

Janusz Andrzej Majcherek

Akademia WSB*

Email: janumaj@ists.pl

ORCID: 0000-0001-8500-1544

Optymizm pedagogiczny wobec tragicznej wizji natury ludzkiej**

Summary

PEDAGOGICAL OPTIMISM IN THE FACE OF A TRAGIC VISION OF HUMAN NATURE**

The concept of *tabula rasa*, propagated in modern philosophy and anthropology, gave rise to contemporary pedagogical optimism, expressing conviction of unlimited possibilities in shaping personal traits of pupils, in accordance with the intended goals of upbringing. This view raises both factual and axiological doubts. The inborn traits, predispositions and talents of pupils differentiate their educational possibilities and their susceptibility to the applied methods of educational influence. Disorders and failures of the socialisation process do not necessarily signify its failure if they occur in the case of a nonconformist, contestant or potentially creative and innovative personality. The thesis of potential freedom in shaping educational processes and pupils' personalities raises questions about the risks that arise if these processes and methods of shaping them are under the control of the wrong people or institutions. The aim of the analyses in the article is to indicate that the seemingly tragic vision of human nature, suggesting the existence of irremovable and impassable personality and characterological conditions that prevent the free shaping of pupils, develops the possibility of a differently understood and justified pedagogical optimism related to discovering the potentials, talents and predispositions that require development in the process of education and upbringing.

Keywords: *tabula rasa*, socialisation, talents, pedagogy of abilities, pedagogy of hope

* Adres: Akademia WSB, ul. Zygmunta Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Z punktu widzenia dominujących nurtów pedagogiki najbardziej obiecującą koncepcją antropologiczną jest doktryna elastyczności, plastyczności, podatności umysłu, charakteru i osobowości człowieka na wpływy zewnętrzne i oddziaływania środowiskowe. Otwiera ona bowiem szerokie możliwości kształtowania mentalnych i charakterologicznych cech wychowanków, podług założonych celów i ideałów wychowawczych. Przeciwnie: deprymująca i zniechęcająca jest doktryna wrodzonych predyspozycji i uwarunkowań, bowiem ogranicza ona możliwości oddziaływania i wpływania na wychowanków, wykazujących indywidualnie zróżnicowane, trwałe cechy mentalne i osobowościowe. Istotne jest zatem z punktu widzenia pedagogicznej praktyki, która z tych koncepcji jest bliższa ustaleniom współczesnej nauki, a zatem powinna stanowić podstawę koncepcji pedagogicznych oraz strategii wychowawczych i edukacyjnych. Wiele wskazuje, że ta druga, uchodząca za fatalistyczną i pesymistyczną, mająca jednak w istocie także pewne aspekty optymistyczne, na innych wszelako oparte przesłankach.

Należy zatem zidentyfikować źródła doktrynalnych błędów prowadzących do nietrafnych dyrektyw i wynikających z nich nieskutecznych praktyk pedagogicznych oraz wskazać podstawy do ich zmodyfikowania i udoskonalenia. Sięgają one do podstawowych kwestii antropologii filozoficznej, dotyczących natury ludzkiej, które muszą być więc przywołane i zanalizowane. Analizy te sytuują się w obszarze filozoficznych podstaw pedagogiki oraz filozofii wychowania i nawiązują do współczesnych sporów prowadzonych na ich gruncie oraz dokonanych w ich toku ustaleń. Sięgają jednak także do najnowszych ustaleń genetyki, dostarczających przesłanek do lepszego rozpoznania wrodzonych predyspozycji, zdolności i talentów, mających i mogących być rozwijanymi w toku procesów edukacyjnych i wychowawczych. Planowanie i programowanie tych procesów bez uwzględnienia owych uwarunkowań prowadzi do częstych niepowodzeń pedagogicznych. Rozpoznanie i uwzględnianie owych uwarunkowań i sformułowanie wynikających z nich zaleceń pedagogicznych jest głównym celem niniejszego opracowania.

Filozoficzne, socjologiczne i psychologiczne źródła optymizmu pedagogicznego

Współczesne koncepcje elastyczności, plastyczności, podatności i nieograniczonych możliwości adaptacyjnych człowieka wywodzą się z teorii *tabula rasa*, rozpropagowanej przez Johna Locke'a i przejętej przez liczne odłamy nowożytnej antropologii filozoficznej i społeczno-kulturowej. W ujęciu tego przedoświeceniowego myśliciela wyrażała ona nowatorską na ówczesne czasy, śmiałą i optymistycz-

ną wizję przełamania i odrzucenia naturalnych różnic między ludźmi, przywoływanych wówczas i później dla uzasadnienia ustanowionych hierarchii oraz barier stanowych i statusowych, a także rasowych, genderowych itd. Była też proklamacją równości ludzi, skoro po urodzeniu są jednakowo nieokreśleni i mogą być dowolnie ukształtowani; potencjalnie każdy może być kimkolwiek. „Czysty to czysty, więc jeśli wszyscy jesteśmy czystymi tablicami, to można wnioskować, że jesteśmy sobie równi” (Pinker, 2005, s. 207). Tak ujmował to także będący pod wyraźnym wpływem empiryzmu genetycznego klasyk ekonomii Adam Smith, twierdząc że „odmienność przyrodzonych uzdolnień u różnych ludzi jest w rzeczywistości dużo mniejsza, niż nam się wydaje; a ta różnorodność uzdolnień, które, jak się zdaje, wyróżniają ludzi różnych zawodów, gdy dojdą do dojrzałości, jest w wielu wypadkach nie tyle przyczyną, ile raczej skutkiem podziału pracy. Różnica między najbardziej niepodobnymi ludźmi, na przykład między filozofem a zwykłym tragarzem, zdaje się przychodzić nie tyle z natury, ile z nawyków, obyczajów i wychowania” (Smith, 2007, s. 21–22). Skoro wychowanie prowadzi do różnicowania ludzi, to może także ich upodobniać do siebie i dostosowywać do założonego ideału wychowawczego.

Jako „bezszałtne tworzywo” postrzegał ludzi klasyk socjologii Émile Durkheim, który uważał, że ich „natura jest wyłącznie bezkształtnym tworzywem, które czynnik społeczny formuje i przekształca. Wkład jednostek, to jedynie bardzo nieokreślone stany, predyspozycje niejasne, a przez to nader plastyczne” (Durkheim, 1968, s. 141). Także w ujęciu psychologii behawioralnej „człowiek jest biernym i plastycznym materiałem podatnym na dowolną obróbkę” (Gryżenia, 2007, s. 231). Jej twórca John B. Watson deklarował:

[...] dajcie mi tuzin zdrowych, prawidłowo zbudowanych niemowląt i dostarczcie im wszystko, co składa się na mój własny szczególny świat, a zapewniam was, że wezmę na chybił trafił jedno z nich i uczynię z niego dowolnego typu specjalistę, czy to będzie lekarz, sędzia, kupiec, a nawet żebrak czy złodziej, bez względu na jego talenty, skłonności, zdolności, zadatki i rasę przodków (Watson, 1990 s. 163).

Buńczuczna deklaracja Watsona wyraża wszakże pewną ambiwalencję tej doktryny, bo skoro można urobić dowolne dziecko na złodzieja czy żebraka, to także na złoçzyńcę innego i o wiele groźniejszego rodzaju. Taka koncepcja antropologiczna była więc ochoczo podejmowana przez różne autorytarne ruchy polityczne proklamujące „wychowanie nowego człowieka”, urabianie ludzi, a zwłaszcza wychowanków, podług swoich ideologicznych modeli i wzorów. Tak zwany optymizm pedagogiczny, zwany też hipotezą optymistyczną, o możliwości przekształcenia i ukształtowania człowieka niezależnie od wszelkich uwarunkowań, stał u podstaw doktryny pedagogicznej Antona Makarenki. Jej „optymizm” wyrażał się w przekonaniu, że z każdego człowieka można uczynić komunistę.

Jednak nawet w dalekich od autorytaryzmu i behawioryzmu interpretacjach procesów wychowawczych, formułowanych w obrębie antropologii społecznej i kulturowej, pojawiały się ujęcia budzące wątpliwości, a nawet sprzeciw. Proces wychowawczy jest w wielu z nich utożsamiony z socjalizacją, ta zaś ze standaryzacją, dostosowaniem do normy, typu, standardu, wzoru, matrycy. Najbardziej bodaj drastyczne ujęcie tego procesu można znaleźć u antropologa Johna P. Gillina:

[...] dziecko w każdym społeczeństwie zostaje zamknięte w rodzaju «żelaznej dziewicy» społeczno-kulturowych nacisków i skanalizowanych metod zaspokajania, których zadaniem jest uczynienie z niego takiego rodzaju osoby, jaką powinno się ono stać zgodnie z przewidywaniami i życzeniami członków jego grupy (Gillin, 1969, s. 188).

Według Ruth Benedict „większość ludzi przystosowuje się do formy swojej kultury dzięki ogromnej elastyczności swych pierwotnych zdolności”, przy czym „większość jednostek bardzo chętnie akceptuje formę, jaką im dano” (Benedict, 1999, s. 312). Wychowankowie zatem według niej chętnie poddają się procesowi socjalizacji i kulturalizacji, przyswajając biernie wzory im podsuwane, bowiem są podatni na ich internalizację.

Nawet jednak w kręgu socjologii humanistycznej bywają ujęcia podobne, np. Marek Ziółkowski sformułował tezę, że „dziecko zanurza się – by tak rzec – w kulturowo zdeterminowanych, potocznych «oczywistościach», nie zdając sobie z tego sprawy, [...] świadomość indywidualna jest więc tworem procesu społecznego i zawiera jedynie treści społeczne” (Ziółkowski, 1981, s. 60, 169). To „przekonanie o socjologicznej naturze osobowości jest tak powszechne i trwałe, że wiele tekstów na ten temat, nawet pisanych przez psychologów, podpira się odpowiednimi poglądami socjologów jako autorytatywnymi; te zaś przesadzają, że «osobowość to element społeczny w człowieku»” (Pietraszko, 1992, s. 132). Jak konstatuje Clifford Geertz, „indywidualność jest tu postrzegana jako ekscentryczność, cechy dystyngtywne jako przypadkowe odstępstwo od tego, co dla prawdziwego naukowca stanowi jedyny uzasadniony przedmiot badań: leżącego u samych podstaw, niezmiennego, normatywnego typu” (Geertz, 2005, s. 71). Ideał wychowawczy zostaje utożsamiony z typem normatywnym, wychowanie ma prowadzić do nadania wychowankom cech typowości. Jako pomyślny określano w tego rodzaju ujęciach taki proces socjalizacji, w wyniku którego wyłaniał się człowiek będący standardowym, nieproblemowym, posłusznym, zdyscyplinowanym przedstawicielem i uczestnikiem grupy, zbiorowości, wspólnoty społecznej.

W szczególności ten rodzaj interpretacji formułuje społeczno-regulacyjna koncepcja kultury, która traktuje świadomość i osobowość indywidualną:

[...] jako coś niesamodzielnego z zasady, coś, co jest pochodne w stosunku do świadomości społecznej, ukształtowane przez otoczenie społeczne w ramach działań tworzących prak-

tykę społeczną. [...] Empiryczne przejawy indywidualnych czynności podmiotowych, jak również źródła różnic indywidualnych w tym względzie, jak dotąd pozostają poza sferą penetracji poznawczej badaczy zakładających społeczno-regulacyjną koncepcję kultury (Zamiara, 2001, s. 185–186).

Jednostka jest traktowana jako pomijalny lub całkiem pasywny element procesu socjalizacji, podatny na jego oddziaływanie – bezkształtne, nieokreślone tworzywo.

Hanna Malewska *explicite* stwierdziła, że źródłem szczególnie wielu teorii socjalizacji jest typowa dla biografii intelektualnej uczonych anglosaskich tradycja filozoficzna brytyjskiego empiryzmu genetycznego, wraz z jej dogmatem *tabula rasa* (Malewska, 1973). Podobnie uważa historyk antropologii Marvin Harris, uznając Locke'a za patrona tej tendencji (Harris, 2001, s. 10 i n.). Na jej licznych doktrynalnych przejawach i rozwinięciach w naukach społecznych opiera się optymizm pedagogiczny. Lecz optymizm pedagogiczny jest w innym ujęciu wprost lub pośrednio zalecany nauczycielom i wychowawcom jako odpowiednia postawa wobec podopiecznych, zwana też inklinacją pozytywną. „Optymizm jako jeden z podstawowych czynników atmosfery wychowawczej sprzyja osiągnięciu w szkole i poza szkołą dobrych wyników w kształceniu i wychowaniu” – zapewniał Wincenty Okoń (Okoń, 2007, s. 290). Ale, jak stwierdza przytaczająca tę rekomendację badaczka, „autor nie wspiera swojego stanowiska wynikami badań, bo trudno byłoby znaleźć w literaturze pedagogicznej empiryczną weryfikację powiązania optymizmu nauczyciela z sukcesami uczniów” (Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 112).

Należy jednak dokonać odróżnienia optymizmu esencjonalnego, wyrażającego ogólne przekonania o świecie i jego istocie oraz wynikające stąd oczekiwania wobec biegu zachodzących w nim zdarzeń, od optymizmu sprawczego, rozumianego jako oczekiwanie pomyślnego rezultatu własnych działań, zgodnego z przyjętymi założeniami i zakładanym celem (Pilch, 2016, s. 12–13). W literaturze przedmiotu odróżnia się także optymizm dyspozycjonalny, oznaczający nastawienie mentalne, skłonność do postrzegania i przeżywania rzeczywistości, zwłaszcza społecznej, jako źródła pozytywnych zdarzeń i doznań. Mówiąc obrazowo, optymizm sprawczy opiera się na przekonaniu o własnych możliwościach, dyspozycjonalny – na ufności w cudze skłonności (Carver, Scheier, 2014, s. 294). Jak zapewnia jeden z przywoływanych tu już autorów:

[...] oprócz faktu, że rezultaty takich przekonań i zachowań stawiają optymizm znacznie wyżej w hierarchii skuteczności działania nad działaniami pesymistów, to należy też z naciskiem podkreślić, że optymizm daje znacznie więcej osobistych satysfakcji i ogólnego zadowolenia z życia niż może ich uzyskać pesymista (Pilch, 2016, s. 13).

Ta ostatnia sugestia jest nazbyt optymistyczna i sprzeczna ze znaną konstatacją o losie europejskich Żydów w zależności od ich antycypacji przyszłości: „optymiści trafili do Auschwitz, pesymiści – do Hollywood”.

Nie kwestionując pozytywnego wpływu optymizmu nauczyciela i wychowawcy na motywacje podopiecznego, które znajdują pewne potwierdzenie w badaniach empirycznych (Hoy, Hoy, Kurz, 2008), stwierdzić należy, że nadmiernie optymistyczne oczekiwania wobec niego i grupy, której jest uczestnikiem, mogą wywołać frustrację i reakcję demotywującą w przypadku ich niespełnienia, wynikającego z błędnego rozpoznania jego możliwości i ich ograniczeń. Według niektórych badań, „naiwny optymizm może wprawdzie sprzyjać utrzymywaniu efektywnych relacji interpersonalnych, niemniej jednak osoby cechujące się wysokim jego poziomem doświadczają więcej symptomów chorobowych” (Byra, Parchomiuk, 2009, s. 117). Nadmierny, naiwny optymizm prowadzi do rozczarowań i wynikającego z nich stresu. A staje się nadmierny lub naiwny, gdy opiera się na nierealistycznych, nieuzasadnionych naukowo a tym bardziej błędnych z naukowego punktu widzenia, przesłankach.

Wrodzone skłonności jako ograniczenia i jako możliwości

Koncepcję natury ludzkiej, opartą na założeniu *tabula rasa* a więc przyjmującą nieograniczone możliwości kształtowania wychowanka, Steven Pinker nazywa utopijną, przeciwstawiając jej tragiczną (Pinker, 2005). Utopia to pojęcie zawierające w sobie także ambiwalencję. Zakłada ona, że „poszczególne jednostka jest ontycznie czymś słabszym i wtórnym wobec społeczeństwa i państwa; jest surowcem totalitarnej technologii państwowej produkującej «prawdziwego» człowieka, «prawdziwego» komunistę, faszystę, liberała lub anarchistę” (Gryżenia, 2007, s. 232). Utopie depersonalizują i dezindywidualizują człowieka, „zajmują się człowiekiem abstrakcyjnym, wyidealizowanym, anonimowym i bezosobowym, a nie konkretnym, żyjącym tu i teraz” (Gładzowski, 2017, s. 36).

Ma to bezpośredni związek z koncepcją plastyczności natury ludzkiej: „Edukacja w/dla utopii oznacza zatem urabianie człowieka zgodnie z promowanymi przez społeczeństwo celami, czemu sprzyja nieokreśloność «natury ludzkiej» oraz jej plastyczność, podatność na wpływy środowiska naturalnego, materialnego, społecznego i kulturowego” (Gładzowski, 2017, s. 38). Oznacza to ignorowanie uwarunkowań, predyspozycji, talentów, uzdolnień, ale także ograniczeń, słabości, niezdolności, niepełnosprawności itd. „Utopia, w przeciwieństwie do wizji, stan oczekiwany widzi niezależnie od aktualnych uwarunkowań” (Ferenz, 2017, s. 18). Wszelkie uwarunkowania są bowiem ograniczeniami, zgodnie ze spinozjańską for-

mułą *omnis determinatio est negatio*, a utopie ograniczeń nie znoszą. Kreują więc wizję zbiorowości i jej uczestników jako wolnych od ograniczeń, co stanowi podstawę dla konstruktywizmu społecznego, wyrażającego optymistyczną koncepcję społeczeństwa i natury ludzkiej, podatnych na swobodne kształtowanie, zgodne z założonymi celami i ideałami.

Przeciwstawienie tragicznej i utopijnej wizji natury ludzkiej ma w innym ujęciu postać przeciwieństwa ograniczonej (*constrained*) i nieograniczonej (*unconstrained*) wizji. Jak pisze autor takiego ujęcia Thomas Sowell, „pogląd, że istota ludzka jest wysoce plastycznym materiałem, pozostaje niewrażliwym u tych współczesnych teoretyków, którzy podzielają wizję nieograniczoną” (Sowell, 2007, s. 26), co pozwala im formułować dowolne cele procesu wychowawczego, podczas gdy według wizji ograniczonej osiągalne są jedynie te rezultaty, które mieszczą się w zakresie wyznaczonym określonymi i ograniczonymi możliwościami.

Szczególna i ambiwalentna – bo otwierająca możliwości, ale także nakładająca ograniczenia – oraz indywidualizująca i różnicująca jest rola talentów, zdolności, predyspozycji. Jak to ujęto już kilkadziesiąt lat temu w *Słowniku psychologicznym*, „zdolnościami nazywamy takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu” (Pietrasiński, 1976, s. 736). Oznacza to, że stosując te same metody oddziaływania na wychowanków o różnych zdolnościach i predyspozycjach, osiągnięte są różne rezultaty. Podważa to założenie optymyzmu pedagogicznego o możliwości dowolnego kształtowania każdego wychowanka, dostosowania go do przyjętego ideału czy celu.

W związku z tą rozbieżnością dochodziło, więc i niekiedy dochodzi nadal do kwestionowania lub ignorowania roli indywidualnych talentów, jako stanowiących kłopotliwe odstępstwo od owego ideału.

Warto przypomnieć, że jeszcze w latach 60. rozwijająca się intensywnie psychologia przystosowania traktowała jako dewiację psychiczną każdą formę rozbieżności między pragnieniami jednostki a przypisaną jej rolą. Psycholodzy i psychiatry kompromitowali się próbami diagnozy wybitnych talentów jako formy patologii na równi ze zboczeniem społecznym lub seksualnym. Jakkolwiek by się to wydawało bezsensowne, czynili tak tylko dlatego, że talent wychodzi poza średnią statystyczną (Obuchowski, 2000, s. 29–30).

Utalentowanie jest synonimem nieprzeciętności, ponadprzeciętności, odstępstwa od typowości wzorca.

Talent jest ponadto kategorią indywidualizującą, a zatem odstającą od założonego modelu wychowawczego czy edukacyjnego i zawartego w nim typu normatywnego (idealnego, w rozumieniu Maxa Webera). Tym bardziej, że często

przejawia się kreatywnością i innowacyjnością, a te wyrażają się w kwestionowaniu i podważaniu dominującego paradygmatu czy wzoru. Jednostki wybitnie utalentowane wykazują skłonności nonkonformistyczne, kontestatorskie, wyrażające się nieposłuszeństwem, niepodatnością na standardowe metody oddziaływania edukacyjnego i wychowawczego. Jak wykazały badania, nauczyciele często traktują kategorie „dobry uczeń” i „twórczy uczeń” jako rozłączne. Twórczy uczniowie są postrzegani jako bardziej impulsywni, pobudliwi, mniej posłuszni i sumienni (Kawowski, 2010). Inaczej mówiąc: jako bardziej kłopotliwi. Dobry uczeń kłopotów nie sprawia, jest bardziej posłuszny i zdyscyplinowany. „Wobec różnorodności prezentowanych właściwości heterogenicznego uniwersum cech wykazywanych przez indywidualności obdarzone wysokimi zdolnościami/talentami, jest zrozumiałe, że zawodowe, rodzinne i szkolne otoczenie dostrzega wiele trudności w stworzeniu warunków pozwalających rozwinąć cały ich potencjał” (Ribeiro Piske i in., 2017, s. 505). Niemniej jednak, jak to sformułował Piaget¹:

[...] podstawowym celem kształcenia jest tworzenie ludzi zdolnych do robienia nowych rzeczy, nie tylko powtarzania tego, co wytworzyły inne pokolenia – ludzi, którzy są kreatywni, pomysłowi, odkrywcy. Drugim celem kształcenia jest uformowanie umysłów, które potrafią być krytyczne, potrafią weryfikować i nie akceptować wszystkiego im oferowanego (Piaget, 1964, za: Duckworth, 1964, s. 175).

Badania wykazują, że talent i nonkonformizm są ze sobą często skorelowane, tworząc pozytywny potencjał kreatywności i innowacyjności, korzystny z punktu widzenia rozwoju społecznego (Gierczyk, 2018). Z badania porównawczego wynika jednocześnie, że uczniowie w szkole brytyjskiej wykazują częstsze i wyrazistsze postawy nonkonformistyczne, niż ich polscy rówieśnicy. Jednym z głównych powodów tego stanu jest wyższy poziom tolerancji brytyjskich nauczycieli dla nonkonformistycznych postaw i zachowań u uczniów, niż wykazywany przez polskich pedagogów (Gierczyk, 2018, s. 203–204). Jeśli założyć, że polscy uczniowie wykazują statystycznie podobną częstość występowania talentów i zdolności jak brytyjczy, wskazywałoby to, że polscy nauczyciele częściej je tłumią, rzadziej pozwalają na ich ekspresję.

Ambiwalentne podejście do talentów i uzdolnień wynika także stąd, że „uzdolnienia oraz talent to słabo zdefiniowane pojęcia w naukach społecznych, przyczyn [czego] można upatrywać w tym, że problematyka uzdolnień specjalnych i talentu

¹ Wypowiedź Piageta pochodzi z jego wystąpienia na konferencji w 1964 r. – nie była nigdzie publikowana. Cytat przytacza w pokonferencyjnym sprawozdaniu jego uczennica – Eleanor Duckworth.

należy do trudnych zagadnień oraz po części dzięki samej wieloznaczności tych terminów” (Okołowicz, 2013, s. 151). Wbrew pozorom, definicyjne zidentyfikowanie i określenie talentów i predyspozycji nastręcza wielu trudności, a sformułowanie jednej definicji jest wręcz nieosiągalne (Murphy, Walker, 2015). Te wieloznaczności i perturbacje semantyczne biorą się nie z niedostatku dostępnych pojęć, lecz z ich nadmiaru (zdolności, predyspozycje, uzdolnienia, talenty, zadatki, zdatność, predykcje itd.). Ilość pojęć bliskoznacznych świadczy jednak zwykle o doniosłości lub praktycznym znaczeniu danej dziedziny. Wielość synonimów talentu sygnalizuje różnorodność form jego występowania i przejawiania.

Niemniej istotnym powodem zdystansowania i nieufności wielu teoretyków i praktyków do roli talentów i predyspozycji jest nieuchwytność ich genetycznego podłoża. W przeciwieństwie do pewnych cech biofizycznych, zależnych od pojedynczego genu, konkretny talent jest rezultatem złożonej i nieidentyfikowalnej konfiguracji genów w indywidualnym genotypie. Nie da się więc powiązać konkretnej sekwencji genów z konkretnym talentem (Simonton, 2005). Pojawiają się wręcz sugestie o nieistnieniu wrodzonych talentów i predyspozycji: „żadne dziecko nie rodzi się utalentowane – jedynie z potencjałem utalentowania” (Clark, 2021, s. 10). Autorka powołuje się na konstatację, że mózg człowieka używa jedynie pięć procent posiadanego potencjału. Ale ów potencjał to także czynnik wrodzony i istotny. Clark argumentuje, że kluczowa jest rola rodziców i nauczycieli w uaktywnianiu tego potencjału. „O ile geny zapewniają nam nasz własny niepowtarzalny zestaw, to środowisko wpływa na dokonywanie wyboru z tego zestawu” (Clark, 2021, s. 11). Optymalizacja tego wyboru stanowi sedno problemu.

Niezależnie od zakresu i stopnia ich rozpoznania, na czynniki uwarunkowane genetycznie nikt – ani sam posiadacz określonego genotypu, ani otoczenie – nie ma wpływu, są one przypadkowe (pochodzą z „genetycznej ruletki”, jak nazwał Francis Fukuyama rekombinację genów pochodzących od dwóch łączących się gamet) i niekorygowalne. Oddziaływanie takich czynników jest więc w praktyce społecznej, w tym wychowawczej, bagatelizowane, podobnie jak innych cech wrodzonych i niezależnych od jednostki oraz jej otoczenia. To jednak nie oznacza, że praktyka pedagogiczna jest wobec nich bezradna i może być bezczynna, podobnie jak w przypadku innych wrodzonych atrybutów, takich jak rasa, płeć czy orientacja seksualna. „Współczesne badania naukowe zwiększają nasze zrozumienie jak ludzkie możliwości rozwijają się w przebiegu życia, system stworzony do wzmacniania tych możliwości (czyli system edukacji) musi zatem także się zmieniać, aby uwzględnić te pojawiające się współczesne teorie rozwoju talentów” (Renzulli, Reis, 2021, s. 32).

Różnicująca rola talentów i predyspozycji

W opracowaniach specjalistycznych wyróżnia i wymienia się znaczną ilość specyficznych rodzajów i odmian talentów i uzdolnień (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015, s. 13). Należy przy tym uwzględnić dokonywane w literaturze przedmiotu rozróżnienie między monouzdolnieniami (talentami specjalnymi) a multiuzdolnieniami (Chełpa, 2005). To jedynie wychowankowie wykazujący multiuzdolnienia stwarzają potencjał kształcenia i wychowania w dowolnej dziedzinie i przysposobienia do dowolnej roli czy zadania. Ten typ uzdolnień występuje jednak niezwykle rzadko i charakteryzuje osoby o profilu geniusza („człowieka renesansowego”). Pozostali są w przeważającej większości obdarzeni talentami specjalnymi, pojedynczymi. Zróżnicowanie i nierównomierny rozkład predyspozycji, talentów i uzdolnień oznacza wszelako, że większość wychowanków jest pozbawiona większości z nich (skądinąd określenie „zdolny do wszystkiego” nie jest komplementem).

To kolejny z powodów rezerwy i dystansu wobec roli talentów, uzdolnień i predyspozycji w procesie kształcenia i wychowania: zarówno selekcjonujący, jak hierarchizujący ich charakter; nie tylko na obdarzonych jakimś talentem i pozbawionych go, lecz także na obdarzonych nimi w różnym stopniu. To podważa egalitarne założenia, przyjmowane jako podstawa powszechnego szkolnictwa publicznego (Cigman, 2006). Dominujące modele i teorie przyjmują jako identyfikującą cechę talentu wyróżnianie się pod pewnymi względami wobec grupy, przewyższanie przeciętnych możliwości wykazywanych przez jej członków, co egalitaryzmowi zaprzecza (Murphy, Walker, 2015).

Jedną z najbardziej sugestywnych form wyrażania i opisu pewnych cech i skłonności ludzkich, znaną i popularną od starożytności, jest bajka. Ma ona także szczególne miejsce i ważną rolę w procesie kształcenia i wychowania. Dla pogładowego zilustrowania omawianego tu obszaru zagadnień przywołać można bajkę dra R.H. Reevesa o szkole dla zwierząt, w której powzięto decyzję, aby wszyscy uczestnicy brali wspólnie udział we wszystkich zajęciach, zgodnie z zasadą równych szans. Kaczka, świetna w pływaniu i niezła w lataniu, okazała się nieudolna w bieganiu, więc skierowano ją na zajęcia wyrównawcze; królik z kolei znakomicie biegał, lecz oblał egzamin z pływania; wiewiórka doskonale skakała, ale jedynie z gałęzi na gałąź, a przegrywała w skokach wzwyż. Ciekawie brzmi pointa tej równie zabawnej, co pouczającej opowieści *The Animal School* (Szkola dla zwierząt):

Na koniec roku najlepszym uczniem szkoły został węgorek. Pływał świetnie, przeciętny w bieganiu i wspinaniu, umiał nawet trochę poszybować, jeśli go zrzucić z wysokości. Miał jednak najlepszą średnią ze wszystkich zwierząt w szkole i to właśnie on dostał dyplom-wyróżnienie. Pieski preriowe nie zapisały się do szkoły i walczyły z systemem, bo administracja szkoły nie zgodziła się uwzględnić kopania w programie nauczania. Wysłały swoje dzieci na prywatne zajęcia do

borsuka, a za jakiś czas, w spółce ze świstakami, założyły bardzo udaną szkołę prywatną (Reeves, [1940?], za: Covey, 1996, s. 297–298).

Przytaczający tę bajkę portal dla rodziców i nauczycieli Miasto Pociach komentuje:

Niektórzy potrafią świetnie liczyć, inni uwielbiają czytać; są tacy, którzy nie ogarniają chemii, ale nie mają najmniejszego problemu z historią; jedni potrafią doskonale pisać, inni wolą mówić. Czy szkoła dostrzega te różnice? Niestety nie zawsze, a nawet jeśli, to udaje, że ich nie ma (*Ta krótka bajka...*, 2020).

Takie podejście na szczęście ulega zmianie i w pedagogice współczesnej zarówno rozpoznawanie i kultywowanie talentów, jak indywidualizacja podejścia do procesu wychowawczego i edukacyjnego są standardem. Jako swoiste credo przyjmuje się w nowoczesnej pedagogice, że „różnice indywidualne występujące między ludźmi są zjawiskiem powszechnym. Nie istnieje taka cecha fizyczna, forma zachowania ani właściwość psychiczna, pod względem której ludzie nie różniliby się między sobą” (Christ, 2013, s. 19). Ale to oznacza też porzucenie naiwno-optimistycznego założenia o możliwości urzeczywistniania w procesie kształcenia i kształtowania wychowanka dowolnego i wspólnego ideału wychowawczego. Nie talent i uzdolnienia, jak niegdyś, stanowią przy tym problem, lecz ich brak. Nie tylko problem teoretyczno-doktrynalny, lecz także, czy przede wszystkim, praktyczny. Przy tym warto zaznaczyć, że:

[...] różnice indywidualne dotyczą różnic interindywidualnych i intraindywidualnych, które wynikają ze zmienności tych samych cech w czasie i nasileniu w poszczególnych reakcjach. Przedmiotem psychologii różnic indywidualnych są głównie te zachowania i charakterystyki psychiczne, które odznaczają się względną stałością, takie jak: zdolności (zdolności ogólne i specjalne), inteligencja i osobowość (w tym temperament), style funkcjonowania jednostki (głównie style poznawcze i style odporności na stres) oraz determinanty różnic indywidualnych wśród osób należących do określonej grupy wiekowej, społecznej (Magda-Adamowicz, 2018, s. 123).

Nie chodzi więc o chwilowe niedyspozycje czy zaburzenia, lecz trwałe uwarunkowania i wynikające z nich ograniczenia. Nie o błędy w stosowaniu metod edukacyjnych i wychowawczych, lecz oparcie tych metod na błędnych przesłankach teoretycznych.

Bodaj najbardziej spektakularny obszar ograniczeń i barier, związanych z talentami i predyspozycjami, stanowi wychowanie fizyczne (nieprzypadkowo dominujące w bajce Reevesa). Zróżnicowanie i ograniczenie u wielu wychowanków zdolności ruchowych jest do tego stopnia ewidentne, że według jednego z socjologów sportu, dziedzina ta dostarcza licznych falsyfikatorów tezy o równości ludzi

(Podgórski, 2011, s. 54 i n.), która stała u podstaw koncepcji *tabula rasa* Locke'a i jej późniejszych rozwinięć, prowadzących do optymizmu pedagogicznego.

Równie oczywiste jest zróżnicowanie, a w większości przypadków brak, talentów muzycznych i artystycznych. Wprawny nauczyciel muzyki jest w stanie w kilka minut rozpoznać zarówno uzdolnienia muzyczne czy wokalne, jak ich niedostatek lub zupełny brak, wykluczający nie tylko karierę muzyczną czy wokalną, ale czyniący kształcenie w tej dziedzinie daremnym. To samo dotyczy innych talentów artystycznych oraz rozmaitych predyspozycji i uzdolnień, a zwłaszcza ich braku. Stwierdzenie, że każdego można wychować lub wykształcić na sportowca, wokalistę, programistę czy artystę, jest kontrfaktyczne. Talenty oraz ich brak silnie różnicują i indywidualizują wychowanków, falsyfikując tezę o możliwości ich swobodnego czy dowolnego kształtowania.

Powiązanie utopijnej wizji natury ludzkiej z optymizmem pedagogicznym może sugerować korelację tragicznej wizji natury ludzkiej z pesymizmem pedagogicznym. Nie jest to supozycja uzasadniona. Jeśli optymizm pedagogiczny w wersji Makarenki zakładał, że każdego człowieka można wychować na komunistę, to przeciwne mu – a wynikające z tragicznej wizji natury ludzkiej – przeświadczenie, że to niemożliwe, nie wydaje się pesymistyczne. Zakwestionowanie w ostatnich latach rzetelności „eksperymentu więziennego” Philipa Zimbardo (LeTexier, 2019) czy Stanleya Milgrama (De Vos, 2009) sugeruje, że co najmniej pochapne były wprowadzane z nich wnioski o możliwości (i niebezpieczeństwie) uczynienia z ludzi, pod wpływem odpowiednich autorytetów, oprawców wykazujących posłusznie dowolne polecenia.

Podsumowanie – wnioski i rekomendacje

U podstaw sformułowanej przez Locke'a antropologicznej koncepcji *tabula rasa* leżały postępowe, przedoświeceniowe ideały równości ludzi. Została ona przyjęta i rozwinięta w licznych naukach humanistycznych i społecznych. W pedagogice doprowadziła do proklamowania optymizmu pedagogicznego. Oparto go na założeniu o pełnej, nieograniczonej podatności wychowanków na oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze.

Optymizm pedagogiczny jest w literaturze przedmiotu wiązany lub wręcz utożsamiany z nadzieją (Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 113). Paulo Freire wprowadził do obiegu pojęcie *pedagogika nadziei*, przeciwstawiając się przy jego pomocy i w jego rozwinięciu opresyjnemu, rygorystycznemu systemowi edukacyjno-wychowawczemu w rodzinnej Brazylii (Freire, 2021; 1 wyd. 1994). Odnosił je jednak do sytuacji społeczno-politycznej tego kraju, charakteryzując postępowych nauczycieli jako

rozpoznających i uznających w wychowankach podmiotowe osobowości oraz pozwalających im tak się poczuć (Freire, 2021, s. 52). Bogusław Śliwerski, przejmując pojęcie pedagogika nadziei, stwierdził że jest:

[...] pełna optymizmu i zaraża nim każdego, kto jest nią zainteresowany. To pedagogika bliższa utopii, sile promieniującego z jej wnętrza optymizmu, żaru, pociechy, zawierzenia, pasji i zaangażowania. Tak rozumiana pedagogika jest nośnikiem wiary, fascynacji, dążenia do upracjonionych celów (Śliwerski, 2017, s. 15).

W takim ujęciu optymizm i nadzieja są utożsamiane nie tylko ze sobą, ale także z utopią. To stwarza problemy, wynikające z utopijnej wizji natury ludzkiej. Utopijne może znaczyć i często znaczy nierealistyczne, a w nauce należy się takich założeń wystrzegać, niezależnie od tego, jak optymistyczne by nie były. Opieranie praktyki pedagogicznej na utopijnych przesłankach teoretyczno-doktrynalnych może zaś prowadzić nie tylko do niepowodzeń i rozczarowań, ale także do niebezpiecznych błędów edukacyjnych i wychowawczych.

To nie oznacza konieczności porzucenia optymizmu pedagogicznego i związanej z nim nadziei. Znajdują one oparcie w solidnie przez współczesną wiedzę naukową ugruntowanym przeświadczeniu o niemożności dowolnego kształtowania wychowanków ze względu na czynniki wrodzone, uwarunkowane genetycznie. Ograniczenia, przyjmowane i uwzględniane w tragicznej (ograniczonej) wizji natury ludzkiej uniemożliwiają zatem konstruowanie dowolnych, znormatywizowanych celów i ideałów wychowania i kształcenia. Wynikają jednak z potencjału zróżnicowanych zdolności, talentów i predyspozycji wychowanków, który wymaga zindywidualizowanej edukacji i metod wychowawczych. To wyzwanie, ale nie tragedia. Indywidualizacja wychowania i nauczania staje się kanonem współczesnej myśli pedagogicznej. Ustalenia nowoczesnej antropologii ugruntowują ją i wskazują kierunki jej rozwijania. Nie poprzez daremne dążenie do urabiania wychowanków według ujednoczonych, zestandaryzowanych ideałów i celów wychowawczych, lecz umiejętne rozwijanie ich zróżnicowanych talentów i predyspozycji, by ukształtować kreatywne, twórcze, innowacyjne osobowości.

Teoretyczne, udokumentowane przez współczesną naukę przesłanki do formułowania takich celów i ideałów to jednocześnie podstawy innego rodzaju optymizmu pedagogicznego, wolnego od utopijnych, nierealistycznych, niezgodnych z ustaleniami nauki założeń teoretyczno-doktrynalnych. Opartego zatem nie na pochopnym przeświadczeniu o podatności wychowanków na dowolne oddziaływanie, lecz na realnym potencjale ich zdolności, talentów i predyspozycji, wymagających rozwinięcia w procesie edukacji i wychowania.

References

- Benedict, R. (1999). *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo MUZA.
- Byra, S., Parchomiuk, M. (2009). Optimizm dyspozycjonalny młodzieży niepełnosprawnej wybrane konteksty. *Chowanna* 1, 115–131.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299.
- Chępa, S. (2005). Samorealizacja talentów – możliwości a ograniczenia intrapersonalne. W: S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami* (s. 2–36). Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Cigman, R. (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32(2), 197–212.
- Clark, B. (2021). No child is just born gifted: greating and developing unlimited potential. W: J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, J. F. Smutny (red.), *Parenting Gifted Children* (s. 9–14). New York: Routledge.
- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 19–36.
- Covey, S. (1996). *Siedem nawyków skutecznego działania*. Warszawa: Wydawnictwo MEDIUM.
- De Vos, J. (2009). Now that you know, how do you feel? The Milgram experiment and psychologization. *Annual Review of Critical Psychology*, 7, 223–246.
- Duckworth, E. (1964). Piaget rediscovered. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 172–175.
- Durkheim, É. (1968). *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ferenz, K. (2017). Między wizją a utopią. Rola edukacji. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (s. 17–27), t. 2. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Freire, P. (2021). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London; New York; Dublin: Bloomsbury Publishing.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur*, tłum. M.M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gierczyk, M. (2018). The contribution of gifted individuals and nonconformist behaviours to virtues in the public sphere. *Studia Edukacyjne*, 47, 197–208.
- Gillin, J.P. (1969). *Human Ways. Selected Essays in Anthropology*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Głazewski, M. (2017). Terra Utopia. Głosy i konteksty pedagogiczne utopii. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (s. 28–48), t. 2. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Gryżenia, K. (2007). Spór o rolę utopii w wychowaniu. W: S. Sztobryn, M. Miksza (red.), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania* (s. 223–232). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Harris, M. (2001). *The Rise of Anthropological Theory*. New York: Altamira Press.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.
- Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of "good" and "creative" student' personality among Polish teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1233–1237.
- Le Texier, Th. (2019). Debunking the Stanford Prison Experiment. *American Psychologists*, 74(7), 223–246.

- Magda-Adamowicz, M. (2018). Indywidualizacja w pedagogice troską o innego. *Horyzonty Wychowania*, 17 (41), 121–133.
- Malewska, H. (1973). Mechanizmy socjalizacji a postawy. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 235–252). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Murphy, C., Walker, D. (2015). Introduction and definitions of giftedness in the early years. W: V. Margrain, C. Murphy, J. Dean (red.), *Giftedness in the Early Years: Informing, Learning and Teaching* (s. 1–13). Wellington: NZCER Press.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Okołowicz, J. (2013). Talent czy dar? Kontrowersje teoretyczne i empiryczne wokół zjawiska talentu. W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świągulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 149–183). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pietrasiniński, Z. (1976). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735–762). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pilch, T. (2016). Optymizm i pesymizm – dwie orientacje życia indywidualnego i dwie strategie budowania świata społecznego. *Pedagogika Społeczna*, 4 (62), 9–25.
- Pinker, S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, tłum. A. Nowak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Podgórski, M. (2011). Sport – dyskretny (de)konstruktor (po)nowoczesnej opowieści „wszyscy ludzie są równi”. W: Ł. Rogowski, R. Skrobaczki (red.), *Społeczne zmagania ze sportem* (s. 51–62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2017). Schools are places for talent development. Promoting creative productive giftedness. W: M.C. Makel, A.N. Rinn, J.A. Plucker (red.), *From Giftedness to Gifted Education: Reflecting Theory in Practice* (s. 21–42). New York: Routledge.
- Ribeiro Piske, F., H., Stoltz, T., de Camargo, D., Blum Vestena, C. L., Machado, J. M., Perszel de Freitas, S., Dias, C. L., dos Reis Taucéi, J. (2017). Creation process during learning of gifted students: Contributions from Jean Piaget. *Creative Education*, 8(04), 503–513.
- Simonton, D. (2005). Giftedness and genetics: The Emergentic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (3-4), 270–286.
- Smith, A. (2007 [1776]). *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. t. 1, tłum. S. Wolff, O. Einfeld, Z. Sadowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sosnowska-Bielicz, E. (2019). *Optymizm pedagogiczny jako wymiar profesjonalizmu nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*. Rozprawa doktorska, UMCS. Pobrano z http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/31842/pdf/doktorat_ewa_sosnowska-bielicz.pdf (otwarte 30.05.2022).
- Sowell, Th. (2007). *A conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles*. New York: Perseus Books Group.
- Śliwerski, B. (2017). Pedagogika nadziei. *Prima Educatione*, 2, 13–19.
- Ta krótka bajka mówi więcej o szkole niż podręcznik do pedagogiki... Pobrane z: <https://www.miastopociech.pl/aktualnosci/ta-krotka-bajka-mowi-wiecej-o-szkole-niz-niejeden-podrecznik-do-pedagogiki>, data publikacji: 17.09.2020 (otwarte 27.05.2022)
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Mantur, J. (2015). *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego i Uniwersytet w Białymstoku.
- Watson, J. B. (1990). *Behawioryzm oraz psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, tłum. E. Klimas-Kuchtowa, J. Siuta. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Zamiara, K. (2001). Partycypacja kulturowa – punkt widzenia behawioryzmu oraz społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury. W: B. Kotowa, J. Sójka, K. Zamiara (red.), *Kultura jako przedmiot badań. Studia filozoficzno-kulturoznawcze: prace ofiarowane profesorowi Jerzemu Kmicie w siedemdziesiątą rocznicę urodzin* (s. 173–187). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora
- Ziółkowski, M. (1981). *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.