

(Nie)pożądana refleksyjność

Abstrakt: W artykule przedstawiam refleksyjność pojmowaną jako cechę stylu poznawczego oraz prezentuję sposób poznawczego funkcjonowania ucznia refleksyjnego. Rozpatruję określone sytuacje edukacyjne, w których refleksyjność implikuje wysokie efekty kształcenia oraz te, w których utrudnia ona szkolne uczenie się, ujawniając tym samym niejednoznaczność refleksyjności poznawczej.

Ambiwalencja refleksyjności poznawczej jest dla mnie punktem wyjścia do rozważań nad refleksyjnością na tle szerszych kontekstów – codzienności i codzienności szkolnej. Sygnalizuję niekoherencję codzienności i refleksyjności. Przyglądając się codzienności szkolnej, koncentruję się na powtarzalności i czasowej trwałości codziennych zdarzeń na tle wybranych kontekstów kształcenia. Wskazuję na możliwą iluzoryczność refleksyjności w przestrzeni szkoły, a nawet jej status: „niepożądana”.

Słowa kluczowe: codzienność szkolna, refleksyjność, refleksyjny uczeń, styl poznawczy

Wprowadzenie

Powszechne stało się przekonanie, że refleksyjność to wymóg naszych czasów oraz to sposób na aktywne odnoszenie się do heterogenicznej i zmiennej codzienności. Życie późnonowoczesnych społeczeństw przebiega bowiem pod znakiem permanentnej transformacji, u źródeł której legły, m.in. rozwój wiedzy naukowej, łatwość komunikowania się i wymiany informacji, powszechna edukacja czy rosnący wpływ środków masowego przekazu, także wątplenie, rewizja i aktualizowanie, tak charakterystyczne dla współczesnego świata społecznego. Życie w „uciekającym świecie”¹, świecie – jak zauważa Ulrich Beck² – naznaczonym nowymi rodzajami ryzyka i niepewności, wymaga od współczesnego

¹ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 698.

² Zob. U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa 2012.

człowieka refleksyjności. To ona odpowiada za zwrotność ludzkich działań, za zdolność człowieka do reagowania na zmiany zachodzące w otaczającym go świecie oraz ustawiczne przystosowywanie się do niego³.

Refleksyjność jest więc pożądana z punktu widzenia życia w zawilej, zmiennej i nieprzewidywalnej codzienności późnej nowoczesności. Jest też – zwłaszcza w ostatnich latach – powszechnie akcentowana jako jeden z podstawowych celów kształcenia. Z perspektywy psychologii różnic indywidualnych, refleksyjność jest natomiast jedną z cech stosowanych do opisu stylu poznawczego i świadczących o naszym osobniczym zróżnicowaniu, tak samo pożądaną jak każda inna cecha, nie ma bowiem „lepszyc” i „gorszych” stylów poznawczych. Co więcej, refleksyjność, będąca przejawem naszego poznawczego funkcjonowania, nie ma jednoznacznie pozytywnych konsekwencji, a jej „użycie” jest raczej kontekstowe niż obligatoryjne.

Swoje rozważania rozpoczynam od przybliżenia istoty refleksyjności, rozumianej jako cecha stylu poznawczego, oraz zasygnalizowania, jak w procesie szkolnego uczenia się funkcjonuje uczeń refleksyjny. Ujawniona ambiwalencja refleksyjności poznawczej jest dla mnie punktem wyjścia do rozważań nad refleksyjnością na tle szerszych kontekstów: codzienności i codzienności szkolnej. Przyglądam się więc wybranym wyróżnikom codzienności po to, by rozważyć możliwości zaistnienia refleksyjności w codzienności szkolnej. Rozpatrując jedynie wybrane konteksty kształcenia instytucjonalnego, wskazuję na niekoherencję refleksyjności i codzienności szkolnej.

Refleksyjność jako cecha stylu poznawczego

Styl poznawczy to preferowany przez człowieka sposób funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych, wybierany przez niego z posiadanego zasobu zachowań, „zwłaszcza w sytuacjach, w których wymagania zewnętrzne nie są jednoznacznie określone”⁴.

Jedną z cech stosowanych do opisu stylu poznawczego jest refleksyjność–impulsywność, którą Jerome Kagan⁵ określił jako preferowane tempo poznawcze. Jego zdaniem kluczowe znaczenie przy rozwiązywaniu problemów poznawczych ma czas, jaki osoba przeznaczona na zastanawianie się nad trafnością swoich hipotez. Poprawność lub błędność odpowiedzi jest pochodną owego zastanawiania się. A zatem refleksyjność to „tendencja do długiego namyśla-

³ Zob. A. Giddens, *Socjologia*, dz. cyt., s. 84.

⁴ A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2006, s. 781.

⁵ J. Kagan, *Reflection – impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo*, „*Journal of Abnormal Psychology*” 1966, nr 17, s. 17–24.



nia się i popełniania niewielu błędów”⁶, impulsywność zaś to „tendencja do szybkiego udzielania odpowiedzi i popełniania wielu błędów”⁷.

Interesująca mnie refleksyjność, a więc swoistość refleksyjnego funkcjonowania, z punktu widzenia psychologii różnic indywidualnych, wiąże się – podobnie zresztą jak myślenie refleksyjne Johna Deweya – z wielostronnością i analitycznością percepcji. Osoby refleksyjne charakteryzują się tendencją do starannego, dokładnego, wnikliwego analizowania zadania i potencjalnych rozwiązań w celu uniknięcia błędu i znalezienia rozwiązania najbardziej poprawnego. W sytuacjach zadaniowych osoby te opóźniają udzielenie odpowiedzi, celem rozważenia różnych nasuwających się rozwiązań, porównania ich pod względem trafności i dokonania wyboru najlepszego z nich.

Z pedagogicznego punktu widzenia styl poznawczy odgrywa znaczącą rolę w procesie nauczania/uczenia się. Preferowany przez ucznia styl poznawczego funkcjonowania jest jednym z czynników rzutujących na jego proces uczenia się i osiągnięte w tym zakresie efekty. Trudno jednak o jednoznaczność w tym obszarze i wskazanie jasno, który ze sposobów funkcjonowania poznawczego jest pożądanym i najbardziej skutecznym w wymiarze szkolnego uczenia się. Wydawać się może, że uczniowie refleksyjni – jako ci, którzy „mają tendencję do starannego sprawdzania czy ich spostrzeżenia, przypomnienia i wnioski nie są błędne, czy uzyskiwane rozwiązania odpowiadają wymaganiom zadań, czy są jedynymi możliwymi rozwiązaniami lub najlepszymi z możliwych”⁸ – powinni mieć lepsze (niż uczniowie impulsywni) rezultaty w uczeniu się. Jednakże funkcjonowanie refleksyjne nie jest pozbawione mankamentów. Pośród właściwych refleksyjności sposobów działania są też i takie, które „wpływają ujemnie na wyniki w pewnego typu zadaniach (np. wymagających wstępnego szacowania «na oko» czy też wykorzystujących burzę mózgu)”⁹. Nadmierna rozważa i troska o bezbłądność działania mogą wpływać ograniczająco i hamująco na podejmowaną aktywność. Refleksyjność stanowi też barierę podczas wykonywania zadań w warunkach „wymagających pośpiechu, szybkiego podejmowania decyzji, improwizowania i tolerowania ryzyka”¹⁰.

Można by rzec, że w procesie szkolnego uczenia się refleksyjność nie zawsze jest pożądana. Zanim jednak dokładniej przyjrzę się możliwościom zaistnienia w codzienności szkolnej refleksyjności, dokonam charakterystyki wybranych – znaczących dla refleksyjności poznawczej – wyróżników codzienności.

⁶ A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia*, dz. cyt., s. 763.

⁷ Tamże.

⁸ A. Matczak, *Znaczenie stylu poznawczego w procesie uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1, s. 5.

⁹ A. Matczak, *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Warszawa 1982, s. 126.

¹⁰ A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia*, dz. cyt., s. 767.



(Bez)refleksyjny potencjał codzienności

Diane Watson opisała codzienność jako „nawykowe, rutynowe, samo-oczywiste i przyziemne aspekty życia, które przyjmujemy bezrefleksyjnie i nie czynimy tematem krytycznych pytań”¹¹. Piotr Sztompka¹² wnikliwie opisuje cechy charakteryzujące codzienne zdarzenia i praktyki, ja natomiast chciałabym zwrócić uwagę na dwa – znaczące, według mnie, dla problematyki refleksyjności – jej wyróżniki.

Otóż zmienną cechą codzienności – oprócz jej charakteru interpersonalnego i przestrzennego zlokalizowania – jest powtarzalność, a niekiedy wręcz cykliczność i rytmiczność zdarzeń z tendencją do rutynizacji tego, co codzienne i powszednie. Nawykowo i bezrefleksyjnie wykonywane czynności osiągają status codziennych rytuałów zaświadczających o porządku i panowaniu nad codziennością. Daje to poczucie „ontologicznego bezpieczeństwa”¹³ i pozwala na orientację w czasie i przestrzeni.

„Przekleństwo”¹⁴ codzienności (także tej szkolnej) polega na zrutynizowaniu, automatyzacji i schematyzacji czynności i działań, które podejmowane bezrefleksyjnie nie stanowią przedmiotu krytycznych pytań. Co więcej, owe nawykowe i rutynowe aspekty życia, o których Jolanta Brach-Czaina pisała, że stanowią „podstawę naszego istnienia”¹⁵, egzystencjalne tło dla zdarzeń niezwykłych, blokują refleksję nad własną kondycją, nad światem konsumpcji i wirtualnych relacji, nad globalnością zdarzeń.

Cechą dystynktywną codzienności jest też czasowość epizodów życia codziennego, przejawiająca się zarówno określonym czasem ich trwania, jak i ich tymczasowością oraz przelotnością. Szczególnie w rzeczywistości XXI wieku tyrania chwili¹⁶, kompresja czasu¹⁷ czy syndrom przyspieszenia¹⁸ są wyraźnie odczuwane, przez co współczesny człowiek – jak zauważa Henryka Kwiatkowska – „nie nadąża za własnymi doświadczeniami, [...] dotyka go głęboki kryzys refleksji, wyrażający się brakiem zatrzymań nad tym, czego doznał i co przeżył”¹⁹.

¹¹ D. Watson, cyt. za: P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 25.

¹² Tamże, s. 24–25.

¹³ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, s. 65–71, 92–95.

¹⁴ Określenie użyte przez Lecha Witkowskiego. Zob. L. Witkowski, *Przekleństwo codzienności*, „*Terażniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2003, nr specjalny, s. 29–41.

¹⁵ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Kraków 1999, s. 55.

¹⁶ T. H. Eriksen, *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa 2003.

¹⁷ K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013, s. 102.

¹⁸ A. Murawska, *Kłopotliwy czas szkolnej codzienności*, [w:] *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Kraków 2014, s. 21.

¹⁹ H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „*Edukacja*” 2001, nr 3, s. 22.



III. Refleksja i refleksyjność nad wybranymi...

W codzienności nasyconej zmiennością i płynnością, przenikniętej eskalacją tempa życia, refleksyjność jest koniecznością, lecz paradoksalnie brakuje na nią czasu. To właśnie krótki czas skłania do bezrefleksyjnego, pobieżnego przetwarzania informacji i rutynowego zachowania. Żyjemy chwilą, w której nie ma czasu na rozważanie przeszłości, gdyż przyszłość zbyt prędko staje się terażniejszością. Zygmunt Bauman właśnie w przyspieszeniu upatruje głównej przeszkody dla dokonywania refleksji, dla podejmowania zdystansowanych w czasie rozważań:

a więc biegnij dalej, a napawająca cię bezbrzeżną udręką perspektywa refleksji nad własnym życiem oddali się na bezpieczną odległość: bezterminowo, na zawsze, a w każdym razie na tak długo, jak długo starczy ci sił w nogach, aby pozostać na bieżni²⁰.

Rzecz bowiem w tym, że tempo życia obliguje nas do działania coraz szybszego i wielotorowego, do równoczesnego podejmowania wielu odmiennych aktywności, co z kolei, paradoksalnie, nie ułatwia nam rozeznania w świecie, lecz jeszcze bardziej deformuje obraz świata, przesłaniając jego procesualność i zatracając jego ciągłość.

Baumanowskie bezmyślne życie w biegu, choć fatalne w skutkach dla ludzkiej refleksyjności, można też zinterpretować zgoła odmiennie. Bezrefleksyjność, działanie rutynowe, jest naszą drugą naturą i – jak podkreśla Ellen J. Langer – tak naprawdę „przez większość czasu jesteśmy «nieobecni» i bezrefleksyjni, i nawet nie zdajemy sobie z tego sprawy”²¹. Tomasz Maruszewski twierdzi zaś, że „przez większość czasu mamy włączony autopilota i nie reagujemy w sposób refleksyjny”²².

Jean-Claude Kaufmann ujmuje to z kolei w te słowa: „wszelka refleksyjność jest oparta na segmentach przedrefleksyjnych”²³, czyli zinterioryzowanych łańcuchach operacyjnych, które w codziennym działaniu przejawiają się zmysłem praktycznym, a nie racjonalną refleksją. Podstawowymi elementami codzienności są więc rutyna i przyzwyczajenie, nienazwane i niekwestionowane czynności codzienne, nie zaś refleksyjność, która możliwa jest dopiero na fundamencie działań powszednich.

Rozpatrując więc, kluczowe dla problematyki refleksyjności, desygnaty późnonowoczesnej codzienności (powtarzalność i czasową trwałość), należy uznać, że codzienność nie zakłada refleksyjności jej podmiotów, lecz jest tą

²⁰ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 68.

²¹ E. J. Langer, *Czy ludzie myślą?*, „Charaktery” 2012, nr 3, charaktery.eu/arttykul/2481, dostęp 27.06.2016.

²² T. Maruszewski, *Gdzie się podziela res cogitans?*, „Psychologia Dziś” 2012, nr 5, charaktery.eu/arttykul/gdzie-sie-podziela-res-cogitans, dostęp 27.06.2016.

²³ J. C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Warszawa 2004, s. 165.



bezbarną i niezauważalną²⁴ sferą życia, która dopiero całym swym istnieniem stanowi bezpieczny grunt dla dokonywania refleksji.

A codzienność szkolna? Czy ona również nie zakłada refleksyjności swych podmiotów?

Codziennosc szkolna a kształcenie do refleksyjności

Codziennosc szkolna, pojmowana jako „czasoprzestrzeń społeczna, w której egzystują uczestnicy procesu edukacji szkolnej, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie”²⁵, w literaturze przedmiotu równie często opisywana jest przez pryzmat podmiotowego, dialogowego, rozwojowego, twórczego i emancypacyjnego potencjału edukacji szkolnej, poprzez jej zasoby reifikacyjne, unifikacyjne, stratyfikacyjne, a nawet opresyjne.

Przyglądając się szkolnej codzienności oraz możliwościom zaistnienia w niej refleksyjności, skoncentruję się na powtarzalności i czasowej trwałości codziennych zdarzeń rozpatrywanych na tle wybranych kontekstów:

- szkoły jako organizacji,
- dominującego modelu kształcenia,
- organizacji procesu kształcenia.

Szkoła jako instytucja edukacyjna stworzona została, i tak też do dnia dzisiejszego funkcjonuje, jako instytucja masowa, która w ujednolicony sposób ma przygotować duże grupy ludzi do realizacji zadań kreowanych przez aktualną sytuację polityczną i społeczno-gospodarczą. Instytucja ta, nastawiona na pragmatyczny, zewnętrzny wobec ucznia cel, realizuje jednakowy dla wszystkich program (będący zbiorem treści uznanych za godne przekazania następnym pokoleniom), a jej ponadczasową, społecznie cenioną funkcją jest transmisja wiedzy.

Małgorzata Kunicka dostrzega, że „mimo zachodzących zmian szkoła ciągle jeszcze jest repliką świątyni”²⁶. Dominująca kultura władzy sytuuje ją w kategoriach organizacji hierarchicznej. Władza należna nauczycielowi determinuje poddańczą postawę uczniów, którzy także poza murami szkoły przejawiają posłuszeństwo, zdyscyplinowanie, karność i dyspozycyjność, ale również niesamodzielność, niezdolność do podejmowania wyzwań na rynku pracy, a nawet stają się sfrustrowanymi beneficjentami pomocy społecznej. Na

²⁴ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, dz. cyt., s. 55.

²⁵ B. Muchacka, *Codziennosc szkoły: między pedagogiką a etyką*, [w:] *Codziennosc szkoły*, dz. cyt., s. 34.

²⁶ M. Kunicka, *Szkoła organizacją hierarchiczną czy organizacją sieciową?*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 87.



ogół mamy więc do czynienia ze szkołą opartą na dominacji nauczycieli nad uczniami, rzadko zaś spotykamy edukacyjne wspólnoty, w których panują partnerskie relacje.

Czy w tak zorganizowanej szkole refleksyjność uczniów jest pożądana?

Wydaje się, że szkoła w dalszym ciągu bazuje na tradycyjnie pojętej organizacji i nikomu²⁷ nie zależy na refleksyjności ucznia. Ważna jest natomiast jego zdolność odtworzenia informacji przekazanych przez nauczyciela, umiejętność dostosowania poziomu wiedzy własnej do poziomu wymagań nauczyciela. Wystandaryzowanym narzędziem weryfikacji tak pojętej sprawności ucznia są egzaminy zewnętrzne, które tworzą iluzję oceny stanu wiedzy, jej przyrostu, czy też orientacji w przebiegu własnego rozwoju. Mirosława Nowak-Dziemianowicz zauważa, że owe wystandaryzowane testy stają się „treningiem zachowań standardowych, wyuczonej odtwórczości”²⁸; zamiast wspierać rozwój ucznia, utwierdzają go w iluzorycznym przekonaniu, że możliwe jest pozyskanie wiedzy kompletnej, która wystarczyłaby na całe życie.

Podstawową formą komunikowania się nauczyciela z uczniem są wydawane polecenia („siedź”, „patrz”, „słuchaj”) oraz odpytywanie, wywoływanie do odpowiedzi, ocenianie (nie udzielanie informacji zwrotnej!). Możliwość wyrażania własnego zdania, wypowiedzania się, naturalna swoboda dyskusji zanika (żeby nie powiedzieć: zostaje wyparta) bezpowrotnie.

Wertykalne relacje komunikacyjne, w których istotna jest centralna pozycja nauczyciela, jego podmiotowość i przedmiotowość ucznia, system nagród i kar, promowanie rywalizacji zamiast współpracy, sprawiają, że stają się one – jak zauważa Nowak-Dziemianowicz – „urzeczoną formą kontroli dorosłych nad młodszymi, już oświeconych nad jeszcze nieoświeconymi, arbitrów nad czeladnikami”²⁹.

Codziennosc szkolna wymaga więc od ucznia odpowiednich, standardowych zachowań, przestrzegania obowiązujących zasad, norm i przepisów (na korytarzu nie biegamy, w stołówce i bibliotece nie rozmawiamy), podejmowania pożądaných zunifikowanych aktywności (zbiórka przed wejściem do klasy, witanie „chórem” nauczyciela), które uznawane są za znaczące wychowawczo i społecznie osiągnięcia, a które sytuują ucznia na pozycji podporządkowanej, podległej władzy nauczyciela.

²⁷ Organizatorom systemu kształcenia, podmiotom odpowiedzialnym za strukturę sieci szkolnej, dyrektorom odpowiadającym za stanowienie i realizację misji szkoły, wreszcie nauczycielom kreującym codzienność szkolną.

²⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012, s. 98.

²⁹ Tamże, s. 97.



Codziennosc szkolną współtworzy też architektura szkoły, która może kształtować estetyczne upodobania dzieci i młodzieży, częściej jednak instytucjonalizacja szkoły, „urzędnicze” zagospodarowanie jej przestrzeni, surowe i zniszczone wyposażenie sal lekcyjnych są świadectwem instytucji nieprzyjaznej dziecku.

Jak zauważa Nowak-Dziemianowicz, współczesna szkoła jest nieadekwatna³⁰ do późnonowoczesnego świata. W dobie refleksyjności instytucjonalnej refleksyjna powinna być też szkoła, a już na pewno powinna promować refleksyjność. Wciąż jednak zastanawia jej konserwatyzm, teoretyczność i unifikacja. Cóż zatem po deklarowanej postępowej i adekwatnej misji szkoły (tak akcentowanej podczas corocznego naboru do szkół), skoro struktura tej instytucji, jej organizacja oraz integralne podmioty nie są faktycznie zainteresowane zmianą, a wręcz starają się zachować *status quo*.

Zapytam raz jeszcze. Czy w takiej instytucji jest miejsce na refleksyjność ucznia? Na kształcenie do refleksyjności? Na „urefleksyjnianie”³¹ kolejnych pokoleń?

Odpowiedź nasuwa się jednoznacznie negatywna, lecz są też ziarna optymizmu. Jak zauważa Mirosław J. Szymański, obraz szkoły nie jest jednoznacznie negatywny:

Wielu znanych autorów dowodzi jednak, że szkoła dzięki przysługującej stosunkowo dużej autonomii może aktywnie wpływać na drogi życiowe młodych ludzi, na stawiane przez nich cele i wartości, prezentowane postawy oraz przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych i zawodowych. W ten sposób uzyskuje przynajmniej częściowy wpływ na mobilność społeczną młodych ludzi, ich udział w życiu społecznym, szanse urzeczywistniania dążeń życiowych, na styl i jakość życia³².

Stąd z nadzieją patrzę w przyszłość, upatrując w dokonujących się zmianach (również w organizacji szkół i placówek edukacyjnych) szansy na odejście od szkoły bezrefleksyjnej i urzeczywistnianie szkoły jako organizacji uczącej się.

Kolejnym znaczącym dla problematyki refleksyjności kontekstem codzienności szkolnej jest dominujący model kształcenia.

Obserwacja praktyki edukacyjnej przekonuje, że szkoła jako instytucja edukacyjna była i nadal może być organizowana na różnych zasadach. Alternatywne modele kształcenia, wypierające model kształcenia adaptacyjnego, nie zastąpiły go jednak, a jedynie zwieliokrotniły możliwość wyboru i opowiedzenia się za optymalnym jego rodzajem. W rzeczywistości edukacyjnej współwystępują

³⁰ Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Nieadekwatna. Nowoczesna szkoła w ponowoczesnym społeczeństwie*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie...*, dz. cyt., s. 101–106.

³¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 48.

³² M. J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, dz. cyt., s. 16.



III. Refleksja i refleksyjność nad wybranymi...

więc modele szkoły odwołujące się do różnego jej statusu (świątynia, miejsce wspomagania rozwoju, miejsce akulturacji), bazujące na różnych celach edukacji szkolnej (urabianie, wspomaganie w całościowym uczeniu się, nabywanie kompetencji interpretacyjno-krytycznych) oraz stosujących różne jawne i ukryte formy nauczania (przekaz, facylitacja, energetyzowanie)³³. Można by rzec, że model edukacji adaptacyjnej, przystosowującej młodzież do panujących warunków społeczno-gospodarczych, choć krytykowany, wciąż ma się dobrze, a kultura władzy i wiedzy dominują. Nadal nauczyciel jest w posiadaniu wiedzy i władzy, uczeń zaś uchodzi za niewiedzący obiekt urabiania i kształtowania uznanych społecznie wartości. W dalszym ciągu szkoła zdaje się promować adaptację, nie kreację, a to stoi w sprzeczności z refleksyjnością rozumianą jako samodzielny, zdystansowany wobec problemu sposób uczenia się.

Dwadzieścia lat temu Tadeusz Lewowicki³⁴ twierdził, że sprawdzona wielowiekową tradycją kształcenia doktryna adaptacyjna nie przystaje do zmiennej rzeczywistości, z jaką mamy obecnie do czynienia. Kolejnych dwadzieścia lat po Lewowickim podobne i wciąż aktualne konstatacje wysuwa Krystyna Pankowska, twierdząc:

Jesteśmy nauczycielami i wychowawcami i wszyscy wiemy, że współczesna szkoła, od podstawowej aż po wyższą, jest przede wszystkim nastawiona na przekazywanie wiadomości, coraz bardziej pełni funkcje dydaktyczne, coraz mniej wychowawcze. Zatraca się przy tym dawny kontakt ucznia z mistrzem, kontakt z autorytetem. W pośpiechu każdego dnia zanika poczucie misji przekazywania idei dobra, piękna i prawdy³⁵.

Na wartości zyskuje transfer informacji, które łatwo przekazać i których stopień przyswojenia łatwo sprawdzić. Nie powinno więc dziwić – jak zauważa Pankowska – że właśnie do przekazywania wszechobecnych i pożądaných informacji sprowadza się kształcenie. Transfer informacji musi dokonywać się przy tym szybko i wielotorowo, nie dość bowiem, że nieustannie pojawiają się nowe źródła, to właściwością dzisiejszych informacji jest permanentna ich multiplikacja. Taki stan rzeczy implikuje percepcję zawsze jednorazową, pozbawioną trwałego umiejscowienia w czasie. Tylko bowiem ustawiczne zbieranie i przetwarzanie danych, bieżące generowanie i rewidowanie celów, umiejętność „uczenia się w locie”³⁶ i zdolność „natychmiastowego zapominania”³⁷ niezbędne do przyjęcia nowych informacji, zaświadczać o inteligencji człowieka.

³³ Modele współczesnej szkoły (tradycyjny, terapeutyczny, refleksyjny i emancypacyjny) charakteryzuje Bogusława Dorota Gołębnik. Zob. B. D. Gołębnik, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, s. 108–117.

³⁴ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1995.

³⁵ K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, dz. cyt., s. 79.

³⁶ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, s. 25.

³⁷ Tamże, s. 25.



Gdzie w tym wszystkim jest potrzeba bycia refleksyjnym?

Jedynie na pojedynczych jednostkach lekcyjnych, których tematyka sprzyja rozwijaniu myślenia, nauczyciele wykorzystują potencjał refleksyjny uczniów, a poza tym są oni (ale też uczniowie i ich rodzice) przekonani, że pewną wiedzę należy uczniom po prostu „przekazać”. Uczniowie wiedzę tę niczym depozyt winni przechowywać, aby w stosownym momencie (sprawdzian, odpowiedź, egzamin) wyciągnąć ją na jaw, wykazując się swoim stanem posiadania/konta³⁸.

Wydaje się więc, iż nie dość, że z samej swej natury szkoła nie sprzyja i nie oczekuje od uczniów refleksyjności, to również dominujący w polskiej szkole, adaptacyjny model kształcenia nie zakłada problematyzowania treści i wnikliwego analizowania zadania, lecz transfer informacji na linii nauczyciel–uczeń.

Wyzwalanie potencjału refleksyjnego uczniów, a nawet kształcenie do refleksyjności, niechybnie dokonywać się może w toku organizacji procesu kształcenia. Przyjrzyć się więc krytycznie i temu kontekstowi codzienności szkolnej, wskazując na jego powtarzalność i czasowość, jako wyróżniki codzienności znamienne dla przedmiotowej refleksyjności poznawczej.

Powszechnie uważa się, że nauka szkolna, która wymaga od ucznia określonego sposobu funkcjonowania, „wzmacnia refleksyjność, analityczność i abstrakcyjność”³⁹. Oczywiście stopień owego wzmacniania jest różny w zależności od przedmiotu nauczania, poziomu kształcenia, preferencji nauczyciela, stosowanych przez niego metod i sposobów komunikowania uczniom swoich wymagań⁴⁰. Wydawać się jednak może, że organizacja procesu kształcenia, którego wszystkie etapy są na ogół czasowo ograniczone, sprzyja raczej uczniom impulsywnym, którzy choć mało wnikliwie, myślą jednak szybko i mają przez to więcej szans na otrzymywanie dobrych ocen. Niejednokrotnie też skłonność do długiego zastanawiania się nad odpowiedziami może sprawiać na nauczyciela wrażenie niewiedzy, niezdolności lub małej błyskotliwości ucznia. To właśnie

uczeń refleksyjny dążąc do maksymalnej poprawności i pewności rozwiązań, nie zdąży wykonać zadań w wyznaczonym czasie, niedostatecznie szybko będzie się zgłaszał do odpowiedzi lub nie zgłosi się wcale, do końca niepewny, czy rozwiązanie, jakie znalazł, jest najlepsze⁴¹.

Osoby silnie refleksyjne źle funkcjonują również na lekcjach, podczas których prowadzona jest spontaniczna, swobodna dyskusja i uczniowie wypowiadają się bez wcześniejszego przygotowania. W konsekwencji uczeń refleksyjny może uzyskiwać gorsze oceny niż go na to stać.

³⁸ Zob. P. Freire, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, oprac. K. Blusz, Kraków 2000, s. 66–78.

³⁹ A. Matczak, *Style poznawcze. Rola...*, dz. cyt., s. 208.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, s. 126.



Mimo że to właśnie refleksyjność predysponuje do wnikliwego i efektywnego uczenia się, a zatem to właśnie szkoła powinna być miejscem rozwijania refleksyjności, organizacja procesu kształcenia zdaje się być w sprzeczności z możliwościami – jak to określił Anthony Giddens – „urefleksyjniania” kolejnych pokoleń. Okresowość i cykliczność edukacji, a także jej fragmentaryczność, ograniczoność i reaktywność, nie gwarantują czasu na długie namyślenie się, na pogłębione i wielostronne analizowanie treści podlegających uczeniu się. Wydawać się może, że w sytuacjach szkolnych pożądane jest raczej działanie impulsywne, szybkie, żywiołowe, pozbawione wnikliwości i poznawczej staranności.

W codzienność szkoły inherentnie wpisana jest też powtarzalność. Monotonia form procesu edukacyjnego, stała kolejność lekcji, wreszcie – bywa, że i przez trzy lata – wciąż to samo miejsce w ławce w danej sali, mogą napawać zubożeniem wobec otaczającej rzeczywistości. Obok aktywności twórczych, inspirujących do myślenia i działania, codzienność szkolna zniewala w myśleniu i w działaniu. Powtarzalność aktywności, proponowanych przez nauczycieli form i metod pracy zabijają naturalną potrzebę poszukiwania i kreowania. Codzienność szkolna, mimo iż okupiona jednostkowymi sytuacjami i zdarzeniami, przeniknięta zmiennością i nieprzewidywalnością świata późnej nowoczesności, cechuje się systematycznością, regularnością, standaryzacją i unifikacją spotkań nauczyciela z uczniami. Bożena Muchacka stwierdza wręcz, że

współczesna codzienność szkolna jako fenomen, którego wyróżnikiem jest rutynowe dyscyplinujące «powtarzanie», a pośrednio – przygotowywanie uczących się dzieci do określonej stałej funkcji, nie sprzyja procesowi edukacji wobec zmiany⁴²,

stąd rodzi się wątpliwość, czy pokolenia Polaków kształcone w takiej oto szkole mają szansę być ludźmi refleksyjnymi? Czy aby na pewno rozwój myślenia abstrakcyjnego, kreatywnego, refleksyjnego, koresponduje z codziennością szkolną? Czy codzienność szkolna, ta rzeczywista, nie wydumana, jest czasoprzestrzenią istotną dla kształcenia do refleksyjności?

Pytanie wydaje się być retoryczne. Codzienność, w jej wersji schematycznej, zrutynizowanej, przewidywalnej, bo codziennie takiej samej, jawi się jako zaprzeczenie refleksyjności.

Janusowe oblicze refleksyjności. Podsumowanie

Ambiwalencja pedagogicznych konsekwencji refleksyjności poznawczej pozwala postawić tezę, że refleksyjność ma janusowe oblicze. Knud Illeris nie bez powodu

⁴² B. Muchacka, *Codziennosc szkoły*, dz. cyt., s. 39–40.



zauważa, że refleksyjność nie zawsze ma wymiar prospektywny i nie zawsze jest zjawiskiem pozytywnym. Może ona też „prowadzić do oporu, defensywności, przekształcania czy blokowania, które na różne sposoby mogą okazać się dla jednostki ograniczające i usztywniające”⁴³.

O ambiwalencji refleksyjności piszą też Anthony Giddens i Scott Lash. Giddens dostrzega, że w pewnych okolicznościach działa ona emancypacyjnie, w innych wzmacnia stratyfikację⁴⁴. W związku z tym dla jednych z nas refleksyjność jest odkrywaniem kolejnych pól wolności, dla innych doświadczaniem niemocy. Procesy rozwoju i recesji współwystępują zarówno w przestrzeni interpersonalnej, jak i intrapersonalnej. Lash z kolei zwraca uwagę, że konstruktywna moc refleksyjności równoważona jest przez jej „niszczyielską siłę”⁴⁵, refleksyjność bowiem, stwarzając możliwości twórczego wpływania na środowisko naturalne, społeczne i psychiczne, implikuje jednocześnie, w nieprzewidywalny sposób, nowe źródła niepewności.

Interesująca – w kontekście relatywnej wartości refleksyjności – jest też myśl polskiej filozof Katarzyny Gurczyńskiej-Sady, która dostrzega, że:

Nośna dla całej nowożytności metafora lustra, mówiąca o tym, że człowiek jest bytem reflektującym w zwierciadle swego umysłu rzeczywistość, zostaje zastąpiona metaforą bezdenne go kotła, z którego ten czerpie sens, będąc jego wydobywcą⁴⁶.

W codzienności późnej nowoczesności teorie jednostkowej i instytucjonalnej refleksyjności, tak atrakcyjne i inspirujące dla współczesnych, być może wyczerpują się, wszak sztuka życia nie polega już na biernym odbijaniu, a nawet i interpretowaniu sensu, lecz na jego aktywnym wydobywaniu spośród bezmiaru otaczającego świata. Czy wobec tak zarysowanej roli podmiotu refleksyjność jawi się jako jednoznacznie pożądana? A może zastąpi ją inna aktywność, która ów sens pozwoli wydobywać sprawniej?

Pod znakiem zapytania należy więc postawić postulaty socjologów i futurologów, którzy, złowieszcząc przyszłości, nakłaniają do rozważki i permanentnej refleksji nad uciekającym światem. Refleksyjność (nie tylko poznawcza) tym bardziej staje się kontrowersyjna, jeśli uświadomimy sobie ambiwalencję codzienności płynnej nowoczesności. „Uniwersalna przemijalność”⁴⁷ nie

⁴³ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 104.

⁴⁴ Zob. A. Giddens, *Ryzyko, zaufanie, refleksyjność*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009, s. 239.

⁴⁵ S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry. Struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, dz. cyt., s. 150.

⁴⁶ K. Gurczyńska-Sady, *Człowiek jako słowo i ciało. W poszukiwaniu nowej koncepcji podmiotu*, Kraków 2013, s. 12.

⁴⁷ Z. Bauman, *O edukacji...*, dz. cyt., s. 27.



pozwala wręcz na zatrzymanie się, na kumulowanie doznań po to, by w późniejszym czasie powrócić do nich w pamięci i tym samym podtrzymać i zwielokrotnić doznane przeżycie. Jak zauważa Pankowska: „zamiast «przeżywanej refleksji» czy kontemplacji [...] mamy do czynienia z nieustającym szumem bitów”⁴⁸.

Codziennosc powtarzalna, przewidywalna, pozbawiona niepewności, wątplenia, problematyczności nie skłania do refleksji, nie prowokuje myślenia, nie zachęca do stawiania pytań i poszukiwania nań odpowiedzi. Co więcej, powszedniość, utarty porządek daje poczucie ładu i bezpieczeństwa. Instynkt samozachowawczy podpowiada nam, by takiego stanu nie burzyć. Tam, gdzie nie ma takiej potrzeby, nie należy życia problematyzować. W naturalnym odruchu unikamy więc roztrząsania codziennych spraw, odrzucamy niepewny potencjał refleksji na rzecz pewnego komfortu trwania w świecie.

A codzienność szkolna?

Jednolite i zunifikowane przygotowywanie dzieci i młodzieży do wejścia w dorosłe życie, nie wymaga w praktyce własnej (ucznia) interpretacji świata, wielokontekstowych analiz codziennych zdarzeń, sytuacji, problemów, relacji z subiektywnych doznań płynących z uczestniczenia w życiu. Nauczyciele, uczniowie i ich rodzice nastawieni są na przekaz treści obiektywnych, a przez to pewnych, gwarantujących edukacyjne i zawodowe powodzenie.

Ot, iluzja (wy)kształcenia. Nauczyciele koncentrują się na poprawności planów dydaktycznych i wychowawczych, przebiegu lekcji i innych zajęć szkolnych, ocenach, wynikach egzaminów i promocji uczniów. Zamykają się tym samym w wymiarze wewnętrznym edukacji, tracąc z horyzontu wizję człowieka, jakiego kształcą do życia „po szkole”.

Bibliografia:

- Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, tłum. P. Poniatowska, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Bauman Z., *Sztuka życia*, tłum. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2009.
- Beck U., *Społeczeństwo światowego ryzyka*, tłum. B. Baran, SCHOLAR, Warszawa 2012.
- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, eFKa, Kraków 1999.
- Eriksen T. H., *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłum. G. Sokół, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2003.
- Freire P., *„Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, tłum. K. Blusz, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, oprac. K. Blusz, Impuls, Kraków 2000.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

⁴⁸ K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja...*, dz. cyt., s. 93.



- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2012.
- Giddens A., *Ryzyko, zaufanie, refleksywność*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Moderнизacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
- Giddens A., *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2004.
- Gołębnik B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2011.
- Gurczyńska-Sady K., *Człowiek jako słowo i ciało. W poszukiwaniu nowej koncepcji podmiotu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel [i in.], Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Kagan J., *Reflection – impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo*, „Journal of Abnormal Psychology” 1966, nr 17.
- Kaufmann J. C., *Ego. Socjologia jednostki*, tłum. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Kunicka M., *Szkoła organizacją hierarchiczną czy organizacją sieciową?*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008.
- Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń. Zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „Edukacja” 2001, nr 3.
- Langer E. J., *Czy ludzie myślą?*, tłum. A. Chrzanowska, „Charaktery” 2012, nr 3, charaktery.eu/artypkyl/2481, dostęp 27.06.2016.
- Lash S., *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Moderнизacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Żak, Warszawa 1995.
- Maruszewski T., *Gdzie się podziela res cogitans?*, „Psychologia Dziś” 2012, nr 5, charaktery.eu/artypkyl/gdzie-sie-podziela-res-cogitans, dostęp 27.06.2016.
- Matczak A., *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1982.
- Matczak A., *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*. t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Matczak A., *Znaczenie stylu poznawczego w procesie uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1.
- Muchacka B., *Codziennność szkoły. Między pedagogiką a etyką*, [w:] *Codziennność szkoły. Nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
- Murawska A., *Kłopotliwy czas szkolnej codzienności*, [w:] *Codziennność szkoły. Nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2012.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Nieadekwatna. Nowoczesna szkoła w ponowoczesnym społeczeństwie*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2012.



III. Refleksja i refleksyjność nad wybranymi...

- Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- Szymański M. J., *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008.
- Witkowski L., *Przekleństwo codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr specjalny.

(Un)desirable reflectivity

Abstract: In the article I present the reflectivity which is understood as a characteristic of cognitive style and I present the way of cognitive functioning of the reflective student. I examine certain educational situations in which reflectivity implies high learning outcomes, and situations in which it hinders learning at school, revealing the ambiguity of cognitive reflectivity.

For me, the ambivalence of cognitive reflectivity is a starting point of discussion about the reflexivity in wider contexts – everyday life and everyday life at school. I indicate the incoherence of everyday life and the reflectivity. Taking into account everyday life at school, I concentrate on the repeatability and durability of everyday events which are based on the selected learning contexts. I point to a possible illusory of reflectivity at school, and even its status: „undesirable”.

Keywords: cognitive style, everyday life at school, reflective student, reflectivity

