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987, s. 37–40; K. Kuliczowska, *Dawne i współczesne ...*, op. cit., s. 16–17.
- [9] G. Skotnicka, *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego*, Gdańsk, 1987, s. 16.
- [10] »Świat Książki« 1929, z. 4–5, s. 3.
- [11] S. Szuchowa, *Czytelnictwo dziecięce*, »Kobieta Współczesna« 1927, nr 38, s. 3; nr 39, s. 4.
- [12] H. Górńska, *Kilka słów o literaturze dla najmłodszych*, »Młoda Matka« 1927, nr 16, s. 12.
- [13] E. Szelburg-Zarembina, *Kilka uwag o literaturze dla dzieci*, »Polonista« 1934, z. VI, s. 232.

- [14] W. Borudzka, Nursery literatury, »Wiadomości Literackie« 1934, nr 4, s. 4.
- [15] Por. W. M. Kozłowski, Co i jak czytać. Wychowanie samego siebie i czytelnictwo metodyczne, Warszawa 1926, s. 89; K. Czachowski, Obraz współczesnej literatury polskiej 1884–1933, Lwów 1934, t. 2, s. 265; S. Szuchowa, Książka dziecka, »Bluszcz« 1924, nr 21, s. 315; H. Bartoszek-Zastawniakowa, Co dać dzieciom do czytania, »Moja Przyjaciółka« 1938, nr 6, s. 185.
- [16] A. Kopczevska, Książki dla dzieci i młodzieży, »Rocznik Literacki za rok 1933«, Warszawa 1934, s. 240.
- [17] H. Górska, Kilka słów ..., op. cit., s. 12.
- [18] Tamże, s. 9–12.
- [19] H. Zahorska, Wydawnictwa gwiazdkowe dla dzieci, »Bluszcz« 1921, nr 11, s. 6.
- [20] Z. Kunicka, Morał i literatura dla młodszego wieku, »Bluszcz« 1934, nr 12, s. 369.
- [21] E. Szelburg-Zarembina, Kilka uwag..., op. cit., s. 230.
- [22] B. Kubski, Czytanki treści moralnej, »Praca Szkolna« 1927, nr 1, s. 23.
- [23] Tamże, s. 24.
- [24] B. Kubski, Czytanki treści moralnej, »Praca Szkolna« 1927, nr 2, s. 55–56.
- [25] Por. S. Sempołowska, Zasady moralne a literatura dla dzieci, w: S. Sempołowska, Pisma pedagogiczne i oświatowe, red. M. Falski, Warszawa 1960. Artykuł ten ukazał się po raz pierwszy w 1901 r. w nr 23 »Poradnika dla Czytających Książki«.
- [26] S. Natanson, Czytelnictwo a kultura, »Oświata Polska« 1938, nr 5, s. 9–10.
- [27] K. Króliński, O literaturze dziecięcej, »Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy« 1925, z. 1, s. 17; Tenże, O książce dziecka, Stanisławów 1927, s. 13, 15, 23.
- [28] J. M. Dąbrowa, W sprawie literatury dla młodzieży, »Kobieta Współczesna« 1928, nr 47, s. 17; A. Łasiwiecka, Współczesna literatura dla dzieci i młodzieży pomocą matce w wychowaniu, »Pani Domu« 1937, nr 24, s. 454; K. Kuliczowska, Piosenki, wierszyki, baśnie i bajeczki, »Młoda Matka« 1938, nr 22, s. 687; J. Gołąbek, Literatura dla młodzieży, »Praca Szkolna« 1928, nr 9, s. 275; S. Prusowa, Dobra i zła książka, tamże, 1928, nr 2, s. 39–40; M. Dmochowska-Potworowska, kierownictwo literaturą dziecięcą, »Ruch Pedagogiczny« 1927, nr 3, s. 74–76.
- [29] A. Kopczevska, Książki dla dzieci i młodzieży, »Rocznik Literacki za rok 1933«, Warszawa 1934, s. 244. Por. też: z Klingierowa, Książki dla dzieci i młodzieży, »Rocznik Literacki za rok 1936«, Warszawa 1937, s. 197, 203; S. Kossuth, Literatura dla młodzieży i dzieci, »Rocznik Literacki za rok 1932«, Warszawa 1933, s. 232, 238.
- [30] B. Hadaczek, Wychowanie przez literaturę ..., op. cit., s. 97.

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA ZENONA KLEMENSIEWICZA NA RZECZ KULTURY JĘZYKA POLSKIEGO

Kinga Szymczak

Uniwersytet Łódzki, Polska

Praca Zenona Klemensiewicza na rzecz kultury języka polskiego w harmonijny sposób łączyła w sobie gruntowną znajomość języka i twórczość językową z wiedzą o dydaktyce i bogatą w pomysły inwencją dydaktyczną. Na dorobek w zakresie działalności kulturalnojęzykowej Profesora składały się: szeroka wiedza o systemie polszczyzny, o jej rozwoju, wnikliwe rozumienie potrzeb językowych społeczeństwa, umiejętność dostrzegania związków między faktami języka a zjawiskami współczesnego życia, a także głębokie przekonanie o wartościach kształcących i wychowawczych nauki o języku.¹

Troska o kulturę języka ojczystego, o jego rolę w tworzeniu narodu i jego rozwoju przejawiała się najpełniej w słowach Z. Klemensiewicza »język jest potężną spójnią tej grupy ludzkiej, która nim włada, bo obejmuje wszystkich jej członków bez względu na to, co by mogło ich różnić, jak zwyczaje, obyczaje, religia, tradycja, przekonania polityczne, zawód, stan, wiek, itd. Z tego powodu staje się też język bardzo ważnym czynnikiem i wykładnikiem jedności narodowej, czemu sprzyja i ta jeszcze okoliczność, że wśród różnych dóbr kulturalnych język odznacza się dużą trwałością i odpornością na wpływy niszczące, że też przeważnie ma człowiek duże przywiązanie do języka ojczystego, jako do czegoś bardzo własnego i osobistego«. ² Profesor powoływał się na słowa K. Libelta »Narodowość jest sercem, język jest krwią ojczyście ciało narodu opływającą. Wytocz z człowieka krew, a ubiegnie z nią i życie jego - wytocz z narodu język, ubiegnie z nim żywot jego. Naród żyje, dopóki język jego żyje, bez języka narodowego nie ma narodu [...] cokolwiek naród miał wielkiego, to w języku włożył«. ³

Dotychczasowe dzieje języka polskiego napełniały autora optymizmem i nadzieją. Dostarczały bowiem przykładów umiłowania, chociaż czasem również obojętnego, a nawet lekceważącego traktowania »słowa rodzimego«. Z perspektywy minionego tysiąclecia Z. Klemensiewicz dostrzegał jednak stały i konsekwentny rozwój sprawności i użyteczności wypracowywanego z dużym trudem i zaangażowaniem wielu pokoleń »narzędzia myśli i środka obcowania społecznego«, a także wzrastające przywiązanie i poszanowanie języka ojczystego. Oczekiwał ponadto, że w korzystnych okolicznościach, sprzyjających rozwojowi oświaty i kultury, wobec rosnącej wrażliwości społecznej na niedbalstwo i błędy językowe, polska mowa zachowa się i wzbogaci.⁴ Język stanowi bowiem dobro społeczne i »wspólny majątek, który żyje i wciąż się odradza w psychice nosicieli języka polskiego i zawsze jest w pogotowiu na ich usługi«. ⁵

Język jest z jednej strony odzwierciedleniem poziomu kultury danego społeczeństwa, które się tym językiem posługuje, z drugiej natomiast stanowi narzędzie kultury, czyli dostarcza społeczeństwu pewien zasób symboli, jaki odpowiada szeroko rozbudowanemu zbiorowi pojęć, skonkretyzowanych w tych symbolach. Związku języka z kulturą społeczeństwa można doszukiwać się w zbiorze wyrazów i w formach gramatycznych uwzględnionych w języku. O ile związek zasobu wyrazów z kulturą jest oczywisty – »istnienie nazw na pewne treści świadczy o tym, że odnośne treści w społeczeństwie są znane«, o tyle nie stwierdzono bezpośredniej zależności gramatycznego stanu języka od stanu kultury.⁶

Zenon Klemensiewicz dowodził, że język wpływa, oddziałuje na nasz umysł, uczucie i wolę. Odzwierciedla i utrwala nasze myślenie, uczucia, pragnienia, dążenia, życie duchowe, stosunek do ludzi, do otaczającej rzeczywistości. Stanowi najbardziej powszechny, szeroko rozbudowany system, zbiór środków ekspresji.⁷ Pisał, że zadaniem szkoły jest »wszczepić w swych wychowanków miłość i poszanowanie języka ojczystego. Idzie o to, by każdy wykształcony człowiek, zdając sobie sprawę z istoty i doniosłości mowy rodzimej, posługiwał się nią świadomie w sposób nie zubożający tego dorobku długich wysiłków kulturalnych, owszem żeby okazał dobrą wolę wzbogacenia tego społecznego, narodowego mienia«. ⁸ »Miłość« i »poszanowanie języka ojczystego«, o których pisze, można zinterpretować jako respekt dla mowy polskiej i dla jej kultury. Umilowanie języka ojczystego jest w związku z tym umilowaniem zarówno człowieka, jak i kultury stanowiącej nasze »narodowe mienie«, dorobek naszych przodków.⁹

Zainteresowanie sprawami kultury języka polskiego przejawiało się w całej działalności, pracy, dorobku i pisarstwie Z. Klemensiewicza. Prawdziwą skarbnicą wiedzy o kulturze języka polskiego w różnych epokach rozwoju polszczyzny jest *Historia języka polskiego*. Pierwszy szkic tej pracy powstał już w okresie okupacji, później autor rozbudował go, ogłaszając w latach 1949-1953 kolejne rozprawy dotyczące historii polszczyzny w różnych epokach historycznych. Pełne wydanie dwutomowego dzieła ukazało się w latach 1961-1965. Tom pierwszy pt. *Doba staropolska* sięgał czasów najdawniejszych do początku XVI wieku, tom drugi pt. *Doba średniopolska* – od początku XVI wieku do ósmego dziesięciolecia XVIII wieku. Tom trzeci, który miał doprowadzić dzieje polszczyzny do czasów najnowszych, był w przygotowaniu. Autor pisał między innymi o znaczeniu i roli, jaką odgrywał język w procesie tworzenia narodu, a szczególnie w scalaniu plemion w pierwszym okresie powstania państwa polskiego, a także w kolejnych fazach rozwoju wspólnoty i kultury narodowej. W opinii kulturoznawców i językoznawców było to dzieło fundamentalne. Cennym źródłem informacji o kulturze języka są ponadto takie prace, jak: *Ze studiów nad językiem i stylem*, *W kręgu języka literackiego i artystycznego*, *Składnia*, *stylistyka*, *pedagogika językowa*.

Teoretyczną podstawę pracy kulturalnojęzykowej Zenona Klemensiewicza stanowiły definicje zasadniczych dla tej pracy pojęć. Za pierwszą i jedną z najistotniejszych właściwości języka uznał Profesor poddanie jego użycia normom obowiązującym każdego, kogo stać na ich opanowanie i kto się tą odmianą języka potrafi posługiwać. Z. Klemensiewicz sformułował następujące pojęcie normy językowej »[...] jest wynikającym ze społecznego obcowania nakazem mówienia właśnie tak, a nie inaczej, jeżeli mówiący chce osiągnąć swoją wypowiedzią cel uznany za wartościowy, mianowicie porozumienie się z odbiorcą możliwie pełne, dokładne, zgodne z zamierzeniem, a o językowej sprawności mówiącego najlepiej świadczące i zabezpieczające go przed dyskwalifikacją, albo nawet wyśmianiem«. ¹⁰

W artykule »*Poprawność i pedagogika językowa*« zestawia i porównuje normę językową i normę prawną. Stwierdza, że o ile normy prawne przyjmują postać praw ustalonych przez pewien uznany społecznie organ prawodawczy, o tyle norm językowych »nie da się powiązać z pojęciem słuszności«, nie są także podniesione do godności ustawy, a osoba, która przekracza tego rodzaju normy podlega wyłącznie »sankcji [satyrycznej], która może polegać na jej ośmieszeniu, bądź zlekceważeniu«. ¹¹

Uznając za normę językową współczesny i powszechnie uznany zwyczaj mówienia, Profesor kulturę języka łączył z jego formalną poprawnością. Podkreślał, że zadaniem działalności kulturalnojęzykowej, poza wyrobieniem w członkach społeczności umiejętności poprawnego posługiwania się językiem, jest także celowe i sprawne »władanie« językiem. Obok norm językowych, wymieniał w związku z tym również normy stylistyczne. Podstawy działalności kulturalnojęzykowej obejmują zatem i stylistykę. Normy stylistyczne wg. Z. Klemensiewicza nie stanowią natomiast o tym, »co w zakresie gramatycznym i leksykalnym jest do wyboru, ale o tym, co z tego rozporządzalnego zasobu językowego należy lub wolno wybrać, i to w zależności od tego, o czym, do kogo, po co, w jakich okolicznościach przemawiamy«. ¹² Opanowanie norm służy w związku z tym świadomemu i sprawnemu posługiwaniu się językiem, jak również nadaje mu pewne walory estetyczne. Spośród licznych prac Profesora dotyczących stylistyki i norm językowych zasadnicze znaczenie dla kultury języka polskiego ma jego rozprawa *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny* (1953) i artykuł *Usługowa funkcja języka* (»Miesięcznik Literacki«, 1966).

Ztanowisko Profesora w sprawach kultury i poprawności języka polskiego odnosiło się do bardzo różnorodnych działów języka: składni, fleksji, słowotwórstwa, ortografii i ortofonii. ¹³ Zainteresowanie składnią wyniósł ze szkoły profesora J. N. Łosia. Punktem wyjścia do opracowania składni na nowych podstawach teoretycznych było przeanalizowanie przez Z. Klemensiewicza ówczesnych zagadnień składniowych i dostrzeżenie przez niego bardzo słabych, bądź wcale nie dopracowanych punktów w składni. ¹⁴ Podjął się w związku z tym wydania cyklu studiów monograficznych na temat różnych zagadnień syntaktycznych. Zaowocował to napisaniem przez niego pracy *Składnia opisowa współczesnej polszczyzny literackiej* (1937), która została uznana przez specjalistów za dzieło przełomowe. Chodziło w niej przede wszystkim o krytyczne przedstawienie polskiego systemu składniowego, a ponadto o wyodrębnienie i nazwanie różnych utworów i kategorii syntaktycznych, a także ich wzajemnych stosunków. Swoim dziełem udowodnił, że będąc wybitnym dydaktykiem języka polskiego, jest również znakomitym językoznawcą i kulturoznawcą. Z. Klemensiewicz był ponadto jednym z współtwórców reformy ortografii w 1936 r. O uznaniu, jakim cieszył się wśród językoznawców świadczy fakt, że kiedy utworzono Komitet Ortograficzny w 1935 r., Z. Klemensiewicz został nie tylko jego członkiem, ale także generalny referentem. ¹⁵ Na zlecenie zarządu Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego opracował także projekt przepisów ortograficznych, który sta-

nowił podstawę dyskusji specjalistów z tej dziedziny. Profesor opierając się na niej napisał pracę Pt. *Prawidła poprawnej wymowy polskiej* (1930). Opublikował również wiele artykułów na temat ortografii, oto niektóre z nich: *Walka o ortografię* (»Język Polski« 1935, nr XX, s. 48–61), *Podstawowe zagadnienia zamierzonej reformy ortografii* (»Chowanna« 1935, nr 3, s. 14–22), *Czy należy znowu podjąć reformę ortografii?* (»Język Polski« 1960, nr XL, s. 136–143).

Broniąc kultury języka polskiego Klemensiewicz występował przeciw zapożyczeniom, które mają swoje odpowiedniki w wyrazach rodzimych. Zdawał sobie sprawę z tego, że dużo wyrazów obcych zakorzeniło się w języku polskim, a części z nich nie można usunąć z mowy, ponieważ nie mają żadnego synonimu rodzimego, albo wyraz rodzimy ma inny odcień znaczeniowy lub uczuciowy, w związku z tym użycie go zamiast zapożyczenia pociągałoby za sobą zniekształcenie myśli. Podkreślał jednak, że jest także wiele zapożyczeń zbędnych, które niczym nie górują nad wyrazami rodzimymi, ale są w użyciu bądź to z powodu użycia, bądź też głupoty.¹⁶

Za istotne i pilne zadanie w kwestii działalności kulturalnojęzykowej uznawał Profesor doskonalenie języka masowej informacji, ze względu na to, że stanowi ono bardzo silnie oddziaływujący wzorzec językowy. Poświęcał się w związku z tym przedsięwzięciom, prowadzącym do tego celu. Kontaktował się i współpracował ze środowiskiem dziennikarzy, poddawał weryfikacji i ocenie językową stronę ich twórczości.¹⁷ Krakowski Ośrodek Badań Prasoznawczych, którego pracą kierował Zenon Klemensiewicz, posiadał w swoim dorobku wiele wartościowych, przydatnych społecznie pozycji, poświęconych analizie języka wypowiedzi prasowych, a także poradników językowych związanych z potrzebami zawodu dziennikarskiego, między innymi: *W trosce o język polskiej prasy* (»Prasa Współczesna i Dawna« 1959, nr 1/2), *W poszukiwaniu środków naprawy języka prasy polskiej* (»Nowa Kultura« 1960, nr 41), *Próba poradnictwa językowego* (»Prasa Polska« 1961, nr 3).

W swoich publikacjach naukowych, poświęconych sprawom kultury języka polskiego przedstawił Zenon Klemensiewicz wszechstronny obraz »stanu użytkowania« ówczesnego języka i przyczyny warunkujące trudności »niedomagania« językowe. Wśród tych przyczyn, jako najbardziej istotne wymienił: będące skutkiem drugiej wojny światowej przemiany demograficzne, ruchy ludnościowe, które silnie wyodrębniały odrębność regionalną grup, powodowały powstawanie środowisk »mieszanych« pod względem językowym,¹⁸ poza tym sam wpływ wojny na długą przerwę w nauce i trudności w nauczaniu języka ojczystego przez młode pokolenie;

ponadto poważny wzrost zainteresowań technicznych, kosztem zainteresowań humanistycznych i osłabieniem czytelnictwa klasycznej literatury polskiej. Niemniej jednak pozytywną stroną tych »niedomagań« i przemian z punktu widzenia rozwoju kultury stanowiło rozszerzenie kręgu osób posługujących się ogólną polszczyzną.¹⁹ Aktywność Profesora w zakresie kultury języka polskiego polegała na niezwyklej wycuciu aktualnych potrzeb językowych. Każde bowiem zjawisko, szczególnie zagadnienia dotyczące poprawności i kultury języka, wywoływały reakcję Z. Klemensiewicza w postaci artykułu, lub krótkiej, ale pouczającej wzmianki, dotyczącej problemu.

Efektom wieloletniej działalności naukowej, a także pedagogicznego i emocjonalnego zaangażowania Zenona Klemensiewicza w sprawy języka, była między innymi jego praca na stanowisku redaktora *»Języka Polskiego«*. W niemal każdym numerze tego czasopisma wygłaszał swoje stanowisko na temat języka, wiele uwagi poświęcał kwestiom kultury i poprawności języka, odpowiadał również na uwagi i pytania czytelników. Sprawował ponadto funkcję przewodniczącego Komisji Poprawności i Kultury Języka w Komitecie Językoznawstwa PAN i prezesa w Towarzystwie Miłośników Języka Polskiego, na tym polu współpracował najpierw z J. N. Łosiem i S. Szoberem, później z K. Nitschem. Korzystał ze wszystkich możliwych form upowszechnienia kultury języka.

Przypisy

- [1] H. Kurkowska, Prace Zenona Klemensiewicza w dziedzinie kultury języka polskiego [w:] Służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi, Warszawa 1970, s. 27.
- [2] Z. Klemensiewicz, Gramatyka współczesnej polszczyzny kulturalnej w zarysie, Wrocław - Warszawa 1947, s. 4.
- [3] K. Libelt, »O miłości ojczyzny«, 1844.
- [4] Z. Klemensiewicz, Rys dziejów języka polskiego, Kraków 1966, s. 27.
- [5] Z. Klemensiewicz, Kształcenie mowy ojczystej, »Nowa Szkoła« 1966, nr 18, s. 16.
- [6] J. Safarewicz, Kilka uwag o kulturze języka [w:] W służbie nauce i szkole, op. cit., s. 323-324.
- [7] Z. Klemensiewicz, Język polski, Wrocław - Warszawa 1946, s. 46.
- [8] Z. Klemensiewicz, Dydaktyka nauki o języku polskim, Lwów - Warszawa 1929, s. 58.
- [9] W. Okoń, Wizerunki dawnych pedagogów polskich, Warszawa 1993, s. 206.
- [10] Z. Klemensiewicz, O różnych odmianach współczesnej polszczyzny, Warszawa 1953, s. 91; Z. Klemensiewicz, Historia języka polskiego. Doba staropolska cz. 1,

Warszawa 1961, s. 92.

- [11] Z. Klemensiewicz, Poprawność i pedagogika językowa, »Język polski« 1947, nr XXVII, s. 38-40.
- [12] Z. Klemensiewicz, Usługowa funkcja języka, »Miesięcznik Literacki« 1966, nr 2.
- [13] Z. Klemensiewicz, Prawidła poprawnej wymowy polskiej, Wrocław - Warszawa - Kraków 1964, s. 10-11.
- [14] S. Urbaniak, Zenon Klemensiewicz - uczoney i pedagog, »Język Polski« 1961, nr 4, s. 45.
- [15] W. Okoń, Wizerunki ..., op. cit., s. 202.
- [16] Z. Klemensiewicz, Język polski ..., op. cit., s. 39-42.
- [17] H. Kurkowska, Praca Zenona Klemensiewicza ..., op. cit., s. 29-30.
- [18] Z. Klemensiewicz, Gramatyka współczesnej ..., op. cit., s. 9.
- [19] Z. Klemensiewicz, O niektórych grzechach głównych przeciw mowie ojczystej, »Język Polski« 1960, nr XL, s. 54-58.

POVZETKI / STRESZCZENIA

DISKUSIJA O IMENU USTANOVE ZA IZOBRAŽEVANJE MAJHNIH OTROK V II. POLJSKI REPUBLIKI (1918–1939)

Dorota Jalmużna, Beata Szczepańska

V članku je predstavljen potek diskusije, ki je bila razširjena na Poljskem v času med vojna in se je nanašala na ime ustanove za izobraževanje majhnih otrok. Prvo ime, ki se je uporabljalo na poljskem ozemlju od druge polovice 19. stoletja za poimenovanje ustanov za vzgojo in izobraževanje malih otrok, je bilo *ochrona* (otroško zavetišče). Del pedagoških krogov (predvsem iz Varšave) je menil, da je to ime sporno zaradi dobrodelne narave in prevladovanja varstvene funkcije ter hkrati predlagal novo poimenovanje: vrtec za ime ustanove za izobraževanje otrok, starih od 3 do 6 let. Temu predlogu so se uprli jezikoslovni krogi in krogi prosvetnih aktivistov iz Poznanja.

Javno razpravo o tem, katero ime je najustreznejše, je odpravil Zakon o šolskem sistemu iz leta 1932, ki je uveljavil ime *przedszkole* (predšola).

DYSKUSJA NAD NAZWĄ INSTYTUCJI EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA W II RZECZYSPOLITEJ POLSKIEJ (1918–1939)

Dorota Jalmużna, Beata Szczepańska

W artykule przedstawiono przebieg dyskusji podjętej w okresie międzywojennym w Polsce nad kwestią nazwy instytucji edukacji małego dziecka. Pierwszą nazwą stosowaną na ziemiach polskich od poł. XIX w. na określenie placówek opieki i wychowania małego dziecka była *ochrona*. Część środowiska pedagogów (wywodzących się głównie z Warszawy) uznała tę nazwę za skompromitowaną przez dobroczynny charakter i dominację funkcji opiekuńczej, proponując nowe określenie: *przedszkole* dla nazwy instytucji edukacji dziecka w wieku od 3 do 6 o roku życia. Propozycja ta wzbudziła sprzeciw środowiska językoznawców i poznańskich działaczy oświatowych.

Publiczna debata nad tym, która nazwa jest właściwsza została rozstrzygnięta w Ustawie o ustroju szkolnictwa z 1932 r., wprowadzającej jako obowiązującą nazwę *przedszkole*.

JEZIKOVNI RELATIVIZEM V PEDAGOŠKIH VEDAH

Tadeusz Jalmużna

Eden od temeljnih pedagoških pojmov je vzgoja. Ta pojem ima bogato in raznovrstno vsebino. Veliko pedagogov pripisuje vzgoji širok pomen. Govori se o vzgoji kot namernem in zavestnem procesu vplivanja, hkrati pa naj bi bila vzgoja posledica določenih dejanj.

Ko govorimo o pomenu govora, ne mislimo le na dejavnost učiteljev, ampak tudi na od nje neposredno odvisno dejavnost učencev, tj. učenje.

Oba pojma, vzgoja in izobraževanje, imata zgodovinski značaj.

Pedagogika se ukvarja s procesi višjega reda, tj. takšnimi, ki nastanejo med zavestjo učitelja-vzgojitelja in zavestjo učenca-gojenca. To je ena od osnovnih razlik, ki nastajajo med drugimi procesi, npr. tehnološkimi, naravoslovnimi, fizikalnimi.

Pedagog ima v primerjavi s predstavniki naravoslovnih ali tehničnih ved določene težave pri oblikovanju in predvidevanju končnih učinkov, saj so možnosti, da se v zavesti gojenca izzovejo želeni procesi, omejene. Težave pri določanju pravilnosti v pedagogiki izvirajo tudi iz nejasnosti pojmov, ki se uporabljajo.

RELATYWIZM JEZYKA W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH*Tadeusz Jalmużna*

Jednym z podstawowych pojęć pedagogiki jest wychowanie. Pojęcie to zawiera bogatą i różnorodną treść. Wielu pedagogów przypisuje wychowaniu szerokie znaczenie. Mówi się o wychowaniu jako celowym i świadomym procesie oddziaływania, a jednocześnie wskazuje na wychowanie jako efekt pewnego działania.

Mówiąc o znaczeniu mowy mamy na myśli nie tylko działalność nauczycieli, lecz także bezpośrednio od niej zależną działalność uczniów, tj. uczenie się.

Zarówno wychowanie jak i nauczanie mają charakter historyczny.

Pedagogika zajmuje się procesami wyższego rzędu, tj. zachodzącymi między świadomością nauczyciela wychowawcy, a świadomością ucznia – wychowanka. Jest to jedna z podstawowych różnic, które zachodzą w innych procesach np. technologicznych, przyrodniczych, fizycznych.

Pedagog, w odróżnieniu od przedstawicieli nauk przyrodniczych czy technicznych, ma określone trudności w formułowaniu i przewidywaniu ostatecznych efektów. Wynika to z ograniczonych możliwości wywoływania pożądanych procesów w świadomości wychowanka. Trudności w ustaleniu prawidłowości w pedagogice wynikają także z nieostrości pojęć, którymi się posługuje.

FAKTOGRAFSKO ZNANJE*Janez Justin*

Del znanja, pridobljenega v procesih učenja, je znanje o dejstvih, torej dejstveno ali faktografsko znanje. V današnjih teorijah učenja je to zapostavljena tema, kar je svojevrsten paradoks. V Bloomovi 'taksinomiji' znanja je to znanje sicer umeščeno na najnižjo 'raven', vendar je hkrati opisano kot temeljno znanje, na podlagi katerega je šele mogoče pridobivati znanje na 'višjih ravneh'. Današnje teorije učenja – po zgledu Platona – o znanju na 'višjih ravneh' sodijo, da ga ni mogoče govorno prenesti z osebe na osebo. Članek pa je posvečen vprašanju: Je vsaj znanje na 'nižjih ravneh' prenosljivo? Najprej skušamo ugotoviti, kateri pomen pojma 'dejstvo' je vključen v pojem faktografskega znanja, ki ga uporabljajo današnje teorije učenja. Potem pregledujemo teorije učenja in epistemološke teorije, ki se ukvarjajo z vprašanjem o prenosljivosti faktografskega znanja. Obravnavamo t. i. pričevanjsko epistemologijo, ki temo medosebnega prenosa dejstvenega znanja veže na niz avguštinovskih predstav o umu, spominu, znanju, govoru in komunikaciji, zlasti pa na idejo o prenosu mentalnih objektov, na idejo telementalnosti. Na koncu ugotavljamo, da tovrstne teorije prenosa znanja prezrejo družbeno naravo in družbeni obstoj znanja, saj vodijo k sklepu, da pomenske predstave, ki jih prenaša spoznavni govor, spremenijo v znanje šele diskretna sodba, ki nastane v zasebnosti posameznega uma.

WIEDZA FAKTOGRAFICZNA*Janez Justin*

Część wiedzy zdobytej w procesie uczenia to wiedza o faktach, czyli wiedza faktyczna lub faktograficzna. W dzisiejszych teoriach nauki jest to niedoceniony temat, co stanowi swoisty paradoks. W 'taksonomii' wiedzy, Blooma, wiedza ta, mimo iż jest umieszczona na najniższym 'poziomiu' jest jednak równocześnie opisana jako wiedza fundamentalna,

dopiero, na podstawie, której jest możliwe zdobycie wiedzy na 'wyższych poziomach'. Współczesne teorie uczenia – wzorując się na Platonie – o wiedzy na 'wyższych poziomach' sądzą, że nie jest możliwe jej ustne przekazywanie z osoby na osobę. Artykuł jest poświęcony pytaniu: Czy przekaz wiedzy, chociażby na 'niższych poziomach' jest możliwy? Na początku próbujemy stwierdzić, które znaczenie pojęcia 'fakt' jest znaczące dla pojęcia wiedzy faktograficznej, którym posługują się dzisiejsze teorie uczenia. Następnie przeglądamy teorie uczenia i teorie epistemologiczne, które zajmują się pytaniem przenośności wiedzy faktograficznej. Badamy tzw. świadcząca epistemologię, która temat międzyosobowego przekazu wiedzy faktycznej wiąże z szeregiem augustyńskich teorii dotyczących umysłu, pamięci, wiedzy, mowy i komunikacji, a zwłaszcza z ideą dotyczącą przekazu obiektów duchowych, ideą teleduchowości. Na końcu konstatujemy, iż podobne teorie przekazu wiedzy lekceważą społeczny charakter i społeczne istnienie wiedzy, z czego wnioskujemy, iż znaczeniowe przedstawienia, które przynosi świadoma mowa, zamieni w wiedzę dopiero dyskretny osąd, który powstanie w odosobnieniu poszczególnego umysłu.

UVOD V REBOULOVO ANALIZO RETORIKE PEDAGOŠKEGA DISKURZA

Zdenko Kodelja

Za Reboulovo razumevanje pedagoškega diskurza je pomembna notranja organizacija diskurza: sintaktična, logična in retorična. Med njimi posveča največ pozornosti retorični organizaciji diskurza. Pri tem pa zavrača tista sodobna pojmovanja retorike, ki jo reducirajo bodisi na argumentacijo bodisi na slog (ali celo na besedne figure, kot so metafore, metonimije, oksimoroni itd.). Po njegovem mnenju sodi v retoriko oboje. Kajti predmet njenega preučevanja je tisto, kar naredi, da je nek diskurz prepričevalen. To pa je tako argumentacija kakor tudi slog oziroma večša raba besednih figur. Vsak diskurz, ki hoče nekoga prepričati o nečem, je za Reboula retoričen. Zato zavrača poenostavljeno delitev diskurzov na retorične in objektivne. To še posebej velja za pedagoške diskurze, ki jih je analiziral. V pričujočem zapisu so prikazani nekateri vidiki njegove analize retorične zgradbe pedagoškega diskurza na primeru analize znamenitega in kratkega odlomka iz *Emila*, v katerem Rousseau govori o negativni vzgoji.

WSTĘP DO ANALIZY RETORYKI DYSKURSU PEDAGOGICZNEGO REBOULA

Zdenko Kodelja

Wg Reboula dla zrozumienia dyskursu pedagogicznego, jest potrzebna wewnętrzna organizacja dyskursu: syntaktyczna, logiczna i retoryczna. Spośród nich, poświęca on najwięcej uwagi retorycznej organizacji dyskursu. Przy tym odrzuca te współczesne określenia retoryki, które redukują ją, albo na argumentację, albo na styl (lub nawet na figury słowne, jakimi są metafory, metonimie, oksymorony itd.). Uważa, iż do retoryki należą oboje. Bowiem przedmiot jej badania, jest tym który sprawi, iż dany dyskurs jest przekonujący. A tym jest zarówno argumentacja, jak i styl, względnie właściwe użycie figur słownych. Każdy dyskurs, który ma za zadanie przekonać kogoś o czymś, jest dla Reboula retoryczny. Dlatego odrzuca on uproszczony podział dyskursów na retoryczne i obiektywne. Ma to w szczególności znaczenie dla dyskursów pedagogicznych, które analizował. W niniejszym zapisie są pokazane niektóre aspekty jego retorycznej analizy struktury pedagogicznego dyskursu, na przykładzie analizy sławnego i krótkiego fragmentu *Emila*, w którym Rousseau mówi o negatywnym wychowaniu.

TERMINOLOGIJA V STRUKTURAH IN PROCESU PREDŠOLSKE VZGOJE*Wiesława Leżańska*

Članek se osredotoča na predšolsko pedagogiko. Bistvena razsežnost vsake znanstvene stroke je zanjo značilna kombinacija pojmov, ki pomeni terminološki sestav. V prvem delu je zaradi tega predstavljena analiza poimenovanj v strukturi predšolske vzgoje, v drugem pa analiza izbranih pojmov, značilnih za proces predšolske vzgoje.

Prvi del govori o poimenovanju struktur predšolskega izobraževanja v zgodovinskem vidiku. Začne z otroškimi zavetišči kot ustanovami za varstvo, organiziranimi skoraj v vseh evropskih državah, z značilnimi angleškimi ustanovami S. Wilderspina – malimi šolami za male otroke in francoskimi shrambami za zanemarjene otroke. Članek po vrsti opisuje vzgojno-varstvene ustanove, kot so bile freblovski vrtički in montesorianske šole, predšole, ter najnovejše rešitve v predšolskem izobraževanju – nizozemski centri za varstvo otrok.

Drugi del članka analizira osnovne pojme predšolske vzgoje in dokazuje, da ima predšolska pedagogika tako kot druge pedagoške stroke svoj jezikovni aparat oziroma sestav značilnih pojmov. Ta analiza je vključila naslednje pojme iz tega sestava, kot so otrok, igra, ekspresija.

TERMINOLOGIA W STRUKTURACH I PROCESIE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO*Wiesława Leżańska*

Treści artykułu dotyczą obszaru pedagogiki przedszkolnej. Istotnym wymiarem każdej dyscypliny naukowej jest charakterystyczny dla niej układ pojęć, stanowiący zestaw terminologiczny. Dlatego w pierwszej części analizują nazewnictwo w zakresie struktur wychowania przedszkolnego, zaś w drugiej analizują wybrane pojęcia charakterystyczne dla procesu wychowania przedszkolnego.

Część pierwsza omawia nazewnictwo struktur edukacji przedszkolnej w aspekcie historycznym, poczynając od ochronek jako instytucji opiekuńczych organizowanych niemal we wszystkich państwach europejskich, ze specyficznymi instytucjami angielskimi S. Wilderspina – szkółek dla małych dzieci oraz francuskimi przechowalniami dla zaniedbanych dzieci. W kolejności artykułu omawia instytucje wychowawczo – opiekuńcze jakimi były ogródki freblovskie oraz szkoły montessoriańskie, przedszkola oraz najnowsze rozwiązania w zakresie edukacji przedszkolnej – holenderskie Centra Opieki nad Dzieckiem.

Druga część artykułu analizuje podstawowe pojęcia procesu wychowania przedszkolnego udowadniając, iż pedagogika przedszkolna, tak jak i inne dyscypliny pedagogiczne, posiada swoją aparaturę językową, czyli zestaw specyficznych dla niej pojęć. W obszarze tego procesu analizie poddano takie pojęcia, jak: dziecko, zabawa, ekspresja.

»POUČNOST« IN »ARTIZEM« KOT KATEGORIJI OCENJEVANJA PEDAGOŠKE OTROŠKE KNJIŽEVNOSTI NA POLJSKEM V ČASU MED VOJNAMA*Iwonna Michalska*

Vprašanje poučnosti in artizma v otroškem in mladinskem slovstvu je bilo, čeprav se ni prvič pojavilo v dvajsetletju med vojnama, v tem času postavljeno na novo, kar je izzvalo številne razprave in razlage. Izhodiščna in hkrati osnovna naloga je bila razrešiti vprašanje: ali morata v stvaritvah za mlado generacijo prevladovati poučnost ali artizem.

Udeleženci razprave, ki so bili zaradi svojega poklica povezani s književnostjo ter so se zavedali posebnosti in drugačnosti del, ustvarjenih za otroke, od del, ustvarjenih za odrasle, v njej niso diskreditirali vzgojnih vplivov, podobno kot pedagogi, ki so jih branili kot načela,

so skupaj trdili, da se »poučnost« ne sme spremeniti v moraliziranje. Večina diskusij, ki so takrat potekale na to temo, je bila opredeljena na območju, opisanem s frazo »med artizmom in poučnostjo«. Tisto »med« je pomenilo, da so izražena mnenja pristala v obstoj »artizma« in »poučnosti« v otroškem in mladinskem slovstvu, kamen spotike pa so bile zadeve vzajemnih odnosov med njima in razmerij o udeležbi vsakega izmed njiju.

»DYDAKTYZM« I »ARTYZM« JAKO KATEGORIE OCENY PEDAGOGICZNEJ LITERATURY DLA DZIECI W POLSCE W OKRESIE MIĘDZY WOJNAMI

Iwonna Michalska

Zagadnienie dydaktyzmu i artyzmu w piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży, choć nie pojawiło się w dwudziestolecu międzywojennym po raz pierwszy, to w tym czasie zostało na nowo dostrzeżone, wywołując liczne dyskusje i komentarze. Wyjściową a jednocześnie podstawową kwestią stało się rozstrzygnięcie dylematu: Dydaktyzm czy artyzm powinien dominować w utworach dla młodego pokolenia. Zarówno dyskutanci związani poprzez uprawiany zawód z literaturą, którzy dostrzegając specyfikę i odmienność twórczości dziecięcej od dzieł dla dorosłych nie dyskredytowali w niej wpływów wychowawczych, jak i pedagodzy broniący ich jako pryncypiów, zgodnie wyrażali opinię, że »dydaktyzm« nie może przybierać postaci moralizatorstwa. Zdecydowana większość prowadzonych na ten temat dyskusji mieściła się w obszarze zakreślonym w sformułowaniu »między artyzmem a dydaktyzmem«. Owo »między« oznaczało, że wśród głoszących poglądów pojawiło się przyzwolenie na występowanie »artyzmu« i »dydaktyzmu« w pisarstwie dla dzieci i młodzieży, a przedmiotem sporu stawały się kwestie wzajemnych ich relacji i proporcji udziału każdego z nich.

KRATEK ORIS PEDAGOŠKE KOMUNIKOLOGIJE

Bogomir Novak

Izhajali smo iz pojasnjevalne vloge in praktično aplikativne vrednosti komunikologije, pedagoške komunikologije in komunikacijske didaktike v vzgojno-izobraževalnem procesu. V predstavljenem prispevku so reaktualizirali Parsonsovo tezo o šoli kot kulturnemu podsistemu družbe. Šole se razlikujejo po tipih kulture in komunikacije, ki v njej prevladujejo. Dobra in kakovostna šola, ki se nenehno izboljšuje, rabi za svoj razvoj dobro, kakovostno komunikacijo. Zato smo v prispevku razlikovali med dejavniki slabe in dobre komunikacije. V treh tabelah prikazujemo vrste komuniciranja, značilnosti obeh vrst komunikacij, kakor tudi ovire in spodbude za dobro komunikacijo.

Slaba komunikacija je enosmerna in je proizvod toge, konfliktna, avtokratske osebnosti, ki ohranja avtokratsko (politično in pedagoško) kulturo in zaradi svojega enodimenzionalnega mišljenja uporablja pretežno jezika nesprejemanja. Dobra dialoška in interakcijska komunikacija je rezultat prožne učiteljeve osebnosti, ki razvija vključevalno, demokratično (politično in pedagoško) kulturo. S svojo odprto komunikacijo, večdimenzionalnim mišljenjem in 'jezikom sprejemanja' (izraz T. Gordona) učenci sodelujejo v skupini z namenom reševanja problemov in konfliktov. Antropološko gledano obstaja dobra komunikacija na čutni, emocionalni, racionalni in duhovni ravni osebnosti. Le takšna komunikacija zadovoljuje različne edukacijske potrebe. Pravil in strategij uporabe dobrega komuniciranja se učimo vse življenje. V šoli pa vse to uveljavlja s pomočjo komunikacijske didaktike.

KRÓTKI ZARYS PEDAGOGICZNEJ KOMUNIKOLOGII*Bogomir Novak*

Wyszliśmy z założenia objaśniającej roli i praktycznie aplikatywnej wartości komunikologii, pedagogicznej komunikologii i dydaktyki komunikacyjnej w procesie wychowawczo-edukacyjnym. W przedstawionym artykule zaktualizowano tezę Parsonsa o szkole jako kulturowemu podsystemowi społeczeństwa. Szkoły różnicują się ze względu na typy kultury i komunikacji, które w nich przeważają. Dobra i wartościowa szkoła, która nieustannie się udoskonala, dla swojego rozwoju korzysta z wartościowej komunikacji. Dlatego też w artykule wyróżniliśmy czynniki złej i dobrej komunikacji. W trzech tabelach pokazujemy rodzaje komunikowania, charakterystyczne cechy obydwu rodzajów komunikacji, jak również przeszkody i bodźce dobrej komunikacji.

Zła komunikacja jest jednokierunkowa i jest wynikiem sztywnej, konfliktowej, autokratycznej osobowości, która ochrania autokratyczną (polityczną i pedagogiczną) kulturę i z powodu swojego jednopoziomowego myślenia zazwyczaj używa języka nie do przyjęcia. Dobra komunikacja, oparta na dialogu i interakcji, jest rezultatem elastycznej osobowości nauczyciela, który rozwija wspólną, demokratyczną (polityczną i pedagogiczną) kulturę. Ze swoją otwartą komunikacją, wielopoziomowym myśleniem i »językiem odbioru« (pojęcie T. Gordona) uczniowie współpracują w grupie w celu rozwiązywania problemów i konfliktów. Z antropologicznego punktu widzenia, dobra komunikacja istnieje na zmysłowym, emocjonalnym, racjonalnym i duchowym poziomie osobowości. Tylko taka komunikacja zadowala różne potrzeby edukacyjne. Reguł i strategii używania dobrej komunikacji uczymy się przez całe życie. W szkole jest to przeprowadzane przy pomocy dydaktyki komunikacyjnej.

SOCIOLINGVISTIČNO POGOJEVANJE BESEDNEGA ZAKLADA OTROKA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU*Božena Ostromečka-Frączak*

Avtorica analizira dejavnike, ki vplivajo na besedni zaklad štiriletnika. Zanima jo predvsem vpliv družinskega okolja. Zaradi tega raziskuje dve skupini otrok (skupaj 24), ki šele začenjajo predšolsko izobraževanje. V skupini A so edinci, otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe, starši so zaposleni, otroke pa so prej vzgajali stari starši oziroma mati. V skupini B imajo starši osnovno ali srednjo stopnjo izobrazbe, družine imajo več otrok, pogosto so enostarševske, mati prej ni nikoli delala.

Na podlagi opazovanja besednega zaklada izbranih semantičnih skupin, povezanih s človekom, npr. splošnih imen, sorodstvenih stopenj, poklicev, vzdevkov, anatomskih delov človeka itn. in tudi imen živali, je mogoče oblikovati nekaj sklepov, med katerimi ima avtorica dva za najpomembnejša. Prvi – višja je izobrazba staršev, širši je besedni zaklad njihovih otrok, ta besedni zaklad je tudi bolj raznolik, več je pozitivnega značaja, pogoste so pomanjševalnice. Čim nižja je izobrazba staršev, tem revnejši je besedni zaklad njihovih otrok, več je pogovornih izrazov, več je negativnega značaja in vulgarizmov. Drugi – otroke iz skupine A je odlikovala velika jezikovna domiselnost, kar se je kazalo kot ustvarjanje ustreznih in pravih neologizmov, medtem ko je bilo v skupini B veliko manj neologizmov, kar bi lahko pričalo o tem, da so ti otroci v manjši meri osvojili pravila besedotvorja poljskega jezika.

SOCJOLINGWISTYCZNE UWARUNKOWANIA ZASOBU SŁOWNICTWA DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Bożena Ostromecka-Frączak

Autorka analizuje czynniki wpływające na zasób słownictwa dziecka czteroletniego. Interesuje ją przede wszystkim wpływ środowiska rodzinnego i w tym celu przeprowadza badania dwu grup dzieci (łącznie 24), które dopiero rozpoczynają edukację przedszkolną. W grupie A są jedynaki, dzieci rodziców z wyższym wykształceniem, rodzice pracują, dzieci wcześniej wychowywali dziadkowie lub matka. W grupie B rodzice mają wykształcenie podstawowe lub średnie, rodziny są wielodzietne, często niepełne, matka wcześniej nie pracowała.

Obserwacja słownictwa wybranych grup semantycznych związanych z człowiekiem, np. nazw ogólnych, stopni pokrewieństwa, zawodów, przezwisk, części anatomicznych człowieka, itd., jak również nazw zwierząt sformułować kilka wniosków, z których za najważniejsze uważam dwa. Po pierwsze – im wyższe wykształcenie rodziców, tym większy jest zasób słownictwa ich dzieci, słownictwo to jest bardziej zróżnicowane, nacechowane pozytywnie, częste są zdrobnienia. Im niższe wykształcenie rodziców, tym uboższy jest zasób słownictwa ich dzieci, więcej wyrazów potocznych, nacechowanych pejoratywnie i wulgaryzmów. Po drugie – dzieci z grupy A cechowała duża inwencja językowa, polegająca na tworzeniu udanych i poprawnych neologizmów, podczas gdy w grupie B neologizmów było o wiele mniej, co mogłoby świadczyć o mniejszym stopniu przyswojenia sobie przez dzieci zasad słowotwórstwa polskiego.

DVE PRIPOMBI NA TEMO SESTAVLJANJA BESEDIL V PEDAGOŠKI PRAKSI

Jacek Piekarski

Prispevek se ukvarja z izbranimi problemi, povezanimi z oblikovanjem besedila v pedagogiki in razlago njegovega pomena v kontekstu znanja, ki ga vsebuje. Praksa pisanja je celota pravil, v katere so vključene družbene dejavnosti, ki so zakoreninjene v skupinskem komuniciranju skupnosti učenjakov in temeljijo na pravilih, ki določajo pragmatiko raziskovalne dejavnosti in zajemajo tudi etični kontekst. V prispevku se namenja pozornost tudi nekaterim problemom, povezanim z vprašanji sprejemanja jezika stroke v kontekstu zgodovinskih sprememb, ki nastajajo v njem, ter sovpadanja v njem besedil, ki so nastale na podlagi različnih znanstvenih strok. Članek predstavlja izbrana pravila ustvarjanja besedila (spoštovati druge avtorje, ne skrivati se za besedilom, ne ustvarjati v njem »navideznega nasprotnika«, odprto izražati lastne dvome itd.) ter tudi opisuje probleme, povezane z nastajanjem sprememb v jeziku stroke (terminoloških izposojenk, podobnosti mnenj, analogij predpostavk, transformacije znanja) – sprememb, ki določajo različne možnosti interpretacije pedagoškega znanja. Ta vprašanja so bila predstavljena zaradi prepričanja, da »mnogost jezikov« pedagogike ni samo zanimiv teoretični in metodološki problem, temveč tudi pomembno praktično vprašanje.

DWIE UWAGI NA TEMAT TWORZENIA WYPOWIEDZI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Jacek Piekarski

W opracowaniu podjęto wybrane problemy związane z formułowaniem wypowiedzi w pedagogice oraz odczytywaniem ich znaczenia w kontekście przedkładanej w nich wiedzy. Praktykę pisania pojmowano jako zespół reguł obejmujących czynności społeczne, które zakorzenione są w zbiorowym komunikowaniu się wspólnoty uczonych i wsparte na zasadach określających nie tylko pragmatykę działania badawczego, ale obejmujących także kontekst etyczny. Zwrócono również uwagę na niektóre problemy łączące się z zagadnieniem odczytywania języka dyscypliny w kontekście dokonujących się w nim zmian historycznych oraz zderzenia się w nim wypowiedzi powstałych na gruncie różnych dziedzin wiedzy. Zaprezentowano tym samym zarówno wybrane reguły tworzenia wypowiedzi (szacunku dla innych autorów, nie ukrywania się za tekstem, nie tworzenia w nim »pozornego adwersarza«, otwartego wyrażania własnych wątpliwości itp.), jak i opisano problemy dotyczące powstawania zmian w języku dyscypliny (zapożyczenia terminologiczne, podobieństwa twierdzeń, analogie założeń, transformacje wiedzy) – zmian określających różnorodne możliwości interpretacji wiedzy pedagogicznej. Zagadnienia te podjęto w przekonaniu, że »wielość języków« pedagogiki jest nie tylko interesującym problemem teoretycznym i metodologicznym, ale stanowi także istotne zagadnienie o charakterze praktycznym.

PEDAGOŠKA DEJAVNOST ZENONA KLEMENSIEWICZA ZA KULTURO POLJSKEGA JEZIKA

Kinga Szymczak

Članek opisuje vlogo in pomen, ki ju je pripisoval jeziku profesor, za katerega je bil jezik osnovno družbeno dobro, skupno premoženje ter dejavnik in kazalec nacionalne enotnosti. Prikazani so skrb avtorja za razvoj jezika in tudi njegov čustveni pristop do »rojstne besede« ter projekti, povezani z dejavnostjo v kulturi in jeziku. Prispevek predstavlja osnovo dela na področju jezika in kulture, in sicer razlage temeljnih pojmov tega dela. Prikazano je stališče Zenona Klemensiewicza v kulturi in jezikovni pravilnosti, ki se je nanašalo na takšna jezikovna področja, kot so skladnja, pregibanje, besedotvorje, pravopis in ortofonija. Nakazani so tudi – s profesorjevega vidika – razlogi, ki povzročajo določene jezikovne težave in pomanjkljivosti.

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA ZENONA KLEMENSIEWICZA NA RZECZ KULTURY JĘZYKA POLSKIEGO

Kinga Szymczak

W artykule omówiono rolę i znaczenie, jakie przypisywał językowi Profesor, który widział w nim zasadnicze dobro społeczne, wspólny majątek, a więc czynnik i wykładnik jedności narodowej. Ukazana została troska autora o rozwój języka, a także jego emocjonalny stosunek »słowa rodzimego«, jak również przedsięwzięcia związane z działalnością kulturalnojęzykową. Przedstawiono podstawę pracy kulturalnojęzykowej, jaką stanowiły definicje zasadniczych dla tej pracy pojęć. Omówione zostało stanowisko Zenona Klemensiewicza w sprawach kultury i poprawności języka, które odnosiło się do takich

działów języka, jak: składnia, fleksja, słowotwórstwo, ortografia i ortofonia. Wskazano również istotne z punktu widzenia Profesora przyczyny warunkujące pewne trudności i niedomagania językowe.

IZOBRAŻEVANJE V MUZEJIH IN GALERIJAH: DISKURZ KOT SREDSTVO ZA RAZUMEVANJE ZBIRKE IN KATALOGA UMETNIN

Lidija Tavčar

Namen pričujočega članka je pokazati, da je koncept diskurza lahko ključ za rešitev problema, kako v izobraževalnem procesu (ki poteka bodisi v umetnostnih muzejih in galerijah bodisi v okviru umetnostne vzgoje v šolah), pojasniti učencem, kaj so bistvene značilnosti zbirke in kataloga umetnin. Stoichita, ki pojmuje zbirko kot specifično vrsto diskurza, poudarja, da je za vsako zbirko bistveno prav to, da predpostavlja določeno montažo oziroma kombinacijo predhodno selekcioniranih elementov v skladu z izbranimi kriteriji klasifikacije. Ti kriteriji se lahko spreminjajo, nikakor pa ne morejo povsem izginiti, ne da bi bila s tem izničena tudi zbirka kot zbirka. Kriteriji klasifikacije vnašajo neki serialni mehanizem, v katerem najde vsak element določen odnos s celoto, ki ga vsebuje in opredeljuje. To velja tudi za zbirke slik, kjer je tak element posamezna slika, celota pa galerija, kabinet, ali muzej. Za katalog, razumljen kot diskurz, ker so v njem razvrščeni predmeti, označeni z besedami: »slike«, »gravure«, »kipi« itd., pa je (v nasprotju z inventarjem, za katerega je značilna diahronična urejenost predmetov) bistveno, da v njem ti predmeti niso urejeni kronološko, temveč po načelu sinhronije. Tudi če so v njem predmeti označeni s številkami, črkami ali s kakšnimi drugačnimi znaki, ti znaki vedno kažejo na razvrstitev predmetov v prostoru, in ne v času.

EDUKACJA W MUZEACH I GALERIACH: DISKURS JAKO ŚRODEK ZROZUMIENIA ZBIORÓW I KATALOGÓW DZIEŁ SZTUKI

Lidija Tavčar

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, iż koncept dyskursu może być kluczem do rozwiązania problemów, jak w procesie edukacyjnym (z którym mamy do czynienia bądź w muzeach sztuki i galeriach, bądź na zajęciach z wychowania plastycznego w szkołach), wyjaśnić uczniom, czym są istotne cechy charakterystyczne zbiorów i katalogów dzieł sztuki. Stoichita, który rozumie zbiór jako specyficzny rodzaj dyskursu, podkreśla, iż dla każdego zbioru charakterystyczne jest właśnie to, że zakłada on określony, jednoznaczny montaż, względnie kombinację wcześniej wyselekcjonowanych elementów, w zgodzie z wybranymi kryteriami klasyfikacji. Te kryteria mogą ulec zmianie, jednak nie mogą do końca zostać pominięte, gdyż w ten sposób zbiór jako zbiór uległby zniszczeniu. Kryteria klasyfikacji wnoszą pewien mechanizm seryjny, w którym każdy element jest powiązany z całością, która go zawiera i określa. Ma to znaczenie dla zbiorów obrazów, gdzie elementem jest zarówno poszczególne dzieło, całość, a za tym galeria, gabinet, lub muzeum. Dla katalogu rozumianego jako dyskurs, gdyż są w nim usytuowane przedmioty, oznaczone słowami «obrazy», «szttychy», «rzeźby» itd., (w przeciwieństwie do inwentarza, dla którego jest znaczące diachroniczne uporządkowanie przedmiotów) charakterystyczne to, iż w nim te przedmioty nie są uszeregowane chronologicznie, ale na zasadzie synchronii. Także, jeżeli przedmioty w nim zawarte są oznaczone numerami, literami lub też innymi znakami, te znaki zawsze wskazują rozmieszczenie przedmiotów w przestrzeni, a nie w czasie.

RAZLAGA POJMA EVALVACIJA V PEDAGOGIKI*Anna Tyl*

V literaturi, ki se ukvarja s problemi evalvacijskih študij (predvsem v delih, prevedenih v poljščino), lahko opazujemo zamenljivo uporabo pojma evalvacija in drugih pojmov, kot so ocena, meritev, diagnoza, izvedensko mnenje, monitoring, inšpekcija, revizija ali kontrola. Takšna praksa ni utemeljena in ji odločno nasprotujejo osebe, ki se ukvarjajo z evalvacijskimi študijami.

Razprave na temo evalvacije v pedagogiki so v besedilu obravnavane na tri načine: definicijski (kjer so navedene definicijske opredelitve z različno stopnjo splošnosti), klasifikacijske (kjer je navedenih nekaj razvrstitev evalvacije in njihov pomenski obseg) in aplikacijski (kjer so navedeni primeri za ponazoritev pedagoške evalvacije, zbrani na območju Poljske, na nacionalni, regijski in individualni ravni).

ROZUMIENIE POJĘCIA »EWALUACJA« W PEDAGOGICE*Anna Tyl*

W literaturze poruszającej problemy studiów ewaluacyjnych (zwłaszcza w pracach tłumaczonych na język polski) można zaobserwować zamienne stosowanie określenia ewaluacja i innych pojęć, takich jak: ocena, pomiar, diagnoza, ekspertyza, monitorowanie, inspekcja, audyt czy kontrola. Taka praktyka nie jest uzasadniona i budzi sprzeciw w środowisku osób, zajmujących się badaniami ewaluacyjnymi.

Rozważania na temat ewaluacji w pedagogice będą w tekście prezentowane w trzech ujęciach: definicyjnym (gdzie przytoczono określenia definicyjne o różnym stopniu ogólności), klasyfikacyjnym (gdzie podano kilka podziałów ewaluacji i ich zakres znaczeniowy) oraz aplikacyjnym (gdzie dokonano egzemplifikacji ewaluacji pedagogicznej, prowadzonej na terenie Polski, o zasięgu krajowym, wojewódzkim i jednostkowym).

ONSTRAN »NEDOLŽNEGA«, ONSTRAN »NEVTRALNEGA«: KONCEPTI OTROŠTVA IN KONCEPTI PISMENOSTI*Valerija Vendramin*

Avtorica v prispevku povezuje nekatere plati pojma pismenosti z aktualnimi pojmovanji otroštva, ki jih v precejšnji meri še vedno omejujejo tradicionalistične predstave o tem, kakšna so dejanska življenja otrok. O spremembah pri pojmovanju enega ne moremo razmišljati brez določenih vzporednih sprememb na polju drugega. V prvi vrsti je treba tu izpostaviti spremembe v komunikaciji, ki so del večjih premikov v tehnološkem razvoju, družbeni strukturi in kulturi, kar ima nedvomno posledice za otroke kot tudi tiste, ki so zadolženi za njihovo izobraževanje. Avtorica poskuša nakazati, kako preseči esencialistična in zdravorazumska pojmovanja otroštva in pismenosti, za kar v prvem primeru nastavi kulturološki okvir, v drugem pa predlaga »obrat k družbenemu« v skladu s t. i. novimi študijami pismenosti (*new literacy studies*).

Z DRUGIEJ STRONY »NIEWINNEGO« I »NEUTRALNEGO«: KONCEPTY DZIECIŃSTWA I KONCEPTY PIŚMIENICTWA

Valerija Vendramin

Autorka w artykule wiąże niektóre aspekty pojęcia piśmiennictwa z aktualnymi teoriami dzieciństwa, które w znacznej mierze są wciąż ograniczane tradycjonalistycznym przedstawieniem tego, jakie jest rzeczywiste życie dzieci. O zmianach przy rozumieniu jednego nie możemy rozmyślać bez określonych paralelnych zmian na polu drugiego. Po pierwsze trzeba tu wyłączyć zmiany w komunikacji, które są częścią większych zmian w rozwoju technologicznym, społecznej strukturze i kulturze, które mają niewątpliwe skutki dla dzieci, ale także dla tych, którzy są odpowiedzialni za ich wychowanie. Autorka próbuje przekazać, jak przewyższyć esencjonalne rozumienie dzieciństwa i piśmiennictwa, dla których w pierwszym przykładzie doda ramę kulturologiczną, a w drugim proponuje »zwrot ku społecznemu« w zgodzie z tzw. nowymi studiami literackimi (*new literacy studies*).

PEDAGOŠKI POJMI V USTVARJALNOSTI JEANA PIAGETA

Sylvia Waszczykowska

Jean Piaget, eden izmed vodilnih psihologov in pedagogov, nam je z uporabo razvojnih stopenj, ki jih je sam poimenoval, ter vrste novih pojmov prikazal, kakšne spremembe nastajajo v intelektualnem in spoznavnem razvoju posameznika.

Da bi pojasnil, kako se intelektualno razvijamo, je Piaget uporabil štiri pojme: sheme (razlagajo pojave, povezane s spominom), asimilacija (omogoča vključevanje novih zaznavnih, motoričnih in pojmovnih vsebin v sheme), akomodacija (je povezana s spremembo sheme ali oblikovanjem nove) in ekvilibracija (omogoča vključevanje izkušenj v sheme).

Naslednji pojmi, ki pomembno vplivajo na kognitivni vidik intelektualnega razvoja človeka, so: vsebina (kaže se v otrokovem znanju), funkcija (oziroma akomodacija in asimilacija) in struktura (intelektualne sheme). Enako velja za dejavnike, kot so zorenje, dedovanje, aktivna izkušnja in socialna transmisija.

Drugi po kognitivnem vidiku je v intelektualnem razvoju otroka čustveni vidik (spodbujanje k intelektualni dejavnosti, motiviranje in selekcija (dejavnost usmerjena na posamezne objekte)).

Spoznavni razvoj človeka se začne v trenutku rojstva, prvi pojem, ki se razvija v otroškem umu, je pojem predmeta, naslednji so vzročno-posledični odnosi, stalnost oblike in velikost predmeta ter pojem realnosti.

Za pravilen razvoj logičnega mišljenja pri otroku so nujni: otrokov egocentrizem (otrok ne zna ločiti svojih misli od drugih), transformacije in z njimi povezano razumevanje preobrazb, centrično mišljenje (otrok asimilira samo tiste vidike pojave, na katere se osredotoči) in reverzibilnost (otrok lahko vrne svoj način razmišljanja do trenutka, v katerem se je začelo), kar je mogoče opazovati pri konstantah (stalnost števila, površine in volumna).

Zelo pomemben element razvoja je zmožnost reprezentacije predmetov in pojavov.

Piaget razlikuje pet reprezentacij: posnemanje (posnemanje oseb ali pojavov, ki nekaj časa niso bile navzoče v otrokovi bližini), simbolična igra (posnemanje), risba, slikovne predstave (reprezentacije preteklih izkušenj in predmetov) in govor.

Potem pri otroku napreduje razvoj logičnega mišljenja, ki ga je Piaget poimenoval logične operacije, in sicer razvrščanje (razporejanje predmetov po dimenziji: velikost, teža, volumen) in klasificiranje (oziroma razporejanje po podrobnostih), ki se uporablja pri reševanju posameznih problemov. Za to se uporabljajo določene strukture sklepanja: hipotetično-deduktivno sklepanje, znanstveno-induktivno sklepanje in abstrahiranje.

Vzajemnost, inverzija, decentrirano mišljenje in reverzibilnost umskih operacij prispevajo k logičnemu reševanju problemov, povezanih s konstantami.

Vsebine mišljenja, na katerih se izvajajo intelektualne operacije, so operacije nalog in formalne operacijske sheme.

POJĘCIA PEDAGOGICZNE W TWÓRCZOŚCI JEANA PIAGETA

Sylvia Waszczykowska

Jean Piaget, jeden z czołowych psychologów i pedagogów na świecie, używając przez siebie nazwanych stadiów rozwoju i szeregu nowych pojęć ukazuje nam jakie zmiany zachodzą w rozwoju intelektualnym i poznawczym jednostki.

Aby wyjaśnić jak rozwijamy się intelektualnie Piaget użył czterech pojęć: schemat (tłumaczy zjawiska związanych z pamięcią), asymilacja (pozwala na włączenie nowych treści percepcyjnych, motorycznych i pojęciowych do schematów), akomodacja (związana jest ze zmianą schematu lub stworzeniem nowego) i równoważenie (pozwala na włączenie doświadczenia do schematów).

Kolejnymi pojęciami, które mają istotny wpływ na aspekt poznawczy rozwoju intelektualnego człowieka są: treść (przejawia się w wiedzy dziecka), funkcja (czyli akomodacja i asymilacja) i struktura (schematy intelektualne). Jak również takie czynniki jak dojrzewanie, dziedziczność, aktywne doświadczenie i interakcja społeczna.

Drugim po aspekcie poznawczym rozwoju intelektualnego dziecka jest aspekt afektywny (pobudzanie do aktywności intelektualnej i motywacja oraz selekcja (aktywność skierowana na poszczególne obiekty)).

Rozwój poznawczy człowieka zaczyna się w momencie przyjścia na świat, pierwszym pojęciem rozwijającym się w umyśle dziecka jest pojęcie przedmiotu, kolejnym związek przyczynowo skutkowy, stałość kształtu i wielkość przedmiotu oraz pojęcie rzeczywistości. Do prawidłowego rozwoju myślenia logicznego u dziecka potrzebne są: egocentryzm dziecięcy (dziecko nie potrafi odróżnić własnych myśli od innych), transformacje i związane z nimi rozumienie przekształceń, centracja (dziecko asymiluje tylko te aspekty zdarzenia, na których się koncentruje) i odwracalność (dziecko może cofnąć swoje myślenie do momentu, w którym je rozpoczęło) łatwo zauważalne w niezmiennikach (stałość liczby, powierzchni i objętości).

Bardzo ważnym elementem rozwoju jest zdolność reprezentacji przedmiotów i zdarzeń. Piaget wyróżnia pięć reprezentacji: naśladownictwo odroczone (naśladowanie osób czy zdarzeń, które przez jakiś okres czasu nie były obecne w obrębie dziecka), zabawa symboliczna (naśladowcza), rysunek, obrazy umysłowe (reprezentacje doświadczeń i przedmiotów przeszłych) i mowa.

W dalszym ciągu postępuje u dziecka rozwój myślenia logicznego, zwana przez Piageta operacjami logicznymi, są to: szeregowanie (rozmieszczanie elementów na wymiarze: wielkość, ciężar, objętość) i klasyfikacja (czyli grupowanie według podobieństw), które ma zastosowanie w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Służą do tego określone struktury rozumowania: rozumowanie hipotetyczno – dedukcyjne, rozumowanie naukowo-indukcyjne i abstrahowanie odzwierciedlające.

Wzajemność, inwersja, decentracja i odwracalność operacji umysłowych przyczyniają się do logicznego rozwiązywania problemów związanych z niezmiennikami.

Treści myślenia na których dokonywane są operacje intelektualne to: operacje zadaniowe i formalne schematy operacyjne.

OBLIKOVANJE PSIHOLOŠKIH POJMOV PRI IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

Marian Wojciech Wojtowicz

V prispevku avtor dokazuje tezo, da mora biti psihološko izobraževanje bodočih učiteljev podrejeno sodobni konceptiji o podpiranju naravnega razvoja učenca v šolskih razmerah. Na podlagi lastnih izkušenj akademskega učitelja predlaga, da bi psihološko izobraževanje bodočih učiteljev razdelili na tri etape: 1. predstavitev psiholoških teorij v zgodovinskem kontekstu; 2. predstavitev psiholoških teorij v kontekstu problema; 3. uporaba psiholoških teorij za načrtovanje izobraževalnih položajev.

Monografija vsebuje tudi kritične pripombe avtorja, ki se nanašajo na študentom dostopno literaturo, in opis aktivirajočih načinov dela s študenti, ki jih sam uporablja.

Avtor zaključuje z mnenjem, da so psihološki pojmi orodje pri reševanju strokovnih problemov, ki nastajajo pri učiteljevem delu.

KSZTAŁTOWANIE POJĘĆ PSYCHOLOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Marian Wojciech Wojtowicz

W opracowaniu autor uzasadnia tezę, iż kształcenie psychologiczne przyszłych nauczycieli powinno być podporządkowane współczesnej koncepcji wspomagania naturalnego rozwoju ucznia w warunkach szkolnych. Na podstawie własnych doświadczeń nauczyciela akademickiego proponuje kształcenie psychologiczne przyszłych nauczycieli podzielić na trzy etapy: 1. prezentacja teorii psychologicznych w kontekście historycznym; 2. prezentacja teorii psychologicznych w kontekście problemowym; 3. wykorzystywanie teorii psychologicznych do projektowania sytuacji edukacyjnych.

TOPOI: ČRNA SKRINJICA ARGUMENTACIJE?

Igor Ž. Žagar

Argumentacija naj bi bila kognitivna in diskurzivna (kar je obče znano dejstvo), toda brž ko spregovorimo, se stvari korenito spremenijo. Ne le, da »vtiskujemo« v stvari (in predvsem v njihove predstavivte) koncepte, ki jih prej tam ni bilo; naše argumente je mogoče razumeti kot argumente le, če jih razumemo z vidika sklepa (tj. »v blokih«). Z drugimi besedami: argumentacija je izvorno lahko kognitivna, toda šele ko jo »vtisnemo« v diskurz, jo lahko prepoznamo, razumemo in opišemo kot argumentacijo, jo analiziramo glede na argument(e) in sklep(e) ter vrednotimo.

Temeljni koncept pri opredelitvi razmerja med argumentom/-i in sklepom/-i so topoi/topoi. V pričujočem članku bom skušal prikazati njihov razvoj, vse od začetkov pri sofistih, trdne konceptualizacije pri Aristotelu, do »pragmatične adaptacije« pri Ciceronu in Kvintilijanu ter ga sklenil z modernimi transformacijami pri Toulminu in Ducrotu kot tudi v sodobni analizi diskurza.

TOPOSY: CZARNA SKRZYŃKA ARGUMENTACJI?

Igor Ž. Žagar

Argumentacja może być kognitywna i dyskursywna (co jest powszechnie znanym faktem), jednak zanim zdążymy coś powiedzieć, wszystko się całkowicie zmienia. Nie tylko

»wciskamy« w przedmioty (i przede wszystkim w ich przedstawienie) koncepty, których tam wcześniej nie było, ale nasze argumenty są możliwe do zrozumienia jako argumenty, tylko, jeżeli je rozumiemy z punktu widzenia wniosków (tj. »w blokach«). Innymi słowy: argumentacja może być źródłowo kognitywna, jednak dopiero, gdy ją »wciśniemy« w dyskurs możemy ją rozpoznać, zrozumieć i opisać jako argumentację, jak również zanalizować ją ze względu na argument/-y i wniosek/-i, oraz wartościować.

Fundamentalnym konceptem potrzebnym dla zdefiniowania stosunku pomiędzy argumentem/-ami i wnioskiem/-ami są topos/toposy. W niniejszym artykule spróbuję pokazać ich rozwój, początki związane z sofistami, spoiłą konceptualizację Arystotelesa, do »pragmatycznej adaptacji« Cyserona i Kwintyliana, oraz podsumuję moje rozważania na temat nowożytnych transformacji Toulmina i Ducrota, jak również na temat współczesnej analizy dyskursu.

ZAHVALA

**Revija *Šolsko polje* izhaja s finančno podporo naslednjih
inštitucij:**

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO in ŠPORT

AGENCIJA RS ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST

PEDAGOŠKI INŠTITUT, Ljubljana



The **Network for Citizenship and Democracy in Europe** is a virtual organisation of more than 1500 institutions and persons that work in the field of citizenship and political education and wish to co-operate at a European level.

The goals of the network are to:

- Inform and motivate EU-citizens, to promote social and political participation by activities for and with intermediaries and multipliers.
- Discuss strategies for the involvement of citizens in the European democracy by organising conferences and via printed and digital media.
- Strengthen the European dimension in citizenship education.
- Promote the European co-operation and establishment of accessible, non-partisan institutions in the field of political socialisation and participation.
- Exchange information and expertise.

Seminars and Conferences

Topics of past conferences: Political education in a European democracy, Crime and security, Media literacy, Global changes, national challenges and Migration and integration.

POLITEIA Newsletter

The newsletter brings information on developments in the field of European politics, civic and political education, interviews, the signalling of (electronic) publications, NGO's, didactical materials, Internet, conferences etceteras.

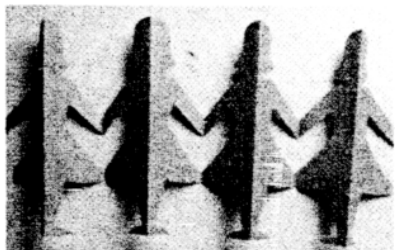
www.politeia.net

On this site information is given about the network. Included are a database of organisations, issues of the Newsletter, the announcement of seminars, articles of previous meetings and a virtual resource centre with links to other sites.

The membership and newsletter are free of charge.

Secretariat of the POLITEIA Network:

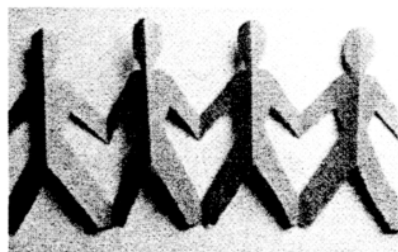
Prinsengracht 911-915, 1017 KD Amsterdam,
The Netherlands, Phone +31 20 5217600
E-mail: info@politeia.net, Internet www.politeia.net



**Add dimension to
your sociological
research**

sociological abstracts

Comprehensive, cost-effective, timely



Abstracts of articles, books, and conference papers from nearly 1,500 journals published in 35 countries; citations of relevant dissertations as well as books and other media.

Available in print or electronically through the Internet Database Service from Cambridge Scientific Abstracts (www.csa.com).

Contact sales@csa.com for trial Internet access or a sample issue.



sociological abstracts

Published by Cambridge Scientific Abstracts

7200 Wisconsin Avenue • Bethesda MD 20814 • USA

Tel: +1 301-961-6700 • Fax: +1 301-961-6720 • E-mail: sales@csa.com
