nr 1(13)/2018
ISSN 2083-2923

Kultura i Wychowanie

Półrocznik pedagogiczny

Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

nr 1(13)/2018
ISSN 2083-2923

Kultura i Wychowanie

Półrocznik pedagogiczny

Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor naczelny: dr Krzysztof Kamiński
Z-ca redaktora naczelnego: dr Elżbieta Woźnicka
Sekretarz czasopisma: mgr Dorota Januajtys

RADA NAUKOWA

Przewodnicząca rady naukowej
dr hab. Zofia Szarota, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Polska rada naukowa
prof. dr hab. Irena Adamek, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
prof. dr hab. Maria Szyszkowska, Uniwersytet Warszawski, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN
prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie
dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski
prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański
prof. dr hab. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG, Uniwersytet Gdański
prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie
dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (WSD w Łodzi)
dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Międzynarodowa rada naukowa
prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnavie, Słowacja
prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy
prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina
prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina
prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy
prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

RECENZENCI „Kultura i Wychowanie" nr 13/2018
dr hab. Jolanta Baran, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
dr Elżbieta Egierska, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
dr Artur Fabiś, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie
dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski
dr hab. Grażyna Gunia, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
prof. dr hab. Eugeniusz Józefowski, Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu
prof. dr hab. Wiesław Karolak, Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi
dr hab. Andrzej Kasperek, Uniwersytet Śląski
dr hab. Mikołaj Krasnodębski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie
dr Aleksandra Litawa, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
dr hab. Helena Marzec, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
dr hab. Katarzyna Parys, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
dr hab., Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr Katarzyna Slany, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
dr Nella Stolińska-Pobralska, Uniwersytet Łódzki
dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki
dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku
prof. dr hab. Ałła Wasyluk, University of Educational Management, Kyiv Ukraine
dr hab. Danuta Wolska, prof . UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Adres redakcji czasopisma „Kultura i Wychowanie"
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, pok. K 108
e-mail: kulturaiwychowanie@ahe.lodz.pl
strona www: www.pedagogika.pl

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe.

Czasopismo Katedry Pedagogiki
Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, pok. K 108
e-mail: kulturaiwychowanie@ahe.lodz.pl
strona www: www.pedagogika.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2018

ISSN 2083-2923
Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

Projekt graficzny okładki
Joanna Niekraszewicz

Redaktor prowadzący
Iwona Morawska

Redakcja językowa i korekta
Renata Frątczak

Opracowanie typograficzne i skład DTP
Monika Poradecka

Druk i oprawa
OSDW Azymut sp. z o.o., Łódź, ul. Senatorska 31

Wydawnictwo
Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26
tel. 426 315 908
wydawnictwo@ahe.lodz.pl
www.wydawnictwo.ahe.lodz.pl

Spis treści

ROZPRAWY FILOZOFICZNO-HISTORYCZNE

Sławomir Sztobryn
Filozofia wychowania Janusza Gniteckiego. Projekt ambiwalencji zrównoważonej 9

Magdalena Hinc-Wirkus
Mistrz – Kazimierz Twardowski w oczach swoich uczniów 19

Malwina Marciniszyn-Jedeszko
Hipparchia i Hypatia – dwa wzorce osobowe starożytnych myślicielek..... 31

Joanna Sosnowska
Kierunki i formy aktywności społecznej kobiet w Łodzi podczas I wojny światowej 41

Zuzana Lopatková
The Štúr's and Slovak education in the first half of the 19th century 57

David Rybák
A way to remedy all human things is indeed the idea of these things 65

ROZPRAWY TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE

Dariusz Stępkowski
Ogólna kompetencja pedagogiczna: w poszukiwaniu specyfiki kształcenia ogólnopedagogicznego. Rozważania teoretyczne i raport z badania empirycznego 81

Kamila Witerska
Teatr forum jako egzemplifikacja edukacji performatywnej 109

Małgorzata Gajak-Toczek
Nauczyciel wobec inności ucznia na szkolnej scenie dramatu 119

Monika Modrzejewska-Świgulska
Plener malarski jako środowiskowy kontekst twórczości plastycznej. Relacja z badań jakościowych 135

Renata Matusiak
Pedagogika i edukacja medialna w cyberkulturze 147

Justyna Modrzejewska
Adaptacja pozytywnych międzykulturowych zachowań zdrowotnych wśród uczniów klas I–III w opinii nauczycieli 157

Justyna Sztobryn-Bochomulska
Co mówią o życiu książki o śmierci. Analiza wybranej literatury przedmiotu 169

SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Paweł Kmiecik
O naszej przynależności do kultury cyfrowego narcyzmu. Recenzja książki M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wyd. AGH, Kraków, 2016, ss. 219..... 185

Piotr Krakowiak
Recenzja książki *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, red. Zbigniew Babicki, Dariusz Stępkowski, Seria Educatio, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016, ss. 198..... 193

Contents

PHILOSOPHICAL AND HISTORICAL DISSERTATIONS

Sławomir Sztobryn
The philosophy of education of Janusz Gnitecki. Sustainable ambivalence project 9

Magdalena Hinc-Wirkus
Mentor – Kazimierz Twardowski in the eyes of his students 19

Malwina Marciniszyn-Jedeszko
Hypatia and Hipparchia – two role patterns of ancient thinkers 31

Joanna Sosnowska
Directions and forms of social activity of women in Łódź during World War I 41

Zuzana Lopatková
The Štúr's and Slovak education in the first half of the 19th century 57

David Rybák
A way to remedy all human things is indeed the idea of these things 65

THEORETICAL AND EMPIRICAL DISSERTATIONS

Dariusz Stępkowski
Basic educational competence: Searching for the specifications of professional training of educators. Theoretical considerations and empirical survey 81

Kamila Witerska
Forum Theatre as an example of performative education 109

Małgorzata Gajak-Toczek
The teacher *vis à vis* the otherness of the student on the school stage of drama 119

Monika Modrzejewska-Świgulska
Open air painting as an environment of professional creativity. Report on qualitative research 135

Renata Matusiak
Pedagogy and media education in contemporary education 147

Justyna Modrzejewska
Teachers' opinions on the adaptation of positive, multicultural pro-health behaviours among pupils in the 1st – 3rd grades 157

Justyna Sztobryn-Bochomulska
What books about death say about life. Analysis of selected literature 169

REPORTS AND REVIEWS

Paweł Kmiecik
About our belonging to the culture of digital narcissism. Book review: M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu* (*The culture of digital narcissism*), Wydawnictwo AGH, Krakow 2016, p. 219 185

Piotr Krakowiak
Book review: *Pedagogika wobec duchowości - duchowość wobec pedagogiki* (*Pedagogy towards spirituality - spirituality towards pedagogy*), edited by Zbigniew Babicki, Dariusz Stępkowski, Seria Educatio, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warsaw 2016, p. 198 193

Sławomir Sztobryn*
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
s.sztobryn@wp.eu

Filozofia wychowania Janusza Gniteckiego. Projekt ambiwalencji zrównoważonej

Streszczenie: W twórczości J. Gniteckiego można wskazać kilka obszarów badań, które mieszczą się w pojęciu filozofii edukacji – antropologia i aksjologia pedagogiczna, metodologia badań pedagogicznych, komparatystyka edukacyjna. W jego ujęciu pedagogika otrzymuje specyficzną wykładnię, zgodnie z którą jest ona metarefleksją i metanarracją obejmującą przestrzeń ludzkiej egzystencji i esencji, a więc w całości mieści się w ramach filozofii wychowania. Istotnym wkładem tego filozofa i pedagoga jest opracowanie i zastosowanie w badaniach pedagogicznych kategorii ambiwalencji, której ten artykuł jest poświęcony.

Słowa kluczowe: pedagogika, pedagogika filozoficzna, ambiwalencja, Janusz Gnitecki

W twórczości prof. Gniteckiego można wskazać kilka obszarów badań, które mieszczą się w pojęciu filozofii edukacji – antropologia i aksjologia pedagogiczna, metodologia badań pedagogicznych, komparatystyka edukacyjna. W każdym z tych obszarów wniósł istotny wkład. Tu chciałbym pokazać, jak wyobrażał sobie uprawianie pedagogiki filozoficznej. Myślenie filozoficzne w pedagogice łączył ze sporadycznym pojawianiem się przełomów, które stymulowały refleksję metafilozoficzną. Te przełomy są dobrze widoczne i przynajmniej część z nich została szerzej opisana. U schyłku XIX i na początku XX wieku był to przełom Nowego Wychowania, później pedago-

* Sławomir Sztobryn – dr hab., prof. ATH w Bielsku-Białej. Zainteresowania badawcze związane są z pedagogiką historyczną i filozoficzną, historią myśli pedagogicznej, metodologią badań historyczno-pedagogicznych. Publikacje nominowane do nagrody KNPPAN – S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994 oraz S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000. Prezes Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej.

gika marksistowska doby PRL oraz ostatni przełom 1989 roku. Z racji niewielkiej odległości w czasie ostatni przełom, związany nie tylko z odrzuceniem monizmu filozofii marksistowskiej, ale przede wszystkim z otwarciem na światową myśl społeczną i filozoficzną, krytyczną wobec oświeceniowego modernizmu, jest w najmniejszym stopniu poddany krytycznej analizie i syntezie. J. Gnitecki zwracał uwagę na szczególną sytuację współczesnej edukacji – określaną przezeń jako dramatyczna[1] – która jest pochodną przemian społecznych i cywilizacyjnych we współczesnym, globalnym świecie. Przełomowi w polskiej pedagogice schyłku XX w. Gnitecki poświęcił bodaj najwięcej uwagi. Tak więc zasadniczym źródłem filozofowania w pedagogice jest dokonująca się zmiana w jej paradygmatach oraz – co jest cechą specyficzną postawy intelektualnej J. Gniteckiego – odwołanie do wartości uniwersalnych, nazywanych także samoistnymi w postaci „Prawdy Absolutnej, Dobra Wszechogarniającego i Piękna Nieskazitelnego"[2]. Sam Gnitecki nazywał je wartościami transcendentalnymi, a przełom, który obecnie się dokonuje, był przezeń określany jako transcendentalny i uniwersalistyczny[3]. Gnitecki do klasycznej triady wartości uniwersalnych dodał także miłosierdzie, które interpretował jako dążenie człowieka do „trwałej i bezgranicznej miłości"[4]. W innym miejscu ów przełom został określony jako fenomenologiczno-hermeneutyczny oraz ontologiczno-metodologiczny. Jest to stanowisko w tym sensie jednoznaczne, że opisujące jego sposób widzenia i uprawiania pedagogiki oraz jej filozofii. Łączą się tu ze sobą dwie przeciwstawne tendencje – uniwersalizująca, oparta na wartościach niezmiennych oraz relatywizująca, uwypuklona przez Gniteckiego w metaforze ciągłego popadania w złudzenia i ich przezwyciężanie, które ma charakter permanentny. Wydobywanie się z jednych złudzeń i popadanie w kolejne świadczy nie tylko o dynamice filozofowania, ale także o dążeniu do wartości samoistnych. Także edukacja jest przez niego postrzegana dynamicznie, bowiem składają się na

[1] Pojęcie dramatyzmu współczesnej pedagogiki – wydaje się, że nadmiernie eksploatowane w najnowszej literaturze – obciążone jest literacką dekadencją. Jestem przekonany, że stanowisko J. Gniteckiego – jego koncepcja ambiwalencji zrównoważonej – jest jednak pozytywnym otwarciem na zmianę wywiedzioną z głębokiej refleksji filozoficznej nad edukacją.

[2] J. Gnitecki, *O filozofii edukacji. Refleksje wprowadzające*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 1994, s. 3.

[3] Gnitecki definiuje pedagogikę jako „scaloną wizję metarefleksji i metateorii na temat przestrzeni ludzkiej esencji i egzystencji w perspektywie transcendentalnej i (lub) uniwersalistycznej". J. Gnitecki, *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie,* [w:] S. Palka (red.), *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne", z. 22, Kraków 1995, s. 14. Obecność przełomów w pedagogice, które można analizować z wykorzystaniem aparatu naukowego stworzonego przez J. Gniteckiego prezentowałem w opracowaniu zatytułowanym *Wprowadzenie do współczesnej polskiej filozofii wychowania*, „Studia Paedagogica Ignatiana" 2016, nr 1, vol. 16.

[4] J. Gnitecki, *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Olsztyn 2001, s. 37. Warto zauważyć, że podobną możliwość rozszerzenia listy wartości samoistnych dostrzegał S. Hessen pisząc o łasce. S. Hessen, *Cnoty starożytne a cnoty ewangeliczne*, [w:] tenże, *Studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968.

nią trzy odmienne temporalnie stany – to czym jest, czym się staje oraz ku czemu zmierza. Postrzeganie rzeczywistości edukacyjnej jako z istoty swojej ambiwalentnej jest także cechą twórczości Gniteckiego i jednocześnie narzędziem zastosowanym do własnych badań[5]. Filozofia w pedagogice jest jej integralnym składnikiem o najwyższym poziomie abstrakcji. Spośród pytań, które on stawiał, chciałbym nieco dłużej zatrzymać się nad ostatnim – w jakim kierunku zmierza współczesna polska filozofia wychowania, bowiem Gnitecki dał tutaj oryginalną metateorię[6]. Otóż podkreślił on z całą wyrazistością, że poszukiwanie odpowiedzi musi wiązać się z holistycznym – a więc także historycznym – ujęciem wszystkich dotychczasowych koncepcji filozofii edukacji. Ten sposób myślenia wydaje się w jakimś stopniu oczywisty, a jednak nie znajduje on większego uznania ani wśród historyków edukacji, ani wśród teoretyków wychowania. W perspektywie przynajmniej kilku następujących po sobie przełomów można zaryzykować twierdzenie o kierunku dokonujących się zmian. Perspektywa kosmiczna, którą jako jedyny wkomponował do swojej metateorii Gnitecki, ma swoje uzasadnienie w edukacyjnym poszukiwaniu Prawdy Absolutnej, które prowadzi do swoistej nirwany – „Stanu Świadomości Nie Podlegającej Zmianom". Uniwersalna świadomość, do której winien zmierzać człowiek w procesie edukacji odwołuje się w jego koncepcji do zrozumienia i interioryzacji równie uniwersalnych praw kosmosu. Gnitecki nie ceni chaotycznie zmieniającej się cywilizacji naukowo-technicznej, dostrzega w niej zagrożenie dla godnego, wartościowego, w pełni świadomego i zgodnego z rytmem natury życia człowieka, ale jednocześnie dostrzega w chaosie potencjalny porządek, którego matematyczną wykładnię stanowią nieobce mu atraktory Edwarda Lorenza. Natura człowieka jest tu odczytywana w najszerszym z możliwych kontekstów, bez odwoływania się do bytów nadprzyrodzonych. Pochodną tych założeń jest postrzeganie edukacji w kontekście esencji i egzystencji, transcendencji i descendencji, które wyznaczają obszar obrony świadomości przed deformacjami życia materialnego[7]. Z tego wynika swoiście pojęta edukacja duchowości, którą Gnitecki

[5] J. Gnitecki jest wskazywany jako prekursor badań zarówno w pedagogicznej analizie problemu ambiwalencji, jak i w kreowaniu pojęcia „globalistyka", gruntującym nowy obszar badań w naukach społecznych. Por. M. Kaliszewska, *Paradygmat dwoistości jako perspektywa widzenia świata i człowieka*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2015, nr 1, s. 139; F. Czech, *Status studiów globalnych i przemiany nauk społecznych*, „Kultura – Historia – Globalizacja" 2013, nr 14, s. 60, http://www.khg.uni.wroc.pl/?type=archiwum&nr=14 (dostęp: 24.04.2018).

[6] Jego stanowisko współbrzmi z ostatnio wydanymi pracami badawczymi m.in. A. Smołalskiego, a także licznego grona członków Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej, A. Smołalski, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009. Poza autorskimi monografiami prace członków TPF reprezentuje siedem tomów serii „Pedagogika Filozoficzna" oraz czasopismo „Pedagogika Filozoficzna on-line".

[7] Gnitecki przyjął jako założenie swoich badań, których celem jest obrona cywilizacji przed upadkiem, następującą tezę: „poszukujemy filozofii edukacji opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie spójności oraz prawach transcendencji i descendencji przyczynowej". J. Gnitecki, *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy?,* [w:] J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Warszawa–Poznań 1999, s. 553.

wyraża m.in. w ten sposób: „Jeśli sens życia odnosi się tylko do stałego porządku esencjalnego i egzystencjalnego w rzeczywistości pedagogicznej, pojmowanej jako rzeczywistość transcendentalna, to mamy do czynienia z edukacją afirmującą życie: trwałe, nieprzemijające, niezmienne, nieśmiertelne, pewne, niezawodne, spójne i sensowne”[8]. Celem tak pojętej edukacji jest osiągnięcie Stanu Świadomości Nie Podlegającej Zmianom w oparciu o tzw. Prawa Stałego Kształtu. Ta perspektywa wyraźnie odróżnia sposób myślenia Gniteckiego – i współpracującego z nim A. Szyszko-Bohusza – od części współczesnych mu pedagogów, także tych filozofujących; natomiast w tych poglądach znajduję w jakimś stopniu swoiste powinowactwo z XIX-wiecznymi koncepcjami Prawa Postępu i Prawa Tworzenia, dziś niemal zapomnianego polskiego mesjanisty J. M. Hoene-Wrońskiego.

Gnitecki analizując paradygmaty współczesnej myśli pedagogicznej, dokonał charakterystyki przejścia między paradygmatem modernistycznym a postmodernistycznym, określając tym samym wytyczne dla konstruowanej przez siebie filozofii edukacji, która nie mieści się w całości ani w jednym, ani w drugim modelu badań. Ta charakterystyka oparta jest na wyodrębnionych przez niego kanonach przyjmujących względem siebie postawę dychotomiczną. Bez wskazania pojęć granicznych niemożliwe jest wyjaśnienie zjawiska ambiwalencji (u Trentowskiego różnojedni) jako integralnego składnika procesów dokonujących się na różnych poziomach rzeczywistości, w tym także rzeczywistości edukacyjnej[9]. Wymienię je parami dla lepszego unaocznienia ich ambiwalencji. Są to:

kanon środowiskowy *versus* inwariant tego kanonu
kanon celowościowy *versus* inwariant tego kanonu
kanon przedmiotowy *versus* inwariant tego kanonu
kanon deterministyczny *versus* inwariant tego kanonu
kanon empiryczny *versus* inwariant tego kanonu
kanon deskrypcyjno-eksplikacyjny *versus* inwariant tego kanonu
kanon dyskursywny *versus* inwariant tego kanonu
kanon instrumentalny *versus* inwariant tego kanonu
kanon sterująco-oznajmującego monologu *versus* inwariant tego kanonu
kanon empirycznych miar rozwoju *versus* inwariant tego kanonu
kanon uspołecznienia *versus* inwariant tego kanonu
kanon kontroli społecznej *versus* inwariant tego kanonu
kanon planowania i programowania *versus* inwariant tego kanonu
kanon sterowniczy *versus* inwariant tego kanonu[10].

Opis tych kanonów celowo został wyostrzony i przedstawiony jako skrajne postaci ambiwalencji. Z dzisiejszej perspektywy, szczególnie z punktu widzenia reform

[8] J. Gnitecki, *O filozofii edukacji. Refleksje wprowadzające*, dz. cyt., s. 8.

[9] S. Sztobryn, *Rzeczywiste i nierzeczywiste w edukacji w kontekście narracji historycznej*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), Seria: „Rzeczywistość edukacyjna” t. 1, *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne*, Łódź 2013, s. 15–24.

[10] J. Gnitecki, *O filozofii edukacji. Refleksje wprowadzające*, dz. cyt., s. 14–18.

szkolnictwa wyższego i stosowanych tam narzędzi (np. sylabusów) można powiedzieć, że niektóre kanony modernizmu zostały rozdmuchane do gigantycznych i szkodliwych rozmiarów, a jednocześnie kanony postmodernizmu utraciły charakter kontry wobec tez modernizmu. Podstawowa nadzieja postmodernizmu, na którą zwracał uwagę J. Gnitecki – napiętnowanie „zła moderny" i budowanie wizji lepszego świata osiągnęła swoje przeciwieństwo. Proste odwrócenie założeń modernizmu i sięgnięcie po myśl polityczną stawia filozofię edukacji w jeszcze trudniejszej sytuacji, bowiem uniemożliwia to przezwyciężenie trudności czasów przełomu w oparciu o dotychczasowe kanony. Dla Gniteckiego było oczywiste, że ruch postmodernistyczny nie rozwiąże żadnego problemu współczesnej edukacji, bowiem opiera swoje przesłanki na li tylko dekonstrukcji tradycyjnych wykładni prawdy, piękna, dobra. Taki stan rzeczy określał mianem ambiwalencji nierównowagowej. Dobrą ilustracją tego poglądu jest krytyczna analiza teorii edukacji H. Girouxa. Gnitecki syntetycznie przedstawił główne jej tezy i w konkluzji stwierdził, że „Giroux pragnie uratować pedagogikę przed niechybną anihilacją wzajemnie przeciwstawnych kanonów moderny i postmoderny. Rzeczywiście jest to zabieg, który można przyrównać do tonącego, który chwyta się brzytwy"[11]. Rozwiązanie, jakie proponował J. Gnitecki, było próbą stworzenia ambiwalencji zrównoważonej czerpiącej z najlepszych motywów myślenia pedagogicznego w długim czasie trwania z silnym akcentowaniem konieczności w pełni świadomego wyzwalania się ze złudzeń koncepcji dotychczasowych. Jego zdaniem pedagogika modernistyczna reprezentująca ambiwalencję równowagową charakteryzowała się postawą określaną przez niego jako konstruktywizm, natomiast postmodernizm odwracający kanony modernizmu określał mianem dekonstrukcjonizmu i ambiwalencji nierównowagowej. Oba stanowiska uznawał za jednostronne i niewystarczające dla współczesnej pedagogiki poszukującej metateorii przezwyciężającej ograniczenia obu. Rozwiązaniem, jakie zaproponował, była koncepcja ambiwalencji zrównoważonej nazywana przezeń także rekonstrukcjonizmem. Jej wyróżnikiem miało być utrwalenie nowych znaczeń i nadanie rzeczywistości edukacyjnej nowych sensów, które nie będą obciążone jednostronnością konstruktywizmu i dowolnością wieloznaczności dekonstrukcjonizmu[12]. Nie dziwi więc, że w jego twórczości znajdziemy wiele tez, które idą pod prąd współczesnej modzie na nachalne introdukowanie niektórych nurtów myśli zachodniej, które nie mają ani głębszego powiązania z naszymi tradycjami (sam to również wielokrotnie podkreślałem), ani bazy społecznej, tzn. w jego rozumieniu działają w próżni. Gnitecki był bardzo sceptyczny co do przydatności dla rozwoju pol-

[11] Tamże, s. 21.

[12] J. Gnitecki, *Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 159–160. „Dla metateorii ogólnej w pedagogice kryterium zewnętrzne stanowi zasada spójności, sensu i wiedzy", tamże, s. 170. Zasada spójności u Trentowskiego nosiła miano różnojedni. Także w tym widać swoistą ciągłość myślenia pedagogicznego łączącego tradycję z teraźniejszością.

skiej pedagogiki obcych semantycznie, światopoglądowo, kulturowo i ideologicznie koncepcji, co z pewnością nie przysporzyło mu zwolenników wśród tzw. pierwszoligowych pedagogów. Ta choroba – introcepcji, zgadzając się z diagnozą Gniteckiego – wydaje się nadal niebezpieczna, ale źródłem poważniejszego zagrożenia dla pedagogiki jest jej ideologiczne wypaczanie. Tam, gdzie w grę wchodzą szeroko rozumiane interesy polityczne, a w ślad za nimi interesy partykularne, kończy się nauka. Taki punkt widzenia musiał skutkować konkluzją, zgodnie z którą należy ponownie przeanalizować podstawowe problemy pedagogiki zamiast ucieczki do przodu.

Koncepcja Gniteckiego zakładała, że możliwe jest istnienie jednoznacznej prawdy w wieloznacznej rzeczywistości i odwrotnie – wieloznaczności prawdy w jednoznacznej rzeczywistości. Przykładem ambiwalencji zrównoważonej był dla niego proces akulturacji, w trakcie którego człowiek, interioryzując określone wartości, buduje swój wewnętrzny świat, który zwrotnie nasyca nowymi znaczeniami obszar aksjologii, co można opisać schematem: konstrukcja–dekonstrukcja–rekonstrukcja. Gnitecki miał świadomość także tego, co dopiero po latach dociera głębiej do środowiska polskich uczonych, że aktualistyczne badania pedagogów nie mogą abstrahować od wyników prac historyków pedagogiki[13]. Jest to wyraźnie zaznaczone w wyrażonej wprost obawie, że istnieje niebezpieczeństwo całkowitej dekonstrukcji kultury, w tym także kultury pedagogicznej, o ile nie sięgnie się po bardziej subtelne, ale i holistyczne narzędzie, jakim jest proponowana przez niego koncepcja ambiwalencji zrównoważonej zakładająca rekonstrukcję kultury. Jednym z wyróżników jego postawy badawczej było również poszukiwanie genezy teorii ambiwalencji, której korzenie sięgają starożytności. Jeśli zauważymy, że te historyczno-filozoficzne analizy zostały uzupełnione szerokimi badaniami metodologicznymi, to musimy stwierdzić, że mamy do czynienia z najbardziej wszechstronnymi i pogłębionymi badaniami tego zagadnienia w polskiej pedagogice. Nie można zgodzić się natomiast z opiniami bezrefleksyjnie powtarzającymi błędne przekonanie L. Witkowskiego, że Gnitecki nie miał świadomości historycznego znaczenia kategorii ambiwalencji oraz że wiązał je z prostą przeciwstawnością, czym „utrudniał głębsze osadzenie tej kategorii w dyskursie pedagogicznym" oraz że „taka strategia rozumienia ambiwalencji była pozbawiona możliwości jej pełniejszego rozumienia w przestrzeni realnej narracji pedagogicznej"[14].

W perspektywie tego zaledwie wstępnego nakreślenia obszaru zainteresowań filozoficzno-pedagogicznych należy postawić za J. Gniteckim pytanie o to, jakiej filozofii edukacji Polacy potrzebują. Pytanie to, dziś kontestowane w pluralistycznej rzeczywistości, ma jednak długą tradycję i warto zapoznać się z punktem widzenia

[13] Tu oczywiście obowiązuje relacja zwrotna, badania historyków nie powinny odcinać się od wyników badań formułowanych przez teoretyków.

[14] M. Kaliszewska, dz. cyt., s. 139–140. Autorka nie podjęła merytorycznej analizy żadnego tekstu J. Gniteckiego, przyjmując subiektywne przekonania L. Witkowskiego za arbitralnie prawdziwe, co w kontekście oscylatora ambiwalencji musi podlegać dalszemu badaniu – jak chciałby L. Witkowski – „aksjologicznego AIDS".

Gniteckiego. Uczony, starając się udzielić merytorycznej odpowiedzi na to pytanie, najpierw dokonał swoistej diagnozy rzeczywistości wychowawczej, aby następnie na tej szerokiej podstawie wskazać ważne z jego punktu widzenia kierunki rozwoju refleksji pedagogicznej. Należy podkreślić, że jego analizy wykraczają daleko poza proste, konwencjonalne i zakorzenione wyłącznie w humanistyce konteksty. Podobnie jak pojęcie edukacji oznacza holistyczne podejście do formowania zdolności życiowych człowieka, tak filozofia edukacji, którą kreował J. Gnitecki, odwołuje się do szeregu nauk z matematyką, fizyką, metalogiką i kosmologią na czele. To jest jeden z wielu znaczących elementów odróżniających jego koncepcje od mniej lub bardziej udanych dywinacji pedagogicznych współczesnych mu autorów. W związku z tym jednym z centralnych pojęć jego filozofii edukacji jest pojęcie ambiwalencji odniesione do podkreślanego przez niego chaosu teoriopoznawczego i normatywnego, które są antypodami spójności i harmonii, które z kolei były w tradycji europejskiej swoistymi niezmiennikami pedagogicznego myślenia. O ile można przyjąć, że wynikająca z tradycji antycznej koncepcja harmonii wyrażała raczej stan niż zmianę, o tyle w koncepcji Gniteckiego ambiwalencja jest dynamicznym napięciem między określonymi stanami rzeczy. Temu typowi opisu rzeczywistości Gnitecki przyporządkował pojęcie ambiwalencji zrównoważonej, będącej nową jakością w stosunku do ambiwalencji równowagowej i nierównowagowej. Był on świadom niewystarczalności współczesnych mu badań nad ambiwalencją, uznawaną przez niego za „immanentny składnik rzeczywistości"[15], pogłębił jej wykładnię i włączył do obszaru badań nowoczesnej pedagogiki, jako jeden z wielu elementów tej rzeczywistości. Wydaje się, że sposób interpretowania ambiwalencji przez Gniteckiego jest niezależny od koncepcji L. Witkowskiego, który tej problematyce także poświęcił szereg swoich opracowań. Otóż Gnitecki dostrzega w otaczającej rzeczywistości nie tylko napięcie i oscylację, ale paradoksalnie ten rozedrgany świat zachowuje – jak pisał – „przedziwną jedność, harmonię i spójność"[16]. Wskazuje to na postrzeganie rzeczywistości *in extenso* i rzeczywistości pedagogicznej w szczególności, jako bytu szczególnie złożonego i nie pozbawionego sprzeczności na różnych jego poziomach, a jednak zdolnego do wyjścia z chaosu.

Janusz Gnitecki, członek m.in. Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej, odszedł w 2008 r., pozostawiając po sobie bogatą spuściznę naukową, obfitującą w oryginalne pomysły i rozstrzygnięcia, które – jak starałem się pokazać w tym krótkim opracowaniu – powinny stanowić obszar wymagający dalszej, szerokiej i dogłębnej analizy naukowej. Brak nadal holistycznych, systematycznych badań nad jego dorobkiem naukowym, który czeka na swojego autora. Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej, poza kanonem tekstów metodologicznych do najbardziej oryginalnych wyników badań

[15] J. Gnitecki, *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy?*, dz. cyt., s. 553.

[16] Tamże, s. 554. Warto dodać, że ten aspekt w swoim opracowaniu wyeksponował K. Wenta. Por. K. Wenta, *Aplikacje teorii chaosu w rozważaniach nad edukacją jako drogą do szczęścia*, „Podstawy Edukacji" 2015, t. 8, s. 41.

Gniteckiego należy zaliczyć w istocie filozoficzną interpretację trzech paradygmatów uprawiania pedagogiki – pedagogiki empirycznej, hermeneutycznej i prakseologicznej[17]. Natomiast w swojej analizie jego filozofii wychowania zmierzałem do uzasadnienia centralnego, metodologicznego znaczenia kategorii pojęciowej, jaką była koncepcja ambiwalencji zrównoważonej. Narzędzie, które zaproponował Gnitecki zawiera wskazówkę, dzięki której będzie można mówić w pełni naukowo, a nie ideologicznie o dokonującym się w pedagogice przełomie.

Bibliografia

Czech F., *Status studiów globalnych i przemiany nauk społecznych*, „Kultura-Historia-Globalizacja" 2013, nr 14, http://www.khg.uni.wroc.pl/?type=archiwum&nr=14 (dostęp: 24.04.2018).

Gnitecki J., *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy?*, [w:] J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Poznań 1999.

Gnitecki J., *Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1995.

Gnitecki J., *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie,* [w:] S. Palka (red.), *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne", z. 22, Kraków 1995.

Gnitecki J., *O filozofii edukacji. Refleksje wprowadzające*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 1994.

Gnitecki J., *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.

Hejnicka-Bezwińska T., *Profesor Janusz Gnitecki (1945–2008)*, http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/532/Teresa%20Hejnicka-Bezwinska%20Profesor%20Janusz%20Gnitecki.pdf?sequence=1 (dostęp: 24.04.2018).

Hessen S., *Cnoty starożytne a cnoty ewangeliczne*, [w:] tenże, *Studia z filozofii kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

Kaliszewska M., *Paradygmat dwoistości jako perspektywa widzenia świata i człowieka*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2015, nr 1.

[17] T. Hejnicka-Bezwińska, *Profesor Janusz Gnitecki (1945–2008)*, http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/532/Teresa%20Hejnicka-Bezwinska%20Profesor%20Janusz%20Gnitecki.pdf?sequence=1 (dostęp 24.04.2018).

Smołalski A., *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, „Teson" Agencja Poligraficzno-Wydawnicza Tekieli Andrzej, Wrocław 2009.

Sztobryn S., *Rzeczywiste i nierzeczywiste w edukacji w kontekście narracji historycznej*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), Seria: Rzeczywistość edukacyjna t. 1, *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2013.

Sztobryn S., *Wprowadzenie do współczesnej polskiej filozofii wychowania*, „Studia Paedagogica Ignatiana" 2016, nr 1, vol. 16.

The philosophy of education of Janusz Gnitecki. Sustainable ambivalence project

Abstract: In the work of Janusz Gnitecki one can point to several areas of research that fall within the notion of the philosophy of education – anthropology and pedagogical axiology, methodology of pedagogical research, educational comparative studies. In his view pedagogy receives a specific interpretation according to which it is a meta-reflection and meta-narrative covering the space of human existence and essence and thus it falls entirely within the philosophy of education. An important contribution of this philosopher and teacher is the development and application of the ambivalence category in pedagogical research, to which this article is devoted.

Keywords: pedagogy, philosophical pedagogy, ambivalence, Janusz Gnitecki

About the author: Sławomir Sztobryn – DSc, Prof. ATH in Bielsko-Biała. Research interests are related to historical and philosophical pedagogy, history of pedagogical thought, methodology of historical and pedagogical research. Publications nominated for the KNPPAN Award – S. Sztobryn, Sergius Hessen's philosophy of education, Łódź 1994; and: S. Sztobryn, Polish research on pedagogical thought in the years 1900–1939 in the light of journalism. A metahistorical approach, Łódź 2000. President of the Society of Philosophical Pedagogy.

Magdalena Hinc-Wirkus*
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
magda.hw69@gmail.com

Mistrz – Kazimierz Twardowski w oczach swoich uczniów

Streszczenie: Polska pedagogika miała wielu znamienitych uczonych, których można nazwać mistrzami. Pierwsze pokolenie polskich pedagogów musiało zacząć od podstaw – musiało zmierzyć się z wprowadzeniem polskiej pedagogiki do szkół wyższych. W tych realiach ukształtowany został Kazimierz Twardowski. Twardowskiemu udało się wychować wielu wybitnych, zasłużonych dla polskiej nauki uczonych. Już na początku XX w. zaczęto w Polsce mówić o „szkole Twardowskiego" lub „szkole lwowskiej", która stała się zaczynem dla ośrodków filozoficznych na polskich uniwersytetach po odzyskaniu niepodległości. Kazimierz Twardowski był autorytetem intelektualnym i moralnym, był człowiekiem instytucją w nauce polskiej pierwszej połowy XX wieku. Artykuł ukazuje postać Twardowskiego z perspektywy wspomnień jego uczniów.

Słowa kluczowe: Kazimierz Twardowski, mistrz, szkoła lwowsko-warszawska

Jak mówi *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, termin *mistrz* wywodzi się od łacińskiego *magister*. Według autorki hasła, Krystyny Ostrowskiej jest to „osoba wyróżniająca się kwalifikacjami, sprawnościami, umiejętnościami, cechami charakteru. (…) osoba, która urzeczywistniała jakiś ideał moralny, duchowy czy kompetencyjny, będąca wzorem dla innych"[1]. Mistrz jest przewodnikiem i mentorem dla osób chcą-

---

* Magdalena Hinc-Wirkus – doktorantka w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej i Logopedii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Absolwentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacji oraz oligofrenopedagogiki, stypendystka Prezesa Rady Ministrów. W swojej pracy naukowej zajmuje się czasem wolnym oraz codziennością osób z niepełnosprawnością intelektualną, natomiast zawodowo pracuje jako oligofrenopedagog, wspierając dzieci z autyzmem oraz ich rodziny.

[1] T. Pilch (pod. red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, t. III, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004, s. 320–321

cych doskonalić swoje umiejętności, a jego sylwetka jest bliska ideałowi, bądź wręcz jest ideałem, do którego się dąży. Postawa mistrza jest punktem odniesienia oraz kryterium oceny własnego postępowania i poglądów.

> Właściwości, które nauczyciela w szkole czynią mistrzem, to: uznanie własnej pracy za ważną społecznie; uznanie, że człowiek jest wartością najcenniejszą na świecie; przejawianie troski o innych; szacunek dla indywidualności, tradycji, odrębności, dla każdej osoby i jej wysiłku; bliski kontakt z uczniami i rodzicami; zaufanie i wiara w człowieka, jego naturalne dążenie do rozwoju oraz dobra, prawdy i piękna a także miłości, nadziei; poszanowanie wolności innych; stałe podnoszenie swoich kompetencji zawodowych[2].

Polska pedagogika miała wielu znamienitych uczonych, których można nazwać mistrzami. Listę taką próbowali stworzyć zarówno Stefan Wołoszyn, jak i Wincenty Okoń. Jednak jak przyznaje Okoń „sam wybór postaci, które miałyby odpowiadać takim warunkom był nie lada problemem"[3], z drugiej strony, jak pisała Maria Ossowska – również wybitna przedstawicielka szkoły lwowsko-warszawskiej: „Każda grupa ludzka hoduje sobie jakiś wzór człowieka, czy też jakieś wzory, które stanowią przedmiot aspiracji jej członków"[4].

Obecnie możemy wyróżnić kilka pokoleń polskich pedagogów, z których każde działało w innych realiach i musiało „odpowiedzieć na inne wyzwania swoich czasów"[5]. Pierwsze pokolenie polskich pedagogów musiało zacząć od podstaw. Pamiętać musimy, że działalność swoją rozpoczęli po 1918 roku, kiedy to nie tyko polska tożsamość budowała się od nowa, ale nawet podstawowe organizmy, niezbędne do funkcjonowania państwa: administracja rządowa, służba zdrowia czy właśnie szkolnictwo wyższe, nie istniały.

Pierwsze pokolenie uczonych po odzyskaniu niepodległości przez nasz kraj musiało zmierzyć się z wprowadzeniem polskiej pedagogiki do szkół wyższych. Zadanie ich polegało na zbudowaniu całej struktury nauczania pedagogiki na szczeblu uniwersyteckim. Cały proces wzorowany był na wzorze niemieckim, według koncepcji Wilhelma von Humboldta. „Najbardziej charakterystyczną cechą tego pokolenia było przekonanie, że pedagogika i kształcenie nauczycieli sprzyja i powinno sprzyjać wypełnianiu misji modernizacyjnej oraz budowania kultury demokratycznej i rynkowej"[6]. W tej też tradycji wychowany został – na uniwersytecie wiedeńskim – profesor Twardowski[7].

---

[2] Tamże.

[3] W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 10–11.

[4] M. Ossowska, *Wzór demokraty. Cnoty i wartości*, Daimonion, Lublin 1992, s. 5.

[5] T. Hejnicka-Bezwińska, *Ramy czasowe i kategorialne badań nad biografiami i pokoleniami polskich pedagogów*, [w:] M. Szczepska-Pustowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 40.

[6] W. Okoń, dz. cyt., s. 41.

[7] Tamże, s. 40.

Kazimierz Twardowski, a właściwie Kazimierz Jerzy Skrzypna-Twardowski, Ritter von Ogończyk[8] urodził się w 1866 roku w Wiedniu (zm. w 1938 roku w Milanówku) jako trzecie dziecko Piusa i Malwiny z Kuhnów. Przez osiem lat kształcił się w Theresianum – elitarnej szkole kształcącej przyszłych urzędników państwowych[9], którą ukończył z wyróżnieniem (placówka, postrzegana jako ekskluzywna, funkcjonuje do dziś, kształcąc dzieci od poziomu przedszkola aż do gimnazjum). Następnie, pod kierunkiem Franza Brentano[10], na Uniwersytecie Wiedeńskim studiował filozofię, filologię klasyczną, matematykę i fizykę. W wieku 25 lat (1891 rok) obronił doktorat z filozofii. Kamieniem milowym okazała się jego praca habilitacyjna *O treści i przedmiocie przedstawień*, która głośnym echem odbiła się wśród innych filozofów przełomu XIX i XX w. (wpływając na poglądy m.in. Husserla). Mimo tak wielkiego sukcesu, ze względu na polskie pochodzenie, Twardowski nie mógł liczyć na dynamiczny rozwój kariery naukowej w Austrii, dlatego też w 1895 roku przeniósł się na Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, gdzie swą wiedzę i doświadczenie mógł przekazywać Polakom po polsku (już w rok po habilitacji Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Lwowskiego powołał go na profesora filozofii, którą to rolę czynnie pełnił przez 35 lat, a od 1930 roku funkcjonował jako profesor honorowy[11]). W czasie przeprowadzki do Lwowa (pracował tam aż do śmierci) Twardowski miał niespełna 30 lat, tak więc można uznać, że rozwijał się szybko, a jego kariera była błyskotliwa.

Twardowskiemu udało się wychować wielu wybitnych, zasłużonych dla polskiej nauki uczonych – „nie zamierzał »hodować geniuszów«, ale wychował taką gromadę wybitnych specjalistów, jakiej mógłby mu pozazdrościć każdy, nawet najświetniejszy polski uczony"[12]. Przed I wojną światową studiowali u niego filozofowie: Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Czeżowski, Daniela Gromska, Tadeusz Kotarbiński, Stanisław Leśniewski, Jan Łukasiewicz, Władysław Tatarkiewicz, Władysław Witwicki, Zygmunt Zawirski oraz filologowie Ryszard Ganszyniec, Julisz Kleiner, Manfred Kridl, Zygmunt Łempicki, a w okresie międzywojennym: Leopold Blaustein, Izydora Dąmbska, Maria Kokoszyńska, Henryk Mehlberg i Stefan Swieżawski[13]. Listę tę można by rozbudować o kolejne nazwiska, gdyby wzięło się pod uwagę uczonych, którzy wyszli spod ręki wychowanków profesora Twardowskiego. Jednocześnie trzeba też pamiętać

[8] Tamże, s. 447.

[9] Istniejąca od 1746 r. po dzień dzisiejszy ekskluzywna szkoła wiedeńska, założona przez cesarzową Marię Teresę, której patronat odzwierciedla nazwa. Szkoła kształciła szlachecką młodzież do państwowej służby administracyjnej. Aktualna strona Theresianum: https://www.theresianum.ac.at/en/stiftung (dostęp: 4.01.2018).

[10] W. Okoń, dz. cyt., s. 374.

[11] Tamże.

[12] A. Betti, *Kazimierz Twardowski,* [w:] E.N. Zalta, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, http://plato.stanford.edu/entries/twardowski/ (dostęp: 05.01.2018).

[13] J. Woleński, *Kazimierz Twardowski,* [w:] M.A. Krąpiec, A. Lobato, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, H. Kiereś, Z.J. Zdybicka, (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/twardowski.pdf (dostęp: 05.01.2018).

o rzeszy studentów i nauczycieli, którzy kształcili się pod jego kierunkiem, uczestniczyli w jego wykładach i spotkaniach z nim, a także korzystali z jego podręczników.

Już na początku XX w. zaczęto w Polsce mówić o „szkole Twardowskiego" lub „szkole lwowskiej" (w latach 1918–1939 przekształciła się ona w szkołę lwowsko-warszawską, grupującą głównie logików), która stała się zaczynem dla ośrodków filozoficznych na polskich uniwersytetach po odzyskaniu niepodległości (uniwersytety w Warszawie, Wilnie, Poznaniu i Krakowie). Kazimierz Twardowski był autorytetem intelektualnym i moralnym, był człowiekiem instytucją w nauce polskiej pierwszej połowy XX wieku.

> Wszystko to jest świadectwem wielkiej pracowitości Twardowskiego i jego mistrzostwa, które oparte było nie tyle na oddziaływaniu poprzez treść naukową zespalającą mistrza i jego uczniów, co przez szeroko rozumianą metodę pracy z nimi[14].

Gdy przybył do Lwowa w 1885 roku, musiał wykazać się niebywałą wręcz pracowitością, samozaparciem i charyzmą, bowiem:

> (…) sale wykładowe zastał prawie puste. Kilku znajomych (…), kilku śmielszych słuchaczy, obcych zaglądało trochę z grzeczności, a trochę przez ciekawość, jak wygląda i jak wykłada młody nowy profesor. Z wolna sala się zapełniać zaczęła i niedługo miejsc w niej brakło, a z czasem wykłady przenieść trzeba było poza mury Uniwersytetu, bo żadna z sal Wszechnicy nie mogła pomieścić słuchaczy, którzy już wczesnym rankiem spieszyli obsadzić miejsca[15].

O tym, jak wybitnym był specjalistą i uczonym mówią słowa wybite na medalu, który otrzymał, gdy przechodził na emeryturę: *Discipulorum amor et pietas* (Uczniów miłość i wdzięczne przywiązanie). Zdanie to wyraźnie pokazuje, jak wiele pozytywnych emocji budził Kazimierz Twardowski i jak wielkim poważaniem cieszył się wśród swoich podopiecznych. Tadeusz Kotarbiński opisał go w następujących słowach:

> Mąż to był dorodny imponującej postaci. Budził respekt samą swoją aparycją gdy sunął samotnie, spokojnym, powolnym krokiem wzdłuż ulic miasta lub długich korytarzy gmachu uniwersyteckiego. Miałby się z pyszna, kto by spośród studentów poważył się zagadnąć Profesora znienacka, a bez upoważnienia. Biła od niego wewnętrzna moc, bogata – aż do niebezpieczeństwa bogata – męskość. Wiało od niego potencjalną grozą. I ten człowiek, władczy i onieśmielający rzeszę dookolną, stawał się po macierzyńsku niemal opiekuńczym, łagodnie i serdecznie bliskim starszym przyjacielem tych, którzy się garnęli do grona ścisłych jego uczniów, którzy się godzili z własnej chęci na jego przewodnictwo[16].

---

[14] W. Okoń, dz. cyt., s. 380.

[15] W. Witwicki, *Kazimierz Twardowski*, „Przegląd Filozoficzny", Warszawa 1920, XXIII, s. X.

[16] T. Kotarbiński, *O Kazimierzu Twardowskim*, [w:] K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 18.

W słowach Kotarbińskiego można dostrzec niebywały szacunek i estymę, jakimi darzył profesora. To poważanie jest wręcz namacalne. Sylwetka profesora roztaczała wokół siebie niezwykłą aurę – z jednej strony niedostępny i srogi, z drugiej czuły i opiekuńczy, co sprawia, że nawet z perspektywy przeszło stu lat, nadal jest on niedoścignionym wzorem nauczyciela. Twardowski swoich podopiecznych darzył dużym uczuciem, zrozumieniem i opieką – był świetnym wykładowcą i dydaktykiem.

Tak wspomina akademickie zwyczaje i styl pracy profesora Twardowskiego jeden z jego lwowskich słuchaczy, Kazimierz Michałowski:

> Punktualnie o godz. ósmej rano K. Twardowski przy świetle palników gazowych rozpoczynał swe wykłady z logiki, w największym podówczas audytorium, w starym budynku uniwersyteckim przy ulicy św. Mikołaja, na drugim piętrze. Sala – jak zawsze – była pełna. Biada studentowi, choćby nawet nosił mundur kapitana lub majora, gdyby spóźnił się bodaj o minutę na wykład. Profesor wówczas przerywał wykład i lustrował swoim przenikliwym spojrzeniem nieszczęśnika, który jak niepyszny wślizgiwał się do ławek lub stawał pod ścianą. Było naprawdę rzeczą zastanawiającą, jak ci ludzie, którzy rozkazywali plutonom, kompaniom czy nawet batalionom, których uczono z pogardą patrzeć na cywilów, tracili przed obliczem profesorów swoją butną postawę, pewność siebie i pomimo Virtuti Militari czy Krzyżów Walecznych zdobiących niejednokrotnie ich piersi, zachowywali się z uszanowaniem, a nawet pokornie. Zrozumiałem wówczas dobrze potęgę autorytetu prawdziwej wiedzy. Wykłady K. Twardowskiego były chyba najlepszymi, jakich kiedykolwiek w życiu słuchałem. Miał on przedziwny dar przedstawiania najtrudniejszych zagadnień w sposób tak prosty i oczywisty, że każdemu uważnie słuchającemu wydawało się, ze słucha rzeczy łatwych[17].

Natomiast Kazimierz Ajdukiewicz porównał profesora Twardowskiego do „kręgosłupa Uniwersytetu Lwowskiego"[18]. Jak widać grono uczniów Mistrza Twardowskiego podziwiało nie tylko zasób jego wiedzy, ale również podejście do drugiego człowieka, empatię, zrozumienie, czyli jednym słowem mistrzostwo pedagogiczne. Do dziś profesor jest niedoścignionym wzorem, do którego powinno się dążyć, gdy planuje się pracę z drugim człowiekiem. W pracy Wincentego Okonia czytamy:

> I. Dąbska, T. Kotarbiński, B. Nawroczyński czy K. Sośnicki zwracali uwagę na jego „niezwykły talent pedagogiczny", z czym znając pomysłowość Twardowskiego w doborze i stosowaniu metod pracy dydaktycznej nie można się nie zgodzić. Jeszcze wyżej należałoby wszakże oceniać nastawienie Twardowskiego na efekt, jego pasję nauczycielską[19].

Charakter Twardowskiego wykształciło wspomniane już Theresianum, gdzie panował typowy dla Niemców i Austriaków ład i porządek, a praca była systematyczna

[17] K. Michałowski, *Wspomnienia*, http://www.lwow.home.pl/michalowski.html (dostęp: 05.01.2018).
[18] W. Okoń, dz. cyt., s. 375.
[19] Tamże.

i głęboko przemyślana (*Ordnung muss sein*). Po przeprowadzce do Lwowa uwadze profesora nie uszły typowe dla narodów słowiańskich przywary – „beztroski stosunek do pracy, słabe przygotowanie do niej i byle jakie jej wykonywanie, a przy tym niepunktualność i wręcz lenistwo. Postanowił podjąć walkę z tymi przywarami jako nauczyciel akademicki i jako rektor, a więc na tym obszarze, za który czuł się odpowiedzialny”[20].

Twardowski był człowiekiem nieustępliwym i konsekwentnym, co pozwoliło mu na przestrzeni lat skutecznie zmienić panujące na Uniwersytecie zwyczaje. Pracowitość, upór w dążeniu do celu oraz głęboka refleksja nad własnym działaniem doprowadziły profesora na akademicki piedestał, na którym pozostał aż do kresu swych dni. Jak pisze Tadeusz Kotarbiński:

> Trudno przecenić zasługi profesora Twardowskiego dla podniesienia w polskim środowisku autorytetu nauk filozoficznych. Zastał filozofię u nas w podejrzanej kondycji, jako dziedzinę tak górnych rzekomo wzlotów umysłów wyższego rodzaju (czytaj: dziwaków bujających w obłokach), że zwykłemu człowiekowi rozsądnemu, pozostawało z daleka zdejmować kapelusz przed tymi niezrozumiałymi dlań wyniosłościami. (…) Osiągnął to, że wśród inteligencji lwowskiej (…) filozofia na uniwersytecie zyskała opinię czegoś w rodzaju chleba powszedniego[21].

W oczach swych studentów Twardowski posiadał niepodważalny autorytet, którego źródło tkwiło nie tylko w bogatej osobowości profesora, ale przede wszystkim w ogromnej wiedzy jaką posiadał oraz sposobie, w jaki potrafił ją przekazać. Jeśli dodamy do tego jeszcze skromność Twardowskiego, rysuje się obraz człowieka naprawdę niezwykłego. Sam Twardowski mówił:

> Otóż jeżeli powyższe uwagi są słuszne, uwalniają nas one w znacznej mierze od obowiązku łamania sobie głowy nad tym, co właściwie myśli autor filozoficzny piszący stylem niejasnym. Odgadywanie jego myśli tylko wtedy przedstawiać będzie rzecz godną wysiłku, jeżeli skądinąd nabyliśmy przekonania, że myśli jasno, że więc niejasność stylu pochodzi w danym wypadku ze skażenia tekstu albo z pośpiechu w spisywaniu dzieła. Jeżeli zaś nie mamy tego przekonania, wtedy możemy spokojnie przyjąć, że autor nie umiejący myśli swych wyrazić jasno nie umie też myśleć jasno, że więc jego myśli nie zasługują na to, by silić się na ich odgadywanie[22].

Twardowski potraktował więc filozofię jako filozofię psychologii myślenia oraz wprowadził do polskiej filozofii dyskusję na temat sądów w sensie psychologicznym[23].

---

[20] Tamże, s. 376–377.

[21] T. Kotarbiński, *Wybór pism*, t. II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 896.

[22] K. Twardowski, *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 347–348.

[23] W. Okoń, dz. cyt., s. 377.

Zmierzając do tego, aby przez nauczanie filozofii przyzwyczaić młodzież akademicką do solidnej pracy, kładł nacisk nie tyle na treść dyscypliny, co metodę (dostosowanie treści wykładu do możliwości słuchaczy, klarowne wypowiedzi, uporządkowanie treści wykładu ułatwiające opanowanie zagadnień, wzbudzanie w studentach potrzeby stawiania sobie wysokich wymagań oraz wewnętrznej dyscypliny, bycie przykładem dla słuchaczy)[24].

Ponadto Twardowski odznaczał się pasją społecznikowską, co jest wyrazem świadectwa pewnej jedności myśli i czynów, uznawanej jako ważne kryterium mistrzostwa. Jak słusznie bowiem zauważa Marek M. Tytko, mistrz nie jest bowiem ani rolą, ani maską, ani funkcją, ani też okazjonalnie spełnianą czynnością, ale: „po pierwsze – mistrz powinien być człowiekiem w człowieku, po drugie – mistrz powinien być osobą w osobie, po trzecie – mistrz powinien być mistrzem w mistrzu. Osoba mistrza powinna być napełniona realnie wartościami (pozytywnymi aspektami bytu ludzkiego), ale nie mogą to być pseudowartości (iluzje wartości, wartości dla pozoru). Tu obowiązuje jedność myśli, słów i czynów mistrza"[25]. Taką postawę i taką jedność u Twardowskiego zauważają też jego uczniowie, a dając im świadectwo, dostrzegają, że nie zawsze było to łatwe. Według słów Tadeusza Kotarbińskiego:

> Linia dotychczasowa żywota profesora Twardowskiego – to obraz rezygnacji z wielkiej kariery naukowej w środowisku niemieckim i poświęcenie swych sił sprawie nauczania nauczycieli w Polsce. Dalszy krok ofiary – to rezygnacja z rozkoszowania się finezjami zagadnień spekulatywnych i oddanie się w zamian prozaicznej robocie u podstaw w społeczeństwie jednocześnie zaniedbanym, wynaturzonym i krnąbrnym. W końcu – wzięcie bezpośrednie na siebie robienia porządków w gromadzie ludzkiej, nie mającej tradycji poprawnego współdziałania[26].

Efekt pracy Kazimierza Twardowskiego na uniwersytecie był ogromny: na jego wykłady przychodziło po 2 tysiące osób, w tym wiele przyjeżdżających z innych miast – konieczne więc było wynajmowanie największych sal we Lwowie[27]. Uczony chciał miłość do filozofii zaszczepić jak największej liczbie ludzi, dlatego też prowadził rozległą działalność naukową, pedagogiczną i organizacyjną. W 1904 roku powołał do życia Polskie Towarzystwo Filozoficzne (od 1911 roku ukazywał się „Ruch Filozoficzny") działające do dziś. Organizował też zjazdy filozoficzne, angażował się w projekty związane z kształceniem kobiet (założył Towarzystwo Żeńskiej Szkoły Średniej im. J. Słowackiego), a dla ogółu mieszkańców Lwowa zorganizował Powszechne Wykłady Uniwersyteckie. Doczekał się dwóch tytułów *doctora honoris causa* oraz nagród

[24] Tamże.

[25] M.M. Tytko, *Mistrz i uczeń – filozofia kształcenia akademickiego pedagogów*, s. 265, https://www.wuj.pl/UserFiles/File/artykuly-otwarte/mistrz-i-uczen.pdf [dostęp: 07.01.2018].

[26] T. Kotarbiński, dz. cyt., s. 896.

[27] http://pl.wikipedia.org/wiki/Kazimierz_Twardowski [dostęp: 05. 01. 2013].

za działalność naukową[28]. Dorobek Profesora Twardowskiego najwyżej oceniono w bezimiennej przedmowie do *Wybranych pism filozoficznych* jego autorstwa (1965) podpisanej przez Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

Tadeusz Kotarbiński wychwalał wprawdzie zdolności nauczycielskie swego mistrza, jednak jego poglądom nie poświęcił wiele uwagi. Podobnie pisał Kazimierz Ajdukiewicz, uważał on jednak, że Twardowski miał decydujący wpływ na stan filozofii w Polsce[29].

Książka Twardowskiego *Zarys dydaktyki* niewątpliwie miała wpływ na twórczość Kazimierza Sośnickiego, jednakże podczas pisania swych książek (*Zarys logiki, podręcznik dla klas wyższych szkół średnich*; *Zarys dydaktyki, podręcznik dla użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli*) Sośnicki nie miał jeszcze tak wypracowanego stylu jak jego mistrz– Twardowski[30]. „Czytelnicy tych końcowych, jak i wcześniejszych prac Sośnickiego zwracają uwagę na powinowactwo jego pisarstwa ze stylem pisarskim Twardowskiego[31]. (…) Gdyby Kazimierz Sośnicki żył, wiele mógłby powiedzieć o tym, jak wielki wpływ na jego drogowskaz życiowy wywarł Kazimierz Twardowski"[32].

Tadeusz Tomaszewski, uczeń Mieczysława Kreutza – wychowanka Kazimierza Twardowskiego, w swoim *Wstępie do psychologii* (1963) zwraca uwagę na zasługi Twardowskiego w tworzeniu terminologii psychologicznej (również w pracach innych psychologów, jak na przykład Józefa Pietera czy Władysława Szewczuka spotkać można nazwisko Twardowskiego i powoływanie się na jego poglądy)[33]. Jedynie Stefan Baley, choć był uczniem Twardowskiego, pomijał te poglądy milczeniem[34].

Bogdan Nawroczyński napisał o Twardowskim, że był wybitnym filozofem, lecz „może jeszcze większym pedagogiem, bowiem wywierał wpływ żywym słowem, własnym przykładem urzeczywistnianiem w sobie i w swoich uczniach pewnych wymagań, pewnego wzoru człowieka"[35].

Świetnie zapowiadająca się jeszcze w Wiedniu kariera Kazimierza Twardowskiego po wyjeździe do Lwowa nie rozwijała się już z takim rozmachem, ponieważ mistrz zajął się tworzeniem podwalin polskiej pedagogiki i wychowaniem kolejnych adeptów tej dyscypliny naukowej, co było działaniem godnym najwyższych ocen. Twardowski szczerze wierzył, że poprzez oświatę można wpłynąć na dalszy, korzystny rozwój kraju[36]. Uderza w nim, a zarazem zastanawia, głębokie umiłowanie do ojczyzny, które nie wyrażało się w pustych słowach, ale w pełnym zaangażowania działaniu.

[28] W. Okoń, dz. cyt., s. 375.
[29] Tamże, s. 373.
[30] Tamże, s. 328.
[31] Tamże, s. 335.
[32] Tamże, s. 346.
[33] Tamże, s. 384.
[34] Tamże.
[35] Tamże, s. 373.
[36] Tamże, s. 385.

Powrót do zniewolonego kraju i poświęcenie się pracy naukowej, akademickiej, organizacyjnej itd. przyczynił się do stworzenia fundamentów polskiej pedagogiki. To tej mrówczej pracy zawdzięczamy wiele wartościowych publikacji, a także wybitnych uczonych wychowujących kolejne pokolenia polskich pedagogów. To dzięki niemu polskie uniwersytety, ubogie w kadrę, po latach zaborów mogły zasilić swe szeregi dobrze wykształconą kadrą naukową[37].

„Kazimierz Twardowski stanowi przykład uczonego, który swoją własną dyscyplinę naukową traktował nie jak naukę dla nauki, lecz jako naukę dla ludzi. (…) Jego postawa naprawcza i wytrwałość w dążeniu do celu są godne podziwu. Jako redaktor, profesor i nauczyciel, ale przede wszystkim wielki człowiek, osiągnął wiele, zyskując zarazem szacunek i miłość swoich wychowanków, a jednocześnie pamięć potomnych"[38]. Jest to postać wybitna, godna naśladowania, niezwykle zasłużona dla polskiej humanistyki.

Metarefleksja wyłaniająca się z zamieszczonych analiz dotyczy znaczenia podnoszonej niegdyś w pedagogice i filozofii bardzo wysoko, a nieco zaniedbanej we współczesnej, wysyconej wskaźnikami pragmatyce akademickiej, relacji mistrz–uczeń. Choć niniejszy artykuł poświęcony jest bardziej samej postaci Twardowskiego, to nie sposób nie zauważyć, że zgromadzona tu plejada nazwisk znakomitych polskich uczonych sama w sobie staje się dowodem efektów, jaką przynosi w formacji akademickiej osobowa relacja z mistrzem. Nie trzeba dowodzić, że profesor Twardowski zasługuje na to miano, bo za takiego uznali go jego uczniowie. Uznanie wydaje się w tym wypadku warunkiem koniecznym i wystarczającym. Natomiast skala oddziaływań autorytetu naukowego (mierzona wielością świadectw) oraz ich głębokość (mierzona osiągnięciami naukowymi uczniów) są najlepszym potwierdzeniem, że współczesny uniwersytet i współczesna nauka potrzebuje bardziej mistrzów i osobowych relacji kształtujących akademicką młodzież, niż wyrafinowanych mierników jakości i efektywności kształcenia, cytowalności autorów, ich wskaźników *impact factor* i innych. Zapewne odgrywają one jakąś rolę w zarządzaniu pracą akademików, na pewno jednak nie zastąpią mistrza.

Bibliografia

Betti A., *Kazimierz Twardowski,* [w:] E.N. Zalta, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, http://plato.stanford.edu/entries/twardowski/ (dostęp: 05.01.2018).

Hejnicka-Bezwińska T., *Ramy czasowe i kategorialne badań nad biografiami i pokoleniami polskich pedagogów*, [w:] M. Szczepska-Pustowska M. Lewartowska-

[37] Tamże, s. 392.

[38] Tamże, s. 393.

-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno--edukacyjne uwarunkowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Kazimierz Twardowski http://pl.wikipedia.org/wiki/Kazimierz_Twardowski (dostęp: 05. 01. 2013).

Kotarbiński T., *O Kazimierzu Twardowskim*, [w:] K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.

Kotarbiński T., *Wybór pism*, t. II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.

Michałowski K., *Wspomnienia*, (br.), http://www.lwow.home.pl/michalowski.html (dostęp: 05.01.2018).

Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

Ossowska M., *Wzór demokraty. Cnoty i wartości*, Daimonion, Lublin 1992.

Pilch T. (pod. red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, t. III, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004.

Theresianum, https://www.theresianum.ac.at/en/stiftung (dostęp: 4.01.2018).

Twardowski K., *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.

Tytko M.M., *Mistrz i uczeń – filozofia kształcenia akademickiego pedagogów*, https://www.wuj.pl/UserFiles/File/artykuly-otwarte/mistrz-i-uczen.pdf (dostęp: 07.01.2018).

Witwicki W., *Kazimierz Twardowski*, „Przegląd Filozoficzny", Warszawa 1920, XXIII.

Woleński J., *Kazimierz Twardowski,* [w:] M.A. Krąpiec M.A., A. Lobato, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, H. Kiereś, Z.J. Zdybicka (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii,* http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/twardowski.pdf (dostęp: 05.01.2018).

Mentor – Kazimierz Twardowski in the eyes of his students

Abstract: Polish pedagogy has had many eminent scholars who can be called mentors. The first generation of Polish teachers had to start from the bottom when initiating Polish pedagogy at institutions of higher education. In this reality Kazimierz Twardowski was moulded. Twardowski managed to educate many outstanding, accomplished scholars of Polish pedagogy. At the beginning of the 20th century Twardowski, or the Lvov school, started to be talked about and he was an influence on philosophical centres at Polish universities after Poland regained independence. Kazimierz Twardowski was an intellectual and moral authority, he was a man – institution in Polish academic research during the first half of the 20th century. This article examines Twardowski from the perspective of memories of his students.

Keywords: Kazimierz Twardowski, mentor, Lvov-Warsaw School

About the author: Magdalena Hinc-Wirkus is a doctoral student in Pedagogy at the Kazimierz Wielki University of Bydgoszcz (Unit of Special Needs Education and Speech Therapy). She is interested in special needs education and the pedagogy of leisure time. She is a graduate of Childcare and School Counselling Pedagogy, Social Rehabilitation Pedagogy and Oligophrenic Pedagogy. She holds a Prime Minister's scholarship. She is interested in leisure time and the everyday life of persons with intellectual disability. She works as an Oligofrenic Educationalist with children with autism and their families.

Malwina Marciniszyn-Jedeszko*
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
malwina.marciniszyn@uwm.edu.pl

Hipparchia i Hypatia – dwa wzorce osobowe starożytnych myślicielek

Streszczenie: W referacie zostały przedstawione dwie kobiety filozofujące, ich osobiste losy i miejsce w filozofii swoich czasów, choć wiadomości o nich są dalekie od pełności. Hipparchia i Hypatia odcisnęły swoje piętno na filozofii IV w. p.n.e. i V w n.e., miały wyraziste poglądy i swoich zwolenników. Obie kobiety żyły w starożytności, przy czym życie Hypatii przypadło na schyłek starożytności, co także było nie bez znaczenia dla jej losów. Hypatia (córka filozofa Teona), była kobietą wszechstronnie wykształconą. Nieobca była jej nie tylko filozofia, ale i matematyka czy astronomia. Swoje zainteresowania przejęła od ojca. Na jej życie i nagłą, tragiczną śmierć miało wpływ kształtowanie się nowej religii, chrześcijaństwa i nowego porządku społeczno-politycznego w Aleksandrii. Hipparchia pochodziła z Maronei (w Grecji), była żoną filozofa Kratesa i wraz z nim kultywowała filozofię kynicką (cynicką). W referacie została przedstawiona nie tylko historia tych dwóch intelektualistek, lecz również możliwa inspiracja dla roli kobiet w nauce dziś (nieugiętość postaw, konsekwencja itd.).

Słowa kluczowe: Hipparchia, Hypatia, cynicy, biskup Cyryl, kobiety filozofujące, wzorzec osobowy

Pośród znanych postaci w historii filozofii europejskiej wymienia się bardzo niewiele kobiet. W zbiorze wykładów profesora Leszka Kołakowskiego *O co nas pytają wielcy filozofowie*, składającym się z listy i krótkiego opisu głównych poglądów trzy-

* Malwina Marciniszyn-Jedeszko – doktorantka filozofii, Instytut Filozoficzny, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Zainteresowania naukowe: filozofia przyrody, metafizyka, terapia filozoficzna, kreowanie wizerunku, zarządzanie czasem.

dziestu filozofów, zdaniem autora najznamienitszych, nie znajdujemy żadnego rozdziału poświęconego kobiecie[1].

Mówiąc o kobietach w filozofii, szczególnie w odniesieniu do starożytności, ich portrety funkcjonują zasadniczo w relacji z informacjami o mężczyznach filozofach. Musimy się także zadowolić opisami ich życia, które mają więcej symbolizmu niż merytoryczności, w formie zaledwie pojedynczych wtrąceń, zwykle najwyżej kilku zdań. Takie skrótowe i fragmentaryczne informacje dotyczą między innymi Teano, żony Pitagorasa, których dzieci również zajmowały się filozofią. Ich córka Damo „mimo że była kobietą ubóstwo i ojcowskie zlecenie uważała za cenniejsze niż złoto"[2]. Ze słów Teano zachowały się te dotyczące roli kobiety w małżeństwie, brzmiące tak śmiało, jak i szczerze: „Kobiecie, która miała wejść w dom męża, radziła odkładać wstydliwość razem z szatą i wraz z włożeniem szat przybierać ją znowu. Gdy spytano: »Jakich szat?«, odpowiadała: »Tych, dla których nazywają mię kobietą«"[3]. Podobnie zdawkowo jest opisywana Arete z Cyreny – córka Arystypa, matka i nauczycielka Arystypa Młodszego, *ad verbum*: „Córce swojej Arete dał najlepsze podstawy wychowania: nauczył ją pogardy dla wszystkiego, co jest ponad miarę"[4]. Została również wskazana w zarysie relacji pomiędzy poszczególnymi osobami z jej środowiska: „A było tak: wykładów Arystypa słuchała córka jego Arete, Aitiopos z Ptolemaidy i Antypater z Cyreny. Uczniem Arety był Arystyp zwany Metrodydaktykiem (Uczniem swej matki) i Teodor, nazywany Ateistą, a potem Bogiem"[5]. Należy przyznać, że tak ograniczone wiadomości nie pozwalają na pełne poznanie poglądów przedstawionych wyżej kobiet, a tym bardziej ich faktycznej roli we własnym otoczeniu. Lekceważenie kobiet w życiu społecznym (częste ograniczenia w dostępie do nauki, powszechny brak możliwości stanowienia o sobie przejawiający się wieloma zakazami i zależnością od ojców czy mężów[6]) przyczyniło się prawdopodobnie do marginalizowania w źródłach starożytnych ich wkładu w filozofię. Bogatsze w szczegóły przekazy – lecz nadal niewystarczające dla pełnego scharakteryzowania omawianych postaci – dotyczą prezentowanych poniżej losów Hipparchii z Maronei oraz Hypatii z Aleksandrii.

---

[1] L. Kołakowski, *O co nas pytają wielcy filozofowie,* Znak, seria I–II, Kraków 2005; seria III, Kraków 2006. Władysław Tatarkiewicz w swojej trzytomowej *Historii filozofii* również nie przybliża sylwetki kobiety filozofującej. Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii,* t. 1. *Filozofia starożytna i średniowieczna*, PWN, Warszawa 2005; t. 2. *Filozofia nowożytna do roku 1830*, PWN, Warszawa 2005; t. 3. *Filozofia XIX wieku i współczesna*, PWN, Warszawa 2005.

[2] Uwaga Lyzisa z listu do Hippazosa mówiąca o tym, że Damo nie chciała sprzedać pamiętników Pitagorasa zgodnie z jego wolą, choć były bardzo cenne.

[3] Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, opr. I. Krońska, PWN, Łódź 1988, ks. VIII, rozdz. 1, par. 42–43, s. 489–490.

[4] Tamże, ks. II, rozdz. 8, par. 72, s. 117.

[5] Tamże, par. 86, s. 125.

[6] I. Bieżuńska-Małowist, *Kobiety antyku. Talenty, ambicje, namiętności*, PWN, Warszawa 1993, s. 5–26; http://www.konflikty.pl/historia/starozytnosc/status-i-rola-kobiety-w-swiecie-greckim-i-rzymskim/ (dostęp: 23.11.2017).

Wzorzec osobowy to zbiór cech[7], często wyidealizowanych, jakimi ma charakteryzować się określona grupa, są one po części rozumiane jako zestaw wytycznych dla osób aspirujących do bycia jej częścią[8]. Najczęściej o wzorcach osobowych mówimy charakteryzując określone grupy społeczne występujące w czasach minionych, jak wzorzec szlachcica czy rycerza, choć mogą także dotyczyć grup występujących współcześnie, jak sportowiec czy artysta. Wzorzec osobowy może mieć także charakter wychowawczy, szczególnie wobec osób, które potrzebują skonkretyzowanych zaleceń. Myśląc o wzorcu osobowym filozofa może jawić się nam osoba o bogatym świecie wewnętrznym, nieprzywiązująca zbyt dużej wagi do przedmiotów materialnych, trochę wyobcowana w kontakcie z innymi ludźmi, biegła w artykułowaniu swoich przekonań. Postacie Hipparchii i Hypatii zostaną przedstawione poniżej jako możliwe do naśladowania wzorce.

Hipparchia została wyróżniona poświęconym jej, jako jedynej kobiecie, rozdziałem w *Żywotach i poglądach słynnych filozofów* Diogenesa Laertiosa, choć biorąc pod uwagę objętość samego tekstu, nadal jest to jedynie około dwadzieścia zdań. Pośrednio o jej życiu dowiadujemy się także z rozdziałów poświęconych jej bratu Metroklesowi i mężowi, słynnemu Kratesowi z Teb. Żyła około 300 r. p.n.e. Pochodziła z greckiej Maronei[9]. Urodziła się prawdopodobnie w zamożnej rodzinie, ponieważ wraz z bratem mogła poświęcić się zdobywaniu wykształcenia. Pojawienie się na kartach *Żywotów…* jest ściśle związane z jej życiowymi wyborami i poglądami. Tak dalece ujęły ją mowy Kratesa i kynicki (inaczej cynicki) styl życia, że zagroziła rodzicom samobójstwem, gdy nie chcieli by go poślubiła. Krates za namową rodziców Hipparchii również próbował odwieść ją od ślubu. Ponieważ nie zmieniła zdania, zastrzegł, że aby zostać jego towarzyszką musi przyjąć jego obyczaje. Tak też zrobiła, nie odstępowała męża w życiu publicznym i towarzyskim, mając prawdopodobnie swój udział w nauczaniu zwolenników filozofii kynickiej[10]. Na zarzuty dotyczące jej nietradycyjnej roli w społeczeństwie miała odpowiedzieć: „czas, który bym poświęciła tkactwu, zużyłam na zdobycie wykształcenia"[11]. Tkactwo miało symbolizować typowo „kobiece" aktywności, rolę żony i matki pochłoniętej dbałością o domowe ognisko, dalekiej od spraw społecznych, politycznych czy od naukowego rozwoju. Miała z Kratesem syna Paziklesa oraz córkę, o której istnieje jedynie wzmianka mówiąca, że Krates chciał wydać ją za mąż na próbę:

> Pójdziesz wraz ze mną, z jednym płaszczem,
> jak kiedyś żona z cynikiem Kratesem.

---

[7] Na temat wzorca (w szczególności zachowań) zob. P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2005, s. 14, 16, 18.

[8] https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wzor-osobowy;3999283.html (dostęp: 28.11.2017).

[9] Vide Diogenes Laertios, dz. cyt., ks. VI, rozdz. 7, par. 96, s. 361.

[10] L. Grams, *Hipparchia, Internet Encyclopedia of Philosophy*, http://www.iep.utm.edu/hipparch/ (dostęp: 17.09.2017).

[11] Vide Diogenes Laertios, dz. cyt., ks. VI, rozdz. 7, par. 98, s. 362.

On to wydając córkę za mąż
mówił, że jest to próba na trzydzieści dni[12].

Analizując tak skromny przekaz można przypuszczać, że Hipparchia dzięki zamożności i „postępowym" poglądom rodziny mogła zdobyć wykształcenie, a dzięki swojemu uporowi spełnić pragnienie poślubienia własnego mistrza (nie jest to przypadek odosobniony, na kartach historii możemy odnaleźć wiele relacji uczeń–mistrz prowadzących do małżeństwa i wspólnej pracy). Chcąc zrekonstruować poglądy Hipparchii można przypuszczać, że była zwolenniczką edukacji wśród kobiet oraz swobodnego decydowania o małżeństwie bez ingerencji rodziców; innymi słowy pewnej formy równouprawnienia. Cytowane wyżej zdanie dotyczące czasu na tkactwo może świadczyć o tym, że nie bała się wygłaszać i bronić swoich poglądów w szerszym gronie, była więc prawdopodobnie odważna i asertywna.

Jako uzupełnienie informacji o Hipparchii należy dodać kilka słów o filozofii kynickiej (nazywanej też cynicką, choć poprawniej brzmi kynicka od Kynosarges, gdzie nauczał Antystenes), której esencją było ubóstwo, odrzucenie wszelkich dóbr na rzecz poszukiwania cnoty. Życie kynika miało być maksymalnie uproszczone, co było szczególnie widoczne przez niewielką ilość posiadanych przedmiotów oraz skromność posiłków i może przywodzić na myśl skrajny minimalizm. Niezwykle istotne dla kyników było wskazywanie innym ich ograniczeń, czy nawet brak poczucia wstydu za wszelkie swoje prowokacyjne zachowania i słowa. Nauczali przez ciągłe pobudzanie do zastanowienia, drażnienie, a nawet szokowanie słuchaczy. Często filozofia kynicka jest traktowana bardziej jako sposób życia i nie powinna być w żaden sposób utożsamiana ze współczesnym cynizmem. Filozofia kynicka była bardzo trudną drogą, filozofom z powodu osobliwych poglądów oraz formy ich przedstawiania często towarzyszył niedostatek oraz niezrozumienie społeczeństwa czy nawet wyobcowanie. Uczniowie mieli trudność z wytrwaniem przy swoich nauczycielach, którzy ciągle wystawiali ich na próby (jak czytamy choćby w życiorysie Diogenesa z Synopy[13, 14]) dlatego można się domyślać, że przystanie do kyników – mimo fascynacji postawą męża – było dla Hipparchii wyzwaniem wymagającym odwagi oraz zerwania z dotychczasowym komfortowym życiem.[15]

Wzorzec osobowy starożytnej myślicielki stworzony na podstawie doniesień oraz przypuszczeń dotyczących Hipparchii przedstawiałby kobietę wykształconą, wybiegającą poglądami poza obowiązujące normy społeczne, śmiało walczącą o swoje pragnienia, konsekwentną wobec swoich postanowień (nawet jeśli oznaczają narzucenie sobie określonych ograniczeń), asertywną oraz potrafiącą pogodzić posiadanie rodziny i własny rozwój. Hipparchia mogła być wzorcem dla kobiet ówczesnych so-

[12] Tamże, ks. VI, rozdz. 5, par. 93, s. 360.

[13] Tamże, ks. VI, rozdz. 2, s. 321–354.

[14] W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii,* t. 1, dz. cyt., s. 86–88.

[15] Jako ciekawostkę można dodać, że *Hipparchia* to także rodzaj motyli z rodziny rusałkowatych (*Nymphalidae*). http://www.ukbutterflies.co.uk/genus.php?name=Hipparchia (dostęp: 28.07.2017).

bie, pragnących niezależności, ale także dla współczesnych, które mierzą się z wieloma przeciwnościami, a szczególnie dla kobiet zajmujących się rozwojem naukowym wbrew nieprzychylności otaczającego środowiska. Postać Hipparchii mogłaby zostać również wykorzystana w wychowaniu młodych dziewcząt jako przykład niezłomności w dążeniu do celu.

Jako druga zostanie zaprezentowana postać, której dotychczas historycy filozofii, pisarze, poeci poświęcili znaczną liczbę utworów. Może być uważana za barwną głównie ze względu na swoje miejsce w społeczeństwie, wielu wpływowych uczniów, a także dramatyczną, nagłą śmierć. *Crescit sub pondere virtus*, nic dziwnego, że rozbudzała wyobraźnię szeregu twórców. Zaczynając od wiadomości ogólnych, Hypatia zmarła w 415 r. n.e., będąc prawdopodobnie kobietą dojrzałą (gdy źródła mówią o jej młodym wieku w dniu śmierci zwykle jest to połączone z jej wyidealizowanym obrazem)[16]. Była córką, uczennicą, a z czasem współpracownicą Teona z Aleksandrii (znanego głównie jako ostatni opiekun Biblioteki Aleksandryjskiej oraz z ujednolicenia *Elementów* Euklidesa czy dodania komentarza do *Almagestu* Ptolemeusza – teksty te prawdopodobnie opracował wraz z córką). Poza filozofią neoplatońską zajmowała się także astronomią i matematyką. Jej pisma się nie zachowały. Wśród jej uczniów były osoby bardzo zamożne, późniejsi wysocy urzędnicy państwowi i dostojnicy kościelni (znamy z imienia między innymi Synezjusza z Cyreny, Herkuliana, Olimpiusza, Izjona, Hezychiosza, Ewopcjusza)[17]. Można wskazywać, że była osobą niezależną, ponieważ mogła samodzielnie uczyć filozofii. Została zamordowana przez sprawców kierowanych prawdopodobnie przez osobę nazywaną „Piotrem lektorem". Jej śmierć rzuciła cień na Kościół w Aleksandrii oraz ówczesnego biskupa Cyryla, który był później łączony z tym wydarzeniem. Po śmierci jej historia była niejednokrotnie ubarwiana wątkami romantycznymi, szczegółami dotyczącymi jej urody oraz kontekstem gwałtownie rozprzestrzeniającego się – kosztem innych kultur i religii – chrześcijaństwa, czy drastycznymi szczegółami śmierci. O samej postaci Hypatii dowiadujemy się bezpośrednio z ocalałych listów Synezjusza z Cyreny, jej ucznia i przyjaciela, a także biskupa Ptolemaidy w Cyrenajce. W listach do niej Synezjusz wymienia wspólnych przyjaciół – uczniów oraz wspomina o wspaniałych cechach jej osobowości, wskazuje także na jej pozycję w Aleksandrii, polecając jej protekcji swoich znajomych. W kręgu Hypatii znajdował się również Orestes, prefekt cesarski w Aleksandrii[18]. Szczegółowo opisuje Hypatię Sokrates Scholastyk w swoim dziele *Historia Kościoła*, wymieniając jej niezliczone atuty, od inteligencji i obycia w towarzystwie znamienitych osobistości aż po urzekającą urodę. Kreśli także zwięźle sposób jej śmierci i wskazuje na cień rzucony przez to zdarzenie na późniejszego świętego, a ówczesnego biskupa Cyryla, który miał czuć się zagrożony jej popularnością w Aleksandrii (lub nawet być o to

[16] Patrz: M. Dzielska, *Hypatia z Aleksandrii*, Universitas, wyd. II poprawione, Kraków 2006, s. 129–131.

[17] Tamże, s. 75–88.

[18] Tamże, s. 74–127.

prozaicznie zazdrosny): „Bo ci, co żyją według religii Chrystusowej, nie mają absolutnie nic wspólnego z morderstwami, bitwami i podobnymi do tych sprawami"[19].

Analizując losy Hypatii oraz poświęcone jej teksty należy z całą pewnością wspomnieć o znanym w Polsce i tłumaczonym na kilka języków dziele Marii Dzielskiej *Hypatia z Aleksandrii*, w którym autorka z wielkim zaangażowaniem podjęła się trudu historyczno-literackiego śledztwa, polegającego na przeanalizowaniu wszystkich znaczących utworów dotyczących Hypatii. Miało to na celu odczarować jej legendę, zobrazować rzeczywiste wydarzenia i relacje z jej życia, a tym samym uciąć powielane w tekstach wielu autorów nieprawdziwe informacje i wykorzystywanie postaci Hypatii do szerzenia własnych poglądów[20]. W wywiadzie udzielonym na antenie Programu Pierwszego Polskiego Radia profesor Dzielska podnosi znaczenie religijności w życiu Hypatii, to że „była postacią do głębi przesyconą marzeniem o pozyskaniu boskości już tutaj na ziemi", a nie postacią antyreligijną, „poganką", jak chcieliby tego niektórzy interpretatorzy wydarzeń z jej życia:

> Hypatia rzeczywista, (…) była osobą głęboko religijną, szukająca swojego Boga, Boga filozofii, a więc Boga późnego platonizmu, ponieważ wyznawała późny platonizm. Natomiast w legendzie przede wszystkim występuje jako męczennica pogańska, nie nauki (…), jako ta osoba, która ostatnia w dziejach antyku broni jeszcze (…) religii politeistycznej wobec monoteistycznej religii chrześcijańskiej (…), wdzierającej się we wszystkie dziedziny życia[21].

Dzielska przedstawia pogląd, że Hypatia zginęła tym łatwiej, że sytuacja w ówczesnej Aleksandrii była bardzo napięta, a całe społeczeństwo było żądne różnorodnych kaźni i skore do zamieszek, interpretując słowa Sokratesa Scholastyka dotyczące osób, które zamordowały Hypatię podburzone przez Piotra lektora, następująco:

> Ci „ludzie o porywczym usposobieniu" to nie są tylko chrześcijanie, to jest w ogóle określenie przez Sokratesa Scholastyka ludu aleksandryjskiego (…), który był gotów wziąć udział w każdym konflikcie, w każdym linczu, w każdym pogromie; który znany był ze swojego okrucieństwa i ze swojej żądzy krwi i którym można było bardzo łatwo manipulować[22].

Zarówno wywiad jak i książka poświęcona Hypatii prezentują poglądy Dzielskiej skupiające się wokół błędnego interpretowania losów myślicielki.

Hypatia poza pozycjami literaturowymi, wraca współcześnie również w filmie w reżyserii Alejandro Amenábara *Agora*, który miał swoją światową premierę

---

[19] Zob. Sokrates Scholastyk, *Historia Kościoła*, s. 447–448, http://www.pistis.pl/biblioteka/sokrates_scholastyk_historia_kosciola.pdf (dostęp: 23.07.2017).

[20] M. Dzielska, dz. cyt., s. 128–180.

[21] *Hypatia z Aleksandrii – audycja radiowa z udziałem prof. Marii Dzielskiej (UJ),* cz. 1, Program Pierwszy Polskiego Radia, https://www.youtube.com/watch?v=WmKwAYsNTm0 (dostęp: 02.06.2017).

[22] *Hypatia z Aleksandrii – audycja radiowa z udziałem prof. Marii Dzielskiej (UJ)*, cz. 2, Program Pierwszy Polskiego Radia, https://www.youtube.com/watch?v=d-zd8dxlksk (dostęp: 02.06.2017).

w 2009 r., gdzie jej postać jest ukazana jako walcząca o rozwój nauki ateistka w kontekście szeroko zakreślonej problematyki konfliktów religijnych w Aleksandrii oraz zmierzchu starożytności, symbolizowanego przez zniszczenie Biblioteki Aleksandryjskiej[23]. Film ma niewątpliwe walory, w tym estetyczne. Może być jednak – jak wynika z reakcji na niego w Polsce – krytykowany za zbytnią dowolność w interpretowaniu wydarzeń z życia Hypatii, głównie wobec przekonań religijnych samej filozofki oraz jej nadmiernego zainteresowania w filmie matematyką i astronomią, które miały być jedynie etapem przygotowującym umysł do rozwoju filozoficznego[24], podnoszenie rzekomych wątków romantycznych, a najbardziej próba spłycenia wydarzeń do symbolu walki jednostki (kobiety, „poganki") z instytucją religijną (Kościołem), która musi być przegrana wobec argumentu bezmyślnej i brutalnej siły użytej przez zmanipulowanych fanatyków religijnych[25].

Postać Hypatii inspiruje także świat naukowy. Jej imieniem zostało nazwane czasopismo naukowe „Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy", w którym publikowane są prace z zakresu filozofii feministycznej[26]. Ponadto w ostatnich latach podjęto się w Polsce projektu o nazwie *HyPaTia (Historia Polskiego Teatru)*, którego celem było zebranie, udokumentowanie i edycja dorobku kobiet związanych z teatrem w XX i XXI w., który nie był dotychczas szeroko znany[27]. Legendarną urodę Hypatii próbowali przedstawić także malarze, najsłynniejszym obrazem poświęconym filozofce jest *Hypatia* Charlesa Williama Mitchella z 1885 r., ukazujący scenę tuż przed zabójstwem, gdzie Hypatia odarta z szat, oparta o ołtarz w świątyni osłania swoją figurę długimi jasnymi włosami.

Podsumowując, Hypatia z pewnością była postacią bardzo wyrazistą, potrafiła zgromadzić przy sobie wiele wpływowych osób i zaszczepić w nich swoje poglądy, była wszechstronnie wykształcona, a najważniejsze były dla niej rozwój filozoficzny i dosięgnięcie przez to „boskości", najbliższy jej rozważaniom był późny platonizm, niestety lata jej życia przypadały na okres znaczących zmian społeczno-religijnych w Aleksandrii, co w efekcie doprowadziło do jej śmierci, mylnie interpretowanej jako poniesienie ofiary w walce z chrześcijaństwem.

Wzorzec osobowy starożytnej myślicielki, który możemy budować na podstawie doniesień oraz przypuszczeń dotyczących Hypatii, to kobieta (tak jak poprzedniczka) wykształcona, poszukująca własnej drogi rozwoju zarówno naukowego jak i duchowego, o magnetycznej osobowości, skupiająca wokół siebie wiele wpływowych osób, pracowita, wierna swoim przekonaniom nawet w obliczu realnego zagrożenia

[23] *„AGORA" – krytycznie o filmie,* fragment audycji *Wieczór z kulturą* z dnia 16.03.2010 r., Radio Wrocław, https://www.youtube.com/watch?v=d6EyY1YPF1c (dostęp: 02.06.2017).

[24] *Hypatia z Aleksandrii – audycja z udziałem prof. Marii Dzielskiej (UJ),* cz. 3, Program Pierwszy Polskiego Radia, https://www.youtube.com/watch?v=7BzuXSJswnM (dostęp: 02.06.2017).

[25] Zob. *„Agora" – burzliwa debata po pokazie filmu,* https://www.youtube.com/watch?v=E4eD-DHHQrCw (dostęp: 02.06.2017).

[26] http://hypatiaphilosophy.org/index.html (dostęp: 02.06.2017).

[27] http://www.hypatia.pl/O_projekcie (dostęp: 14.07.2017).

życia, która nie założyła rodziny, skupiając się całkowicie na własnych szczytnych dążeniach (dodatkowo legendarnie piękna). Postać Hypatii w czasach równoległych jej życiu mogła być niedoścignionym wzorcem dla wielu kobiet, ale także dla kolejnych pokoleń kobiet pragnących poświęcić swoje życie poszukiwaniom drogi najkorzystniejszego dla siebie rozwoju. Jej historia mogłaby zostać wykorzystana w wychowaniu młodego pokolenia kobiet jako wyraźny przykład poświęcenia w imię ideałów, uwzględniając przy tym jej rzeczywiste intencje, różne od obiegowego stereotypu.

Przybliżeniu postaci tych dwóch kobiet filozofujących, ich osobistych losów i miejsca w filozofii swoich czasów może przyświecać kilka celów. W tym artykule chcę zwrócić uwagę na to, że mogą być one inspiracją dla roli kobiet we współczesnej nauce, szczególnie przez wzgląd na nieugiętość postaw i konsekwencję w dążeniu do celu.

Bibliografia

Bieżuńska-Małowist I., *Kobiety antyku. Talenty, ambicje, namiętności*, PWN, Warszawa 1993.

Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, opr. I. Krońska, PWN, Łódź 1988.

Dzielska M., *Hypatia z Aleksandrii*, Universitas, wyd. II poprawione, Kraków 2006.

Grams L., *Hipparchia, Internet Encyclopedia of Philosophy*, http://www.iep.utm.edu/hipparch/ (dostęp: 17.09.2017).

Kołakowski L., *O co nas pytają wielcy filozofowie*, Znak, seria I–II, Kraków 2005; seria III, Kraków 2006.

Sokrates Scholastyk, *Historia Kościoła*, http://www.pistis.pl/biblioteka/sokrates_scholastyk_historia_kosciola.pdf (dostęp: 23.07.2017).

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii,* PWN, Warszawa 2005. Zabłocki M., *Hypatia,* [w:] *Tylko dla kobiet*, Universal 2005.

Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2005.

Hypatia and Hipparchia – two role patterns of ancient thinkers

Abstract: This paper presents two female philosophers, their beliefs, their personal fate and their place in the philosophy of their times, and thus the times after them, although the information about them is certainly not complete. Hipparchia and Hypatia left their mark on the philosophy of the IV century BCE and V century CE. They had expressive views and followers. Both women lived in antiquity, with the life of Hypatia falling at the decline of antiquity, which also was not without significance for her fate. Hypatia (daughter of the philosopher Theon of Alexandria) was a comprehensively educated woman. She was no stranger to philosophy, mathematics and astronomy. She took her interests from her father. Her life and sudden, tragic death were influenced by the formation of the new religion, Christianity, and the new socio-political order in Alexandria. Hipparchia came from Maronea (in Greece), she was the wife of philosopher Krates, with whom she cultivated the kynic philosophy (cynic philosophy). The paper presents not only the history of these two intellectuals, but also the inspiration for the role of women in science today (persistent attitudes, consistency, etc.).

Keywords: Hipparchia, Hypatia, cynics, bishop Cyril, female philosophers, role pattern

About the author: Malwina Marciniszyn-Jedeszko – PhD student of philosophy, Institute of Philosophy, UWM in Olsztyn. Academic interests: philosophy of nature, metaphysics, philosophical therapy, image creation, time management.

Joanna Sosnowska*
Uniwersytet Łódzki
joanna.sosnowska@uni.lodz.pl

Kierunki i formy aktywności społecznej kobiet w Łodzi podczas I wojny światowej

Streszczenie: Wybuch I wojny światowej w 1914 r., a potem czteroletni okres jej trwania uruchomił projekty obywatelskie ukierunkowane na pomoc najbardziej potrzebującym. Wśród osób potrzebujących wsparcia i opieki byli dorośli i dzieci, żołnierze walczący na froncie i ludność cywilna, poza okopami. Mieszkańcy wielu miejscowości, pomimo tego, że nie brali bezpośredniego udziału w konflikcie zbrojnym, to na co dzień doświadczali skutków prowadzonych działań wojennych: braku podstawowych środków do życia, utraty pracy, ubóstwa, chorób i epidemii, braku opieki medycznej, utraty życia. W takiej sytuacji społeczność wielu miejscowości na terenach okupowanych tworzyła specjalne struktury administracyjne i zrzeszała się w komitety obywatelskie, starając się zapobiegać skutkom wojny. Tak było również w Łodzi, która pod koniec 1914 r. znalazła się pod okupacją niemiecką. Tutaj doszło do powstania Komitetu Obywatelskiego Niesienia Pomocy Biednym, z którego struktur wyłoniła się Sekcja Kobiet (od 1915 r. nastąpił podział na Sekcję Kobiet Chrześcijańskich i Sekcję Kobiet Żydowskich). Artykuł przedstawia kierunki i formy aktywności społecznej łodzianek zaangażowanych w pomoc osobom najbardziej potrzebującym, głównie chorym i dzieciom. Działalność kobiet zrzeszonych w specjalnych sekcjach pomocowych trwała przez cały okres I wojny światowej, i z uwagi na skrajnie trudne warunki wojenne była bardzo potrzebna.

Słowa kluczowe: 1914–1918; rola kobiet w latach I wojny światowej; społeczna aktywność kobiet; komitety obywatelskie w czasie I wojny światowej; kobiety w Łodzi w 1914–1918

---

* Joanna Sosnowska – dr nauk humanistycznych, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii. Zainteresowania naukowe/badania: dzieje opieki nad dzieckiem oraz dzieje Łodzi przed 1914 r., w latach 1914–1918 i w II Rzeczypospolitej. Znaczące publikacje: *Opieka nad dziećmi w Łodzi w latach I wojny światowej,* Łódź 2017; *Działalność socjalna i opiekuńczo-wychowawcza Łódzkiego Chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności (1885–1940)*, Łódź 2011.

Zagadnienia wstępne

Wybuch I wojny światowej w 1914 r., a potem czteroletni okres jej trwania spowodował zaangażowanie społeczeństwa w projekty obywatelskie ukierunkowane na pomoc najbardziej potrzebującym. Wśród takich osób znaleźli się żołnierze walczący na froncie oraz ludność cywilna, poza zasięgiem działań zbrojnych. Mieszkańcy wielu miejscowości, pomimo tego, że nie brali bezpośredniego udziału w konflikcie zbrojnym, tona co dzień doświadczali skutków prowadzonych działań wojennych. W takiej sytuacji społeczność wielu miejscowości, na terenach okupowanych, tworzyła specjalne struktury administracyjne i zrzeszała się w komitety obywatelskie, starając się zapobiegać skutkom wojny[1].

Łódź w latach I wojny to przykład miasta, które bezpośrednio nie ucierpiało w wyniku walk, bowiem te toczyły się o miasto, a nie w samym mieście[2], ale dotkliwe straty ponieśli łodzianie wyczerpani skutkami wojny oraz zmagający się na co dzień z krytycznymi warunkami życiowymi. Najdotkliwszy był brak artykułów spożywczych, opału, środków higienicznych, wysokie ceny produktów, głód, choroby, epidemie, śmierć. W świetle ocen historyków, lata 1914–1918, w wymiarze ekonomicznym i demograficznym, należały do jednego z najbardziej katastrofalnych okresów w dziejach Łodzi[3]. Z początkiem wojny pomoc dla ludności organizował Główny Komitet Obywatelski m. Łodzi (GKO)[4], a następnie Wydział Dobroczynności Publicznej przy Magistracie m. Łodzi, Łódzka Miejscowa Rada Opiekuńcza, ale również organizacje i instytucje społeczno-dobroczynne. Pod koniec 1914 r. miasto znalazło się pod okupacją niemiecką. Rada Miejska i Magistrat m. Łodzi – organy administracyjne mianowane przez władzę okupacyjną po likwidacji GKO – zaczęły sprawować rządy w mieście (od lipca 1915 r. do odzyskania niepodległości w 1918 r.). Organizacją społeczną współpracującą z GKO w pierwszym roku wojny był Komitet Obywatelski

[1] Na ten temat zob. M. Przeniosło, *Organizacja samopomocy społecznej w Królestwie Polskim w latach I wojny światowej*, „Niepodległość i Pamięć", nr 1/2011, s. 57–72; tenże, *Działalność struktur terenowych instytucji samopomocy społecznej na terenie Królestwa Polskiego w latach 1914–1918*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych", nr 61/2001, s. 91–92; A. Stoksik, *Główny Komitet Ratunkowy w Lublinie 1915–1918*, [w:] M. Przeniosło (red.), *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku*, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2008, s. 107–123.

[2] Zob. W. Bortnowski, *Ziemia łódzka w ogniu*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1969; M. Jagiełło, *Armia, która została na zawsze*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011, s. 58.

[3] W. Puś, K. Badziak, *Gospodarka Łodzi w okresie kapitalistycznym (do 1918 r.)*, [w:] R. Rosin (red.), *Łódź. Dzieje miasta. Tom I. Do 1918 r.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź 1980, s. 297; J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Z.G.W.N., Łódź 1990, s. 257–258.

[4] M. Jaskulski, *Władze administracyjne Łodzi do 1939 roku*, Wydawnictwo Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 2001, s. 93. M. Skarżyński, *Główny Komitet Obywatelski w Łodzi i jego działalność w latach 1914–1915*, „Varia", nr 3/1986; P. Spodenkiewicz, *Obywatele*, [w:] M. Danowska, (red.), *Bezbronne miasto. Łódź 1914–1918*, Wydawnictwo Kusiński, Łódź 2014.

Niesienia Pomocy Biednym (KONPB)[5]. Jego zadanie polegało na udzielaniu pomocy materialnej najuboższym mieszkańcom miasta, niezależnie od ich narodowości, wyznania czy statusu społecznego[6].

Od początku I wojny, wśród osób spieszących z pomocą potrzebującym były kobiety wywodzące się ze sfer łódzkiej burżuazji i inteligencji. Warto nadmienić, że śladów zaangażowania łodzianek w życie społeczne należy szukać przed I wojną światową. W mieście wielkoprzemysłowym, jakim była Łódź, kobiety zaczęły podkreślać swoją odrębność już w latach 70. XIX w., natomiast działania o charakterze społecznym – realizować na szerszą skalę po rewolucji 1905–1907[7]. Inicjowały, współtworzyły bądź samodzielnie powoływały do życia liczne organizacje i instytucje – od tradycyjnych, obejmujących płaszczyznę dobroczynności, a także wyznaniowych, zawodowych, oświatowych, o określonej narodowości czy obejmujące pewną grupę społeczną – po nowoczesne związki samopomocowe i stowarzyszenia skupiające członkinie, bez względu na wyznanie, pochodzenie czy status materialny[8]. Kierunki, formy i rozmiar aktywności tych zrzeszeń był zróżnicowany, niemniej obecność kobiet w ich strukturach stała się przejawem świadomego uczestnictwa w sferze życia publicznego oraz akcentowania swojej odrębności w społeczeństwie. Sytuacja przed I wojną światową spowodowała uaktywnienie się kobiet również w sferze działań politycznych, a następstwa wojny zmobilizowały je do działań w służbach pomocniczych[9]. Nie oznacza to, że kobiety porzucały tradycyjne obowiązki, czy zawieszały swe uczestnictwo w stowarzyszeniach, przeciwnie – potrafiły sprawnie się organizować i podjąć aktywność na rzecz ofiar konfliktu zbrojnego – rannych żołnierzy oraz lud-

[5] J. Walicki, *Samoorganizacja społeczeństwa Łodzi w obliczu wybuchu wojny i działań wojennych w 1914 r.*, [w:] K. Radziszewska, P. Zawilski (red.), *Łódź i region łódzki w czasie I wojny światowej. Między wielką historią a codziennością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 84.

[6] M. Hertz, *Łódź w czasie Wielkiej Wojny*, Izba Przemysłowo-Handlowa w Łodzi, Łódź 1933, s. 64; A. Stawiszyńska, *Życie codzienne mieszkańców Łodzi w czasie I wojny światowej. Wybrane zagadnienia*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja Łódzka…*, dz. cyt., s. 108, 110.

[7] M. Sikorska-Kowalska, *Wizerunek kobiety łódzkiej przełomu XIX i XX wieku*, Wydawnictwo „Ibidem", Łódź 2001, s. 77.

[8] M. Sikorska-Kowalska, *Kierunki i formy działalności dobroczynnej na rzecz kobiet w wielkich miastach Królestwa Polskiego w XIX i na początku XX wieku. Od dobroczynności do wsparcia społecznego*, [w:] M. i M. Przeniosło (red.), *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku*, t. II, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2010, s. 53–67; taż, *Stowarzyszenia kobiece w Łodzi 1906–1918*, „Rocznik Łódzki", nr 54/2007, s. 45–62.

[9] *Zapisy na kursy „Czerwonego Krzyża"*, „Rozwój", nr 189/1914, s. 2; *Z Komitetu Oddziału Czerwonego Krzyża*, „Rozwój", nr 183/1914, s. 2; M. Sikorska-Kowalska, *Społeczna i polityczna aktywność kobiet w Łodzi przed wybuchem I wojny światowej*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja łódzka…*, dz. cyt., s. 79–88; T. Nałęcz, *Kobiety w walce o niepodległość w czasie I wojny światowej*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1994, s. 73–79.

ności cywilnej[10]. Instytucją pomocową o takim charakterze była łódzka Sekcja Kobiet. Niniejszy artykuł przedstawia kierunki i formy aktywności społecznej łodzianek w okresie I wojny, zaangażowanych w pomoc osobom najbardziej potrzebującym – przede wszystkim chorym oraz dzieciom. Podstawą tekstu był materiał źródłowy (archiwalny i drukowany) oraz współczesne opracowania dotyczące historiografii Łodzi i problematyki I wojny światowej.

Początki działań łódzkiej Sekcji Kobiet

Organizacja kobieca w Łodzi pod nazwą „Sekcja Kobiet" powstała w sierpniu 1914 r., pod patronatem wspomnianego KONPB, „dla pracy społecznej i za przykładem Warszawy"[11]. Jak czytamy w lokalnym dzienniku – postawiła sobie dwa zadania, po pierwsze udzielać pomocy chorym, wspierając tym samym pracę lekarzy, po drugie – dystrybuować zapomogi w postaci produktów żywnościowych i weryfikować, czy po wsparcie zgłaszają się osoby naprawdę biedne (w sensie ubóstwa materialnego)[12]. W pierwszym roku wojny (1914–1915) w Sekcji Kobiet działały wspólnie kobiety wyznań chrześcijańskich i wyznania mojżeszowego.

Głównym kierunkiem działań Sekcji Kobiet (SK) było, jak wspomniałam, „pielęgnowanie najbiedniejszych chorych"[13]. Motywacją do podjęcia konkretnej pracy na rzecz potrzebujących stały się częste przypadki, kiedy rannych albo wycieńczonych z powodu głodu, zimna czy braku opieki lekarskiej znajdowano bezpośrednio na ulicach miasta. W obliczu coraz trudniejszych warunków aprowizacyjnych i higienicznych oraz wzrostu liczby osób rannych i chorych, obawiano się w mieście epidemii. W początkowej fazie działalności Sekcja obejmowała opieką 2000 takich osób[14]. Kolejną formą pomocy ubogim rodzinom i osobom samotnym było przydzielanie żywności, obuwia, odzieży, opału, lekarstw. Wśród nowych postaci wsparcia pojawił się współudział w organizowaniu, w podłódzkich Chojnach, pierwszego w Łodzi

[10] Katarzyna Sierakowska pisze, że realia I wojny zaburzyły próby ścisłego definiowania ról i powinności kobiet oraz mężczyzn, wyraźnie pokazując, iż kobiety mogą wykonywać wiele funkcji zarezerwowanych do tej pory dla mężczyzn (np. praca w fabrykach zbrojeniowych). W sytuacji powołania wielu mężczyzn do wojska kobiety musiały przejąć ich obowiązki domowe, stając się „głową rodziny". Zmianie uległ również status społeczny wdów, które w swoim środowisku zyskiwały pewien zakres swobody działania – znacznie większy niż u kobiet zamężnych. K. Sierakowska, *Kobieta i mężczyzna*, [w:] W. Mędrzecki, J. Żarnowski (red.), *Społeczeństwo międzywojenne: nowe spojrzenie. Metamorfozy społeczne,* t. 10, Instytut Historii PAN, Warszawa 2015, s. 170. Zob. też: A. Chwalba, *Samobójstwo Europy. Wieka Wojna 1914–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014, s. 565–569.

[11] Sekcja Kobiet w Łodzi prawdopodobnie wzorowała się na pracach Komisji Sanitarnej Sekcji Kobiet funkcjonującej w ramach Komitetu Obywatelskiego m. Warszawy.

[12] *Z Komitetu Obywatelskiego,* „Rozwój", nr 192/1914, s. 2.

[13] Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁ), Akta miasta Łodzi (AmŁ), Wydział Opieki Społecznej (WOS), sygnatura (sygn.) 18039: Verwaltungsberichte 1915–1916, karta (k.) 15.

[14] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17845: Komitet Niesienia Pomocy Biednym 1914–1918, k. 4.

schroniska (*uzdrowiska*) dla kobiet chorych na gruźlicę, w którym hospitalizowano 50 kobiet.

Łódzka Sekcja Kobiet obejmowała swoją działalnością potrzebujących – osoby dorosłe i dzieci, wyznań chrześcijańskich i religii mojżeszowej. Pod koniec września 1914 r. przyłączyła się do Polskiego Komitetu Pomocy Sanitarnej w Warszawie[15].

W sierpniu 1914 r. SK liczyła 30 członkiń, chętnych do współpracy z dnia na dzień przybywało. Jednak wydarzenia kilku kolejnych miesięcy (przede wszystkim tzw. bitwa o Łódź, toczona na obrzeżach miasta od 18 listopada do 6 grudnia 1914 r.[16]), spowodowały wyjazd z Łodzi wielu mieszkańców, w tym osób udzielających się społecznie. Skład osobowy organizacji na początku 1915 r. został również uszczuplony. W maju tego roku, wśród członkiń Sekcji, wymienia się: przewodniczącą – baronową Annę Heinzel[17], dwie wiceprzewodniczące: Marię Grzybowską i Józefę Pytlasińską, sekretarzy: Helenę Hykielównę i Zofię Jarzębowską. W charakterze członkiń występowały: Maria Horstówna, Zofia Kaczyńska, Maria Libiszowska, Karolina Rokicka, Janina Śląska, Małgorzata Szmitówna i Dunin-Wąsowiczowa[18]. Wszystkie członkinie pracowały bezinteresownie.

Szczególna rola Sekcji Kobiet przypadła w zakresie pomocy głodnym i zaniedbanym wychowawczo dzieciom. W mieście uruchomiono dwie jadłodajnie (*tanie kuchnie*), które usytuowano w najbiedniejszych wówczas dzielnicach podmiejskich Łodzi: Bałutach i Chojnach. W kuchniach stołowały się dzieci do 15 roku życia, młodszym wydawano obiady do domu[19]. Posiłek składał się z porcji (3/4 litra) zupy. Był to najczęściej krupnik z grochem lub z kartoflami i włoszczyzną, zacierki z kartoflami. Kuchnie Sekcji Kobiet były w zasadzie bezpłatne, niekiedy pobierano minimalną opłatę – od 1 do 2 kopiejek. Od 14 września do 31 grudnia 1914 r. w pierwszej kuchni dziecięcej Sekcja Kobiet wydała 11 238 porcji obiadowych oraz 3 338 porcji

[15] Polski Komitet Pomocy Sanitarnej powstał 29 sierpnia 1914 r. w Warszawie. Był jedną z organizacji pomocowych funkcjonujących w Królestwie Polskim w latach I wojny światowej. Wśród jego podopiecznych znaleźli się przede wszystkim ranni żołnierze, którym pomoc niosła polska ludność Królestwa Polskiego, i dla których organizowano szpitale, punkty ewakuacyjne i składy opatrunkowe, transport, udzielanie rannym odzieży, bielizny, posiłków i pomocy moralnej, nauczanie sanitariuszy i sanitariuszek. Por. M. Przeniosło, *Organizacja samopomocy…*, dz. cyt., s. 71.

[16] M. Jagiełło, *Operacja łódzka – wielka bitwa manewrowa I wojny światowej*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja Łódzka…,* dz. cyt., s. 13–14.

[17] Anna Heinzel (?–1948), żona Juliusza-Teodora Heinzla, łódzkiego przemysłowca i ziemianina w Królestwie Polskim, znana z członkostwa w wielu organizacjach i instytucjach dobroczynnych. Podejmowała wiele prac na rzecz ubogich. Z. Piąstka, *W cieniu alei cmentarnych. Przewodnik biograficzny po cmentarzach chrześcijańskich przy ul. ul. Ogrodowej i Srebrzyńskiej w Łodzi*, Wydawnictwo TPŁ, Łódź 1990, s. 41–43.

[18] *Skład Komitetów Obywatelskich w dniu 1. Maja 1915 r.*, [brak wydawcy], Łódź 1915, s. 85.

[19] APŁ, Główny Komitet Obywatelski w Łodzi (GKO), sygn. 93: Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (12 II–30 VIII 1915).

mleka[20]. „W dzień wigilijny" zakupiono 400 obiadów i rozdano dzieciom ubogim. Druga kuchnia dziecięca, od 24 września do końca 1914 r. wydała 12 041 obiadów oraz ofiarowała najuboższym 200 rb gotówką i 40 rb w naturze. Tutaj, dla 100 dzieci, z okazji świąt Bożego Narodzenia zorganizowano *choinkę*, podczas której otrzymały one odzież (sukienki, buty, fartuszki, chusteczki, czapki) i zabawki.

Opieką otaczano również niemowlęta i ich matki, którym SK wydawała mleko, natomiast dzieciom w wieku przedszkolnym organizowano tzw. podwieczorki, w formie poczęstunku i zabawy, połączonej niekiedy z pogadanką. Z kolei dla dzieci w wieku szkolnym nie umiejącym czytać i pisać, w kwietniu 1915 r., Sekcja uruchomiła dwie szkoły dla analfabetów: jedną przy ul. Rzgowskiej w pomieszczeniach fabryki J. Johna (dla 120 uczniów), drugą przy ul. Trębackiej[21]. Oprócz tych form wsparcia, latem 1915 r., zorganizowano dziecięce kolonie letnie. Odbyły się one w Rudzie Guzowskiej dla kilkuset dziewczynek oraz w Rzgowie pod Łodzią – dla kilkuset chłopców[22].

Struktura organizacji kobiecej i nowe zadania

Likwidacja, w czerwcu 1915 r., komitetów obywatelskich w Łodzi – GKO i KONPB, zachwiała dotychczasową działalnością Sekcji Kobiet. Organizacja ta uległa rozwiązaniu, ale jej pracę – z uwagi na społecznie pożądaną[23] – w następnych latach wojennych (1915–1918) kontynuowała nowa jednostka składająca się w dalszym ciągu z aktywnych łodzianek wyznania rzymskokatolickiego, ewangelickiego i religii mojżeszowej. Z uwagi na proweniencję wyznaniową, nowa organizacja obejmowała dwie sekcje. Była to „Sekcja Kobiet Niesienia Pomocy Biednym Chorym: 1) Chrześcijanom i 2) Żydom". Zostały one powołane przez władze okupacyjne w ramach jednego z wydziałów Magistratu m. Łodzi – Wydziału Niesienia Pomocy Biednym[24].

W dalszym ciągu priorytetowym zadaniem obydwu Sekcji była opieka medyczna, socjalna i wychowawcza w stosunku do niezamożnych mieszkańców miasta.

Jeśli chodzi o pomoc medyczną, warto nadmienić, że bezpłatną pomoc otrzymywali wszyscy chorzy zarejestrowani w Wydziale Niesienia Pomocy Biednym Magistratu m. Łodzi. Pomoc ta mogła być udzielona w postaci wizyty lekarskiej, recepty na lekarstwa bądź skierowania do szpitala. Pozostali chorzy również mogli otrzymać

[20] APŁ, GKO, sygn. 92: Korespondencja GKO z Komitetem Tanich Kuchen (9 X 1914–14 VI 1915), k. 56.

[21] APŁ, GKO, sygn. 182: Sekcja Szkolna. Korespondencja różnych 1914–1915, k. 37; k. 111.

[22] APŁ, AmŁ, WOS sygn. 17845: Komitet Niesienia Pomocy…, k. 1–3.

[23] Apel o kontynuację działalności przez łódzkie kobiety podnosili lekarze z Wydziału Zdrowotności Publicznej Magistratu m. Łodzi.

[24] Struktura Magistratu m. Łodzi w 1915 r. przestawiała się następująco: Zarząd Główny, Wydział Zaprowiantowania Miasta, Wydział Niesienia Pomocy Biednym, Wydział Finansowy i Podatkowy, Wydział Szkolnictwa, Wydział Budowlany, Wydział Zdrowotności Publicznej (oraz podlegający mu Dział Oczyszczania Miasta), Wydział Kwaterunkowy (z pododdziałem Rekwizycji Koni), Wydział Ogrodowo-Leśny, Wydział Kontroli Miar i Wag oraz Urząd Stanu Cywilnego.

podobne wsparcie, ale wyłącznie w nagłych przypadkach. Pomoc lekarska udzielana była przez specjalnych lekarzy zatrudnionych w miejskich placówkach leczniczych prowadzonych przez Wydział Zdrowotności Publicznej Magistratu m. Łodzi. Za swoją pracę na rzecz ubogich otrzymywali wynagrodzenie pieniężne[25]. Weryfikacja stanu ubóstwa chorych oraz sporządzanie zapotrzebowania na lekarstwa, leżało w gestii pań-opiekunek zatrudnionych w obydwu Sekcjach Kobiet; niejednokrotnie zajmowały się one również pielęgnowaniem chorych. Poza tym, Sekcje zaopatrywały chorych w żywność, odzież i bieliznę, materiały opałowe (drewno, węgiel) i inne potrzebne rzeczy (np. sienniki). Sekcje dysponowały własnymi składami artykułów żywnościowych i odzieży, a fundusze niezbędne na prowadzenie działalności czerpały z kasy miejskiej.

W strukturze Sekcji Kobiet Chrześcijańskich i Żydowskich znajdował się zarząd, na czele z przewodniczącą, wspomniane już opiekunki oraz pielęgniarki. Przewodniczącą Sekcji Kobiet Chrześcijańskich (SKCh) w 1915 r. została Józefa Pytlasińska, inne funkcje pełniły: Maria Pałaszewska, B. Knopfowa i F. Horak[26]. Do końca I wojny znaczącą rolę w życiu Sekcji Kobiet Chrześcijańskich odgrywały dwie osoby: J. Pytlasińka i M. Pałaszewska[27]. Wśród opiekunek sprawujących kontrolę nad poszczególnymi punktami pomocowymi w mieście znalazło się 20 kobiet: Maria Stopczyńska, Helena Aulich, Józefa Zimowska, Antonina Wąsowicz, Maria Łazińska, Apolonia Kopydłowska, Teodozja Adamska, Michalina Wodyńska, Janina Zaborska, J. Marcinkowska, Kazimiera Janiak, Józefa Sowińska, Maria Libiszowska, Magdalena Pągowska, Bronisława Newe, B. Berger, Bronisława Marczewska, P. Böhme, Helena Stankiewicz i Władysława Gajdzińska[28]. Natomiast w gronie pielęgniarek SKCh było wtedy ponad 80 kobiet (19 starszych stażem i 61 młodszych): m.in. Maria Machalska, Irma Klatt, Klara Grabowska, Maria Olszewska, Czesława Strzelecka, Zenobia Widawska, Kazimiera Bąk, Maria Januszewska, Janina Machnik, Zbisława Malbrocka, Kazimiera Lambrecht, Maria Marcinkowska, Maria Królikowska, Karolina Cholewińska, Irena Mruk, Stanisława Baranowska, Maria Wojtucka, Stefania Kowalczyk, Maria Malczewska, Stefania Januszewska. W 1915 r. w SKCh pracowało ogółem 141 osób.

W tym samym okresie, w Sekcji Kobiet Żydowskich (SKŻ) pracowało 56 kobiet, w tym 28 pielęgniarek[29].

Codzienna praca Sekcji Kobiet Chrześcijańskich i Żydowskich polegała głównie na udzielaniu pomocy osobom dorosłym. Od momentu rozpoczęcia działalności (wrzesień/październik 1915 r.) do końca marca 1916 r. pierwsza z Sekcji przyszła z pomocą ogółem 69 898 potrzebującym, przeznaczając na to kwotę rzędu 127 253 ma-

25 APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17933: Armen-Deputation Lodz. Organization 1915–1918, k. 57–58.

26 APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17936: Armen-Deputation: korespondencja, regulaminy, spisy lekarstw dla biednych 1915–1920, k. 12.

27 APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17950: Delegacja Niesienia Pomocy Biednym 1918–1919, k. 57–60.

28 APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17936: Armen-Deputation…, k. 122.

29 W dokumentacji źródłowej nie odnaleziono składu osobowego SKŻ.

rek, druga wsparła 58 452 potrzebujących za sumę 51 516 marek[30]. W tym okresie rozdano biednym artykuły spożywcze, takie jak: kasza, ryż, mąka, płatki, cukier, sól, herbata, groch, tłuszcze, bulion, „maggi", herbata oraz inne: sodę, mydło, węgiel, bieliznę, odzież[31]. Zagwarantowano opiekę lekarską, pomoc ambulatoryjną i akuszeryjną. W drugim półroczu 1917 r. liczba chorych wspieranych w ciągu tygodnia przez SKCh wynosiła średnio 5 085 osób, a będących na przełomie 1917/1918 r. pod opieką SKŻ – przeciętnie 1 390 osób tygodniowo[32].

Skalę pomocy udzielonej przez obydwie Sekcje swoim podopiecznym w okresie od sierpnia do grudnia 1917 r. prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Formy pomocy i liczba chorych pod opieką Sekcji Kobiet Niesienia Pomocy Biednym Chorym Chrześcijanom i Żydom w okresie od sierpnia 1917 do stycznia 1918 r.

Wyszczególnienie	Sekcja Kobiet Chrześcijańskich	Sekcja Kobiet Żydowskich
	Chorzy w liczbach	
Umieszczono w szpitalach	364	166
Umieszczono w przytułku położniczym	22	–
Pomoc lekarską otrzymało	2 173	1 109
Pomoc ambulatoryjną otrzymało	11 313	8 517
Wyzdrowiało	2 257	1 058
Zmarło	535	96
Wykreślono z ewidencji chorych	–	132
Pomoc w postaci produktów żywnościowych	41 284	18 596
Ogółem udzielono pomocy	101 702 osoby	27 526 osób
Wydatki na pomoc wyniosły	93 237 marek	44 124 marek

Źródło: Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta miasta Łodzi, Wydział Prezydialny, sygn. 13679: Halbjahres Berichte. Sprawozdania półroczne różnych wydziałów 1917–1922, k. 192–198.

Nowym przedsięwzięciem w zakresie społecznej pomocy potrzebującym było zorganizowanie w Łodzi trzech specjalnych kuchni dla osób chorych, tzw. kuchni dietetycznych. Zadanie to podjęły członkinie Sekcji Chrześcijańskiej i Żydowskiej. Obiady dietetyczne mogły otrzymywać wszyscy ci, którym potrzebna była dieta żywieniowa. Byli to: chorzy czekający na miejsce w szpitalu, dzieci cierpiące na „an-

[30] *Sprawozdanie z działalności Zarządu m. Łodzi za czas od 1 lipca 1915 do 31 marca 1916 r.* (1916), [brak wydawcy], Łódź 1916, s. 23.

[31] W 1915 r. wśród wydatków nadzwyczajnych SKCh przeznaczonych dla ubogich dzieci i osób dorosłych był zakup materiałów i uszycie następujących rzeczy: 66 sukienek, 391 koszul, 48 kaftanów, 12 chustek, 66 par pończoch, 31 kalesonów, 9 halek, 138 par trepków, 40 par bamboszów, 20 sienników, 49 poszewek i 71 prześcieradeł. *Z Oddziału Kobiet Chrześcijańskich*, „Nowy Kurjer Łódzki", nr 38/1916, s. 1.

[32] APŁ, AmŁ, Wydział Prezydialny (WP), sygn. 13679: Halbjahres Berichte. Sprawozdania półroczne różnych wydziałów 1917–1922, k. 192–198.

gielską chorobę" (krzywicę), dzieci i dorośli z początkiem gruźlicy, rekonwalescenci powracający ze szpitala, kobiety przed i po połogu – do 6 tygodni, pacjenci szpitalni z ostrą chorobą nerek i żołądka oraz z anemią[33]. Jako pierwszą, w lutym 1918 r., otwarto kuchnię przy al. Kościuszki 67. W pierwszym miesiącu wydawała ona po 587 obiadów dziennie[34]. Po miesiącu rozpoczęła działalność kolejna kuchnia, którą zlokalizowano przy ul. Staro-Zarzewskiej 49 (obecnie: Przybyszewskiego); dziennie wydawała 479 obiadów. Jako ostatni uruchomiono punkt kuchenny przy Bałuckim Rynku 10 (wydawała 329 posiłków dziennie). Tak więc w początkach działalności kuchni dietetycznych Sekcja Kobiet Chrześcijańskich przygotowywała w nich do 1393 obiadów w ciągu dnia. W kwietniu 1918 r. kuchnie dietetyczne czynne były codziennie, a oprócz chorych jadali w nich uczniowie łódzkich szkół i pracownicy kuchni. Menu było następujące: w poniedziałki i piątki – zacierki, we wtorki i soboty – kapusta z kartoflami, w środy – kartoflanka, w czwartki – barszcz buraczany, w niedziele – krupnik[35].

Zarząd Sekcji Kobiet Żydowskich, podobnie jak Sekcja Chrześcijańska, od lutego 1918 r. również postanowił, zamiast produktów żywnościowych, wydawać chorym obiady w liczbie około tysiąca dziennie. W kwietniu SKŻ miała pod opieką cztery punkty, gdzie lekkostrawne posiłki wydawano wyłącznie chorym (podzielono ich na chorych obłożnie i przewlekle). Cena porcji obiadowej wynosiła 25–30 fenigów. W kwietniu 1918 r. wydano ogółem 22 300 porcji obiadowych; ciężko chorzy otrzymali ponad 10 tysięcy porcji, natomiast przewlekle chorzy – 12 233 posiłki.

Praca społeczna na rzecz dzieci

Jeśli chodzi o kierunek prac społecznych wobec ubogich dzieci, Sekcja Kobiet Chrześcijańskich do 1918 r. podjęła następujące przedsięwzięcia:

- zorganizowała dzieciom w wieku przedszkolnym i szkolnym kilkumiesięczny pobyt na wsi, celem uchronienia od głodu w okresie zimy;
- urządzała kolonie letnie poza miastem;
- w ramach opieki nad najmłodszymi dziećmi rozdawała mleko;
- podjęła inicjatywę dożywiania dzieci szkolnych biorących udział w półkoloniach letnich w łódzkich parkach[36].

Liczba dziewcząt i chłopców wysłanych na wieś, na tzw. zimowiska, w okolice powiatów kutnowskiego, włocławskiego i słupeckiego sięgała niemal 500 wychowanków. Akcja ta odbywała się od października do grudnia 1915 r. Dzieci nalazły miejsce

[33] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17950: Delegacja Niesienia Pomocy…, k. 320.

[34] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17845: Komitet Niesienia Pomocy…, k. 3.

[35] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17950: Delegacja Niesienia Pomocy…, k. 321–322.

[36] Więcej na temat opieki nad łódzkimi dziećmi w latach 1914–1918 zob. J. Sosnowska, *Opieka nad dziećmi w Łodzi w latach I wojny światowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

w instytucjach opiekuńczych (schroniskach) oraz w dworach ziemiańskich na terenie miejscowości: Błaszki, Brzezia, Kalisz, Kruszynek, Kaźmierz, Kosewo, Kownaty, Słupca i innych. Ponieważ dzieci nie posiadały żadnych rzeczy osobistych, Sekcja postarała się dla nich o odzież i obuwie, a także rzeczy niezbędne do spania: sienniki, kołderki i powłoczki. Nad całością spraw organizacyjnych czuwała J. Pytlasińska. Inicjatywę tę powtórzono latem, organizując kolonijną formę takiego wypoczynku i podreperowania stanu zdrowia.

Akcję zaopatrzenia wątłych dzieci w mleko członkinie Sekcji podjęły wspólnie z działającym w Łodzi Towarzystwem „Kropla Mleka"[37]. W grudniu 1915 r. zorganizowano specjalne lokale, w których matkom dzieci wydawano mleko. Pomieszczenia, tzw. punkty rozdawnictwa mleka, Sekcja otrzymała nieodpłatnie od właścicieli łódzkich fabryk: rodzin Geyerów, Silbersteinów, Schweikertów i Buhle. Również bezpłatnie, z pomocą Komitetu Polskiego w Vevey w Szwajcarii otrzymano wagon mleka skondensowanego (17 664 puszki)[38]. Codziennie, w okresie jesieni, zimy i wiosny wydawano około 1500 porcji mleka. Tą formą pomocy w latach 1916–1917 SKCh objęła dzieci w wieku od 18 miesięcy do 4 lat.

Podobną inicjatywę podjęła Sekcja Kobiet Żydowskich w stosunku do ubogich dzieci własnej proweniencji wyznaniowej. W styczniu 1917 r. objęto pomocą 507 chorowitych dzieci żydowskich w wieku od 2 do 3 lat.

W ostatnim okresie I wojny (lipiec–sierpień 1918 r.) Sekcja Kobiet Chrześcijańskich włączyła się w akcję dożywiania dzieci szkolnych biorących udział w półkoloniach letnich, urządzanych na terenie miejskich parków. Taką formułę wypoczynku łódzcy lekarze i pedagodzy organizowali dla dzieci z rodzin robotniczych, które ze względów ubóstwa rodziców bądź opiekunów nie mogły wyjechać latem poza miasto[39]. Do parku im. Księcia Józefa Poniatowskiego SKCh dostarczała posiłki dwa razy dziennie.

Materiał źródłowy przekazuje też informacje na temat indywidualnych przypadków, kiedy członkinie Sekcji Kobiet niosły wsparcie przypadkowo napotkanym osobom: bezdomnym dzieciom znalezionym na ulicy lub dorosłym, pozostającym bez dachu nad głową czy opieki ze strony bliskich. Na przykład jesienią 1915 r. starano się pomóc dwóm bezdomnym kobietom opuszczającym szpital. Pierwszą przyjęła pod swój dach przewodnicząca – J. Pytlasińska, która starała się poszukać dla niej pracy, natomiast druga z kobiet, po wyjściu ze szpitala przenocowała w kościele, i pomimo że następnego dnia otrzymała z Sekcji pewną kwotę pieniędzy, miała trudności

[37] Instytucja filantropijna pod nazwą „Kropla Mleka" do 1917 r. funkcjonowała w Łodzi jako jednostka (sekcja) Łódzkiego Oddziału Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego. Jej główną misją była opieka higieniczno-lekarska nad niemowlętami oraz propagowanie zasad higieny dziecka wśród matek. W. Berner, J. Supady, *Działalność lekarsko-społeczna na rzecz zdrowia publicznego w Łodzi w latach 1870–1914*, Wydawnictwo ADI, Łódź 2001, s. 200.

[38] APŁ, AmŁ, WP, sygn. 13680: Vierteljahres Berichte 1915–1916, k. 14–16.

[39] K.R. Kowalczyński, *Łódź przełomu wieków XIX/XX*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2008, s. 66–67.

ze znalezieniem jakiegokolwiek zajęcia. Postanowiono wtedy wysłać ją, jako opiekunkę, z grupą dzieci jadących na wieś. Pod wpływem tego wydarzenia SKCh rozważała założenie przytułku dla osób bezdomnych, „wyrzuconych losem na ulicę”[40], ale nie odnalazłam informacji, czy projekt wcielono w życie.

Prowadzona na dość dużą skalę działalność obydwu Sekcji Kobiet wymagała sporych nakładów pieniężnych, tym bardziej, że wiele form społecznej aktywności prowadzono bezpłatnie. Środki finansowe na pokrycie wydatków Sekcje Kobiet czerpały głównie za pośrednictwem kasy miejskiej, czyli z pieniędzy pozostających w dyspozycji Magistratu m. Łodzi, nieznaczne fundusze pochodziły ze zbiórek publicznych, ofiar darczyńców lub z koncertów organizowanych dla łodzian. W latach 1916–1917 wśród wydatków Sekcji Kobiet Chrześcijańskich znalazł się zakup żywności dla biednych i mleka dla dzieci, i warto dodać, że zaopatrzenie w produkty spożywcze stanowiło największy koszt organizacji[41]. Niemałe kwoty przeznaczano także na wynagrodzenia pielęgniarek zatrudnionych do opieki nad chorymi.

W początkach stycznia 1918 r. SKCh planowała zorganizowanie dla swoich pracownic kursów pielęgniarskich, wystąpiła więc do Magistratu z prośbą o ich sfinansowanie[42]. Projekt ten poparł dr Stanisław Skalski[43]. Nie odnalazłam jednak informacji, czy nowy pomysł Sekcji Kobiet został uwieńczony powodzeniem.

Konkluzja

Działalność Sekcji Kobiet, najpierw w latach 1914–1915, a następnie 1915–1918 jest wymownym przykładem ogromnego zaangażowania w pracę społeczną na rzecz osób znajdujących się w trudnej sytuacji zdrowotnej i socjalnej. Braki w takich obszarach ludzkiego życia, jak zdrowie, bezpieczeństwo, dach nad głową, pożywienie i opieka wyznaczały kierunek inicjowania nowych przedsięwzięć pomocowych. Grupa aktywnych łodzianek, rekrutujących się ze środowisk wielowyznaniowych, potrafiła, pomimo wielu trudności związanych ze skomplikowaną sytuacją wojenną, zorganizować różnorodną pomoc dla osób potrzebujących takiego wsparcia – dorosłych i dzieci. Dorośli łodzianie otrzymywali głównie pomoc medyczną i materialną. Imponujące są również dokonania na rzecz najmłodszych. Opieka zorganizowana przez kobiety objęła dzieci w różnym wieku i o różnych potrzebach: niemowlęta, dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, chore, ubogie, głodne. Na uwagę zasługują różnorodne formy wsparcia doraźnego, jak np. organizowanie pobytu na wsi (zimowiska i kolonie), akcja rozdawnictwa mleka, urządzanie kuchni dietetycznych czy włączenie się w akcję dożywiania dzieci biorących udział w letnich miejskich półkoloniach.

[40] APŁ, AmŁ, WP, sygn. 13680: Vierteljahres Berichte 1915–1916, k. 60–61.
[41] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17845: Komitet Niesienia Pomocy…, k. 5, 6.
[42] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18042: Verwaltungsbericht 1917–1919, k. 120.
[43] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17946: Delegacja Niesienia Pomocy Biednym 1917, k. 136.

Warto nadmienić, że Sekcje Kobiet, jako Oddziały (Chrześcijański i Żydowski), funkcjonowały również po I wojnie światowej w strukturze administracyjnej samorządu m. Łodzi.

Bibliografia

Archiwum Państwowe w Łodzi:

Zespół: Główny Komitet Obywatelski w Łodzi:
– sygn. 92: Korespondencja GKO z Komitetem Tanich Kuchen (9 X 1914–14 VI 1915).
– sygn. 93: Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (12 II – 30 VIII 1915).
– sygn. 94: Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (29 III – 30 VI 1915).
– sygn. 182: Sekcja Szkolna. Korespondencja różnych 1914–1915.

Zespół: Akta miasta Łodzi, Wydział Opieki Społecznej:
– sygn. 17845: Komitet Niesienia Pomocy Biednym 1914–1918.
– sygn. 17933: Armen-Deputation Lodz. Organization 1915–1918.
– sygn. 17936: Armen-Deputation: korespondencja, regulaminy, spisy lekarstw dla biednych 1915–1920.
– sygn. 17950: Delegacja Niesienia Pomocy Biednym 1918–1919.
– sygn. 18039: Verwaltungsberichte 1915–1916.
– sygn. 18042: Verwaltungsbericht 1917–1919.
– sygn. 18206: Wohltätigkeit – organisationen 1915–1918.

Zespół: Akta miasta Łodzi, Wydział Prezydialny:
– sygn. 13679: Halbjahres Berichte. Sprawozdania półroczne różnych wydziałów 1917–1922.

Berner W., Supady J., *Działalność lekarsko-społeczna na rzecz zdrowia publicznego w Łodzi w latach 1870–1914*, Wydawnictwo ADI, Łódź 2001.

Bortnowski W., *Ziemia łódzka w ogniu*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1969.

Chwalba A., *Samobójstwo Europy. Wieka Wojna 1914–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014.

Fijałek J., Indulski J., *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Z.G.W.N., Łódź 1990.

Hertz M., *Łódź w czasie Wielkiej Wojny*, Izba Przemysłowo-Handlowa w Łodzi, Łódź 1933.

Jagiełło M., *Armia, która została na zawsze*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011.

Jagiełło M., *Operacja łódzka – wielka bitwa manewrowa I wojny światowej*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011.Jaskulski M., *Działalność struktur terenowych instytucji samopomocy społecznej na terenie Królestwa Polskiego w latach 1914–1918*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych", nr 61/2001.

Jaskulski M., *Władze administracyjne Łodzi do 1939 roku*, Wydawnictwo Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 2001.

Kowalczyński K.R., *Łódź przełomu wieków XIX/XX*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2008.

Nałęcz T., *Kobiety w walce o niepodległość w czasie I wojny światowej*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1994.

Piąstka Z., *W cieniu alei cmentarnych. Przewodnik biograficzny po cmentarzach chrześcijańskich przy ul. ul. Ogrodowej i Srebrzyńskiej w Łodzi*, Wydawnictwo TPŁ, Łódź 1990.

Przeniosło M., *Organizacja samopomocy społecznej w Królestwie Polskim w latach I wojny światowej*, „Niepodległość i Pamięć", nr 1/2011.

Puś W., Badziak K., *Gospodarka Łodzi w okresie kapitalistycznym (do 1918 r.)*, [w:] R. Rosin (red.), *Łódź. Dzieje miasta. Tom I. Do 1918 r.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź 1980.

Sierakowska K., *Kobieta i mężczyzna*, [w:] W. Mędrzecki, J. Żarnowski (red.), *Społeczeństwo międzywojenne: nowe spojrzenie. Metamorfozy społeczne,* t. 10, Instytut Historii PAN, Warszawa 2015.

Sikorska-Kowalska M., *Kierunki i formy działalności dobroczynnej na rzecz kobiet w wielkich miastach Królestwa Polskiego w XIX i na początku XX wieku. Od dobroczynności do wsparcia społecznego*, [w:] M i M. Przeniosło (red.), *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku*, t. II, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2010.

Sikorska-Kowalska M., *Społeczna i polityczna aktywność kobiet w Łodzi przed wybuchem I wojny światowej*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011.

Sikorska-Kowalska M., *Stowarzyszenia kobiece w Łodzi 1906–1918*, „Rocznik Łódzki", nr 54/2007.

Sikorska-Kowalska M., *Wizerunek kobiety łódzkiej przełomu XIX i XX wieku*, Wydawnictwo „Ibidem", Łódź 2001.

Skarżyński M., *Główny Komitet Obywatelski w Łodzi i jego działalność w latach 1914–1915*, „Varia", nr 3/1986.

Skład Komitetów Obywatelskich w dniu 1. Maja 1915 r., [brak wydawcy], Łódź 1915.
Sosnowska J., *Opieka nad dziećmi w Łodzi w latach I wojny światowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
Spodenkiewicz P., *Obywatele*, [w:] M. Danowska (red.), *Bezbronne miasto. Łódź 1914–1918*, Wydawnictwo Kusiński, Łódź 2014.
Sprawozdanie z działalności Zarządu m. Łodzi za czas od 1 lipca 1915 do 31 marca 1916 r. (1916), [brak wydawcy], Łódź 1916.
Stawiszyńska A., *Życie codzienne mieszkańców Łodzi w czasie I wojny światowej. Wybrane zagadnienia*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011.
Stoksik A., *Główny Komitet Ratunkowy w Lublinie 1915–1918*, [w:] M. Przeniosło (red.), *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku*, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2008.
Walicki J., *Samoorganizacja społeczeństwa Łodzi w obliczu wybuchu wojny i działań wojennych w 1914 r.*, [w:] K. Radziszewska, P. Zawilski (red.), *Łódź i region łódzki w czasie I wojny światowej. Między wielką historią a codziennością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
Zapisy na kursy „Czerwonego Krzyża", „Rozwój", nr 189/1914.
Z Komitetu Obywatelskiego, „Rozwój", nr 192/1914.
Z Komitetu Oddziału Czerwonego Krzyża, „Rozwój", nr 183/1914.
Z Oddziału Kobiet Chrześcijańskich, „Nowy Kurjer Łódzki", nr 38/1916.

Directions and forms of social activity of women in Łódź during World War I

Abstract: The outbreak of World War I in 1914 and the four years of war contributed to civil projects directed at providing aid to those who needed it most. They included adults and children, soldiers fighting on the front, and civilians outside the trenches. Although not direct participants in the armed conflict, residents of many cities experienced the consequences of the war every day, including no food, loss of jobs, poverty, diseases and epidemics, no medical aid, or the loss of life. In such a situation, communities of many cities under occupation created special administrative structures and formed civil committees, trying to prevent the consequences of war. That happened also in Łódź, which was under German occupation from the end of 1914. It was in Łódź that *Komitet Obywatelski Niesienia Pomocy Biednym [the Civil Committee of Providing Aid to the Poor]* was established, out of which the Women's Section was formed (from 1915, it was divided into the Christian Women's Section and Jewish Women's Section).
This work presents the directions and forms of social activity of women living in Łódź, involved in providing aid to those who needed it most, mainly the ill and children. The activity of women organised in special aid sections lasted for the whole period of World War I and was very much needed due to the extremely difficult war conditions.

Keywords: 1914–1918; role of women during World War I; social activity of women; civil committees during World War I; women in Łódź in 1914–1918

About the author: Joanna Sosnowska – doctor of Arts, University of Łódź, Faculty of Educational Sciences, Department of History of Education and Pedeutology. Scientific interests/research: The history of childcare and the history of Łódź before 1914, in 1914–1918, and during the interwar period. Publications: Childcare in Łódź during World War I (Łódź 2017); Social, care, and educational activities of Łódzkie Chrześcijańskie Towarzystwo Dobroczynności 1885–1940 (Łódź 2011).

Zuzana Lopatková
Trnava University in Trnava
lopatkova@gmail.com

The Štúr's and Slovak education in the first half of the 19th century

In the first half of the 19th century a law of 1806 was still in force in the field of education in Hungary. This law defined the organisation and content of education, it was based on the school reforms of Empress Maria Theresa (1740–1780).[1] The state had strengthened its influence on education and adapted it to the changing needs of economic and social life.

The level of education in the territory of present-day Slovakia, which belonged to the Kingdom of Hungary in this period, increased slowly, and the first seminaries for the education of teachers were gradually established. On the basis of this law, the Hungarian Royal Council of Governors prescribed which textbooks would be used for all schools.

The highest level of education in the territory during this period was provided by the priests' seminaries of the Royal Academy in Bratislava and Košice and by The Mining and Forestry Academy in Banská Štiavnica. This education law was only binding on Roman Catholic schools. From 1791, the Evangelicals had autonomy over the church and schools, enabling them to build schools and determine the content of teaching according to their needs and interests. High-quality education was provided by several Evangelical Lyceums and Colleges in Prešov, where Evangelical students from all over Hungary, Moravia, Czechs, as well as Orthodox Serbs, received education.

The privileged position of the Latin language in offices and schools was affected after the reign of Emperor Joseph II (1780–1790), and its international use was slowly phased out. It had been a means of connecting the various nations in Hunga-

[1] *Ratio Educationis 1777 a 1806*: *prvá jednotná sústava výchovy a vzdelávania v dejinách našej kultúry*. Translated: J. Mikles, M. Novacká, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1988, p. 34–260.

ry.[2] Gradually, as the self-confidence of individual peoples, and therefore the Slovaks in Hungary increased, Slovak education became the most important political issue. Hungarian education was supposed to serve as a means of unifying the Hungarian peoples politically.

The political freedom of the Slovak nation, including its language and education system, naturally became a focus for Ľudovít Štúr, who at that time was a key representative agitator for freedom and national ideals of Slovak life and a leading personality of the Slovak national revival, as well as his collaborators, who in the Slovak history were called "Štúr's followers".[3] The importance that Štúr's followers placed on education was evidenced by the numerous articles and reports published, and by the various political programs and requests that the Slovaks submitted to various political institutions.[4]

The "Slovak school" became an essential component of the national, political and cultural effort and struggle. For Maria Theresa, education was *a state politicum*, and for Štúr´s followers it was *the Slovak-national politicum*. Štúr´s followers managed to overcome confessional differences in the Slovak nation (especially relations between Roman Catholics and Evangelicals), both by codification of the literary Slovak language and by intensive cooperation with the Bernoláks.

After Ľ. Štúr managed to solve the Slovak language issue in terms of its codification, he sought to extend the national education system in which children were to be educated in their mother tongue, codified Slovak.[5] Štúr´s Slovenské národné noviny (Slovak National Newspaper) was a means of communicating this effort towards Slovak Schooling.[6] Ľ. Štúr had a strong passion for education, stating that: "*Education and public awareness must not stay dead in books, but empower minds, refine the will, and thus transform human life into a better, more blooming and humane one. Educa-*

[2] *Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov VIII*, Literárne informačné centrum, Bratislava 2007, p. 45–48.

[3] *Ľudovít Štúr. Život a dielo 1815 až 1856*, HÚ SAV, Bratislava 1956; I. Sedlák, *Ľudovít Štúr v súradniciach minulosti a súčasnosti*, Matica slovenská, Martin 1997; *Zborník dokumentov k slávnosti 200 rokov narodenia Karola Štúra*: *Modra, 25–27 March 2011*, SNM – Múzeum Ľudovíta Štúra v Modre, Modra 2011, *Ľudovít Štúr na hranici dvoch vekov*, P. Macho, D. Kodajová (ed.), HÚ SAV, Veda, Bratislava 2015.

[4] P. Vajcik, *Štúrovci a boj o slovenskú školu,* [in:] "Pedagogický sborník", 9, 1942, N. 4–5, p. 145–169.

[5] "Orol Tatranský", 2, 1846/47, p. 318–319.

[6] The Slovak National Newspaper (originally: Slovenskje národňje novini with the literary supplement "Orol Tatranskí") was the first periodical published in Štúr´s literary language. Štúr fought to get permission to issue the newspaper from 1841, and on 15 January 1845 he was granted permission by the monarch Ferdinand V. (1835–1848). Their main purpose was to support the cultural and national development of the Slovaks and to inform them of political developments in the country. The first issue was published on August 1, 1845, the last on June 9, 1848. It was published twice weekly in Bratislava. M. Vyvíjalová, *Slovenskje národňje novini. Boje o ich povolenie*, Osveta, Martin 1972, p. 223–225.

tion has to enter life the way the sun's warmth reaches the earth ...."[7] Ľ. Štúr claimed that education was necessary for political freedom and social justice. According to him, the roots of moral decay were caused by lack of education, claiming that „*almost all offence comes from ignorance, bluntness, stupidity, natural annoyance and misery, but these offenses can be corrected with education…*"

It is not well known that, headed by Ľ. Štúr, Štúr´s followers wanted to develop a distinctive Slavic science. They placed great hope in this project of Slavonic science, because according to their conviction, each cultural stage was associated with a new form of knowledge and worldview. Ľ. Štúr was under the influence of the German classical philosopher G. W. F. Hegel, whose philosophy greatly influenced his thinking. The main feature was that Slavic science should integrate all the sources of knowledge, that is, sense, reason, and also intuition and revelation. Štúr´s followers believed that the Romans developed a one-sided empiricism, the Germans rationalism, and the Slavs should add their own "spiritual eye" or inner vision to make a complete knowledge. Štúr´s Slavic science should not be considered as outdated, but on the contrary, it is necessary to see its links to the future. Štúr did not give preference to Slavonic nations over the other peoples, but he did give priority to their national liberation and proper integration into the community of European nations, as well as the adequate integration of their spiritual and cultural contribution. In keeping with his deep conviction, he should serve humanity and the moral uplift of all mankind. Such visions are current even today, when in the swirl of historical events, European integration, and under the influence of the ideas of multiculturalism, countries with new perspectives perceive their cultural and national identity.

It is clear that the political program of Ľ. Štúr sought to address issues of culture and education in addition to economic and social issues. In this context, he promoted the importance of education, setting up Sunday schools and libraries, and encouraged the cultivation of national art and culture. Several members of Štúr´s generation were also concerned about improving the status and education of teachers. Improving women's education was a particular challenge. As a result of several articles published on this topic in the Slovak National Newspaper, girls' schools were established in the villages of Vrbovce and in Liptovský Mikuláš.

The Slovak Tatrín Club was established in 1844. It was an important institution for Slovak education and training, which according to its articles not only published and disseminated books and textbooks but also financially supported education for

[7] "Slovenské národné noviny", 1846, N. 74.

boys.[8] Jozef Miloslav Hurban, Štefan Závodník and Juraj Holček were the most active of Ľ. Štúr's followers regarding these issues.[9]

Ľ. Štúr entered political life to actively fight for the interests of the Slovak nation, and in 1847 he became a deputy of the free royal city of Zvolen in the Hungarian Parliament. The upcoming meeting of the Senate and the previous Hungarian draft of the Law on National Education led Ľ. Štúr to formulate requirements about the Slovak language and schooling before the meeting. From his published article *Our hopes and demands on the coming Senate debate* we can see the importance attributed to Slovak education during this period: "On behalf of our nation, what we ask for primarily, and what we must ask for in our most sacred interest, are schools [...] from the depths of the soul we ask for national Slovak schools."[10] In this proposal, Ľ. Štúr stated the following minimum requirements: he demanded teaching in the Slovak mother tongue in all elementary schools and teachers' institutes, in which teachers were trained to teach in schools in Slovak regions. For high schools he asked for religion to be taught in Slovak, and the Slovak language as a separate subject. He also required the teaching of Slovak as a separate subject at all faculties, institutes, as well as at the Pester University. In his first speech, delivered to the Hungarian Senate on November 17, 1847, Ľ. Štúr emphasised the importance of education, by saying: "Education is more important than working on a manor." In his view, it was essential to provide education to all, regardless of gender and social status.

According to Ľ. Štúr the question of Slovak education was very close to the urgent need to address the child labour issue. Urbarial duties weighed heavily on the Slovak nation, and it was impossible for children to go to school because of their work. In his opinion, it was not enough just to introduce compulsory school attendance and establish schools, it was also necessary to remove circumstances that prevented proper attendance at school.[11] Therefore, he called for the adoption of two laws: the abolition of urbarial duty and the introduction of mandatory attendance at general schools. He saw widespread alcoholism as another major obstacle to the development of education.[12] Therefore Štúr´s followers devoted themselves to founding *Soberness Centres*, which often originated mainly in rural areas along with Sunday schools. Sunday

[8] Tatrín (1844–1848) was one of the most famous Slovak societies. It was a secret association headed by Michal Miloslav Hodža. Its main focus was the publication of books, textbooks and scientific works. A notable meeting of the society was in Čachtice, from 9th to 10th August, 1847, during which the Slovak Evangelical and Catholic intelligentsia was united.

[9] J.M. Hurban. *Slovo o spolkách miernosti a školách nedeľných*, Banská Bystrica, 1846, p. 9.

[10] J. Ambruš, *Ľudovít Štúr*. Tomus 1. *Politické state a prejavy*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1954; *Ľudovít Štúr: Politické state a prejavy*, Zlatý fond denníka SME, 2012: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1691/Stur_Politicke-state-a-prejavy/bibliografia#ixzz50J0zKfcd.

[11] J.M. Hurban, *Ľudovít Štúr – Rozpomienky,* Vydavateľstvo Slovart, Bratislava 2015, p. 666–670.

[12] J. Ambruš, *Listy Ľudovíta Štúra I*, Vydavateľstvo SAV, Bratislava 1954; *Listy Ľudovíta Štúra II*, Vydavateľstvo SAV, Bratislava 1956; *Listy Ľudovíta Štúra III*., Vydavateľstvo SAV, Bratislava 1960; V. Matula, *Listy Ľudovíta Štúra IV*, Národné literárne centrum, Bratislava 1999.

schools were a priority for Štúr and he saw great potential in them. Sunday schools should substitute elementary education for those who could not attend classes, and expand their education, „tailored to the needs of the state and region." According to this, Ľ. Štúr distinguished education for the „uneducated" (lower school) and for "undergraduates" (higher school).[13]

The demand for Slovak education had already become a nationwide movement. The first Slovak comprehensive national-political program *Requests of the Slovak Nation* was formulated on 10 May 1848 in Liptovský Mikuláš.[14] Two of its 14 points were devoted to school requirements:

„VI. We demand the perfect establishment of national schools, that is, elementary, realschule (type of middle school), secondary modern school, and institutes for Women and Girls, institutes for the teaching of teachers and priests, then institutions of higher education: grammar schools, lyceums, academies, polytechnic institutes and university. All these should be based on free teaching, and the language of instruction for the sons and daughters of the Slovak nation should not be other than the Slovak one, so that on the basis of this nation the Slovaks could raise their sons faithful to their lands.

VII. We ask that the Hungarian County establish literary departments of Slovak language for the Hungarians and the Slovak County establish Hungarian language departments for the Slovaks so that the two nations grow closer together especially during sessions in the Senate, that Slovaks could understand Hungarians speaking Hungarian and Hungarians could understand Slovak speaking Slovak."

However, the demands of the Slovaks provoked Hungarians to persecute Štúr's followers, and an arrest warrant was issued on Ľ. Štúr, J. M. Hurban and M. M. Hodža.

Another solution to Slovak school requirements was destroyed by the start of revolutionary events in Hungary and, even after the defeat of the Revolution in 1849, the requirements were not fulfilled. Nevertheless, the demand for Slovak schools was established and at the same time became a central issue for Slovak national existence.[15] The Štúr generation did not wait for the state and the law to solve the school issue, but actively contributed to the building of Slovak education by the establishment of Sunday schools, libraries and reading societies. The introduction of Hungarian language as a teaching language in Slovak national schools, however, became a new factor in Hungarian school policy. Further waves of Hungarianisation in Hungary, as well as persistent quarrels with the Slovaks concerning their own literary language, combined with the unfavorable political situation in Hungary, and meant that the fight for

[13] "Slovenské národné noviny", 1847, N. 205. P. Vajcik, *Štúrovci a boj o slovenskú školu*, ref. 4, p. 149.

[14] The program was published: *Dokumenty slovenskej národnej identity a štátnosti I*, Národné literárne centrum, Bratislava 1998, p. 307–309; D. Rapant, *Slovenské povstanie roku 1848–49*, I.2. Martin 1937, p. 202–205.

[15] *Ľudovít Štúr. Život a dielo 1815 až 1856*, HÚ SAV, Bratislava 1956, p. 519.

the Slovak schools lasted practically until the outbreak of the First World War. The history of the Slovak school in this period is a history of the fight for the right to use the mother tongue in Slovak schools.[16]

Bibliography

Ambruš J., *Listy Ľudovíta Štúra* I, Vydavateľstvo SAV, Bratislava 1954.
Ambruš J., *Listy Ľudovíta Štúra II*, Vydavateľstvo SAV, Bratislava 1956.
Ambruš J., *Listy Ľudovíta Štúra III*, Vydavateľstvo SAV, Bratislava 1960.
Ambruš J., *Ľudovít Štúr*. T. 1. *Politické state a prejavy*, Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, Bratislava 1954.
Hurban J.M., *Ľudovít Štúr – Rozpomienky*, Vydavateľstvo Slovart, Bratislava 2015.
Hurban J.M., *Slovo o spolkách miernosti a školách nedeľných*, Banská Bystrica 1846.
Ľudovít Štúr na hranici dvoch vekov, P. Macho, D. Kodajová (ed.), HÚ SAV, Veda, Bratislava 2015.
Ľudovít Štúr v súradniciach minulosti a súčasnosti, Matica slovenská, Martin 1997.
Ľudovít Štúr. Život a dielo 1815 až 1856, HÚ SAV, Bratislava 1956.
Matula, V., *Listy Ľudovíta Štúra IV*, Národné literárne centrum, Bratislava 1999.
Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov VIII, Literárne informačné centrum, Bratislava 2007.
Rapant D., *Slovenské povstanie roku 1848-49*, I.2. Martin 1937.
Ratio Educationis 1777 a 1806: prvá jednotná sústava výchovy a vzdelávania v dejinách našej kultúry, Translated: Ján Mikles, Mária Novacká, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1988.
Štúr Ľ., *Politické state a prejavy*, Zlatý fond denníka SME, 2012: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1691/Stur_Politicke-state-a-prejavy/bibliografia#ixzz50J0zKfcd
Vajcik P., *Štúrovci a boj o slovenskú školu*, [in:] „Pedagogický sborník", 9, 1942, N. 4–5, p. 145–169.
Vyvíjalová M., *Slovenskje národňje novini. Boje o ich povolenie*, Osveta, Martin 1972.
Zborník dokumentov k slávnosti 200 rokov narodenia Karola Štúra, *Modra, 25–27 March 2011,* SNM – Múzeum Ľudovíta Štúra v Modre, Modra 2011.

Archival newspapers:
Orol Tatranský, 2, 1846/47, p. 318–319.
Slovenské národné noviny, 1846, N. 74.
Slovenské národné noviny, 1847, N. 205.

[16] The study was done based on a grant project: VEGA – The estate. Business of landowner´s economy (No. 1/0645/17 project).

The Štúrs and Slovak education in the first half of the 19th century

Abstract: In the first half of the 19th century a law of 1806 was still in force in the field of education in Hungary. This law defined the organisation and content of education and was based on the school reforms of Empress Maria Theresa (1740–1780). The state had strengthened its influence on education and adapted it to the changing needs of economic and social life. The political freedom of the Slovak nation, including its language and education system, naturally became a focus for Ľudovít Štúr, who at that time was a key representative of Slovak national life and a leading personality of the Slovak national revival, as well as his collaborators, who in Slovak history were called "Štúr´s followers". But the Štúr generation did not wait for the state and the law to solve the school issue, but actively contributed to the building of Slovak education by the establishment of Sunday schools, libraries and reading societies. The introduction of Hungarian language as a teaching language in Slovak national schools, however, became a new factor in Hungarian school policy.

Keywords: history, education, Slovak school, Slovak language, policy, Hungary, Magyarisation, 19th century

About the author: Doc. PhDr. Zuzana Lopatková, PhD – Assoc. Professor, Trnava University in Trnava, Faculty of Philosophy and Arts, Department of History, Slovakia. Vice-Dean for Scientific and Artistic Activities. Her main research interests are: everyday life in modern times, church history, history, history of self-government, history of science, history of education in Slovakia. She also specialises in personalities of Slovak modern times. She is involved inmany scientific-research projects and author or co-author of more than ten publications.

David Rybák
Charles University
david.rybak@pedf.cuni.cz

A way to remedy all human things is indeed the idea of these things[1]

Introduction

In this text, I would like to show some motifs of Comenius's *Didactica Magna* which could be inspiring for today's didactics and pedagogy. I start from a general comparison of Comenius's and Modern thinking, and in the light of this comparison I try to demonstrate some of his didactic principles. Indeed, confronting Comenius with Modern thinking might seem like an anachronism. Trying to compare the issues stemming from a different context and having nothing in common, no *tertium comparationis*, a common ground, seems odd. Such an objection that this confronting is inappropriate makes sense. But what stands behind my effort and hopefully legitimizes it, is the fact that Comenius, as a contemporary of Bacon and Descartes, is a thinker who responds in an original way to questions and issues in which and from which our modern world is born, but he tries to go in a different direction than the philosophers just mentioned.

I am following the idea of Jan Patočka, who in his *Comeniological Studies* showed Comenius as a thinker who stood at the intersection of the ages, as a thinker who sought a different path from the one followed by our modern world – that is, the path of controlling nature by the objectivistic methods conceived by science.[2] I interpret Comenius as a theologian and philosopher who allows us to distance ourselves from our own self-understanding and ways of seeing, thus allowing us to think of the possibility to free ourselves from the freedom of objectifying, which modern man identifies with freedom as such and with which the totality of our modern world and life has its

[1] Citation from Comenius's *Consultatio* (see: J.A. Komenský, *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek IV. Výbor Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1966, p. 393).

[2] J. Patočka, *Sebrané spisy 11. Komeniologické studie II*, Oikúmené, Praha 1998, p. 336ff.

beginning and end. My intention is neither to dabble with the craft of didactics and pedagogy, nor to meddle with historians of philosophy and comeniologists. In fact, we want to ask about *the essential necessity* at work which makes possible something we call "*school*". The point is to use the difference between Comenius and modern thinking to see the ground not visible from either of the standpoints, only by their mutual confrontation.

So the key for our interpretation of Comenius will be none of the academic specializations mentioned above. In this respect, we are in favour of admitted non-expertness. The interpretative key will be the idea[3] of education itself, in the sense that determines it as a way of making a human being human: what forms the humanity of a human being? For the purpose of this text – and we believe also in accordance with Comenius – we would like to assume that it is the ability to meet on the merits, to be able to gain the insight into the essential necessity or, to put it with Comenius: *consultation*.

Indeed, we can argue that from some ideal point of view it is easy to speak, but within a lived situation of the "blackboard jungle" something completely different is practised. But this would be a complete misunderstanding. We do not have an ambition to lecture about the methods of how to teach. Our aim is different: to examine the idea of education, from which any "how to" can arise. Ideas are patient in the sense that no reality can deny them. Or to put it in another way: *if* something *is* education, it must be adequate to its own idea; otherwise it is not education at all.

The base of Comenius's *Didactica Magna* compared to the theoretical base of modern pedagogy

In his old age Comenius looks back on the idea of his *Didactica Magna* and reconsiders its meaning. He shows that its starting point without which any didactic effort would be incomplete: "Let the *Didactica Magna* begin from the highest aim of man, and when it awakens the desire for his highest perfection, let it make him able to use his desire by every aid available."[4]

The greatness of Comenius Didactics as the art of teaching everyone, everything and using every means (*omnes*, *omnia*, *omnino*) lies in that he does not start from the art itself, but from the *a priori* ground of the idea of the humanity of man. For him, education is not merely an objective process, whose patterns and causal relationships must be revealed and then regulated like any other natural process. This conception of nature as a sum of natural processes, totally indisputable to all modern scientific

[3] I am using here the word "idea" as signifying what is constitutive for the respective thing, not in the sense of "representation" as it is conceived in Cartesian metaphysics of consciousness.

[4] J.A. Komenský, *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1960, p. 386.

approach, is not that obvious to Comenius. He does not separate the question "how to teach" from the question of what learning is and who is the one that learns. In this sense, he is interested in the idea of education, from which the possibility of any "how to teach" could arise.

In his thinking, Comenius is not situated on the level of process-controlling and regulating. He does not solve the problems at stake from the level of technological or organizational issues, but from the general point of view, respectively with regard to the whole. This whole, i.e. the humanity of man, cannot be conceived as a mere object approachable by means of analytical methods. In a word, you cannot put humanity under the microscope. Humanity is a question to which the answer is "education". By this I absolutely do not want to put modern science in question. My point is, that in the field of education, the regulating and controlling of processes is not enough, because human beings cannot be reduced to a mere process. This reduction as a way to make nature our own is what has made our modern world with all its achievements. It seems that this modern project could continue only in the way that it turns itself against human beings as such. I believe this is the situation we live in. Even more important seems to be the search for other options and possibilities. But these possibilities cannot be found within the horizon of the factual world, but only through understanding the conditions of this modern world, in order to make visible what is hidden when we take these conditions for granted. That is, to repeat, why Comenius seems to be important in our "here and now".

We can grasp the importance of this initial starting point when we realize a completely different way of solving problems in our present. Education is located as a subsystem within a system of planned processes, so that all issues are interpreted as a question of organizing this system. Does there not seem to be a significant difference between thinking of the sense of *education* and thinking of the *organization* of education? All the issues of education are thus transformed to the issues of organization and in this transformation their meaning is changed. Let me emphasize: I do not want to say that organization is not important and essential. I only want to draw attention to the fundamental difference between these two ideas. And the reason is simple: without seeing the idea of education, we may have a great educational system but no education at all. And insofar as humanity is not something arising from organization but from education, we also would have no humanity. In my understanding, this also seems to be Comenius's idea.

As examples, let me point to authority and discipline. Comenius shows how a harmonious order, without which nothing could fully function, has to be also applied at school if education is to lead to humane living in the world: "School without discipline is like a mill without water." In regard to Comenius's idea of order, in order to give a meaningful (i.e., with regard to the idea of education) account of authority and discipline, we cannot do without ideas of order and of education. Statistical data, negotiation techniques are undoubtedly useful, but they alone cannot work unless

they are themselves subject to an order determined by the idea of education itself. Discipline has not the sense of process-regulation, but of focusing the pupil on merit, attracting the pupil to know things themselves, instead of mere beliefs and prejudices.

We have said that Comenius does not study the processes of education but starts from the idea of education itself. His *Didactica Magna* is not a technology of these processes, of their correct setting. Schools are, for Comenius, workshops of humanity. From the technological point of view it is not possible to produce the sense of education itself (and the sense of humanity of man), since this sense is neither a process, nor an effect, on the contrary, the idea of education illuminates any educational process and makes it meaningful.

The starting point for didactic research is, for Comenius, situated on an a priori level of nature (*natura*). *Natura* for him is not a construct, the result of methodical abstraction as in Cartesianism. This methodical abstraction consists in the analysis, in the decomposition of the examined whole into the simplest parts, which are given distinctiveness, and in the reconstruction or resolution by a controlled procedure. Locke's psychology of sensations and the construction of higher psychic formations is an example of this method. Man is the examined object as a result of this methodical construction. Even Rousseau's *Émile's* nature is acquired through this methodical abstraction, namely by means of the abstraction of all cultural, educational and historical levels. Thus, Émile's "freedom" is in fact only a great delusion of laboratory objectivity, wherein the child is objectified as a cluster of natural processes regulated and controlled by the educator.

In contrast to these methodical constructions of human nature, Comenius has a completely different idea of nature: "The nature of things is the law of their origin and end, activity and interruption, that God, the creator of everything, has given to every being as being."[5] In contrast to the modern method, nature for him is unity, the order of things, and this order is contained in these things themselves, is not merely a natural law outside of these things but is what creates their living unity and what inscribes them into the living world: "Exploring nature means observing how and by what each thing in nature enters into being."[6]

Sure, we can reject the metaphysical assumptions of Neoplatonic and Christian metaphysics, which provide the theoretical basis in Comenius' *Didactica Magna*. The idea of order, which is revealed in the structural analogy of similarities, traces or keys among the layers of being seems too much for our way of thinking, trained to find representation of the causal order and to mastering it. But the Neoplatonic scheme of emanations can also provide us the opportunity to ask about the hidden assumptions that mostly do not become visible, yet work in our own thinking and in our relation to the world and to ourselves in the world.

[5] J.A. Komenský, *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek V. Výbor ze spisů o filosofii a přírodě*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1968, p. 94.

[6] Ibid.

Just as in the Neoplatonic scheme everything is connected by the unity of emanation, also in our thinking the assumption of stages or levels is at work: from the physical – chemical – biological – psychical – social layer. What makes the unity of these layers? It seems to be precisely what we call "process". But what do we mean by this word? What is process? By this word, everything in the vast majority of scientific literature across all disciplines seems to be explained, but the meaning of the word alone is rarely subject to exploration.

In this paper, we cannot deal with the full metaphysical significance of this issue. It is sufficient to say "process" is an idealized substruction which is retrospectively related to our, to use the term from Edmund Husserl, natural, "living world". In this substruction our world is conceived as a space-time nature consisting of measurable bodies connected in a causal nexus. Considering this Husserl's motif of the living world, the reintegration of man and his living world into idealized constructions, his subordination to planned systems according to the standards of organization and efficiency, is achieved.

It is a well-known fact that Comenius himself transformed the Neoplatonic scheme into a nexus of many worlds that in a circular form come out from the creator-God and then come back again to Him. And education in the sense of the full development of all the components of human nature as human is precisely what participates in this return. Here we can see that didactics is, for Comenius, not a special field of expertise, but a universal field belonging to man as human and it also has an ontological importance.

The importance of distinguishing between man as a living being to which understanding the world and himself in the world belongs and as a subject of particular sciences

So far, we do not want to say that methods of objectification are something that is to be rejected. We have said that our modern world is built on them. It suffices to look around and one can see that one's surroundings are created by the application of these methods. What we want to show is the possibility and meaningfulness of thinking about science and knowing that it is appropriate to man without reducing his being to the mere interpretation of it in the sense of natural processes. Indeed, man is also a process within nature, but he cannot be reduced to a mere process. Only science which is able to make visible this "surplus" of humanity exceeding the process-like side of man could be able to thematize education in its idea and not only as a process. And unlike other disciplines, insofar as education cannot be separated from its meaning, this sought-for science is something without which education as education cannot be done. We definitely do not want to pretend that we have such a science. But maybe this provisional, always-to-be-sought-for character is something that belongs to this science of man as such.

Every science explores some part of being human and conceives him/her as an object within its methodical frame. In the same way that the human body is not just a compound of its organs, knowledge about man cannot be gained as a total sum by adding all these methodical frames. There is a difference between the body as the object of exploration and the living and lived body. Similarly, there is a difference between man as a subject of exploration and as living person. We will not gain knowledge about this living man by creating a system of knowledge composed of all special fields. These fields do not create such a system. And it is crucial to realize that the unifying idea in special sciences is not the idea of humanity alone, even less man as being within the whole world, living with all his action and passion, but the very fact that man is conceived *as an object* as such resulting from specific methods of objectification.

Considering this methodical frame of objectification and construction we can make another claim, namely that the person who conceives man as an object, is not himself/herself involved in this conceiving (insofar as he/she is not only an object, but also the subject). Because the meaning of objectification as a specific project responding to the question of what does it mean "to know" and "to be" cannot be given in any objectification. This project is a specific type of approach to entities, but what is encountered in this view cannot be identified with the thing itself. To put it another way around, it is tragic (in a sense it is a tragedy and success of our modern history) if this identification occurs, if the thing constructed by a scientific method is identified with the living thing itself. If this identification occurs, we talk, for example, about psychological, neurological, physiological, hormonal, etc., processes, and these layers are identified with a person himself/herself, or we even think that these processes are the truth about man. Similarly, we can hear about "human resources", "assets", their "flexibility" etc., without distinguishing between living people and their bodies that are embedded in the processes of production. Humans are subjected to planning and organizing processes, based on the cooperation of special sciences, thus reduced to a mere moment within these processes.

Let me emphasize again: it is not some cheap, moralizing critique, much less an interfering with the processional aspect of education, which I consider important in the scientific commitment to strict procedures of verification. By taking into account Comenius's idea of humanity of man I am merely highlighting the need to complement what is visible within the constructive horizon of special sciences with a whole that is not visible within this horizon, and indicating that knowledge is possible, though not in the sense of constructive idealization.

Methodical procedures used by special sciences cannot be, or can only in a very limited scope be, used to comprehend man in his mental and spiritual motivations. Of course, these motivations can be captured objectively as processes, but it is only one aspect, one side, which does not fully recognize their living and lived meaning. And if it is possible to be able to cope with the process-horizon functioning in particular

disciplines, it is not possible and adequate within the field of education, in which process management cannot suffice for the situation of education aiming at the full spiritual being whose thinking and validity of this thinking cannot be understandable from space-time nature.

For, as I have been trying to emphasize in the introduction, freedom from the freedom of objectifying belongs to the humanity of man. And insofar as this freedom alone is not an object, it cannot be visible within this horizon of objectifying. And insofar as education deals with man not only as an object, it would be tragic to locate him in this horizon of construction.

At last, all the educational goals are focused on this living person. This living person, as living and projecting himself within the world, is not the subject of special sciences, although without their results education would be incomplete. It is a fateful distortion when knowledge imparted during lectures is limited only to those special sciences to which philosophy is added as a special discipline. Such a limiting leads not only to the emptying of the meaning of philosophy – the problem of the humanity of man – but also to the limiting and distorting of the student to be educated. If the objectifying procedures are absolutized and man as an object is identified with a living person as such, there is also a specific decision and response concerning the aim and meaning of education in action.

Comenius's development of *Didactica Magna* on the level of an a priori idea of nature and a commentary on certain didactic principles resulting from it

Let us return to Comenius. In accordance with his conception of nature Comenius considers the task of education not as a regulation of processes, mental, social etc. He starts from the intentional relation of man and the world. He uses Aristotle's insight into the nature of man, namely, that for man the desire for knowledge is essential.[7] This desire for knowledge is not something that can be produced or construed somehow (as much as any of the goods which are good in themselves, such as health or justice), but rather is something basic. Education needs to begin with this insight in order to be brought into full bloom.

Here the key is Comenius' insight that the starting point must provide the very nature of man, what is truly human. The starting point cannot include the assumption that education is a matter of technology or art, in other words, that the educated can be produced as can a table or car: "at first, the teacher must awaken in the pupil desire for education; but who thinks about this? Almost everyone, as soon as he or she gets

[7] J.A. Komenský, *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1958, p. 108.

his/her hands on a pupil, processes the pupil, turns him/her, forges him/her, stretches him/her as he or she wants, wanting immediate success and perfection."[8]

To the point that education is not a matter of making, but following the nature of man, connecting the multiplicity of worlds into unity, into a harmonious whole, another important insight is added: "It is God who makes everything in everything, to man remains only one thing, that is to receive the seeds of teaching with his believing heart; they will grow up to maturity even without noticing. That is why the growers of youth have no other duty than to sow the seed into the soul and carefully water God's trees; then prosperity and growth will come from above."[9]

It is a fatal mistake to believe that education is primarily a technological issue, the issue of knowledge transfer, etc. Augustine, who is followed by Comenius on this point, shows in his *De Magistro* that it is not the teacher who really teaches. And, if we relive this insight, if a teacher thinks otherwise, it could have the unfortunate consequence of overwhelming the pupil with *information* and the *system* of knowledge as if it were the *knowing*. But then the nature of learning is misunderstood. From the *fact* that the teacher or any other authority tells me something, it does not follow that it is *true*. The teacher has only signs at his or her disposal, but in them no knowing is involved.[10] I myself must be able to see the necessity or, on the contrary, the falsity of some claim.[11]

"Nature conveys everything from beginnings that are small but powerful."[12] We interpret this in relation to the idea of education: It is necessary to use my own insight to assess the validity of statements. This is something I have to do by myself – no one else can do this for me. Without this insight learning is not possible.

But that means that even teaching must be based on principles that are self-evident and the clarity of which illuminates the issue at hand. Only such teaching develops the ability to think. Put another way, teaching that merely reproduces knowledge or the system of knowledge leads to incompetence and to forgetting the necessity of insight.

Comenius considers even more damaging the replacement of such teaching by discussion. To quote him again: "He will never get to the truth, whoever begins to learn through discussion."[13] Let us try to interpret: Such a discussion, which starts from mere opinions, instead of starting from clear insights, can only lead to the exchange and asserting of these opinions without a focus. If we are enclosed in our opinions, the thing itself – the thing of education – is lost.

---

[8] Ibid.

[9] Ibid, p. 124–125.

[10] Augustine, *Against the Manicheans*. *The Teacher*, Hackett Publishing, Indianapolis/Cambridge 1995, p. 146.

[11] Ibid, p. 142.

[12] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek I*, op.cit., p. 141.

[13] Ibid, p. 136.

Against this controversial debating Comenius puts the need for dialogue. He recommends textbooks in which knowledge would be given in the form of dialogue. For dialogue catches the pupil within the space of asking and thinking. But in contrast to debate, a dialogue requires that the student is able to listen to what someone is talking about, so that he or she is able to identify the idea, the "aboutness" itself. "The dialogue-form affirms the knowing."[14] But this affirmation does not consist in a mere holding of data or information by memory. The purpose of affirmation is to hold the idea, or, like Comenius says: the purpose of dialogue is "to give pupils certain light, by which they will be able to understand everything even without a teacher".[15] To retain what is not understood is as of little use as not to keep it. And analyzing particular mental or psychophysical components is indeed a legitimate method in natural and human sciences. But the mistake lies in the supposition that by re-composing the horizon of this analysis we gain the whole of living mental life. To put it simply, it rarely happens that for instance the mouse dissected within the experimental procedure could be alive again. Similarly, what Comenius calls "wisdom" is not a totality that can be composed from particular knowledge. Insight into the idea is the only way to gain unity of knowing. With regard to the motif of dialogue, the ability to endure a dialogical situation in the sense of common focusing on the idea is only possessed by the one who has learned to do it, who has learned to listen to what was said, that means who is not identifying his own subjective-relative aspect with the idea.

For those who did not learn this insight into the idea, entering into dialogue means only to debate in the above-mentioned sense of exchanging mere opinions, wherein all interest exhausts itself. With such a person it is discussion of the idea, insofar as he or she interchanges what was said for the person itself. Then his or her disagreement (or agreement) is focused not on the idea, but on the partner in the dialogue. It must be the idea that binds everyone (at least everyone who is rational). But for the one who does not know anything about this idea, the only possibility he or she is able to see is to enforce, to assert his or her opinions. Such mental blindness is called by Comenius "ignorance" (*ignorantia*).[16]

Considering what was said, it is better to understand a little than to have a database of information which does not affect my life, unless it helps me to succeed in the test and the consequences of it. In this way (quite anachronically) we interpret Comenius's principle: "Nature does not overload itself, but is content with every small step."[17] And the following principle: "Nature does not act prematurely, but it advances

[14] Ibid, p. 171.

[15] Ibid.

[16] J.A. Komenský, *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek IV. Výbor Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1966, p. 542.

[17] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek I*, op.cit., p. 144.

slowly."[18] Teaching must be guided by the task of developing the pupil's living ability that he or she has at his/her disposal. Or, with regard to the idea of education, only a full understanding of the necessity of respective knowledge can transform me internally. Thus, Comenius says wisely about wisdom: "There is nothing more vain than knowing and learning a lot that is not to do any good; and the wise is not the one who knows many things, but the one who knows useful things."[19] But here it is worth mentioning that "useful" for Comenius is not thought within the horizon of process efficiency, but within the horizon of human things. What are human things (*res humanae*), that is: what does the humanity of man consist of? According to Comenius it is politics, religion and education.[20]

The thesis that Comenius's thinking about education is not situated within the field of natural processes and regulation proves itself by the fact that it would be anachronistic to think otherwise. But even Comenius's "psychology" has nothing to do with psychology in our modern sense, with knowledge concerning mental-natural processes. His psychology is led by the idea of analogy functioning within the world. For instance, he distinguishes personal characteristics: bright / dull, obedient / disobedient, desiring to know / mechanical,[21] and he is guided by trinitological speculation about the trinity mind-will-memory, corresponding to the persons in the Holy Trinity. Of course, we could condemn such a "psychology" as obsolete. But this "psychology" allows Comenius to think about mental life outside the ontology of natural processes, thus taking into account the living intentional relationship of man and the world.

The relationship to truth is not understandable as a mental process as a result of methodical abstraction. Such an abstraction cuts off the living intentional "always already being in the world". By scientific methods of analysis this living being is decomposed into anonymous processes. Let us be clear again: we do not mean this as a critique of natural science as in some new-age rhetoric, which we find hard to justify. We only want to uncover a little bit of the sense of the knowledge gained through the methodical abstraction as a base of modern science.

However subtle and sophisticated the analyzing of mental processes is, there is no way to gain a living intentional relationship to truth, to the world and to myself and others in the world by means of such analysis. Education cannot be established by the regulation of mental processes as processes. The living relation to truth is not a logical system of judging, but it is understandable only within the level of the living pulsation of meaning, within the intentional system of aims and interests of a living person.

The idea of education is to care for the ground on which the encountering with something including my Self occurs. This encountering of something is not a matter

[18] Ibid.
[19] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek I*, op.cit., p. 177.
[20] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek IV*, op.cit., p. 62.
[21] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek I*, op.cit., p. 108.

of fact – in principle we can encounter the same thing again and again. So the validity of the thing encountered is not dependent on the factual-natural mental process. In Greek "manthanein" means "to learn". The noun from this verb is *mathéma* – what could be learned. And what could be learned is an idea which we can encounter within dialogue. This is valid not only in one case and situation, but in principle always, everywhere and every time. For instance, knowing that 2 times 2 equals 5 is not a *mathéma* because it can never happen that we accept the necessity of this statement.

Let me go to another one of Comenius's thoughts: "Nature respects the right time."[22] This principle is not just about time management or about taking into account the developmental maturity of the pupil (although Comenius, in *Didactica Magna*, is one of the pioneers in both respects). What is the right time cannot be determined by some methodology, it is a matter of pedagogical tact or, in Aristotle's terms, *fronesis*, that is: being able to recognize, in every living situation of teaching, what is "right". And even though this ability cannot be reduced to some law-like regularity and generality, it is true that there is no possibility to identify the right time without having clarified the ideas of education and of man. In spite of the fact that there is always the same merit in education, there is also something singular in the meeting of the teacher and the pupils. The situation of this meeting occurs always within a changed living context, in which the education and school is situated within the world.

Within this situation the issue of the extent to which the teacher can educate arises, since the educational system is organized within the totality of processes. We must insist that it always the idea of education that must provide the lead in every educational situation. The importance of the philosophical claim to knowing is connected with the insight that we cannot solve the issues we have as humans once and for all, as is the case within the technological area. But these issues are affecting our humanity, insofar as in them the question of who we are as humans is at stake. We respond to them and solve them always anew, no matter whether we know about it or not. We cannot manage this sort of issue by managing technological systems (for instance, by setting up effective processes) – such an effort of technological solving of human life as human by transforming it into a technological and controllable system is nothing but an illusion, at least in human issues as human.

The idea of education must provide the measure for methods, procedures and solving issues, whether it concerns the issue of authority or organization. No matter how the teacher is subordinated to the organization of the educative process, the leading question must concern the idea of education, the humanity of man, insofar as this humanity cannot be without education and as man has to be human and not a beast, living within the labyrinth of processes and structures in the horizon taken from physics, whose purpose cannot be the education of man, but making a quantifiable and controllable entity, efficient within the system.

[22] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek I*, op.cit., p. 125.

This controllability is the purpose of the *organization* of education conceived as a system. Scales used to quantify education by feedback testing are not primarily controlling pupils, but above all teachers and with them the overall process. No one within this scaling is not interested in the living interest of the student, what is he/she interested in as a living person, led by a living tissue of interests. These living interests must provide the starting point, a ground for education and development. That is how we interpret Comenius's principle: "Nature begins every action from the inside."[23] Against this, by incorporating the pupil into the controllable processes of knowledge transfer and feedback testing (and one must admit: very efficiently), every living interest to know and understand something is also taken away. Institutional process control is completed not only by output, but also by input, through standardized admission exams. Equality is misinterpreted as uniformity regardless of the living field of interests of each pupil.

Education as a living situation was de-naturalized by incorporating the testing process. The system generates profits, the state has control over processes, and a living person who, according to the idea of education, is to be turned into a human is the last thing to be concerned about. For this living man as human being is not efficient, unless transformed into process.

The teacher has to understand how education fits not only into the system of testable information and skills, but primarily into the living context of a pupil's life in his/her innermost interests. Only in such a way is it possible to follow Comenius's intention of starting from the natural, living interest in knowing, to care for this interest and develop it. This is, I believe, what Comenius has in mind in principle. I would like to call this the principle of "erotization of knowing": "Nature arranges the fabric so that it desires form."[24]

But let us add immediately to avoid misunderstanding: this erotization is not to be confused with the mere technology of entertaining, interactivity etc. The point here is knowing, education. This is a true eros, as opposed to false desire not to be by myself, to be amused, which means diversion by my Self. This diversion of me from my Self is the reason why technological entertaining cannot awaken a true, inner interest stemming from the living interest and care for my Self and the whole world. But there is no education without this awakening.

These innermost interests cannot be of an instrumental or technological nature, but they must affect the most human core in us. They must aim for what is good not for something else but for itself. We could say beyond Comenius's thinking that, based on the experience we have from the 20th century, we can see that the humanity of man on the one hand cannot be subordinated to some higher good whether it is the nation, classless society or the market, on the other hand it cannot consist in the freedom of

[23] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek I*, op.cit., p. 131.
[24] Ibid, p. 139.

subordinating everything to itself. In both of these possibilities humanity is always already misinterpreted as something once and for all answered, and the freedom to have freedom from his/her Self is lost. Knowing, unlike special-technological knowledge, must be at the same time self-knowing, concerned in the set of assumptions functioning in me, in my interpretation of the situations I am in and of my Self. And insofar as philosophy strives for this self-knowledge, education cannot be without philosophy and without a sincere questioning in this direction.

Both the teacher and the pupil are living within an historical context. They are neither mere theoretical concepts, nor results of scientific idealization and methodical construction, but living, striving and struggling persons with their own environment. Education cannot consist of a system of concepts and methods of their transmission. It deals with the constitution of man in his/her humanity, i.e. in his/her relationship to the world and to himself/herself in the world.

Insofar as I have insight into the idea of education, it cannot occur as a mere transfer of particular knowledge for the purpose of mastering feedback testing, but its purpose is illuminate what is essential and necessary. Only such knowledge is able to transform man according to the idea of education. Any knowledge that is to be transformed into insight must be understood as much as possible. Otherwise it is just garbage, useful for testing and quizzes. I can teach the same thing, and yet the educational content is always set in another living context, different living issues, that are relevant for my students. Taking into account the issues of students does not mean pandering, but it provides the starting point from which it is possible to meet and to show that knowledge is not something dead and abstract, but it fits into our everyday life, gives an orientation within the world and my Self. This is not a question of some dependency on what is fashionable – such a dependency indicates the inability in my freedom to strive for my own understanding. It is also important that the teacher himself/herself understands the meaning of his/her teaching and that his/her speech grows from his/her own nature. This cannot be imitated following some methodical procedure. In the living situation of dialogue, students will know that something is not right.

I would like to point to another issue I find important. It is a little-noticed, unsolved issue, at least two centuries old, namely, how to reach a balance between the demand for general education and the demand for the production of experts with technological skills. Or in other words, how to reconcile educational contents regarding the cultural and spiritual tradition with those educational contents that allow us to survive within the machines of all orders. I believe this issue constitutes one of the *aporias* in which we live. Whether we are aware of this *aporia* or not, we are responding to it by solving the issues we meet on a daily basis. This *aporia* is not something that could be visible or solvable within the technological frame, and yet it functions and creates the issues we meet in our schools. I believe that the technological frame and system approach, however important, is not the adequate one for these issues, or

at least must be completed by a philosophical approach that is able to take into account the humanity of man. As man I am not only an expert, but a living person who, however unlikely it seems in our schools, by nature desires knowledge.

Conclusion

Let me conclude by interpreting Comenius's principle: "Let everything develop spontaneously and let violence be absent!"[25] Education needs to start from the natural-living relationship of man to his Self, *so that educational development will be also a manifestation of his Self*. The idea of education as developing the ability of insight is the light that has to govern everything. The meaning of Jan Patočka's statement: "The purpose of the teacher is to be overcome."[26] cannot be understood within the horizon of efficiency and technology. It does not mean that the pupil must be more efficient, but that the signs provided by the teacher are to be overcome by insight on the side of the pupil. Teaching becomes useless and internalized, i.e. becomes *self-learning*.

Bibliography

Augustine, *Against the Manicheans*. *The Teacher*, Hackett Publishing, Indianapolis/Cambridge 1995.

Komenský J.A., *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1958.

Komenský J.A., *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1960.

Komenský J.A., *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek IV. Výbor Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1966.

Komenský J.A., *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek V. Výbor ze spisů o filosofii a přírodě*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1968.

Patočka J., *Sebrané spisy. Svazek 1. Péče o duši I. Stati z let 1929-1952. Nevydané texty z padesátých let*. 1, Oikúmené, Praha 1996.

Patočka J., *Sebrané spisy 11. Komeniologické studie II*, Oikúmené, Praha 1998.

Patočka J., *Sebrané spisy 12. Komeniologické studie III*, Oikúmené, Praha 2003.

Pešková J., *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*, Kreace, Praha 2010.

[25] J.A. Komenský, *Vybrané spisy... Svazek II*, op.cit., p. 400.

[26] J. Patočka, *Sebrané spisy. Svazek 1. Péče o duši I. Stati z let 1929-1952. Nevydané texty z padesátých let*. 1, Oikúmené, Praha 1996, p. 411.

A way to remedy all human things is indeed the idea of these things

Abstract: This text deals with the issue of Comenius's idea of education. This idea is used for gaining the space "in-between", the difference to our own way of pedagogical thinking insofar as it starts from the modern sciences with its inherent metaphysics. Then we are trying to elucidate some of Comenius's essential principles that could inspire our schools and education. We are keen to argue that it must be the idea of education that rules, and not the organization or the process of education.

Keywords: Comenius, education, philosophy, metaphysics, consciousness

About the author: PhD, assistant professor in the Social Sciences and Philosophy Department, Faculty of Education, Charles University in Prague.

Dariusz Stępkowski*
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
d.stepkowski@uksw.edu.pl

Ogólna kompetencja pedagogiczna: w poszukiwaniu specyfiki kształcenia ogólnopedagogicznego. Rozważania teoretyczne i raport z badania empirycznego[1]

Streszczenie: O pedagogice ogólnej jako przedmiocie kształcenia studentów kierunków pedagogicznych twierdzi się dość powszechnie, że pełni ona podstawową funkcję w kształtowaniu ich myślenia profesjonalnego, a w przyszłości również działania. Niestety w codzienności akademickiej pozycja pedagogiki ogólnej bywa umniejszana, a niekiedy nawet kwestionowana. To świadczy o pilnej potrzebie doprecyzowania wkładu tej subdyscypliny nauk o wychowaniu w proces kształcenia adeptów sztuki wychowania.
W pierwszej części niniejszego artykułu zrekonstruowano pojęcie kompetencji obowiązujące w szkolnictwie wyższym w Polsce i w krytycznej dyskusji z nim opracowano model dostosowany do specyfiki pedagogiki ogólnej. Druga część zawiera raport z badania, którego celem była weryfikacja zaproponowanego modelu. Po przeprowadzeniu analizy zgromadzonych danych okazało się, że sposób myślenia studentów kierunków pedagogicznych nie różni się od potocznych poglądów na wychowanie studentów innych kierunków i nie zmienia się znacząco w trakcie studiowania pedagogiki ogólnej.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, pedagogika ogólna, kompetencja ogólnopedagogiczna.

---

* Dariusz Stępkowski – dr hab., prof. nadzwyczajny UKSW na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie. Ważniejsze publikacje: *Herbart znany i nieznany* (współredaktor, 2006), *Pedagogika ogólna i religia* (2010), *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych* (współredaktor, 2012), *Bildung und Erziehung in politischen Systemen* (współredaktor, 2012), *Religion long forgotten* (współredaktor, 2014), *Bildung – Moral – Demokratie* (współautor, 2015). Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna, teoria wychowania moralnego i dydaktyka akademicka.

[1] Poszerzona wersja referatu wygłoszonego podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej „Polskie koncepcje pedagogiki ogólnej w ujęciu porównawczym", która odbyła się w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 27–28 września 2017 roku.

Wprowadzenie

Działanie pedagoga-profesjonalisty tym różni się od czynności nieprofesjonalnego „aktora" w obszarze wychowania i kształcenia, że ten pierwszy stosuje schematy myślenia oparte na pedagogicznym rozumie dyskursywnym, którego ten drugi nie posiada i posiadać nie musi, gdyż wystarcza mu w zupełności rozum pedagogiczny naturalny. Różnicę między jednym i drugim typem racjonalności pedagogicznej wyjaśnił Stefan Sarnowski w następujący sposób:

> Właściwie wszyscy dorośli członkowie populacji ludzkiej (…) są jak najpoważniej wychowawcami, a także nauczycielami, tym samym nosicielami rozumu pedagogicznego w jego naturalnej postaci. (…) Ale istnieje także rozum pedagogiczny poniekąd specjalnie hodowany, w postaci pedagogicznej teorii, rozum pretendujący nawet do miana dyscypliny naukowej, tj. będący wiedzą o charakterze dyskursywnym, czyli taką, która jest sprawdzalna i komunikowalna oraz spełnia inne (…) standardy racjonalności. (…) W ostatnim wypadku niewątpliwie mamy do czynienia z rozumem pedagogicznym ukształtowanym świadomie i metodycznie[2].

Zobowiązanie do przyswojenia sobie i posługiwania się rozumem pedagogicznym dyskursywnym nie znaczy bynajmniej, że zawodowemu pedagogowi nie wolno sięgać po wiedzę i umiejętności, do których ma dostęp na mocy powszechnego i naturalnego rozumu pedagogicznego. Nie tylko nie jest to objęte żadnym zakazem, lecz nawet konieczne, żeby rozwinął się w nim takt pedagogiczny, który Johann F. Herbart w swojej *Pedagogice ogólnej* określił mianem „najcenniejszego klejnotu sztuki wychowania"[3]. W ten sposób wymienione do tej pory trzy elementy: rozum pedagogiczny naturalny, rozum pedagogiczny dyskursywny i takt pedagogiczny wchodzą ze sobą w interakcje, których podstawą jest moim zdaniem kompetencja ogólnopedagogiczna, co spróbuję wykazać w niniejszym artykule.

Praktycznym powodem, który skłonił mnie do zwrócenia uwagi na kompetencję ogólnopedagogiczną, były ustalenia poczynione przez Cathleen Grunert i Heinza-Hermanna Krügera odnośnie sytuacji na rynku pracy pedagogów i kształcenia pedagogicznego w Niemczech. Ich zdaniem od początku nowego tysiąclecia niemiecki rynek pracy cechuje tendencja do zacierania się granic tego, co pedagogiczne. Zjawisko to

> wyraża się nie tylko w procesach różnicowania instytucji pedagogicznych, pól pracy i grup klientów oraz rozszerzania się zakresu pedagogicznej praktyki, lecz

[2] S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] S. Sarnowski (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wydawnictwo Uczelnianie WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993, s. 10.

[3] J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007, s. 60.

także w nasycaniu prawie wszystkich dziedzin życia publicznego elementami pedagogicznego myślenia i działania[4].

Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest stale powiększająca się podaż studiów pedagogicznych, w których zdumiewa przede wszystkim pomysłowość oferentów w kreowaniu coraz to nowych nazw specjalności i „innowacyjnych" programów kształcenia. Po porównaniu tychże programów z planem ramowym ustanowionym przez Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Niemieckie Towarzystwo Nauki o Wychowaniu) okazuje się jednak, że o ile studia o profilu ogólnym na ogół spełniają minimalne wymagania programowe, o tyle studia o profilu specjalnościowym tylko w nielicznych przypadkach[5]. W związku z tym C. Grunert i H.-H. Krüger ostrzegają, że „wąska specjalizacja rodzi niebezpieczeństwo niedostrzegania ogólniejszych powiązań i kształcenia studentów do mocno ograniczonego rynku pracy"[6].

Mimo że powyższe ustalenia obrazują sytuację u naszych zachodnich sąsiadów, odwołuję się do nich po to, żeby podbudować przeświadczenie o konieczności dowartościowania w akademickim kształceniu pedagogów przedmiotów o charakterze ogólnym, w tym pedagogiki ogólnej. Pomijając stereotyp, zgodnie z którym studia pedagogiczne postrzegane są jako łatwe i niewymagające większego wysiłku intelektualnego[7], nie da się ukształtować pedagogicznego rozumu dyskursywnego i zaszczepić taktu pedagogicznego bez przekazania schematów myślenia, którym można przypisać atrybut „podstawowe". Moim zdaniem szczególnie pomocna w tym zakresie okazuje się koncepcja pedagogiki ogólnej zogniskowanej na prakseologicznej strukturze współczesnego myślenia i działania pedagogicznego[8]. Za główny cel stawia się w niej teoretyczne przygotowanie przyszłych pedagogów do odpowiedniego działania zarówno w kontekstach pedagogicznych, jak i niepedagogicznych, takich jak ekonomiczny, polityczny, religijny czy artystyczny. Przez skupienie uwagi na refleksyjnym przechodzeniu od teorii do praktyki i *vice versa*, koncepcja ta czyni również zadość postulatowi Teresy Bauman, której zdaniem największym mankamentem współczesnej pedagogicznej edukacji akademickiej w Polsce jest brak powiązania teorii z praktyką[9].

---

[4] C. Grunert, H.-H. Krüger, *Zanikanie granic pedagogicznej pracy zawodowej oraz rozwój modeli uniwersyteckiego kształcenia pedagogów w Niemczech*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015, s. 27.

[5] Tamże, s. 47.

[6] Tamże, s. 49.

[7] T. Bauman, *Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów…*, dz. cyt., s. 127.

[8] D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015, s. 23–24.

[9] T. Bauman, dz. cyt., s. 130–135.

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej zostanie zrekonstruowane pojęcie kompetencji obowiązujące w szkolnictwie wyższym w Polsce i w krytycznej dyskusji z nim opracowany zmodyfikowany model tejże kompetencji, który dostosowany jest do specyfiki pedagogiki ogólnej. Druga część zawiera raport z badania empirycznego, którego celem była weryfikacja zaproponowanego modelu.

1. W kierunku kompetencji ogólnopedagogicznej

Prezentowane w pierwszej części rozważania mają na celu wypracowanie teoretycznego modelu kompetencji ogólnopedagogicznej. W związku z tym najpierw zostaną zrekonstruowane status i rozumienie terminu „kompetencja" w kontekście polskiego szkolnictwa wyższego. Następnie autor przedstawi pedagogiczną interpretację kompetencji jako schematu myślenia i działania, na której podstawie w ostatnim podpunkcie zostanie zaproponowany model kompetencji ogólnopedagogicznej.

1.1. Efekty kształcenia zamiast kompetencji

Tak naprawdę termin „kompetencja" w odniesieniu do szkolnictwa wyższego w Polsce nie zdobył większego znaczenia, mimo że na niższych poziomach kształcenia, w tym przede wszystkim zawodowego, odgrywa zasadniczą rolę i został szczegółowo opracowany[10]. Krótkotrwały okres jego wysokiej koniunktury w edukacji wyższej przypadał na pierwszą dekadę bieżącego stulecia i był zsynchronizowany z wprowadzaniem w naszym kraju postanowień Deklaracji Bolońskiej odnośnie utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). Jednym z głównych instrumentów realizacji zainicjowanego przez tę deklarację procesu bolońskiego była wydana w 2005 roku *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*[11]. Na jej podstawie opracowano w Polsce dostosowane do rodzimych warunków Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), które zaczęły obowiązywać na mocy nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 roku[12]. Ustawie tej towarzyszyły dwa akty wykonawcze wydane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w listopadzie tego samego roku. W pierwszym szczegółowo zaprezentowano konstrukcję KRK dla obszarów kształcenia wyższego o profilu ogólnoakademickim i praktycznym[13], w drugim podano przykładowe

[10] B. Baraniak, *Edukacja zawodowa w kreowaniu zmian szkolnictwa ponadgimnazjalnego i wyższego, zorientowanych na rynek pracy*, „Forum Pedagogiczne" nr 2015/1, s. 72–78.

[11] http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/8fd57fe37dd08729ee8ebcd397e34143.pdf (dostęp: 21.10.2017).

[12] Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455.

[13] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520.

opisy efektów kształcenia dla wybranych kierunków studiów – pedagogiki, filozofii, matematyki, instrumentalistyki i elektroniki[14].

Analiza wymienionych powyżej dokumentów prowadzi do wniosku, że kategoria „kompetencja" odgrywa w nich marginalną rolę. W terminologii KRK pierwszoplanowe znaczenie przypisuje się bowiem wyrażeniu „efekty uczenia się" (*learning outcomes*). Z wyszczególnionych trzech kategorii tylko jedna została opatrzona analizowanym słowem, a mianowicie „kompetencje społeczne" (dwie pozostałe to wiedza i umiejętności). Jednak wydaje się, że za użyciem w tym kontekście terminu „kompetencje" stał raczej *usus* językowy niż jakiś głębszy zamysł, jak sądzi Mirosława Nowak-Dziemianowicz, w której ocenie zaprezentowany przez ministerstwo katalog kompetencji społecznych stanowi w polskim szkolnictwie wyższym kolejny „pozór kompetencyjny"[15]. Twórcy polskiej terminologii KRK wyjaśniają w *Raporcie referencyjnym*, że ich zamierzeniem było pokazanie,

> jak w wyniku uczenia się (…) następuje przyrost w zakresie:
> – wiedzy (głębi, zakresu),
> – umiejętności (rozwiązywania problemów i innowacyjnego stosowania wiedzy w praktyce, uczenia się i komunikowania),
> – kompetencji społecznych (gotowości do współpracy i do podjęcia odpowiedzialności za realizację powierzonych zadań)[16].

Punktem, z którego należy patrzeć na tak rozumiane efekty kształcenia, w tym tzw. kompetencje społeczne, nie jest sam proces kształcenia, lecz jego wynik końcowy. Jeszcze wyraźniej ta perspektywa została wyeksponowana we wspomnianym powyżej rozporządzeniu dotyczącym wzorcowych efektów kształcenia, gdzie za każdym razem enumerację czynności, które ma opanować studiujący, poprzedza formuła: „Po ukończeniu studiów (…) absolwent: …"[17].

W pierwszych dwóch dekadach bieżącego stulecia doszło do prawdziwej erupcji badań empirycznych dotyczących tzw. losów absolwentów[18], której towarzyszyła nieskoordynowana twórczość przeprowadzających te badania w zakresie komponowania różnorakich kategorii i subkategorii kompetencji. Przykładu na to dostarcza słownik dołączony do *Raportu z badania karier zawodowych absolwentów UKSW 2014–2015*. Powołując się na inne źródła, głównie opracowania sporządzone przez

---

[14] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521.

[15] M. Nowak-Dziemianowicz, *Aksjonormatywne, instytucjonalne, kompetencyjne pozory w polskiej edukacji*, „Rocznik Lubuski" t. 41 cz. 2 / 2015, s. 74.

[16] http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/Raport_referencyjny_PL_na_strone.pdf (dostęp: 21.10.2017), s. 21.

[17] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, dz. cyt.

[18] Obowiązek monitorowania przez uczelnie wyższe karier zawodowych swoich absolwentów został wprowadzony w 2005 roku na mocy nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym. Uchylono go w 2014 roku w kolejnej nowelizacji tej samej ustawy.

organy administracji państwowej, autorzy raportu wymieniają i definiują następujące rodzaje kompetencji: „kompetencje kluczowe, kompetencje personalne, kompetencje biurowe, kompetencje dyspozycyjne, kompetencje fizyczne, kompetencje interpersonalne, kompetencje kierownicze, kompetencje kognitywne, kompetencje komputerowe, kompetencje artystyczne (kulturalne), kompetencje matematyczne, kompetencje techniczne, kompetencje samoorganizacyjne i kompetencje społeczne"[19]. W tym samym raporcie mianem kompetencji określa się również cechy absolwentów przydatne na rynku pracy, takie jak: komunikatywność, kreatywność, myślenie analityczne, odporność na stres, samodzielność i dokładność, praca zespołowa, wytrwałość i konsekwencja, zaangażowanie, organizacja pracy i zarządzenie czasem[20].

Na podstawie powyższego przykładu można zaryzykować wniosek, że w badaniach ewaluacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego termin „kompetencja" stał się swego rodzaju „słowem wytrychem"[21]. Henryk Mizerek oznacza w ten sposób słowa, które

> mają w sobie zadziwiający potencjał rozwojowy i moc upowszechniania się w języku. (…) Co więcej, rzadko zdobywamy się na odwagę zapytania o treści tych pojęć[22].

Zasygnalizowaną deficytowość kategorii kompetencji w obszarze badań ewaluacyjnych należy zestawić ze sporadyczną obecnością jej problematyki w opracowaniach teoretycznych poświęconych jakości kształcenia wyższego[23]. Ten dysonans da się zrozumieć po ponownym nawiązaniu do H. Mizerka, który odnośnie badań ewaluacyjnych w naszym kraju twierdzi, że prowadzi się je zazwyczaj poza teorią. Pisze on na ten temat następująco:

> Badania tego typu można określić jako „ślepe" teoretycznie. Prowadzący je dysponują bardzo skromną wiedzą na temat teorii i historii badań ewaluacyjnych. Wychodzą z założenia, że do prowadzenia ewaluacji wystarczą wiedza z metodologii badań oraz dobre opanowanie warsztatu badawczego[24].

Do wiedzy pozornie niekoniecznej przy ocenie jakości kształcenia wyższego zalicza się kategorię kompetencji, która pomimo intensywnej eksploatacji w badaniach

---

[19] *Raport z badania karier zawodowych absolwentów UKSW 2014–2015*, Biuro Karier UKSW, dokument niepublikowany, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016, s. 5–6.

[20] Tamże, s. 27–28.

[21] H. Mizerek, *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2017, s. 69.

[22] Tamże, s. 71.

[23] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001; A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS „Academica", Warszawa 2004; W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. J. Tischnera, Kraków 2010.

[24] H. Mizerek, dz. cyt., s. 190.

pozostaje wciąż mało lub w ogóle nierozpoznana teoretycznie, zwłaszcza w odniesieniu do jej znaczenia pedagogicznego. Niewielkie zainteresowanie tą sprawą wynika być może stąd, że jeszcze do niedawna przy ewaluacji jednostek naukowych – zarówno wewnętrznej (tzw. samoocenie), jak i zewnętrznej (ocenie dokonywanej przez ekspertów Polskiej Komisji Akredytacyjnej) – dominował model oparty na myśleniu rynkowym, w którym dokonuje się pomiaru skuteczności i efektywności procesu *post factum*, czyli po zakończeniu kształcenia, np. u absolwentów. Do rzadkości zaś należały procedury badawcze skupione na bieżącej ocenie kompetencji zdobywanych przez studentów w trakcie studiowania. Odnośnie tej sprawy Magdalena Jelonek i Joanna Skrzyńska piszą:

> Metody oparte na ocenie zdobywanych w toku nauczania kompetencji studentów dobrze sprawdzają się w typowych zdecentralizowanych systemach szkolnictwa wyższego. Są to zazwyczaj modele „kosztochłonne" – związane z szacowaniem wartości dodanej procesu dydaktycznego poprzez porównywanie osiągnięć „na wejściu" i „na wyjściu" z systemu. „Kosztochłonność" powyższego rozwiązania wiąże się przede wszystkim z koniecznością zastosowania standaryzowanych testów dwukrotnie: przed rozpoczęciem nauki w danej szkole oraz po jej zakończeniu[25].

Chociaż w powyższym cytacie autorki wysunęły na pierwszy plan zwiększony nakład pracy towarzyszący modelowi kompetencyjnej oceny jakości pracy dydaktycznej, to jednak przy jego realizacji kwestią o priorytetowym znaczeniu jest odejście od utożsamiania kompetencji z efektami kształcenia w sensie utrwalonym w nomenklaturze KRK. To skłania do powrotu do zasadniczego pytania o rozumienie kategorii kompetencji w edukacji wyższej. Z rozproszonej literatury na ten temat zwrócę uwagę na trzech autorów: Marię Czerepaniak-Walczak, Jarosława Horowskiego i Dietricha Bennera.

1.2. Kompetencje w nauczaniu akademickim

Przystępując do wyjaśnienia rozumienia terminu „kompetencja" na gruncie edukacji wyższej, warto rozpocząć od podstawowego rozróżnienia. Jak zauważa Agnieszka Salamucha, z pomocą omawianego terminu zwykło się oznaczać trzy grupy desygnatów: 1) zdolność/(pre)dyspozycję/możność (gatunkową lub osobniczą), 2) szczególny rodzaj wiedzy i umiejętności nabytych przez działanie/doświadczenie/obycie z przedmiotem i 3) upoważnienie do decydowania/działania, uzyskane dzięki zewnętrznemu nadaniu[26]. W przedstawionej typologii wprost do myślenia i działania

[25] M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody – narzędzia – dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 29.

[26] A. Salamucha, *Badanie kompetencji moralnej: aspekt teoretyczny i empiryczny – studium przypadku*, nagranie video wystąpienia podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. „Między empirią a teorią. Abp. J. Życiński (1948–2011) *in memoriam*", Wydział Filozofii KUL, Lublin, 26–27 stycznia 2016 r.; https://www.youtube.com/watch?v=ewQrWsHOluw (dostęp: 24.10.2017).

pedagogicznego odnosi się tylko jeden rodzaj desygnatów, pozostałe zaś dwa mają znaczenie mniej lub bardziej poboczne. Co prawda z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest, jakie wrodzone zdolności czy predyspozycje i w związku z tym, jakie możliwości działania posiada uczący się (pierwszy zakres desygnatów), jednak przez czynności edukacyjne nie da się tych naturalnych „kompetencji" w żaden sposób zmienić. Nawiasem mówiąc, zastosowanie w tym kontekście terminu „kompetencja" wydaje się niecelowe, gdyż kłóci się ze zwyczajem językowym, zgodnie z którym w tym kontekście mówi się raczej o wrodzonych zdolnościach lub talentach, a nie o kompetencjach. Również trzeci typ – upoważnienie wynikające z zewnętrznego nadania, który źródłowo wywodzi się ze sfery prawniczej, nie może mieć zastosowania do edukacji, gdyż oznaczałoby to, że zamiast kogoś uczyć i wymagać od niego uczenia się, można zaoszczędzić tego trudu sobie i jemu przez akt nadania kompetencji. Rodzi się jednak pytanie, czy taki akt może być w ogóle skuteczny? Jedyną z zaprezentowanych powyżej grup desygnatów terminu „kompetencja", która ma sens z pedagogicznego punktu widzenia i będzie przedmiotem dalszych rozważań, jest ta oznaczona cyfrą 2.

Z przyjętej perspektywy pedagogicznej na szczególną uwagę zasługuje hasło *kompetencja* opracowane przez Marię Czerepaniak-Walczak w książce *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*[27]. Wyjaśniając rozumienie terminu „kompetencja", autorka odwołuje się do wyrażenia „dyspozycje podmiotu", ale nie w znaczeniu predyspozycji wrodzonych czy naturalnych, lecz „osiąganych przez wyuczenie"[28]. Jej zdaniem uczenie się jest jedyną drogą prowadzącą do rzeczywistego nabycia kompetencji.

> W tym ujęciu kompetencję pojmuje się jako wyuczalny, satysfakcjonujący – choć nie niezwykły – poziom sprawności, warunkujący efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie[29].

W zaprezentowanym cytacie na podkreślenie zasługuje rozróżnienie między kompetencją a działaniem. M. Czerepaniak-Walczak nie stawia bynajmniej znaku równości między nimi, lecz wskazuje, że kompetencja jest warunkiem prawidłowego działania. Można przypuszczać, że miarą prawidłowości tego działania będą jakieś kryteria ustanowione przez nauczającego. To przypuszczenie w pełni potwierdza się w dalszej części wywodów autorki, która wyodrębnia trzy zakresy operacjonalizowania kompetencji i wskazuje na możliwość wyznaczenia w nich standardów torujących drogę pomiarowi[30].

W analizowanym tekście M. Czerepaniak-Walczak kładzie duży nacisk na właściwe zrozumienie kompetencji jako dyspozycji podmiotu. Biorąc całościowo, kompe-

[27] M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 68–72.

[28] Tamże, s. 69.

[29] Tamże.

[30] Tamże, s. 70.

tencja tworzy „**harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia** oraz **pragnienia** (podkr. autorki)”[31]. Wymienione cztery składowe kompetencji-dyspozycji można moim zdaniem odczytywać dynamicznie i statycznie. Odczytanie dynamiczne odnosi się do przebiegu procesu nabywania kompetencji. W procesie tym da się wyróżnić co najmniej cztery etapy, na które wskazują zastosowane przez M. Czerepaniak-Walczak rzeczowniki. Ich reprezentantami czasownikowymi są moim zdaniem: nauczanie-uczenie się, ćwiczenie, interpretowanie i dążenie. Jak nietrudno zauważyć, w proces nabywania kompetencji zaangażowany jest cały człowiek – od sfery kognitywnej, przez pragmatyczną, aż do emocjonalnej. Spojrzenie na pojęcie kompetencji od strony wymienionych ostatnio sfer tworzy moim zdaniem statyczny sposób jego odczytania.

Ostatnim elementem wartym podkreślenia w analizowanym tekście, moim zdaniem, jest przekonanie autorki, że taka dyspozycja człowieka może być i jest „uświadamiana przez niego samego oraz dostrzegana przez innych, którzy mogą orzekać, że według nich osoba »jest kompetentna« w wybranej dziedzinie”[32]. W tym stwierdzeniu na pierwszy plan wysuwa się zasygnalizowana powyżej możliwość mierzenia poziomu kompetencji. Niewątpliwie jednak autorka ma na uwadze również to, że w nabywaniu kompetencji ważną rolę ogrywa samorefleksja. Potwierdzeniem tego są jej własne słowa:

> Kompetencja oznacza (…) **uświadamianą sobie przez człowieka jego dyspozycję osiąganą w ciągu całego życia** (podkr. autorki)[33].

Z końcowych słów tego cytatu wynika, że kompetencji nie można posiąść raz na zawsze, tzn. bez potrzeby jej modyfikowania, a ponieważ jest ona ściśle powiązana z myśleniem refleksyjnym, trzeba uczyć się jej nieustannie – przez całe życie.

Wracając myślą do etapów konstruowania kompetencji, które syntetycznie opisała M. Czerepaniak-Walczak z pomocą czteromianu: wiedza–sprawności–rozumienie–pragnienia, rodzi się pytanie o związki zachodzące między sferami: kognitywną, pragmatyczną i emocjonalną, do jakich te terminy się odnoszą. W tym kontekście ważne są ustalenia poczynione przez Jarosława Horowskiego[34]. Mimo że dotyczą one w pierwszym rzędzie kompetencji etyczno-moralnych i są zakotwiczone w filozofii neotomistycznej, w której operuje się specyficzną terminologią, mają jednak moim zdaniem również sens bardziej ogólny.

Wspomniany powyżej autor zauważa, że kategorii kompetencji nie da się tak łatwo odnieść do siatki pojęć, którymi posługuje się filozofia i pedagogika neotomistyczna. Wynika to przede wszystkim stąd, że termin „kompetencje” obejmuje swoim

[31] Tamże, s. 69–70.

[32] Tamże, s. 69.

[33] Tamże.

[34] J. Horowski, *Rozwój zdolności sądzenia czy rozumowania? Wokół pytania o fundamenty kompetencji etyczno-moralnych*, „Forum Pedagogiczne” nr 2 cz. 1/2016, s. 139–153.

zakresem czynności przyporządkowane do różnych władz człowieka. W szczególności chodzi o rozum teoretyczny (intelekt), rozum praktyczny i wolę. W wyniku działania każdej z tych władz powstają określone sprawności (cnoty), którymi są: mądrość (rozumność), roztropność i sprawiedliwość. W kompetencji nie tylko krzyżują się zakresy działania wymienionych władz człowieka, lecz również ich rezultaty. Żeby mimo wszystko ukazać potencjał tkwiący w tym pojęciu, J. Horowski proponuje odwołać się do typologii wiedzy Jacka Woronieckiego.

Znany dominikanin rozróżnił cztery rodzaje wiedzy: teoretyczną, praktyczno-teoretyczną, praktyczną habitualną i praktyczną aktualną[35]. Ponieważ zdaniem J. Horowskiego pierwszy rodzaj nie ma bezpośredniego związku z działaniem, nie może mieć również zastosowania w kompetencji. Podobny werdykt spotyka wiedzę praktyczną aktualną, która tworzy się „w kontekście czynu"[36], czyli gdy podmiot realizuje podjętą uprzednio decyzję. Ze wskazanej typologii jedynie wiedza praktyczno-teoretyczna i praktyczna habitualna mają związek z kompetencjami. Pierwsza z nich „jest efektem poznania działania"[37], druga natomiast „teoretycznego przygotowania do działania"[38]. Zespolenie między rozumem i wolą, do jakiego w obu tych rodzajach wiedzy dochodzi, przeanalizował omawiany autor w innej swojej publikacji. Wyjaśnia w niej, że zgodnie z terminologią J. Woronieckiego czynnościami rozumu są: „za-mysł" – myślenie o przedmiocie jako celu działania, „na-mysł" – rozważanie środków wiodących do jego osiągnięcia, „roz-mysł" – wybór odpowiednich środków i „rozkaz", czyli postanowienie działania. Pomiędzy te czynności rozumu wplatają się następujące akty woli: zamiar osiągnięcia przedmiotu jako celu, przyzwolenie na jedne środki i odrzucenie drugich, wybór środków i wykonanie czynne[39].

Wspomnianego powyżej nabywania sprawności (cnót) przez rozum i wolę w trakcie wykonywania właściwych im czynności nie da się przełożyć wprost na kategorię kompetencji przede wszystkim z tego powodu, że jest ona hybrydą jednoczącą w sobie heterogeniczne składowe. Nie oznacza to bynajmniej, że w wyniku kształtowania (się) kompetencji nic nie powstaje, oczywiście przy założeniu, że proces nabywania kompetencji ma w ogóle miejsce. Jeżeli można do tego „produktu" odnieść termin „cnota", to w tym kontekście interesująca jest konstatacja J. Horowskiego, który twierdzi, że zgodnie z neotomistyczną koncepcją „istotą [cnoty] wcale nie jest stałość działania"[40]. Jego zdaniem jako struktura powstająca dzięki współdziałaniu rozumu i woli cnota bynajmniej nie hamuje ani nie ogranicza czynów człowieka, lecz umożliwia mu działanie z zachowaniem własnej wolności i przez to chroni go przed

[35] Tamże, s. 143.

[36] Tamże, s. 143–144.

[37] Tamże, s. 143.

[38] Tamże.

[39] J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 144–145, 324–325.

[40] Tamże, s. 346.

uleganiem nastrojom i emocjom. Nie wymaga chyba dopowiedzenia, jak może być to ważne w pracy pedagoga.

Z powyższego opisu kategorii kompetencji z pomocą nomenklatury neotomistycznej jako wiedzy teoretyczno-praktycznej i praktycznej habitualnej można moim zdaniem wysnuć co najmniej trzy ważne wnioski odnoszące się do kompetencji. Po pierwsze, kompetencje są usytuowane w przestrzeni pomiędzy myśleniem (w nomenklaturze neotomistycznej: sądzeniem i rozumowaniem) a działaniem, co wskazuje na pokrewieństwo i jednocześnie dystans kompetencji wobec tych dwóch rodzajów ludzkiej aktywności. Po drugie, kompetencje można kształtować wyłącznie w perspektywie działania, jednak nie konkretnego czynu, w sprawie którego decyzja musi zostać podjęta *hic et nunc*, lecz działania rozumianego ogólnie. I w końcu po trzecie, przez kompetencje podmiot porządkuje swoje wnętrze, zabezpieczając się przed działaniem czysto reaktywnym.

Dietrich Benner, trzeci z autorów wymienionych na zakończenie pierwszego podpunktu, wzbogaca prezentowaną analizę ważnym dopowiedzeniem o charakterze dydaktycznym. Chodzi o dydaktykę kształcenia akademickiego. Dla łatwiejszego odczytania tego dopowiedzenia chciałbym odwołać się do Sergiusza Hessena, który w swojej pracy pt. *Podstawy pedagogiki* wyznacza studiom, jako najwyższemu poziomowi kształcenia, zadanie opanowania myślenia naukowego. To myślenie nie jest bynajmniej zarezerwowane tylko dla naukowców. Odnośnie tego pisze on m.in.:

> Nie wszyscy staną się uczonymi z zawodu i nawet nie wszyscy dojdą do wyższych szczebli kształcenia naukowego (…). Ale zbliżyć się do nauki powinien **każdy człowiek** [podkr. D.S.]. Nie ma bowiem dwojakiego poznania – naukowego i „zwyczajnego" – lecz wszelkie poznanie, jeżeli jest prawdziwe, jest zarazem poznaniem naukowym. Dziecko poznające, czyniąc swoje pierwsze spostrzeżenia nad rzeczywistością i wnioskując z nich, nieświadomie podlega już tym prawom i regułom, które kierują również pracą uczonego. „Myślenie naukowe", „wykształcenie naukowe" są tylko wyższymi stopniami tego procesu, którego początkowymi etapami są powszednie rozważania i wiadomości życiowe dziecka[41].

Jak wynika z powyższego cytatu, studiowanie jest „tylko" wyższym stopniem myślenia naukowego i zdaniem S. Hessena ma prowadzić do

> zaszczepienia uczącemu się **metody poznania naukowego** [podkr. D.S.], nauczenia go stawiania zagadnienia w sposób naukowy i skierowania go na drogę prowadzącą do ich rozwiązania. Umysł rozwinięty to nie po prostu silny umysł, lecz umysł naukowy wykształcony, którzy przyjął w siebie kulturę naukową, który samowolę swego myślenia umie podporządkować obiektywnym wymaganiom metody. Jest to umysł, który zasmakował w prawdzie i zna kierunek, w którym należy jej szukać[42].

---

[41] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 280–281.

[42] Tamże, s. 297.

W tym kontekście musi budzić zaskoczenie stanowisko S. Hessena, który uważał, że myślenia naukowego w przedstawionym powyżej sensie nie da się przekazać żadną metodą. Studia wyższe mogą być jedynie pomocne w tym, żeby studiujący, przypatrując się wykładowcom, pozwolili się „zarazić" ich przykładem i zaczęli mniej lub bardziej bezwiednie ich naśladować we własnym myśleniu i działaniu[43].

W swoich publikacjach D. Benner dystansuje się zarówno wobec postawy sceptycznej co do możliwości dydaktycznego wprowadzenia do nauki, jak i naiwnego traktowania studiów jako „robienia kogoś mądrym" przez akumulowanie wiadomości. W jego stanowisku zwraca uwagę odwołanie do doświadczenia jako fundamentu nowoczesnej dydaktyki akademickiej[44]. Chodzi mu jednak nie o doświadczenie rozumiane jako przeciwległy biegun teorii, czyli tzw. praktyka, lecz doświadczenie immanentnie związane z procesem kształcenia naukowego. Za paradygmat więzi łączącej doświadczenie z nauczaniem i uczeniem się może jego zdaniem służyć teoria nauczania wychowującego lub wychowania przez nauczanie autorstwa Johanna F. Herbarta. Pomijając stereotypy obciążające postać Herbarta i tendencyjny sposób odczytywania jego teorii, D. Benner wydobywa jej nowatorski potencjał i odnosi do kształcenia akademickiego[45]. Żeby podążać dalej za myślą autora, należy wyjaśnić, jak rozumie on kluczowe terminy pedagogiki Herbartowskiej – „wychowanie" i „kształcenie".

Pierwszym z wymienionych powyżej terminów D. Benner określa celowe oddziaływania edukacyjne, drugim natomiast to, co jest wprawdzie skorelowane z tymi działaniami, jednak nie na zasadzie linearnej zależności, lecz jako własna aktywność podmiotu, który przez uczenie się sam nadaje sobie kształt[46]. W odniesieniu do tego drugiego słowa autor używa niemieckiego terminu *Bildung*. Sprzeciwiając się traktowaniu go jako kategorii przynależnej wyłącznie pedagogice niemieckiej[47], D. Benner proponuje, żeby pod tym pojęciem rozumieć kształtowanie siebie samego przez podmiot zarówno w odniesieniu uczenia się bezpośrednio z doświadczenia codziennego, jak i pośrednio w warunkach szkolnych. W tej drugiej sytuacji kluczową rolę odgrywają jego zdaniem oddziaływania edukacyjne, którym nadaje ogólne miano „wychowanie". Nie są one jednak w stanie wymusić kształcenia, które jest i pozostanie na zawsze własną aktywnością podmiotu uczącego się[48].

Zgodnie z powyższymi wyjaśnieniami nauczanie wychowujące jest spotkaniem elementów edukacyjnych i nieedukacyjnych, nauczania i uczenia się, które jeśli na-

[43] Tamże, s. 300–302.

[44] D. Benner, *Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung,* [w:] tenże, *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*, Schöningh Verlag, Paderborn 2012, s. 129–142.

[45] D. Benner, *Wychowanie i kształcenie! W sprawie koncepcji nauczania wychowującego, które kształci*, „Forum Pedagogiczne" nr 2/2018 (w druku).

[46] D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 83–90.

[47] D. Benner, *Wychowanie i kształcenie!* (w druku).

[48] Tamże (w druku).

prawdę ma miejsce, prowadzi do kształcenia, czyli kształtowania siebie. Przestrzenią zetknięcia się obu tych rodzajów działań jest właśnie doświadczenie szkolne, którego nie należy rozumieć jako czegoś istniejącego poza procesem dydaktycznym, lecz jako przestrzeń nauczania i uczenia się, które została specjalnie przygotowana (i w tym sensie jest ona sztuczna), żeby umożliwić uczącemu się kształcenie.

Co wynika stąd dla rozważań o kompetencjach? Zdaniem D. Bennera kompetencji nie można rozważać poza procesem nauczania-uczenia się. Stanowi ona trzecie, końcowe ogniwo triady: lekcja–wiedza–kompetencja i w tym sensie produkt procesu kształcenia[49]. Omawiany autor wyjaśnia to odwołując się do łacińskiej etymologii słowa „kompetencja". Jak wiadomo, czasownik *competere* oznacza 'wspólnie ubiegać się' i 'być zdatnym, starczyć'[50] i pochodzi od słowa *petere*, które z kolei znaczy 'dążyć do czegoś', 'chcieć coś osiągnąć'[51]. Pierwszy ze wskazanych sensów *competere* konotuje współzawodnictwo i rywalizację. Jednak odczytanie tego słowa z perspektywy pedagogiki ogólnej wymaga położenia akcentu na przedrostek *com*, który znaczy 'z', 'wraz', 'razem' i jest wskazaniem na dwa elementy współkonstytuujące proces dydaktyczny: uczenie się i doświadczenie[52]. Na ten temat omawiany autor pisze następująco:

> Kompetencja nie jest jednak zwyczajnym spotkaniem doświadczenia i uczenia się, lecz wiąże się ściśle z przedstawionym przez Platona w micie o jaskini powrotem [ze świata idei – dop. D.S.] do doświadczenia codziennego. Jeżeli ktoś nie wyszedł i nie udał się dokądś, ten nie może też wrócić; kto nie szukał, ten nie może znaleźć; kto nic nie zapomniał, ten nie jest również w stanie niczego sobie przypomnieć[53].

Powyższe wyjaśnienia są zakotwiczone głęboko w pedagogice filozoficznej i odnoszą się do wszystkich stopni edukacji. D. Benner koncentruje się na doświadczeniu, które w wychowaniu nauczającym nie jest bynajmniej „narzędziem" transmisji wiedzy, lecz przestrzenią działań edukacyjnych nauczającego i działań nieedukacyjnych uczącego się, których jedynym i wspólnym celem jest kształcenie rozumiane jako autonomiczny proces tego drugiego. Rezultat tego procesu można w pewnym sensie utożsamiać z nabywaniem kompetencji. W związku z tym D. Benner jest zdania, że naprawdę kształcące doświadczenie musi sięgać do ukrytej w nim negatywności[54]. Odczytane na tym tle studia akademickie polegają na poszerzaniu horyzontu myślenia studiujących z pomocą wiedzy naukowej i przygotowywaniu ich w ten sposób nie

---

[49] D. Benner, *Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben*, [w:] tenże (red.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*, Verlag Schöningh, Paderborn – München – Wien – Zürich 2007, s. 123–138.

[50] *Słownik łacińsko-polski*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 102.

[51] Tamże, s. 371.

[52] D. Benner, *Unterricht – Wissen – Kompetenz*, dz. cyt., s. 134.

[53] Tamże, s. 132.

[54] D. Benner, A. English, *Critique and Negativity*, „Journal of Philosophy of Education" nr 38/2004, s. 409–428.

tylko do samodzielnego działania, lecz również refleksywnego uczenia się z własnego działania w przyszłości w praktyce zawodowej.

1.3. Model kompetencji ogólnopedagogicznej

Zaprezentowany poniżej model kompetencji ogólnopedagogicznej bazuje na koncepcji pedagogiki ogólnej D. Bennera. Jak zasygnalizowano we wprowadzeniu, koncepcję tę charakteryzuje świadoma koncentracja na podstawowej strukturze myślenia pedagogicznego. Zdaniem autora struktura ta wynika z dostrzeżenia subtelnej różnicy między wychowaniem a kształceniem, mówiąc inaczej – działaniami edukacyjnymi i nieedukacyjnymi, co stanowi istotę nauczania wychowującego[55]. Owa struktura jest organicznie skorelowana z działaniem pedagogicznym i z tego względu D. Benner nazywa jej składowe stronami (chodzi oczywiście o strony działania pedagogicznego). Są to: „strona metodologiczna, strona treściowa i strona instytucjonalna"[56]. Warto choć krótko scharakteryzować każdą z nich.

Metodologiczną stronę działania pedagogicznego charakteryzują zdaniem D. Bennera dwie zasady pedagogicznej *praxis*: zasada ukształcalności i wezwania podmiotu do własnej aktywności. Pierwsza z wymienionych zasad wskazuje na warunek współzależności działań edukacyjnych i nieedukacyjnych. Tym warunkiem jest ukształcalność rozumiana nie jako właściwość uczącego się podmiotu, tj. brak ukształtowania, lecz zbieżność w interakcjach między obydwoma podmiotami biorącymi udział w działaniu pedagogicznym – tym, który się uczy i tym, który naucza[57].

Druga zasada opisująca stronę metodologiczną działania pedagogicznego odnosi się do przedmiotu pośredniczącego w interakcji pedagogicznej. Tym przedmiotem jest treść kształcenia. Zdaniem D. Bennera na podmiocie działania edukacyjnego (nauczającym) spoczywa obowiązek wezwania podmiotu działania nieedukacyjnego (uczącego się) do podjęcia kształcenia, czyli kształtowania siebie samego z pomocą przedmiotu kształcenia[58].

Strona treściowa działania pedagogicznego w ujęciu D. Bennera koncentruje się na wskazanej w drugiej zasadzie pedagogicznej *praxis* treści kształcenia. Działający pedagogicznie (edukacyjnie) powinien być w stanie dokonać wyboru odpowiedniej treści kształcenia ze względu na uczącego się. Pomocą w tym zadaniu, zdaniem omawianego autora, mogą być dwie kolejne zasady pedagogicznej *praxis*, a mianowicie zasada transformacji społeczno-pedagogicznej i zasada niehierarchiczności. W myśl tej pierwszej przedmiotem działania nieedukacyjnego (kształcenia) powinny stać się treści, które są nie tylko ważne ze społecznego punktu widzenia, lecz również możliwe do przekazania przez działania edukacyjne (wychowanie). Dzięki zasadzie transformacji społeczno-pedagogicznej, po pierwsze, zrywa się z mitem, że wszystkie tre-

[55] D. Benner, *Wychowanie i kształcenie!* (w druku).
[56] D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 165–169, 185–204, 220–232.
[57] Tamże, s. 83–90.
[58] Tamże, s. 91–106.

ści da się przekazać przez nauczanie i uczenie się, po drugie, postuluje przygotowanie wybranych treści jako przedmiotu interakcji pedagogicznej przez poddanie ich transformacji o podwójnym charakterze: społeczno-pedagogicznym i dydaktycznym[59].

Z zasadą transformacji wiąże się ściśle druga z zasad opisujących treściową stronę oddziaływań pedagogicznych – zasada niehierarchiczności. Oznacza ona, że treściami kształcenia mogą stać się przedmioty pochodzące ze wszystkich obszarów życia społeczno-politycznego, bez konieczności ich rangowania czy hierarchizowania. U podstaw tej na wskroś demokratycznej zasady doboru treści kształcenia leży jako kryterium pytanie o ważność danej treści dla procesu kształcenia podmiotu działania nieedukacyjnego[60].

Trzecia i ostatnia strona struktury działania pedagogicznego ma za punkt odniesienia dychotomiczny podział pedagogicznej *praxis* na odziaływania ukierunkowane na indywiduum i społeczeństwo. Zakładając, że oba typy intencjonalności pedagogicznej mają swoje uzasadnienie, D. Benner proponuje rozwiązywanie sytuacji spornych przez rozważenie związku między indywidualnymi a społecznymi zasadami pedagogicznymi. Do pierwszej grupy zalicza zasadę ukształcalności i wezwania do własnej aktywności, do drugiej zaś zasadę transformacji społeczno-pedagogicznej i niehierarchiczności. Rozstrzygnięcie w sprawie odpowiedzialności za podjęcie interwencji pedagogicznej i ustalenie jej zakresu zapada na podstawie oceny możliwości działania edukacyjnego i nieedukacyjnego w określonych warunkach. W szczególności chodzi o podział tej odpowiedzialności między profesjonalnych i nieprofesjonalnych „aktorów" wychowania i kształcenia.

W świetle powyższych wywodów kompetencja ogólnopedagogiczna nie jest katalogiem życzeń na temat wiadomości i umiejętności, jakie powinni posiadać przyszli profesjonalni pedagodzy, lecz schematem myślenia opartym na czterech zasadach, który powinien pomóc im w zrozumieniu konkretnej sytuacji pedagogicznej i zaprojektowaniu właściwej interwencji. Wydaje się oczywiste, że ów schemat nie może powstać bez studiowania. Tak więc przez udział w zajęciach z pedagogiki ogólnej studiujący mają, po pierwsze, zdawać sobie sprawę z różnicy między działaniem edukacyjnym (wychowaniem) a nieedukacyjnym (kształceniem), po drugie, poznać podstawową strukturę myślenia i działania pedagogicznego i, po trzecie, umieć na zasadzie myślenia eksperymentalnego zaprojektować interwencję pedagogiczną zgodną ze specyficznymi wymogami trzech stron tej struktury.

Kończąc pierwszą część niniejszego tekstu, chciałbym przynajmniej skrótowo wskazać na związek zaproponowanego teoretycznego modelu kompetencji ogólnopedagogicznej z praktycznym działaniem w obszarze wychowania i kształcenia. Doskonałą ilustracją tego związku jest wspomniana we wstępie koncepcja taktu pedago-

[59] Tamże, s. 118–129.
[60] Tamże, s. 129–138.

gicznego Herbarta[61], którą w ostatnim czasie przypomniał w naszym kraju Jarosław Michalski[62].

Takt pedagogiczny jest według Herbarta „spontaniczną oceną i decyzją"[63] dotyczącą interwencji pedagogicznej w konkretnej sytuacji. Mimo momentu spontaniczności takt nie jest przejawem emocji, lecz swoistą intuicją, która podpowiada pedagogowi, jak powinien postąpić w danych warunkach. Według Herbarta powstaje on przed działaniem, w jego trakcie i po działaniu[64]. Zbieżność z kompetencją pedagogiczną uwidocznia się przede wszystkim w pierwszym z wymienionych etapów. Herbart pisze na ten temat następująco:

> Należy (…) przygotować się do praktykowania sztuki przez naukę i wykształcić rozum i serce przed przystąpieniem do wychowania. Mocą tego przygotowania doświadczenie, które zdobędziemy przez wykonywanie naszych zajęć, będzie dla nas pouczające. Tylko przez działanie człowiek uczy się sztuki [wychowania – dop. D.S.], zdobywa takt, biegłość, ogładę i zręczność. Jednak nawet w działaniu tylko ten nauczy się sztuki, kto przedtem zapoznał się przez namysł z wiedzą naukową, przyswoił ją sobie, wykształcił odpowiedni nastrój i niejako zawczasu określił wrażenia, które w przyszłości będzie na nim wywierać doświadczenie[65].

Powyższy fragment wymownie świadczy to tym, jak doniosłe jest studiowanie pedagogiki i przygotowanie schematów myślowych, które umożliwiają w przyszłości profesjonalne działanie.

2. Raport z badania empirycznego

Na podstawie przedstawionego powyżej modelu kompetencji ogólnopedagogicznej zostało przygotowane i przeprowadzone badanie terenowe. Jego celem było udzielenie odpowiedzi na dwa pytania: po pierwsze, na ile sposób myślenia studentów pedagogiki odpowiada opracowanemu modelowi kompetencji ogólnopedagogicznej i, po drugie, czy i jaka zmiana dokonuje się w myśleniu studentów pedagogiki uczestniczących w zajęciach z pedagogiki ogólnej. Badanie zostało przeprowadzone w semestrze zimowym roku akademickiego 2015/2016 w jednostkach naukowych trzech warszawskich uczelni: Wydziale Administracji i Nauk Społecznych Politechniki Warszawskiej (WPiNS PW), Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego (WP UW), Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana

[61] J.F. Herbart, *Dwa wykłady o pedagogice,* „Przegląd Pedagogiczny" nr 1/2009, s. 17–26; D. Stępkowski, *Nota wstępna do przekładu tekstu Johanna Friedricha Herbarta „Dwa wykłady o pedagogice*", „Przegląd Pedagogiczny", nr 1/2009, s. 9–16.

[62] J. Michalski, *Rzecz o takcie pedagogicznym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.

[63] J.F. Herbart, *Dwa wykłady o pedagogice,* dz. cyt., s. 21.

[64] Tamże, s. 22.

[65] Tamże.

Wyszyńskiego (WNP UKSW) i Wydziale Teologicznym tego samego uniwersytetu (WT UKSW). Uczestnikami badania byli studenci kierunku pedagogika i trzech kierunków niepedagogicznych: administracji, dziennikarstwa i teologii, którzy w dalszej części raportu będą określani jako niepedagodzy.

Studenci pedagogiki brali udział w obligatoryjnych wykładach z pedagogiki ogólnej (WNP UKSW) i filozofii wychowania (WP UW), niepedagodzy zaś w wykładzie z teorii i filozofii państwa i prawa (WAiNS PW) i etyki (WT UKSW). W grupie pedagogów badanie zostało przeprowadzone dwukrotnie – na początku i końcu wskazanych powyżej wykładów, to jest w październiku 2015 r. i w styczniu 2016 r., natomiast w grupie niepedagogów raz – w styczniu 2016 r.

2.1. Metoda badania i procedura szacowania wyników

Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem ankiety audytoryjnej (SAQ). Rozdano 925 kwestionariuszy ankiety, z których po zebraniu 19 nie zostało zakwalifikowanych do analizy statystycznej z powodu braków.

Kwestionariusz ankiety składał się z 35 twierdzeń i 11 pytań dotyczących danych społeczno-demograficznych. Na twierdzenia respondenci odpowiadali na skali: całkowicie się zgadzam, raczej się zgadzam, raczej nie zgadzam się i zdecydowanie nie zgadzam się. Celowo wykluczono odpowiedzi: „Ani tak, ani nie" i „Nie wiem", aby umożliwić oszacowanie odpowiedzi respondentów względem przyjętego modelu kompetencji ogólnopedagogicznej.

W procedurze szacowania wykorzystano 34 twierdzenia ankiety. Pominięto twierdzenie oznaczone numerem 13, dlatego że dotyczyło stereotypu łatwych studiów pedagogicznych, o którym była mowa powyżej. Wszystkie pozostałe twierdzenia przyporządkowano do jednej z trzech stron podstawowej struktury myślenia pedagogicznego: strony metodologicznej, strony treściowej i strony instytucjonalnej. Wymienione strony zawierały odpowiednio 12, 12 i 10 twierdzeń. W powstałych w ten sposób zestawach znajdowały się po dwa pytania sprawdzające, które zostały sformułowane na zasadzie przeciwieństwa. Ich zadaniem było sprawdzenie, jak konsekwentnie odpowiadają respondenci.

Twierdzenia ankiety zostały sformułowane językiem potocznym, tak żeby również niepedagodzy mogli na nie odpowiedzieć. W celu przeprowadzenia obliczeń w każdym twierdzeniu ustalono odpowiedź prawidłową, częściowo prawidłową i nieprawidłowe. Za zaznaczenie odpowiedzi prawidłowej respondent uzyskiwał 10 punktów, za częściowo prawidłowej – 5, a nieprawidłowej 0. Maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania w indeksach utworzonych dla poszczególnych stron podstawowej struktury myślenia pedagogicznego wynosiła: indeks metodologiczny – 120, indeks treściowy – 120 i indeks instytucjonalny – 100. Dla każdego respondenta w wymienionych trzech indeksach została ustalona wartość danego indeksu przez zsumowane uzyskanych przez niego punktów i podzielenie przez maksymalną liczbę punktów możliwych do uzyskania. Indeks przyjmował wartości w przedziale od 0 do 1. Przedział ten został oznaczony odpowiednio: niska wartość indeksu (od 0 do

0,33), umiarkowana wartość indeksu (od 0,34 do 0,66) i wysoka wartość indeksu (od 0,67 do 1).

W tym kontekście istotną informacją jest ocena rzetelność skal wyodrębnionych w narzędziu badawczym. Po analizie okazało się, że współczynnik Alfa Cronbacha przyjął następujące wartości: dla indeksu metodologicznego 0,118, dla indeksu treściowego 0,133 i dla indeksu instytucjonalnego 0,223. Te niskie wyniki świadczą, że żadnej ze skal nie można uznać za spójną. Pomimo tego mankamentu ośmielam się zaprezentować uzyskane wyniki badania, gdyż wskazują one moim zdaniem na ważny problem związany z kształceniem w zakresie pedagogiki ogólnej.

2.2. Charakterystyka uczestników badania

Spośród 906 kwestionariuszy zakwalifikowanych do analizy 92,6% (839) wypełniły kobiety. Jest to zrozumiałe, jeżeli uwzględni się, że w badaniu dominującą grupę stanowili studenci kierunku pedagogika – 760 osób (83,9% z N=906), a ten jest silnie sfeminizowany. W grupie 146 niepedagogów uczestniczących w badaniu 66 osób było studentami WT UKSW (45, 2% z N=146) i 80 WAiNS PW (54,8% z N=146).

Zdecydowana większość respondentów studiowała na drugim stopniu – 843 osoby (93,4% z N=906). W trybie stacjonarnym studiowało ogółem 488 respondentów (54% z N=906), przy czym 254 w UKSW (52% z N=488), 182 w UW (37,2% z N=488) i 52 na PW (10,7% z N=488). Spośród 415 (46% z N=906) studentów studiujących w trybie niestacjonarnym 219 było immatrykulowanych w UKSW (52,8% z N=415), 169 w UW (40,7 z N=415) i 27 na PW (6,5% z N=415).

Większość badanych, bo 783 osoby (86,4% z N=906), podała, że nie ma dziecka. W podziale na pedagogów i niepedagogów okazało się, że bezdzietnych pedagogów było 655 (86,2% z N=760), natomiast takich samych niepedagogów 128 (87,7% z N=146). Nieco inaczej wygląda rzecz, gdy spojrzy się na badaną populację w podziale na studentów stacjonarnych i niestacjonarnych. W pierwszej grupie nieposiadanie dziecka zadeklarowało 464 osoby (95,1% z N=488), w drugiej natomiast 316 (76,1% z N=415). Jeżeli chodzi o pracę, to stałe zatrudnienie zaznaczyło 421 osób (47,2% z N=892). W podziale na studentów niestacjonarnych i niestacjonarnych było to odpowiednio 311 osób (75,9% z N=410) i 110 osób (22,8% z N=482).

Przeprowadzający badanie uznał za ważne sprawdzenie wielkości miejscowości, z jakiej pochodzą respondenci. Zagadnienie to jest o tyle interesujące, że po drugiej wojnie światowej praca w oświacie była przestrzenią awansu społecznego dla osób pochodzących ze wsi i małych miejscowości. Z tego względu w badaniu rozróżniono dwie grupy – respondentów pochodzących z miejscowości do 20.000 mieszkańców i tych z miejscowości powyżej 20.000 mieszkańców. Z pierwszej grupy w badaniu wzięło udział 534 osoby (59,5% z N=901), a drugiej 367 (40,5% z N=901). W podziale na kierunki pedagogiczne i niepedagogiczne liczebności te wynosiły: z miejscowości do 20.000 mieszkańców 451 pedagogów (59,3% z N=760) i 88 niepedagogów (60,3% z N=146), natomiast z miejscowości powyżej 20.000 mieszkańców odpowiednio 309 osób (40,7% z N=760) i 58 (39,7% z N=146).

Przedstawione dane świadczą, że grupa pedagogów i niepedagogów była proporcjonalnie niemalże identyczna. Nieco inny obraz powstaje, gdy dokładniej spojrzy się na badanych pochodzących z miejscowości poniżej 20.000 mieszkańców. W grupie tej pochodzenie z miejscowości poniżej 1.000 mieszkańców zaznaczyło 148 pedagogów (19,5% z N=760) i 37 niepedagogów (25,3% z N=146); z miejscowości od 1.000 do 1.500 mieszkańców 59 pedagogów (7,8% z N=760) i 11 niepedagogów (7,5% z N=146), w przedziale od 1.500 do 5.000 mieszkańców 109 pedagogów (14,3% z N=760) i 16 niepedagogów (11% z N=146) i od 5.000 do 20.000 odpowiednio 131 pedagogów (17,2% z N=760) i 23 niepedagogów (15,8% z N=146).

2.3. Prezentacja uzyskanych wyników

W prezentacji danych uzyskanych w trakcie badania uwaga czytelnika zostanie skupiona przede wszystkim na wartościach indeksów uzyskanych przez pedagogów uczestniczących w zajęciach z pedagogiki ogólnej na WNP UKSW i filozofii wychowania na WP UW oraz na analogicznych danych obliczonych dla grupy niepedagogów z WT UKSW i WAiNS PW. Zanim jednak do tego przejdę, chciałbym przedstawić odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 13, które – jak zasygnalizowano powyżej – nie wchodziło w skład żadnego z indeksów. W twierdzeniu tym poddano pod ocenę respondentów stereotyp, zgodnie z którym: „Kto nie dostał się na inne studia, ten studiuje pedagogikę". W podziale na pedagogów i niepedagogów okazało się, że wśród tych pierwszych z tym zdaniem nie zgadza się całkowicie i raczej 626 osób (82,9% z N=755), natomiast wśród tych drugich 108 respondentów (75% z N=144). Odczytując uzyskany wynik ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania respondentów, okazuje się, że z miejscowości poniżej 20.000 mieszkańców nie zgadza się z tym stwierdzeniem całkowicie i raczej 428 osób (80,9% z N=529), a z miejscowości powyżej 20.000 mieszkańców 204 osoby (78,3% z N=365). Odpowiedzi te świadczą, że wbrew rozpowszechnionemu przekonaniu studia pedagogiczne nie są traktowane jako gorsze gatunkowo.

W poniższej tabeli przedstawiono średnie wartości indeksów uzyskane przez uczestników badania w podziale na pedagogów i niepedagogów.

Tabela 1. Średnie wartości indeksów uzyskane przez uczestników badania według rodzaju studiów (N=906)

Kierunek studiów	Jednostka naukowa	Tryb studiów	Indeks metodologiczny średnia (M)		Indeks treściowy średnia (M)		Indeks instytucjonalny średnia (M)	
			1 badanie	2 badanie	1 badanie	2 badanie	1 badanie	2 badanie
pedagogika	WNP UKSW	stacjonarny	0,47	0,47	0,45	0,46	0,49	0,49
		niestacjonarny	0,48	0,46	0,45	0,45	0,47	0,49
	WP UW	stacjonarny	0,47	0,47	0,44	0,44	0,49	0,50
		niestacjonarny	0,50	0,48	0,47	0,46	0,48	0,48
niepedagogika	WT UKSW	stacjonarny	0,49		0,44		0,46	
	WAiNS PW	niestacjonarny	0,46		0,45		0,44	

Źródło: opracowanie własne.

Średnie wyniki uzyskane zarówno w grupie pedagogów, jak i niepedagogów uplasowały się w środkowej części przedziału umiarkowanej wartości indeksu (od 0,34 do 0,66). Jeżeli chodzi o pedagogów z WNP UKSW, to studiujący w trybie stacjonarnym uzyskali w pierwszym i drugim badaniu prawie te same wartości w każdym z trzech indeksów. Zróżnicowanie w tym zakresie uwidacznia się u studiujących niestacjonarnie w tej jednostce naukowej. Porównując wyniki pierwszego i drugiego badania, można dostrzec różnice, które nie są jednak jednorodne. W okresie prowadzenia zajęć z pedagogiki ogólnej dla studiów niestacjonarnych odnotowano w indeksie metodologicznym spadek o 0,02 wartości indeksu, indeks treściowy pozostał na niezmienionym poziome, natomiast w indeksie instytucjonalnym nastąpił wzrost o 0,02.

Średnie wartości indeksów wyliczone dla studiujących pedagogikę stacjonarnie i niestacjonarnie na WP UW są zbliżone do tych, które uzyskali ich koledzy i koleżanki z WNP UKSW. Ta obserwacja odnosi się również do różnicy między wynikami uzyskanymi w pierwszym i drugim badaniu przez studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych WP UW. Na studiach stacjonarnych wartości uzyskane w trzech indeksach w pierwszym i drugim badaniu pozostają niemalże na identycznym poziomie. Nieco inaczej rzecz się ma z wynikami odnotowanymi u studiujących na WP UW niestacjonarnie. W przeciwieństwie do analogicznej grupy respondentów z WNP UKSW, niewielkie zmiany, które mają miejsce, wszystkie są „na minus". W uśrednieniu wynoszą one maksymalnie 0,02 wartości indeksu.

Budzi zaskoczenie fakt, że ci, którzy nie studiują pedagogiki, uzyskali średnie wyniki bardzo zbliżone do przyszłych profesjonalnych pedagogów, a nawet niekiedy lepsze, np. w indeksie metodologicznym u respondentów z WT UKSW. Tę konstatację można odczytywać w dwojaki sposób: albo winę ponosi za to narzędzie, którego moc różnicująca została zdiagnozowania jako niesatysfakcjonująca, albo na poziomie

myślenia zdroworozsądkowego – mówiąc inaczej naturalnego rozumu pedagogicznego – pedagodzy i niepedagodzy niczym się nie różnią.

Żeby uzyskać nieco bardziej precyzyjny obraz rozkładu wartości indeksów dla poszczególnych grup pedagogów i niepedagogów, warto prześledzić inne jeszcze miary. W poniższej tabeli przedstawiono oprócz średniej minimum, maksimum i wybrane percentyle.

Tabela 2. Wybrane miary statystyczne dotyczące wyników zyskanych przez uczestników badania (N=906)

Uczelnia		UKSW			UW		PW
Kierunek studiów		pedagogika		niepedagogika	pedagogika		niepedagogika
Tryb studiowania		st.	nst.	st.	st.	nst.	st.
Liczebność		188	219	66	182	169	79
Indeks metodologiczny	Średnia	,47	,47	,49	,47	,49	,47
	Minimum	,15	,15	,25	,15	,15	,20
	Maksimum	,70	,70	,70	,75	,75	,75
	Mediana	,50	,45	,50	,50	,50	,47
	Percentyl 05	,30	,30	,30	,25	,35	,25
	Percentyl 25	,40	,40	,45	,40	,40	,39
	Percentyl 75	,55	,55	,55	,55	,55	,55
	Percentyl 95	,65	,65	,70	,65	,65	,62
Indeks treściowy	Średnia	,46	,45	,44	,44	,46	,43
	Minimum	,15	,15	,25	,20	,15	,20
	Maksimum	,80	,70	,70	,75	,75	,75
	Mediana	,45	,45	,45	,45	,45	,42
	Percentyl 05	,30	,25	,30	,30	,30	,30
	Percentyl 25	,40	,40	,35	,35	,40	,35
	Percentyl 75	,55	,55	,50	,50	,55	,50
	Percentyl 95	,65	,65	,60	,60	,65	,70
Indeks instytucjonalny	Średnia	,49	,48	,46	,50	,48	,44
	Minimum	,19	,13	,19	,13	,13	,13
	Maksimum	,88	,94	,88	,81	,81	,69
	Mediana	,50	,50	,44	,50	,50	,44
	Percentyl 05	,31	,25	,19	,31	,25	,19
	Percentyl 25	,38	,38	,38	,38	,38	,38
	Percentyl 75	,56	,56	,56	,63	,56	,50
	Percentyl 95	,69	,69	,63	,69	,69	,63

Źródło: opracowanie własne.

Średnia wartość indeksu metodologicznego dla pedagogów studiujących w trybie stacjonarnym na WP UW i WNP UKSW wyniosła 0,47. Było to nieznacznie mniej od mediany, która w obu grupach osiągnęła te samą wartość 0,5. Na tej podstawie można stwierdzić, że 50% respondentów studiujących pedagogikę stacjonarnie osiągnęło wartość indeksu metodologicznego nie większą niż 0,5. Taki sam wynik został zarejestrowany w indeksie instytucjonalnym, przy czym średnie uzyskane przez studentów stacjonarnych z obu jednostek naukowych są jeszcze bardziej zbliżone do mediany. W indeksie treściowym u studentów studiujących stacjonarnie na WNP UKSW da się zauważyć mniejszą wartość mediany niż średniej. Konfrontując tę obserwację z minimalnymi i maksymalnymi wartościami, jakie uzyskali oni w tym samym indeksie, okazuje się, że rozstęp wyników rozciągał się między 0,15 a 0,8, co świadczy o znacznej rozbieżności sposobów myślenia respondentów na temat zadań działania pedagogicznego.

Pozostając jeszcze przez moment przy wynikach odnotowanych u studentów studiujących pedagogikę stacjonarnie na WP UW i WNP UKSW, warto zwrócić uwagę czytelnika na percentyle, a zwłaszcza 75. i 95. Budzi zastanowienie, że różnica między medianą a maksymalną wartością drugiego z wymienionych percentyli waha się między 0,15 a 0,2, pozostając jednak poniżej poziomu wysokiego (od 0,67 do 1) z wyjątkiem indeksu instytucjonalnego, w którym osiąga jako górny pułap wartość 0,69. Jeżeli jednak zważy się, że chodzi tutaj o 95% analizowanej grupy badanych, trudno uważać to za osiągnięcie.

Jak zostało to powyżej już zasygnalizowane, studiujący pedagogikę na WP UW i WNP UKSW w trybie niestacjonarnym tylko nieznacznie różnią się od swoich kolegów i koleżanek studiujących stacjonarnie na wymienionych wydziałach. Przypatrując się odnotowanym u nich wartościom minimum, maksimum i percentyli, nie zauważa się znaczących różnic, które sygnalizowałyby wykraczanie poza ustaloną ramę. Jedynym wyjątkiem jest maksimum zanotowane w indeksie instytucjonalnym na WNP UKSW – 0,94. Niestety porównując ten wysoki wynik z wartością percentyla 95. w tym indeksie, która wyniosła 0,69, można przypuszczać, że było to osiągnięcie akcydentalne.

Wyniki zanotowane u niepedagogów z WAiNS PW i WT UKSW zwracają na siebie uwagę przede wszystkim tym, że w porównaniu z wynikami pedagogów studiujących stacjonarnie i niestacjonarnie na WP UW i WNP UKSW są mniej rozbieżne. Można przekonać się o tym, porównując wartości maksimum i minimum. U niepedagogów rozstęp jest we wszystkich trzech indeksach mniejszy niż u pedagogów. Niestety mniejsze są też wartości percentyla 95. uzyskane przez tych pierwszych, z wyjątkiem wyniku niepedagogów z WT UKSW w indeksie metodologicznym i niepedagogów z WAiNS PW w indeksie treściowym.

2.4. Wnioski i konkluzje

W zaprezentowanym powyżej materiale empirycznym warto moim zdaniem zwrócić uwagę na co najmniej dwie sprawy. Obie wiążą się ściśle z problemami badawczymi, jakie sformułowano, przystępując do badania w postaci pytań: po pierwsze, na ile sposób myślenia studentów pedagogiki odpowiada opracowanemu modelowi kompetencji ogólnopedagogicznej i, po drugie, czy i jaka zmiana dokonuje się w sposobie myślenia studentów pedagogiki uczestniczących w zajęciach z pedagogiki ogólnej.

Wskazana ułomność narzędzia badawczego, którym się posłużono, zmusza do tego, żeby przedstawione dane interpretować jako opinie pedagogów i niepedagogów na kwestie związane z trzema zakresami myślenia pedagogicznego, a nie indykatory struktury tego myślenia. Na poparcie tego chciałbym odwołać się do faktu, że twierdzenia zawarte w kwestionariuszu ankiety sformułowano językiem potocznym, a nie specjalistycznym w tym celu, żeby również osoby nieposiadające wiedzy specjalistycznej mogły na nie odpowiedzieć. Ten zabieg okazał się jednak błędem, gdyż zamiast struktury myślenia pedagogicznego zbadano „tylko" opinie respondentów. W celu zwiększenia rzetelności należy opracować zadania testowe, jednak nie o charakterze dydaktycznym, lecz problemowym, które będą lepiej dostosowane do przeprowadzenia ewaluacji trzech wymiarów myślenia ogólnopedagogicznego.

Po przeanalizowaniu zgromadzonego materiału badawczego można jednoznacznie stwierdzić, że pedagodzy i niepedagodzy w swoich opiniach nie różnią się między sobą prawie wcale. Tę dość zaskakującą konstatację rozjaśnia odwołanie się do wyniku badania, jakie na początku lat 90. minionego wieku przeprowadził Roman Leppert w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy[66]. Na podstawie przedstawionych przez niego wyników można z dużym uproszczeniem powiedzieć, że studiowanie pedagogiki bynajmniej nie zrewolucjonizowało sposobu myślenia studiujących ten kierunek, co więcej, doprowadziło do utrwalenia się przekonań, którymi dysponowali przed rozpoczęciem studiów. Źródłem tych przekonań były ich doświadczenie osobiste i wiedza potoczna (zdroworozsądkowa). W pomiarze przeprowadzonym na początku i na końcu pierwszego roku studiów pedagogicznych studenci okazali się wierni swoim przekonaniom sprzed studiów co do tego, jakie czynności należy podejmować przy wychowywaniu. Tym, co uległo dostrzegalnej zmianie, był słownik terminów, którymi posługiwali się dla uzasadnienia swoich „starych" przekonań[67].

W nawiązaniu do ustaleń R. Lepperta Teresa Hejnicka-Bezwińska sformułowała tezę o oporze studentów pedagogiki wobec wiedzy naukowej[68]. Zamiast twórczego przenikania się wiedzy potocznej i wiedzy naukowej oraz świadomego kreowania

---

[66] R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1996.

[67] Tamże, s. 158.

[68] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika* ogólna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. s. 52.

„własnej pedagogii”[69], czyli refleksyjnego sposobu działania profesjonalnego, u studentów z rocznym stażem ujawnił się wyraźny rozdźwięk między jawną wiedzą naukową a niejawną wiedzą potoczną.

Oczywiście przedmiotem przeprowadzonego przeze mnie badania nie była współzależność między wiedzą naukową a wiedzą potoczną u studentów pedagogiki. Jednak dzięki odwołaniu do badań R. Lepperta można lepiej zrozumieć, po pierwsze, dlaczego różnica między opiniami pedagogów i niepedagogów na tematy wychowania była wprost niezauważalna, i, po drugie, dlaczego nie zaobserwowano znaczącej zmiany w poglądach pedagogów po udziale w semestralnych zajęciach z pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania. Dla jeszcze dobitniejszego wyjaśnienia tej drugiej sprawy odwołam się ponownie do T. Hejnickiej-Bezwińskej. Jej zdaniem badania R. Lepperta zdekonspirowały powstawanie u studiujących pedagogikę „blokady poznawczej”[70]. Blokada ta polega na tym, że adepci sztuki wychowania gromadzą wiedzę naukową w bezrefleksyjny sposób, to znaczy bez odniesienia do osobistego doświadczenia. Prowadzi to u nich do niemal schizofrenicznego stanu, w którym studiujący pedagogikę z jednej strony przyswajają sobie coraz to nowsze teorie, z drugiej natomiast przechowują w niezmienionym stanie to, do czego są przekonani na podstawie własnego doświadczenia codziennego.

Odczytując w powyższym świetle wyniki przeprowadzonego badania, należy moim zdaniem nie tylko wskazać po raz kolejny na konieczność kształtowania w przyszłych pedagogach profesjonalnego myślenia, a w dalszej perspektywie również działania o tym samym charakterze, lecz również zachęcić do podejmowania dalszych wysiłków w celu empirycznego upewnienia się o osiąganiu zamierzonych celów. W pierwszym z tych obszarów pedagogika ogólna odgrywa istotną rolę, gdyż ze względu na swój ogólny charakter toruje drogę do wytworzenia u studiujących na kierunku pedagogika ramowej struktury myślenia pedagogicznego, która z jednej strony wprowadza ich „w kulturę naukową pedagogiki”[71], z drugiej zaś stanowi profesjonalne *instrumentarium* konieczne do prowadzenia refleksji nad własnym i cudzym działaniem pedagogicznym. Wydaje się, że mimo niesatysfakcjonujących wyników badania przedstawiony model kompetencji ogólnopedagogicznej może być wykorzystywany jako podstawa w kolejnych próbach empirycznego ujmowania struktury myślenia pedagogicznego. Wymaga to jednak przygotowania narzędzia badawczego, które będzie lepiej dostosowane do specyfiki przedmiotu badania.

[69] Tamże, s. 493.
[70] Tamże, s. 56.
[71] Tamże, s. 67.

Podziękowania

Chciałbym w tym miejscu wyrazić wdzięczność panu dr. hab. Janowi Rutkowskiemu z WP UW, panu dr. Lechowi Stachurskiemu z WAiNS PW i panu prof. UKSW, dr. hab. Witoldowi Starnawskiemu z WT UKSW za przeprowadzenie badania wśród studentów na prowadzonych przez siebie zajęciach. Dziękuję także panu mgr. Bartoszowi H. Olszewskiemu za nieocenioną pomoc przy analizie statystycznej danych i interpretacji wyników.

Bibliografia

Baraniak B., *Edukacja zawodowa w kreowaniu zmian szkolnictwa ponadgimnazjalnego i wyższego, zorientowanych na rynek pracy*, „Forum Pedagogiczne" nr 1/2015, s. 71–87.

Bauman T., *Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015, s. 127–142.

Benner D., *Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung,* [w:] tenże, *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*, Schöningh Verlag, Paderborn 2012, s. 129–142.

Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.

Benner D., *Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben*, [w:] tenże (red.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*, Verlag Schöningh Paderborn – München – Wien – Zürich 2007, s. 123–138.

Benner D., *Wychowanie i kształcenie! W sprawie koncepcji nauczania wychowującego, które kształci*, „Forum Pedagogiczne" nr 2/2018 (w druku).

Benner, D., English A., *Critique and Negativity*, „Journal of Philosophy of Education" nr 38/2004, s. 409–428.

Brzezińska A., Brzeziński J., Eliasz A. (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS „Academica", Warszawa 2004.

Czerepaniak-Walczak M. (2001). *Kompetencja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 68–72.

Grunert C., Krüger H.-H., *Zanikanie granic pedagogicznej pracy zawodowej oraz rozwój modeli uniwersyteckiego kształcenia pedagogów w Niemczech*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015, s. 27–53.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika* ogólna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Herbart J.F., *Dwa wykłady o pedagogice,* „Przegląd Pedagogiczny" nr 1/2009, s. 17–26.

Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

Hessen, S., *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.

Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

Horowski J., *Rozwój zdolności sądzenia czy rozumowania? Wokół pytania o fundamenty kompetencji etyczno-moralnych*, „Forum Pedagogiczne" nr 2 cz. 1/2016, s. 139–153.

Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki,* Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. J. Tischnera, Kraków 2010, s. 11–33.

Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996.

Michalski J., *Rzecz o takcie pedagogicznym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.

Mizerek H., *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2017.

Nowak-Dziemianowicz M., *Aksjonormatywne, instytucjonalne, kompetencyjne pozory w polskiej edukacji*, „Rocznik Lubuski" t. 41 cz. 2/2015, s. 63–87.

Przybylski W., Rudnicki S., Szwed A. (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki,* Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. J. Tischnera, Kraków 2010.

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/8fd57fe37dd08729ee8ebcd397e34143.pdf (dostęp: 21.10.2017).

Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, red. S. Sławiński, H. Dębowski. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych,http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/Raport_referencyjny_PL_na_strone.pdf (dostęp: 21.10.2017).

Raport z badania karier zawodowych absolwentów UKSW 2014–2015, Biuro Karier UKSW, dokument niepublikowany, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521.

Salamucha A., *Badanie kompetencji moralnej: aspekt teoretyczny i empiryczny – studium przypadku*, nagranie video wystąpienia podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. „Między empirią a teorią. Abp. J. Życiński (1948–2011) *in memoriam*", Wydział Filozofii KUL, Lublin, 26–27 stycznia 2016 r., https://www.youtube.com/watch?v=ewQrWsHOluw (dostęp: 24.10.2017).

Sarnowski S., *O krytyce rozumu pedagogicznego*, [w:] tenże (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego,* Wydawnictwo Uczelnianie WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993, s. 9–31.

Słownik łacińsko-polski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

Stępkowski D., *Nota wstępna do przekładu tekstu Johanna Friedricha Herbarta „Dwa wykłady o pedagogice*", „Przegląd Pedagogiczny" nr 1/2009, s. 9–16.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455.

Wójcicka M. (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001.

Basic educational competence: Searching for the specifications of professional training of educators. Theoretical considerations and empirical survey

Abstract: It is quite commonly accepted that general pedagogy/philosophy of education as a curriculum subject for the professional training of educators plays a fundamental role in shaping their professional thinking and, in the future, performance. Unfortunately, in everyday higher education practice the position of general pedagogy/philosophy of education is rather diminished or even questioned. This convincingly demonstrates the need to clarify the contribution of this subject in the process of instructing professionals in education.
In the first section of this article the concept of competence used in higher education in Poland is reconstructed and a model adapted to the specificity of general pedagogy/philosophy of education is developed. The second section presents a report from an empirical survey, which aims to verify the proposed model. After analysing the collected data, it turned out that the way of thinking of pedagogical students is not different from the common views of students of other majors and does not change significantly during the study of general pedagogy/ philosophy of education.

Keywords: professional training of educators, general pedagogy/philosophy of education, basic educational competence.

About the author: Dariusz Stępkowski – Ph.D., associate professor at the Faculty of Educational Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland. His main publications: *Herbart znany i nieznany* (co-editor, 2006), *Pedagogika ogólna i religia* (2010), *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych* (co-editor, 2012), *Bildung und Erziehung in politischen Systemen* (co-editor, 2012), *Religion long forgotten* (co-editor, 2014), *Bildung – Moral – Demokratie* (co-author, 2015). Research interests: philosophy of education, moral education, higher school teaching theory.

Kamila Witerska*
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
kamilawiterska@gmail.com

Teatr forum jako egzemplifikacja edukacji performatywnej

Streszczenie: Artykuł prezentuje teatr forum jako przykład metody performatywnej. Autorka podejmuje próbę zdefiniowania pojęcia edukacja performatywna. Analizie zostaje poddana geneza terminu performatywność oraz jego znaczenie na gruncie filozofii języka i filozofii kultury. Następnie zostaje zdefiniowane pojęcie edukacja performatywna i przedstawiona jedna z metod edukacji performatywnej – teatr forum.

Słowa kluczowe: edukacja performatywna, performatywność, teatr forum

Najkrótsza definicja edukacji performatywnej to tworzenie siebie w działaniu. To taki model edukacji, który zakłada tworzenie siebie, a nie tylko planu na siebie. Co to oznacza? Zmianę myślenia o edukacji, o roli ucznia, nauczyciela, środowisku uczenia się.

Zadania typu – wypracowanie na temat „Kim chciałbyś być w przyszłości?", czy zaprojektuj zabawkę, ramkę na zdjęcia, budę dla psa są twórcze i wymagają aktywności ucznia, ale nie wymagają od niego trzech rzeczy: realizacji projektu, pomysłu wynikającego z własnych potrzeb zdążającego do tworzenia własnych znaczeń i swojej tożsamości oraz społecznej interakcji. Są jedynie planem, projektem przedmiotów w otoczeniu lub planem na samego siebie.

---

* Kamila Witerska – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Twórczości Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się dramą, stymulowaniem motywacji i kreatywnego myślenia oraz wspieraniem rozwoju. Jest autorką publikacji dotyczącej porównania metody dramy stosowanej w różnych grupach wiekowych: *Drama na różnych poziomach kształcenia* (2010) oraz praktycznego przewodnika po technikach dramowych: *Drama. Techniki, strategie, scenariusze* (2011). Najnowsza publikacja dotyczy teatru forum (2016), nowej metody wykorzystywanej w edukacji rówieśniczej, profilaktyce i socjoterapii.

1. Performatywność

Pojęcie „performatywny" zostało utworzone przez Johna L. Austina na gruncie filozofii języka. Po raz pierwszy użył go w 1955 roku podczas wykładów na Uniwersytecie Harvarda w odniesieniu do szczególnego rodzaju wypowiedzi, które nazwał „wypowiedziami performatywnymi". Austin odkrył, że istnieją wyrażenia językowe, które zmieniają rzeczywistość, a więc nie tylko coś stwierdzają, ale poprzez stwierdzenie tworzą. Na przykład zdanie „Biorę sobie ciebie za żonę" powoduje zmianę stanu cywilnego danej osoby, a słowo „zmiana" wypowiedziane przez sędziego podczas meczu powoduje konkretne działania piłkarzy. Tego typu wypowiedzi Austin nazwał wypowiedziami performatywnymi czy performatywami[1]. Ta sama wypowiedź może być lub nie wypowiedzią performatywną. Warunkami koniecznymi do dopełnienia performatywności wypowiedzi są: uznana społecznie konwencja oraz właściwe do procedury okoliczności. Jeżeli na przykład zdanie „Biorę sobie ciebie za żonę" powiedziałby ktoś, kto jest już żonaty lub słowa „Jesteście mężem i żoną" ktoś, kto nie ma do tego uprawnień (takich jak ksiądz, urzędnik stanu cywilnego czy na przykład kapitan na statku), to nic by się nie zmieniło w faktycznym stanie cywilnym danej osoby.

> Jedna ze stron będąc podmiotem uroczystości zaślubin mówi: „Chcę", a druga: „nie chcę"; mówię: „Stawiam tysiąc". Ale nikt nie mówi: „Zakład", nikt nie przyjmuje oferty. We wszystkich tych oraz w innych podobnych przypadkach czynność, jaką zamierzamy wykonać lub do której wykonania się zabieramy, nie zostaje dokonana[2].

Warunki konieczne do dopełnienia wypowiedzi performatywnej mają zatem społeczną, pozajęzykową naturę.

Austin zwraca uwagę na to, że wypowiedzi performatywne to wypowiedzi mające nie tylko pewne znaczenie, ale także moc sprawczą.

> Musimy znacznie bardziej się zagłębić, by rozważyć wszystkie sposoby i sensy, w jakich w ogóle mówienie czegoś jest robieniem czegoś – ponieważ zawsze jest ono oczywiście robieniem bardzo wielu różnych rzeczy. A gdy się rzeczywiście w to zagłębiamy, wychodzi na jaw, że poza pytaniem – które bardzo usilnie badano w przeszłości – co znaczy dana wypowiedź, istnieje różne od niego pytanie o to, jaka jest – by tak to określić – moc danej wypowiedzi[3].

Pytanie o moc, a nie o znaczenie słów jest nowym pytaniem na gruncie filozofii języka.

---

[1] J.L. Austin, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

[2] Tamże, s. 318.

[3] Tamże, s. 333.

Judith Butler[4] wprowadziła pojęcie performatywności do filozofii kultury. Butler zdefiniowała „akty performatywne" jako powtarzalne i stylizowane działania tworzące tożsamość płciową i tożsamość w ogóle.

> (…) płeć kulturowa, nie jest w żadnym razie stałą tożsamością lub miejscem ulokowania działania, z którego procedują rozmaite akty; to raczej tożsamość konstytuująca się w czasie – tożsamość ustanawiana poprzez stylizowane powtarzanie aktów działania[5].

W ujęciu tożsamości proponowanym przez Butler ważne miejsce odgrywa cielesność. Ciało rozumiane jest przez nią jako aktywny proces ucieleśniania możliwości kulturowych i historycznych. Ciało w kontekście tożsamości płciowej (*gendered body*) jest nie tylko konstruktem historycznym, ale także zestawem możliwości do nieustannej realizacji.

> Jednostka nie jest po prostu ciałem, ale, w pewnym bardzo kluczowym sensie, jednostka tworzy swoje ciało i w rzeczy samej, jednostka tworzy swoje ciało odmiennie od sobie współczesnych i od swoich ucieleśnionych przodków oraz spadkobierców[6].

W celu opisania ciała w kontekście tożsamości płciowej konieczne jest poszerzenie konwencjonalnego spojrzenia na działania (akty) i uwzględnienia zarówno tych, które stanowią, konstytuują znaczenia, jak i tych, przez które znaczenia są dokonywane (*perform*) i inscenizowane (*enacted*). Innymi słowy „Akty przez które tworzona jest tożsamość płciowa niosą podobieństwa do aktów performatywnych w kontekście teatralnym"[7].

Działania tworzące tożsamość są intencjonalne i performatywne, przy czym performatywność oznacza, że mają charakter dramatyczny i niereferencyjny. „Gender jest projektem, na którego końcu znajduje się kulturowy survival"[8], mówi Butler. Tożsamość płciowa jest performansem ograniczonym konsekwencjami karnymi wewnątrz współczesnej kultury. W ujęciu Butler pojęcie performatywności odnosi się nie do aktów mowy, ale do aktów działania.

---

[4] J. Butler, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay In Phenomenology and Feminist Theory*, [w:] S.E. Case, *Performing Feminisms. Feminist Critical Theory and Theatre*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London 1990.

[5] Tamże, s. 270.

[6] Tamże, s. 272.

[7] Tamże.

[8] Tamże, s. 273.

2. Edukacja performatywna

2.1. Próba definicji

Edukacja performatywna (ang. *to perform* – wykonać, działać, wystąpić na scenie) polegać będzie zatem na świadomym doświadczaniu (działanie, zmysły, emocje, myślenie) w warunkach społecznej interakcji. Ma opierać się na wytwarzaniu działań, nowych rozwiązań, nowych znaczeń i tworzeniu własnej tożsamości poprzez działanie. Akty (działania, wypowiedzi) performatywne urzeczywistniane są w zrytualizowanym przedstawieniu publicznym. Istotne elementy edukacji performatywnej to:

1) zrytualizowane, interaktywne przedstawienie;
2) wytwarzanie znaczeń, rozwiązań i własnej tożsamości poprzez działanie;
3) dialog i interakcja społeczna.

Nauczyciele pracujący metodami performatywnymi pozwalają uczniom na doświadczanie siebie w rozmaitych sytuacjach społecznych i na improwizację wielu różnych zachowań, na aktywne i świadome budowanie swojej tożsamości i otaczającego świata w działaniu. Performatywność w szerokim rozumieniu oznacza tworzenie rzeczywistości, w której chcę żyć: szkoły, w której chcę się uczyć, pracy, związku, relacji oraz siebie – swojej tożsamości.

Metody edukacji performatywnej, to np.:

- metoda projektów
- gra miejska/terenowa
- coaching
- drama
- teatr forum
- trening umiejętności społecznych.

W edukację performatywną można włączyć metody, które dotyczą rzeczywistych działań w rzeczywistym świecie, lub rzeczywistych działań w fikcyjnym świecie. Może to być gra miejska, w której uczestnicy pozostają w swoich rolach i przemieszczają się po „planszy" miasta, odkrywając rzeczywiste informacje dotyczące danych miejsc, a może to być gra, której uczestnicy wchodzą w rolę mieszkańców miasta sprzed stu lat, a na plan miasta zostaje nałożony obraz ówczesnego miasta. W metodzie projektów podobnie – mogą to być działania w rzeczywistym świecie, a może to być przedstawienie teatralne. W dramie za to, zawsze będą to działania w świecie fikcji. Świat może więc być fikcyjny lub rzeczywisty, ale działania będą zawsze rzeczywistymi działaniami osób je realizujących.

2.2. Edukcja performatywna w praktyce – teatr forum

Jedną z metod edukacji performatywnej jest teatr forum. Jest to jedna z form teatru edukacyjnego, która wychodzi jednak ponad tradycyjny teatr dydaktyczny, polegający na zaprezentowaniu przedstawienia z morałem. W teatrze forum zeprezentowane przedstawienie kończy się w punkcie kulminacyjnym akcji dramatycznej i to widzowie decydują, jak potoczą się losy głównego bohatera.

> Dzieje się tak, ponieważ Teatr Forum nie jest teatrem propagandowym, nie jest starym teatrem dydaktycznym. Jest teatrem pedagogicznym w tym sensie, że my wszyscy uczymy się razem, aktorzy i publiczność[9].

W teatrze forum zarówno aktorzy, jak i publiczność są równie kompetentnymi osobami, które mogą znać odpowiedzi na postawione pytania. Mogą ich nie znać, ale na pewno są zainteresowane ich poszukiwaniem.

W teatrze forum widz interweniuje w akcję dramaturgiczną i zmienia ją. Augusto Boal tak opisuje procedurę TF: początkiem jest zaproszenie uczestników do opowiedzenia historii zawierającej trudny do rozwiązania, polityczny lub społeczny problem. Następnie prezentowana jest 10–15-minutowa scena, portretująca problem i jego rozwiązanie. Po zakończeniu sceny uczestnicy pytani są, czy zgadzają się z zaprezentowanym rozwiązaniem. Jeśli ktoś odpowie przecząco, scena odgrywana jest ponownie, ale tym razem każdy widz ma prawo zastąpić któregokolwiek aktora i poprowadzić akcję w kierunku, który jemu wydaje się odpowiedni[10].

Adrian Jackson w przedmowie do najpopularniejszej książki Boala *Games for Actors and Non-Actors*[11] stwierdza, że teatr forum jest teatralną grą, w której problem ukazany jest w nierozwiązanej formie. Do gry tej zaproszona jest publiczność, nazywana tu *spekt-aktorami*, mająca możliwość zasugerowania i odegrania rozwiązania. Problem jest zawsze symptomem opresji i przedstawia wyraźnie określonego opresora oraz ofiarę opresji. Co istotne, zarówno aktorzy, jak i spekt-aktorzy są w jakiś sposób dotknięci, związani z danym rodzajem opresji, dlatego są w stanie zbudować przedstawienie oraz generować różne rozwiązania problemu. Po pierwszym pokazie przedstawienia, który jest traktowany jako model, jest ono prezentowane ponownie, aż do momentu, kiedy ktoś z publiczności krzyknie „stop!", wejdzie w rolę protagonisty i spróbuje odeprzeć opresora[12]. Cała gra prowadzona jest przez postać nazwaną *jokerem*, którego zadaniem jest nauczenie publiczności reguł gry i sprawne jej pilotowanie. Rezultatem teatru forum jest zebranie wiedzy, taktyk i doświadczenia uczestników.

2.2.1. Kluczowe idee teatru forum

Kluczowym pojęciem w metodyce teatru forum jest opresja. Przez teoretyków i praktyków TF Fundacji Drama Way, opresja jest zdefiniowana, jako

---

[9] A. Boal, *Games for Actors and Non-actors*, Routledge, London and New York 2002, s. 242.

[10] A. Boal, *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London 2008.

[11] A. Boal, *Games for Actors and Non-actors*…, dz. cyt.

[12] A. Jackson, *Translator's introduction to the first edition*, [w:] A. Boal, *Games for Actors and Non-actors*, dz. cyt.

> (…) moment, w którym „dialog zamienia się w monolog", sytuacja, w której „nie wolno nam być tym, kim chcemy i robić tego co chcemy" ze względu na innych – sytuacja przymusu, a nie świadomego, osobistego wyboru[13].

Opresja jest sytuacją obrazującą relację nierówną, w której osoba lub grupa uniemożliwia innej osobie lub grupie samorealizację i wolność wyboru.

Augusto Boal określa opresję jako sytuację trudną, która nie jest jednak sytuacją bez wyjścia. To sytuacja, z której ofiara opresji może się wydostać, znajdując jakieś rozwiązanie. „Naszym celem w teatrze forum jest robienie wyłomów, które otwierają ścieżki oswobodzenia, a nie doprowadzają ludzi do ściany rezygnacji"[14]. Sytuacja opresji musi zatem zawierać przestrzeń do interwencji, potencjalną możliwość wyprowadzenia osoby opresjonowanej z trudnej sytuacji.

2.2.2. Dwuetapowa struktura teatru forum

Etap 1: Budowanie przedstawienia

Specyfika metody polega na wyjściu od pracy z ciałem, odczucia pewnych stanów związanych z wartościami, takimi jak wolność, relacje międzyludzkie czy poczucie wpływu.

Dalej następuje poszukiwanie tak zwanej historii opresji i budowany jest protagonista, główny bohater spektaklu, który tworzony jest przez grupę. Następuje tutaj pierwszy etap badania wartości członków danej społeczności.

Przywołanie historii może odbywać się w rożny sposób, z wykorzystaniem różnego rodzaju heurystyk, takich jak burza mózgów, burza pytań, synektyka i innych, które pozwalają na identyfikację problemu. Historie opresji muszą być ważne z punktu widzenia tworzącej teatr forum grupy, dlatego muszą pochodzić od nich samych.

Bohater i jego historia muszą być autentyczne, takie, żeby mogła nastąpić identyfikacja publiczności z protagonistą. Zakładając, że publiczność jest homogeniczna z grupą tworzącą przedstawienie, bohater i jego historia musi pochodzić od nich samych – musi być jednym z nich, a historia jego opresji identyfikowana jako historia opresji mieszcząca się w doświadczeniu lub wysoce prawdopodobna dla osób tworzących przedstawienie.

Techniki, które wykorzystywane są na tym etapie, to na przykład:

1. Opowiadanie historii w parach

Członkowie grupy dobierają się w pary i siadają w dowolnym miejscu sali. Przez 5 minut jedna osoba z pary opowiada swoją (ewentualnie kogoś bliskiego) historię opresji, a druga osoba nic nie mówi, tylko słucha. Następnie przez minutę osoba słuchająca może dopytać o szczegóły, kwestie dla niej niejasne i osoba opowiadająca historię ma szansę doprecyzować swoje opowiadanie. Dalej następuje zamiana ról i po-

[13] Teatr Forum, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Publikacja powstała w ramach projektu „Teatr Codzienny – projekt edukacji kulturalnej metodą Teatru Forum i Community Theatre, Warszawa 2012: http://fundacja.dramaway.pl/teatr-forum/224/222%7C.

[14] A. Boal, *Games for Actors and Non-actors*…, dz. cyt., s. 254.

wtórzenie całej procedury. Na koniec prowadzący pyta, czy ktoś chciałby się podzielić swoją historią na forum grupy. Po zaprezentowaniu kilku historii grupa wybiera tę, z którą się najbardziej identyfikuje, która mieści się także w ich doświadczeniu, lub jest dla nich prawdopodobna i ważna.

2. Postać z kartek

Jest to modyfikacja burzy mózgów. Uczestnicy zajęć tworzą postać głównego bohatera poprzez podawanie pomysłów dotyczących jego cech charakteru, zainteresowań, uprzedzeń, relacji interpersonalnych i innych. Prowadzący zapisuje każdy pomysł na kartce. Ważne jest tutaj zachowanie zasady odroczonego wartościowania i przyjmowanie wszystkich, nawet sprzecznych pomysłów. Kolejnym etapem jest wspólna selekcja kartek i stworzenie spójnej postaci.

3. Atrybuty

Praca z atrybutami, rozumianymi jako przedmioty o charakterze symbolicznym, związane z życiem lub działalnością jakiejś postaci pozwala na zdiagnozowanie wartości członków grupy i zbudowanie postaci w oparciu o te wartości.

Każdy wyjmuje z torby (kieszeni) i kładzie na środku sali jedną rzecz, która go charakteryzuje, jest dla niego ważna. Prowadzący informuje uczestników, że te przedmioty należą do pewnej osoby, charakteryzują ją, są dla niej ważne. Uczestnicy tworzą charakterystykę głównej postaci na podstawie przedmiotów, które znajdują się na środku sali. Technika atrybutów, które pochodzą od osób tworzących przedstawienie pozwala na zbudowanie głównego bohatera osadzonego w ich realiach, a więc bardziej prawdziwego i im bliskiego.

Kiedy już zostanie zdefiniowany problem i określony rodzaj opresji, następuje czas na zbudowanie scen – trudnych sytuacji, w których znajdzie się główny bohater. Można posłużyć się tutaj technikami dramowymi, które pozwalają na konstruowanie fabuły, postaci i sytuacji[15].

Z prób tworzenia scen i dialogów wyłaniają się sceny, które posiadają najsilniejszy potencjał do uruchomienia widza i zaangażowania go w interwencję. Interwencja w teatrze forum jest kluczowym jego punktem i polega na zatrzymaniu przez widza akcji przedstawienia, wejściu w rolę głównego bohatera i zaimprowizowaniu właściwego, jego zdaniem, rozwiązania sytuacji. Sceny muszą być zbudowane w taki sposób, żeby zaistniało miejsce na interwencję. Ten etap tworzenia teatru forum jest więc bardzo istotny i wymaga wnikliwej analizy proponowanych przez uczestników scen.

Etap 2: Spektakl

Kolejnym etapem w pracy metodą TF jest spektakl, który w pierwszej fazie nie różni się niczym od tradycyjnego teatru. Po jego zakończeniu na scenie pojawia się joker – osoba rozpoczynająca i prowadząca grę. Joker zaprasza publiczność do dyskusji

[15] K. Witerska, *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Difin, Warszawa 2011.

na temat przedstawienia, na temat zachowania i sytuacji głównego bohatera i możliwości zmiany jego zachowań i sytuacji.

Następnie przedstawienie jest odegrane ponownie, z tym, że teraz widzowie mają możliwość zatrzymania spektaklu w dowolnym punkcie i tutaj rozpoczyna się praca z wartościami, które reprezentują członkowie publiczności i sposobami radzenia sobie przez nich z sytuacją trudną. Kiedy przedstawienie zostaje zatrzymane, joker zaprasza osobę proponującą inne rozwiązanie zatrzymanej sytuacji na scenę i rozpoczyna się improwizacja. W improwizacji bierze udział zarówno osoba z publiczności, jak i aktorzy, którzy muszą teraz dostosować swoje zachowania do zachowań nowego głównego bohatera[16].

Podsumowanie

Edukacja performatywna to taki model edukacji, w którym uczeń świadomie tworzy siebie i otaczającą go rzeczywistość. Proces uczenia się przebiega w warunkach społecznej interakcji i polega na działaniu, a nie tylko na planowaniu działań. W takim modelu edukacji uczeń staje się świadomym, refleksyjnym i samosterownym podmiotem i w ten sam sposób traktuje innych. Uczy się w dialogu i z poszanowaniem odrębności i wartości innych ludzi. Pochodzące z języka angielskiego słowo *perform* oznacza „wykonać, działać, wystąpić na scenie", zatem edukacja performatywna oznacza uczenie się poprzez działanie, wykonanie swojego planu i wystąpienie na scenie, w szerokim Goffmanowskim ujęciu.

Bibliografia

Austin J.L., *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

Boal A., *Games for Actors and Non-actors*, Routledge, London and New York 2002.

Boal A., *Gry dla aktorów i nieaktorów*, tłum. M. Świerkocki, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014.

Butler J., *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay In Phenomenology and Feminist Theory*, [w:] S.E. Case, *Performing Feminisms. Feminist Critical Theory and Theatre*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London 1990.

Jackson A., *Translator's introduction to the first edition*, [w:] A. Boal, *Games for Actors and Non-actors*, Routledge, London and New York 2002.

[16] K. Witerska, *Teatr Forum*, Difin, Warszawa 2016.

Teatr Forum, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Publikacja powstała w ramach projektu „Teatr Codzienny – projekt edukacji kulturalnej metodą Teatru Forum i Community Theatre, Warszawa, 2012: http://fundacja.dramaway.pl/teatr-forum/224/222%7C.

Witerska K., *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Difin, Warszawa 2011.

Witerska K., *Teatr Forum*, Difin, Warszawa 2016.

Forum Theatre as an example of performative education

Abstract: The article presents Forum Theatre as an example of the performative method. The author attempts to define the concept of performative education. The genesis of the term performativity and its meaning in the philosophy of language and philosophy of culture are subject to analysis. Next, the notion of performative education is defined and one of the forms of perceptual education presented – Forum Theatre.

Keywords: performative education, performativity, Forum Theatre

About the author: Kamila Witerska PhD – lecturer at the Chair of Pedagogy of Creativity at the University of Humanities and Economics in Lodz. She earned her doctorate in humanities in pedagogy from the Faculty of Pedagogy at the University of Warsaw. She is interested in drama, stimulating motivation and creative thinking, and supporting development. She is the author of publications on the comparison of the method of drama used in different age groups: *Drama at various levels of education* (2010) and a practical guide to drama techniques: *Drama. Techniques, Strategies, Scenarios* (2011). Her latest publication concerns Forum Theatre (2016), a new method used in peer education, prevention and sociotherapy.

Małgorzata Gajak-Toczek*
Uniwersytet Łódzki
mgajaktoczek@o2.pl

Nauczyciel wobec inności ucznia na szkolnej scenie dramatu

Streszczenie: Głównym celem artykułu: *Nauczyciel wobec inności ucznia na szkolnej scenie dramatu* jest transpozycja kategorii „inności", która wywodzi się z filozofii człowieka Józefa Tischnera, na grunt szkolnej dydaktyki i wykorzystanie jej do przedstawienia relacji między nauczycielem i uczeniem. Autorka tego artykułu, bazując na ideach filozofii dialogu, opisuje role ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym. Wskazuje zarówno przeszkody w możliwościach dialogu (tu zalicza m.in.: bariery wynikające z podstawy programowej, systemu egzaminacyjnego, obligatoryjnego ograniczenia funkcji wychowania, wielości interakcji wychowawczych oddziałujących na jednostkę w społecznym dialogu), jak też określa płaszczyzny, które pozwalają na osiągnięcie porozumienia obu stron w akcie szkolnej komunikacji. Za ważne uznaje wzajemne poznanie w horyzoncie agatologicznym i aksjologicznym, nadanie spotkaniu charakteru wydarzenia uobecniającego. Za cechę niezbywalną właściwie organizowanego procesu dydaktycznego uznaje konieczność przyjęcia przez nauczyciela postawy otwartej wobec inności innego – nie może być Ja-w-sobie-i-dla-siebie, musi się stać ja-z-innym, a nawet ja-dla-innego, znieść własną inność.

Słowa kluczowe: edukacja, filozofia dialogu, Inny, nauczyciel, uczeń

---

* Małgorzata Gajak-Toczek – dr n. hum., adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki. Jest zainteresowana literaturą współczesną, jej związkami z innymi sztukami oraz aplikacją różnorodnych założeń metodologicznych na grunt rzeczywistości szkolnej. Prowadzi badania nad szkolnymi formami i metodami kształceniem literacko-kulturowego w szkołach podstawowych i średnich. Zainteresowania naukowe koncentruje na tradycji dydaktyki polonistycznej w drugiej połowie XIX wieku oraz nad podręcznikiem jako narzędziem kształcenia. Autorka monografii *Franciszek Próchnicki, dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010.

Chodzi (…) o to,
że człowiek łamie się często jak zeschły kłos,
że kiwa się od wiatru na wszystkie strony, a jednak stoi[1].

Niezależnie od zmian cywilizacyjnych i związanych z nimi przeobrażeń w obrębie poglądów na edukację i sposoby jej funkcjonowania, fundamentem istnienia szkoły są relacje nauczycieli i uczniów. Właściwie kształtowane, umożliwiają zachowanie podmiotowości uczestników pedagogicznego dyskursu, pozwalają na praktyczną weryfikację różnorodnych ról społeczno-zawodowych, warunkowanych przez określające pracę szkoły czynniki zewnętrzne.

O znaczeniu dialogu w procesie wychowania wiele mówią współcześni filozofowie: Henri Bergson, Martin Buber, Tadeusz Gadacz czy Jacques Maritain, oraz pedagodzy: m.in. Witold Komar, Andrzej Ryk i Marian Śnieżyński. Przywołani badacze dotychczasowe paradygmaty ujmowania człowieka: przedmiotowy Arystotelesa i podmiotowy Kartezjusza wzbogacili paradygmatem trzecim, który wyrażenia pierwszej filozofii „jest", „jestem" dopełnił słowem „jesteś" i w ten sposób nadał wcześniejszemu myśleniu pełniejszy kształt. Dodajmy, że tak pojmowane Ty nie stanowi jedynie korekty figury Ja, lecz realny byt[2]. Głównym celem artykułu jest wskazanie na konieczność budowania interpersonalnych związków pomiędzy partnerami procesu nauczania-uczenia się w kontekście kategorii inności i międzyosobowego spotkania, właściwych dla filozofii Józefa Tischnera[3]. Jednostka jako istota dramatyczna uczestniczy w dramacie, tj. przeżywa, otwiera się na scenę świata/szkoły, posiada świadomość, że sama jest autorem własnego losu, projektantem zwycięstwa bądź zguby[4].

Oparcie poszczególnych komponentów empirii szkolnej na dyskursywnej wymianie refleksji, poszanowaniu godności Drugiego, uznaniu jego prawa do prezentowania własnych racji w ramach odpowiedzialnego[5] słuchania i gotowości do udzielenia

[1] J. Tischner, *Dzienniki 1944–1949. Niewielkie pomieszanie klepek*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014, s. 300.

[2] Por. B. Czerska, *Poznawanie wartości*, MAW, Warszawa 1986.

[3] Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 89–91. Warto w tym miejscu przywołać biografię kapłana pióra W. Bonowicza, *Tischner*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002; oraz zbiór anegdot: tenże, *Kapelusz na wodzie. Gawędy o księdzu Tischnerze*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010; zob. również: S. Szary, *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005; M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, E. Okońska, *Co z dialogiem w szkole? (w kontekście refleksji studentów – uczestników przedmiotu Dialog edukacyjny)*, „Forum Dydaktyczne" 2007, nr 2, s. 19–26.

[4] J. Tischner przekonuje, że uczestnictwo w dramacie jest „przyswajaniem" lub „zatracaniem" siebie w perspektywie nadziei lub rozpaczy; tenże, *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1991, s. 14.

[5] Kwestia odpowiedzialności traktowana jest nie tylko przez Tischnera na równi z pojęciem prawdy i wolności. Ksiądz podkreśla walor responsoryczności sytuacji dialogicznej. W takiej sytuacji odpowiedzialność oznacza konieczność odpowiedzi na pytanie, a odpowiedź jest nie tylko od-

odpowiedzi na pytania przez niego stawiane, z pewnością służyć mogą przekształceniu/eliminacji negatywnych czynników, które niekiedy sprawiają, że obie strony są nie tyle kreatorami wspólnej sytuacji komunikacyjnej, co sytuują się po przeciwnych stronach barykady[6].

Budowanie pożądanych związków utrudniają m.in.: bariery wynikające z podstawy programowej, systemu egzaminacyjnego, obligatoryjnego ograniczenia funkcji wychowania, wielości interakcji oddziałujących na jednostkę w społecznym dialogu (media spełniają istotną funkcję edukacyjną: proponują zarówno postawy wzorcowe, jak i antywzory). Rozwijaniu przestrzeni spotkania nie sprzyja także daleko posunięta instytucjonalizacja i standaryzacja współczesnej rzeczywistości[7] (obniżenie stopnia odczuwania przez jednostkę poczucia bezpieczeństwa ontologicznego). Wreszcie umiejscawianie zajęć w konkretnym czasie (dodajmy, konieczne ze względu na społeczne realia), niejako poza sferą wszechobecnych przepływów (społeczeństwo sieci, w którym liczy się informacja, a także istnieją silne związki między producentami dóbr/usług i ich konsumentami) sprawia, że ich treści podlegają częściowej marginalizacji. Znaczące trudności w nawiązywaniu właściwych relacji wynikają także z pełnienia różnych ról: nauczyciel występuje jako ten, który ma przybliżyć uczniowi treści dobrze sobie znane, oraz uczeń, którego zadaniem jako podmiotu niewiedzącego jest przyswojenie tego, co mówi prowadzący zajęcia.

Aktorzy szkolnej sceny

O jakości wzajemnych kontaktów pedagogów i ich podopiecznych – przy założonej odmienności posiadanego zaplecza zarówno kulturowego, jak i życiowego – decyduje gotowość/niegotowość na kreowanie – gdyby sięgnąć po sformułowania Tischnerowskie – wspólnoty poszukiwań lub współmyślenia, realizowanej w akcie spotkania uobecniającego, nacechowanego znamionami zdarzeniowości. Spotkać bo-

---

powiedzią „na", lecz czasami „za"; por. tamże, s. 100; zagadnienie szeroko omawia J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 10–13.

[6] Zob. m.in.: A. Jankowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995; R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii*, t. 1, Łódź; Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995, s. 79–91; J. Tarnowski, *Postawa dialogu w pedagogice personalistycznej*, [w:] tamże, s. 115–121; J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992; D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa1988.

[7] Zjawisko to A. Cudowska komentuje słowami: „W takiej sytuacji coraz trudniej o zaangażowanie, zrozumienie i twórczą współobecność, jako niezbędne warunki urzeczywistniania relacji dialogicznych, tym trudniejszych im większe jest zróżnicowanie kulturowe podmiotów"; taż, *Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym*, „Pogranicze. Studia Społeczne" 2011, t. XVII, s. 72; zob. również: A. Rutkowiak, *„Dialog bez arbitra" jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem,* „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5/6, s. 120–128.

wiem – jak podpowiada ksiądz – to coś więcej niż zobaczyć kogoś na ulicy, minąć się z nim w budynku, czy przeciąć jedną z jego życiowych ścieżek. Spotkać to zobaczyć Twarz, doświadczyć jej epifanii, współuczestniczyć w egzystencjalnej wędrówce pozbawionej fałszu i zakłamania. Zastanówmy się zatem nad warunkami prowadzenia takiego dialogu lekcyjnego (w kontekście szeroko pojmowanych eksploracji przedmiotowych; na języku polskim może to być materiał literacki, czy szerzej rzec ujmując – kulturowy[8]), który umożliwi przeciwdziałanie postępującej reifikacji osoby i sprawi, że pytania i formułowane odpowiedzi pozwolą uczniowi pojmować tajniki świata: jego reguły, mechanizmy, system wartości, a prowadzącemu zajęcia stworzą szansę na zgłębienie prawdy młodego człowieka, ułatwią namysł nad jego perspektywami oglądu teraźniejszości i przeszłości, poszerzając tym samym dostępne „tu i teraz". Prowadzoną refleksję warto traktować również jako drogę do nauczycielskiego autoodkrywania.

Fundamentalne znaczenie dla procesu edukacji mają rozważania o wielowymiarowej semantycznie, bo konstytuowanej odmiennością osobowościową, kategorii Innego[9], lokowanej zarówno w horyzoncie różnicy, jak i podobieństwa. Kim zatem jest Inny? W jakiej relacji może pozostawać wobec mnie? Nie popełnimy błędu, jeśli zaznaczymy, że przede wszystkim trzeba zdawać sobie sprawę z jego indywidualności tożsamościowej, Ty nie jest bowiem Ja. Nie wdając się w ustalenia terminologiczne, przyjmuję za Henryką Kwiatkowską, że tożsamość człowieka „wskazuje na to, co tożsame, i na to, co w nim różne, co zaświadcza, że jest inny od innych"[10].

Znamy swój wygląd, przyzwyczajenia, zapatrywania, dobre i złe strony; nie możemy natomiast na zasadzie paraleli zdefiniować Drugiego. Inny to ten, który może mi zagrażać, kieruje bowiem wobec mnie żądanie patrzenia na świat jego oczami; wspomniane roszczenie niesie ból i cierpienie, wiąże się bowiem z chęcią dominacji lub zawładnięcia. Poza wskazaną odmiennością podmioty spotkania powinny dostrzegać także analogie: z Innym – co niejednokrotnie przeczuwamy jedynie intuicyjnie – współuczestniczymy w doznawaniu rzeczywistości. Jego sytuacja jest zatem porównywalna do mojej – sprawia, że mogę poznawać Ty, a także poznawać siebie. Proces ten jednak nie dokonuje się samoistnie i jest niemożliwy bez wzajemnego otwarcia na Ty partnera. Dopomina się – jak podpowiada autor *Filozofii dramatu* – wkroczenia między Ja i Ty trzeciej kategorii Onego[11] – „instancji wyższej", „mistrza

[8] Pisałam na ten temat szerzej: M. Gajak-Toczek, *Polonista wobec innego. Refleksje aksjologiczne wokół filozofii dialogu Józefa Tischnera*, „Przegląd Edukacyjny" 2017, nr 2 (105), s. 2–8.

[9] Relacja z drugim człowiekiem w filozofii pojmowana jest w różny sposób: Józef Tischner ujmuje ją w kategorii Zapytany-Pytający, Martin Buber mówi o związkach Ja i Ty, Emmanuel Levinas zaś przywołuje figurę: Toż-Samy – Inny.

[10] H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2005, s. 63.

[11] J. Tischner konstatuje: „Na naszym skrzyżowaniu dróg, na którym dokonało się spotkanie, relacja Ja i Ty ukazuje się jako podstawa trójkąta, natomiast On jako wierzchołek trójkąta", tenże, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017, s. 29.

sprawiedliwości", który dzięki spojrzeniu z góry widzi nie tylko mnie i ciebie, lecz także to, co my widzimy. Właściwą dualnemu poznaniu pieszczotę (odkrywanie siebie w innym i innego w sobie[12]) i okrucieństwo (zawłaszczenie[13]) przezwycięża poprzez wprowadzenie wspaniałomyślności, polegającej na oddaniu Innemu tego, co „jego jest". Ony „może uratować mnie przed sobą i tobą, i podobnie ciebie przed tobą i mną"[14]. Otwarcie na Drugiego umożliwia poznanie prawdy jego Ja bez masek i zasłon. Tischner pisze:

> Inny mieści w sobie paradoks: on jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie. (…) Inność innego wydobywa na jaw moją własną inność. Inność jest wzajemna. Inność zaskakuje, przynosi wciąż nowe niespodzianki, w całej nieprzewidywalności jest przewidywalna[15].

Uznanie Drugiego należy łączyć z kilkoma kwestiami. Przede wszystkim oznacza rozpoznanie jego imienia. Ważnym składnikiem uznania jest także konceptualizowanie siebie jako osoby, ma ono bowiem moc personalizującą: podczas jego przebiegu jestem dla siebie, aby stać się sobą. Wspomniane otwarcie na wolność nie posiada jednak znamion absolutnych, nie stanowi anarchicznego zamachu na ład świata, lecz – wręcz przeciwnie – respektuje granice: poznające Ty zarówno nie może dojść do pełnej tożsamości Ja, jak też nie doprowadza do całkowitego zróżnicowania podmiotów. Dokonuje się tylko w przestrzeni dialogu: odsłonięcia tożsamości uczestników nie należy zatem interpretować w horyzoncie obcowania z nieskończonością, w pewnym momencie pada bowiem słowo: „dość", które określa moment postoju, czyli uchwycenia wewnętrznej indywidualności Innego. Akt ten Tischner nazywa sposobem „trawienia świata przez innego"[16].

Poznanie jest warunkiem wolności, przyswojeniem obcości; moje Ja staje się częścią mojej odpowiedzialności. Ja rodzi się z relacji „**dla**" jako owoc wzajemności i dramatu[17]. Takie pojmowanie własnej osoby dokonuje się na drodze przyswojenia, tj. za-

---

[12] Słowami pieszczoty są: mój-moja, moja i nie dość moja, twój i nie dość twój, my, a przecież nie my, swoi i nigdy dość swoi, ty we mnie, ja w tobie; Tischner spostrzega: „Pieszczota szuka dla siebie miejsca pod słońcem. Miejscem tym jest raj. W raju jest się we dwoje. Każdy trzeci byłby przeszkodą, chyba że wywołany pieszczotą, przyszedłby tylko po to, by swym śpiewem i muzyką komentować jej bieg. Raj jest pełen kwiatów, które służą jako ornament i symbol pieszczoty. Owoce zwisające z rajskich drzew są znakiem pokarmu, jaki Ty stało się dla Ja, a Ja dla Ty"; tenże, *Inny. Eseje o spotkaniu*, dz. cyt., s. 22.

[13] Zarodek okrucieństwa znajduje się już w akcie kwestionowania niezależności Ja przez Innego, który atakuje jego oczy, uszy, podważa suwerenność punktu widzenia. Ksiądz notuje: „Niczego w zamian nie obiecując, inny wymaga, aby stać się jego pokarmem, jego częścią składową, nim. Inny zadaje ból, przez ból poszerza granice swojego królestwa"; tamże, s. 22–23.

[14] Tamże, s. 29.

[15] Tamże, s. 11.

[16] Por. tamże, s. 16–33.

[17] Nawiązuję do konstatacji Tischnera: „Aby osoba mogła być uczestnikiem dramatu musi być bytem-dla-siebie – bytem wewnętrznie zapośredniczonym – musi konstytuować siebie poprzez inny (byt-dla-siebie – M.G.-T) (…). Splot układów czasowych i przestrzennych wytyczonych zna-

dania do wykonania. Dobrze byłoby, gdyby zarówno nauczyciel, jak i uczeń ujmowali samych siebie w horyzontach: agatologicznym[18] oraz aksjologicznym[19] i potrafili stać się sobą, posiąść siebie. Spotykanie Twarzy Innego ma moc przekształcającą, niesie ze sobą taką siłę perswazji, że „zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować dotychczas uznawaną hierarchię"[20].

Inny budzi poczucie wolności, zmienia sposób istnienia i myślenia, sprawia, iż możliwe jest doświadczenie transcendencji. Zasadnicza przemiana wewnętrzna – *metanoi* –prowadzi do źródłowego doświadczenia jakiejś konkretnej tragiczności, jakiejś wolności. Proces formowania jednostki wolnej i odpowiedzialnej wymaga osobowego kształtowania kontaktów wychowawcy i wychowanka w perspektywie dialogu i nadziei, która – jak podpowiada Tischner – jest „najwłaściwszą dla nas perspektywą odkrywania i oglądania prawdy (...). W nadziei i poprzez nadzieję odsłania się aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej. Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością"[21].

Lekcyjne spotkania ujmowane jako doświadczanie Innego wypływają z założenia, iż „[w]ychowanie zaczyna się od tego, że przede wszystkim inny pozwala drugiemu być"[22], są wrastaniem w świat wartości[23]. Ważne jest zatem takie projektowanie zajęć,

---

czeniem słówka »dla« stanowi wątek dramatyczny naszej wzajemności. (…) Kim jesteśmy? Jesteśmy osobami, czyli podmiotami dramatu wzajemności"; tenże, *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999, s. 219.

[18] Tischner zauważa: „Spotykając drugiego (innego), spotykam go w horyzoncie, który w ogóle umożliwia spotkanie i zarazem jest jego dziełem. Spotkany inny i ja wraz z nim znajdujemy się w przestrzeni, w której coś jest lepsze, a coś gorsze, dobre lub złe. Przestrzeń ta nie jest zwykłą przestrzenią, lecz przestrzenią hierarchiczną. Dobro zwie się po grecku *agaton*. *Logos* znaczyło, co rozumne, mądre. (…) Horyzont agatologiczny to taki horyzont, w którym wszystkimi przejawami innego i moimi włada swoisty logos – logos dobra i zła"; tenże, *Filolozfia dramatu*, dz. cyt., s. 53.

[19] Por. tenże, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.

[20] Tenże, *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensa" 1980, s. 142.

[21] Tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 140. Zob. również: *Debata o nadziei. W „Jaskini filozofów" rozmawiają prof. Krzysztof Michalski, prof. Barbara Skarga, prof. Władysław Stróżewski i prof. Charles Taylor. Wprowadzenie: Krzysztof Mech*, „Tygodnik Powszechny" 2002, nr 21(2759), s. 10. P. Ricoeur zauważa: „Nadzieja nie przestaje do nas przemawiać nawet wówczas, gdy poddajemy się całkowicie poczuciu absurdu; skłania ona do przemyślenia na nowo objawiającej się w dziejach niejednoznaczności i niepewności, mówi nam: poszukuj sensu, staraj się zrozumieć. (...) Nadzieja mówi mi: sens istnieje, szukaj go. Ale mówi mi także: ten sens jest ukryty"; tenże, *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia*, przeł. S. Ciechowicz, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991, s. 195.

[22] J. Tischner, *Praca nad nadzieją bliźniego*, „Znak" 1975, nr 1, s. 92.

[23] M. Gołaszewska wskazuje ich powinnościowy charakter, pisząc: „Jeśli chcemy uznać powinnościowość za istotny wyróżnik wartości, musimy znaleźć uzasadnienie dla owej powinności w czymś, co jest wobec nich nadrzędne, przyznając im tym samym rangę bytów możliwych, a nie – koniecznych. (...) Wartości są zatem możliwościami tkwiącymi w bycie"; taż, *Istota i istnienie wartości: studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 30–35.

by młodzież mogła snuć rozważania nad uniwersalitycznie pojmowanym systemem aksjologicznym[24] oraz doświadczała go w praktyce poprzez zanurzenie w konkretnej antroposferze. Wspomniana orientacja empiryczna zakłada – zdaniem Marii Gołaszewskiej – odwoływanie się do rozmaitych faktów w postaci ludzkich wytworów, przeżyć oraz szeroko rozumianych procesów twórczych, tj. artystycznych, naukowych, technicznych i innych.

Kształtowanie osobowości ma prowadzić jednostkę ku internalizacji zastanych i społecznie akceptowanych treści (tworzenie z nich części swojego Ja), realizacji (ukonkretnianie w postaci faktów — przedmiotów, sytuacji, stanów rzeczy, zmian osobowości) i akceptacji. W kręgu rozważań umieścić należy wartości naczelne: bioetyczne, poznawcze, moralne i estetyczne oraz pochodne, m.in.: użyteczność, stosowność, prawdę, autentyczność, niezależność; dobroć, miłość, lojalność; piękno, brzydotę i tragizm[25]. Nie można zapomnieć o ukazywaniu ich funkcji w życiu zbiorowym. W tym aspekcie wyróżnić warto: witalne, utylitarne, techniczne, moralne, osobowe, poznawcze, kulturowe, społeczne[26]. Pominąć milczeniem nie wolno także ludzkiego pragnienia odnoszenia własnego świata do pojęć absolutnych[27]. Strukturowanie antroposfery powinno być dokonywane w kilku obszarach. Przede wszystkim wskazać należy mechanizmy długofalowych procesów zmian w kształtowaniu postaw wobec świata (systemy religijne, obyczajowość) oraz przybliżyć toczone przez stulecia dyskursy, dotyczące światopoglądu i różnorodnych motywów działania na różnych szczeblach świadomości. Maksymalizacja systemu aksjologicznego zachodzi dopiero w sferze zachowań regulujących, praktykach podejmowanych na rzecz ich społecznej internalizacji.

Traktując edukację jako spotkanie, pamiętać trzeba, że tylko w spotkaniu możliwe jest doświadczenie prawdy drugiego człowieka z jego ułomnościami oraz roszczeniami i zobowiązaniami. Dialog prowadzi do odkrycia świata wartości, ich nazwania i interioryzowania oraz postrzegania siebie jako wartości. Takie lokowanie problemu implikuje kolejne pytania o istotę wolności i odpowiedzialności. Spotkanie wiąże się z uczestnictwem w egzystencjalnym dramacie, z koniecznością udzielenia odpowiedzi na pytanie zadane przez innego. Pytanie jest darem; wiąże się z nim jednak pewna trudność, nic bowiem nie wiem o spotkanym podmiocie, poza tym, że jest inny, stoi przede mną

[24] Jak przekonuje Gołaszewska, „[s]ytuacja aksjologiczna stanowi konstrukt teoretyczny odwzorowujący rzeczywiste funkcjonowanie wartości w świecie ludzkim oraz ich wzajemne, rozliczne związki i zależności o charakterze nie jedynie koniecznym czy możliwym, lecz faktycznym, to znaczy takie, jakie rzeczywiście mają miejsce w świecie ludzkim"; tamże, s. 19.

[25] Por. tamże, s. 130. Współcześnie interesujące klasyfikacje wartości przedstawili także R. Ingarden, N. Hartmann, M. Scheler, R. le Senne oraz L. Lavalle.

[26] Por. M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości…*, dz. cyt., s. 128–129.

[27] Człowiek żyje różnymi nadziejami. Jedne nadzieje kierują go ku Bogu, inne ku drugiemu człowiekowi, jeszcze inne pojawiają się na linii jego stosunku do świata przedmiotów, rzeczy, materii; por. J. Tischner, *Dialog z filozofią marksistowską*, [w:] K. Bukowski (red.), *Filozofia chrześcijańska w dialogu*, „Studium Myśli Chrześcijańskiej przy Duszpasterstwie Akademickim", Kraków 1981, s. 23.

i ja stoję wobec niego (przy nim, obok niego). Sama obecność nieznajomego domaga się jego wypowiedzi, którą należy umieścić w horyzoncie własnych spraw. Następuje wówczas przekształcanie wspomnianego „nie wiem" w „wiem", „znam" i „rozumiem". W tym miejscu rozpoczyna się proces „rodzenia" się mojej wiedzy o Drugim, proces, który jest niezbędnym warunkiem porozumienia.

Właściwe pojmowanie profesji nauczycielskiej wiąże się z poznaniem ucznia i jego zaplecza kulturowego. Otwarcie na jego inność stanowi fundamentalny składnik tworzonych relacji interpersonalnych. Oczywiście, może zachodzić także sytuacja przeciwna, gdy któryś z podmiotów ukrywa się za maską, odpowiada fałszem na autentyczność[28].Tischner zauważa:

> Scena staje się płaszczyzną spotkań i rozstań, (…) przestrzenią wolności, w której człowiek szuka sobie chleba, domu, Boga, i w której znajduje swój cmentarz. (…) Człowiek doświadcza sceny uprzedmiatawiając ją, zmieniając ją na przestrzeń wypełnioną przedmiotami, z których następnie zestawia różne całości, aby mu służyły. Obiektywizacja dokonuje się dzięki aktom intencjonalnym[29].

Priorytetowe dla dialogu edukacyjnego, prowadzonego w horyzoncie Innego, jest także pojmowanie siebie samego jako bytu-w-sobie. Autorefleksja przebiega pod hasłem: „poznaj samego siebie" (dana jest nam jakaś konsystencja psychofizyczna, którą możemy uznać bądź odrzucić), nie oznacza jednak uprzedmiotowienia, lecz służy tworzeniu szczególnego rodzaju wewnętrznej relacji (nie ma waloru konieczności zaistnienia). Znaczenia tej wewnętrznej rozmowy przecenić się nie da. Nauczyciel po rozpoznaniu siebie jako bytu-w-sobie (swoich możliwości i ograniczeń) wie, że jest po to, by pomógł wychowankowi dokonać tego samego. Istotne jest wytworzenie przekonania partnerów procesu nauczania-uczenia się, że takie działania stanowią początek wspólnej życiowej wędrówki. Umiejętność odnalezienia się na mapie sceny dramatu sprawia, że podmiot swoje istnienie sytuuje wobec innego bytu-w-sobie[30]. W tym obszarze należy także wyeksponować fakt, że każdy podlega prawom, wypływającym z reguł życia politycznego, społecznego oraz religijnego. Powinien je przyjmować i akceptować do momentu, gdy nie wyrażają autorytarnych czy totalitarnych manipulacji (byt-przeciw-sobie), uniemożliwiających przejście z poziomu „w" na po-

[28] J. Tischner, *Filozofia dramatu*, dz. cyt., s. 76–81.

[29] Tamże, s. 148.

[30] O wspomnianej sytuacji A. Rynk pisze: „Będąc bytem-w-sobie odkrywam, iż wchodzę z drugim nie tylko w jakąś relację poznawczą, lecz także przestrzenną. (…) Najpierw więc jestem jako byt-w-sobie, jako jeden z wielu bytów zajmujących określone miejsce – topos. Drugi byt znajduje się w określonej odległości. Może znajdować się dalej lub bliżej. Może być tak blisko, iż wydaje się, że jest jakąś częścią mnie samego. Jeden byt-w-sobie i drugi byt-w-sobie mogą się od siebie oddalać albo do siebie zbliżać. (…) Paradoks tkwi w tym, iż często miejsce w przestrzeni fizykalnej nie pokrywa się z miejscem, jakie czynię dla drugiego człowieka w przestrzeni duchowej"; tenże, *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2008, s. 88.

ziom „dla". Pamiętać należy, że będąc dla siebie, jestem dla innych, i odwrotnie: będąc dla innych jestem dla-siebie.

W refleksji szkolnej nie można pominąć także zagadnienia zła jako immanentnego składnika ludzkiej cywilizacji. Pytanie o nie ma charakter dialogiczny (przestrzeń między Ja-Ty) i ontologiczny (kwestia obecności zła). Można mówić o trzech uwarunkowaniach jego obecności: a) istnieje tylko dobro, natomiast zło jest jedynie pustym, przeciwstawnym pojęciem; b) tylko zło istnieje jako coś realnego, dobro natomiast to pojęcie bez desygnatu, niemożliwa do zrealizowania idea; c) ogólne idee dobra i zła mają sens jedynie w odniesieniu do antroposfery[31]. Ważne jest, by pedagog pomógł młodzieży w zrozumieniu, że zło zarówno w wymiarze podmiotowym (konkretna osoba), jak i przedmiotowym (zewnętrzne wydarzenia) jest dwuznaczne, gdyż motywem jego realizacji może być z jednej strony satysfakcja (szczególnie u ludzi dotkniętych *moral insanity*), z drugiej natura przedstawicieli gatunku *homo sapiens* nastawiona jest na osiągnięcie *summum bonum*, reprezentowanego przez Prawdę, Piękno i Dobro.

Dialog w przestrzeni edukacyjnej

Partnerstwo w szkole przejawia się w dialogicznej wzajemności, determinowanej akceptacją odmienności drugiej osoby. Pełnię osiąga wtedy, gdy wychowawca otworzy się na wychowanka, bezwarunkowo przyjmie jego inność. Sprawi, iż młody człowiek stanie się odkrywcą i badaczem dostępnego świata, sam zaś wystąpi jako jego mentor i przewodnik. Zaakcentujmy jednocześnie właściwą tym relacjom niewspółmierność, niejednoznaczność przypisanych im ról. Inny może być Mistrzem dla Ja i Ja może wejść w rolę Mistrza wobec Innego. Pedagog jest odpowiedzialny za podopiecznego, ale i on też jest odpowiedzialny za pedagoga. We wspomnianym akcie przekształceniu ulegają obie strony spotkania, w tym również ich potencjał społeczno-kulturowy. Postawa taka wiąże się z pojmowaniem poznania jako procesu niecałościowego, uczestnicy są bowiem od siebie odmienni, a doznawana inność nie istnieje, lecz się objawia jako ślad twarzy pod postacią spotkania czy mowy. O jakości spotkania decyduje wówczas nastawienie wobec Innego. Zaangażowanie, zrozumienie i twórcza współobecność są więc niezbędnymi czynnikami kreowania sytuacji dialogowych.

By współistnienie odmiennych kulturowo podmiotów mogło zaistnieć w ramach dialogu, niezbędne jest potraktowanie rozmowy nie jako bezwarunkowej sytuacji, lecz zadanie do wykonania, które starać się trzeba wypełniać z pełną świadomością trudności, mogących pojawić się na drodze do jego realizacji. Powinnością pedagoga jest poznanie realiów kulturowych podopiecznego, zakorzenionego w świecie technologii, zanurzonego w przekazach wizualnych i paradygmatach absorbujących

[31] Por. M. Gołaszewska, *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 189.

rozliczne znaczenia, wyrastające w szeroko rozumianej popkulturze. Niezbędne jest uznanie, że jako reprezentant kultury prefiguratywnej lub kofiguratywnej[32] posiada on odmienny od nauczycielskiego bagaż doświadczeń i w pełni akceptuje ekranowe, a w zasadzie interaktywne, czytanie świata. Zanurzony w rzeczywistości aksjologicznie rozchwianej, wewnętrznie niekoherentnej, uznaje coraz bardziej akceptowany liberalizm światopoglądowy. Uczeń to dla wychowawcy także – jak przekonuje Paweł Sporek – „użytkownik obcego już języka, kodu, aktualizujący niezrozumiane konteksty, upraszczający komunikację do ram wyznaczanych przez poetykę form komunikacji internetowej"[33].

Świadomość operowania odrębnymi językami rodzi potrzebę poszukiwania takich metod i środków, które umożliwią wymianę myśli i odczuć. Istotne jest, by prowadzący zajęcia jako reprezentant kultury symbolicznej umiał sprawić, że stanie się Ja-z-innym, a nawet Ja-dla-innego. Taka perspektywa łączy się z procesem znoszenia własnej inności i –aktualizując wyznawane przez pokolenia na przestrzeni lat wartości – prowadzi do ich wcielania w indywidualną przestrzeń aksjologiczną młodych ludzi. Rolą nauczyciela jest uzmysłowienie uczniowi, że podstawą kształtowania się jego tożsamości jest świadomość poznawczej odrębności wyłonionej na linii Ja – Inni. Koniecznym warunkiem percepcji samego siebie jest uznanie Drugiego – jego Ty stanowi konstytuantę mojej tożsamości; dzięki niemu dowiaduję się, kim jestem. Jak przekonuje Krzysztof Kamiński, pedagog:

> (…) nie może być pozbawiony wyobraźni, nie może być pozbawiony ciekawości świata, ambicji jego sensownego, w miarę możliwości, całościowego ogarnięcia oraz marzeń o jego zmienianiu (ulepszaniu). Współczesny pedagog powinien być nie tylko rzeczowo i merytorycznie przygotowany do zawodu, ale głęboko przekonany do jego wykonania, co znajduje wyraz w zewnętrznie dostrzeganej pasji[34].

We współczesnej oświacie akcentuje się fundamentalną prawdę, że partnerzy procesu edukacji muszą zdawać sobie sprawę z ontycznego elementu struktury bytowej człowieka, tj. zdolności bycia podmiotem, a więc otwarcia się na scenę dramatu: samego siebie, Innego i tego, co wobec mnie zewnętrzne. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kim jestem? – wymaga poznawczej czujności oraz refleksyjności. Wiąże się też z koniecznością postawienia kolejnego pytania: Jakie są moje korzenie, skąd się wywodzę? W tym obszarze należy zaakcentować zmiany łączące się z kryzysem miejsca we współczesnej kulturze. Istotnymi dla toczonego dialogu tożsamościowego są także zagadnienia pamięci, która podlega coraz silniejszej deprecjacji. Dominu-

[32] Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

[33] P. Sporek, *Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny. Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera*, „Podstawy Edukacji" 2014, nr 7, s. 280.

[34] K. Kamiński, *Filozofia na studiach pedagogicznych*, „Przegląd Pedagogiczny" 2013, nr 1 (12), s. 97.

jąca strategia życia nastawionego na wielość i krótkotrwałość doznań sprawia, że na myślenie o zdarzeniach minionych pozostaje coraz mniej czasu. By zatem przywrócić pamięci właściwe jej miejsce, należy zachęcać wychowanka do indywidualnego, uczciwego namysłu nad własnym życiem, ujawnienia przed samym sobą tego, co z różnych powodów skrywał, wybielał lub uznawał za niebyłe. Ważne jest tworzenie własnej narracji zarówno w perspektywie przeszłości, jak i przyszłości (konstruowanie „horyzontu oczekiwań"). Porównania i odniesienia pozwalają na rekonstrukcję różnych wizerunków siebie, dokonywaną z zachowaniem stosownego dystansu do siebie jako Innego.

Drugi jako źródło tożsamości Ja to związek, który niweluje wzajemny dystans. Właściwie zaplanowana edukacja nastawiona na przyszłość ma zatem dawać podstawy do samodzielnego wchodzenia w relacje interpersonalne, przygotowywać do całożyciowego uczenia się. Jej filary stanowią: rozwijanie naturalnej dla przedstawicieli gatunku *homo sapiens* postawy ciekawości ludzi i otoczenia, otwartości na odmienność, kształcenie władzy sądzenia, umiejętności przewidywania skutków własnych i cudzych działań w sytuacjach niejednoznacznych. W tej orientacji wrażliwość moralna musi być wsparta rzetelną wiedzą.

Odpowiedzialność wychodząca od świadomości własnej obecności w świecie zamieszkanym przez Innych, czyli świadomości siebie w relacji z Innym, dąży do przyjmowania odpowiedzialności za Innego i rzeczywistość. Wiąże się z twórczym rozumieniem własnego wpływu na los Innych oraz warunki, w jakich żyją. Taka postawa otwiera na przeżywanie świata, który dociera do człowieka spowity w cudze słowa. W dialogicznej interakcji granice między Ja i Ty się zamazują. Aktowi wzajemnego uznania przypisujemy jedynie walor potencjalności:

> (…) uznaję cię, ponieważ możesz stać się mną; jestem uznany przez ciebie, ponieważ mogę stać się tobą. Naprawdę nie ma mnie i ciebie w naszej utrwalonej na zawsze tożsamości, przechodzimy w siebie, tracimy siebie i pozyskujemy siebie[35].

Tym, co łączy Ja/nauczyciela z Innym/uczniem, nie jest rozum czy interes, ale – zgodnie z myślą Tischnera – źródłowa odpowiedzialność odkrywana przez Ja jako sfera wolności. Ksiądz przekonuje, że pierwotnym stanem między Ja i Ty jest separacja, nie ma bowiem wspólnoty świadomości. Konieczna jest więc odpowiedzialność nie tylko za własną wolność, ale także za wolność Innego. W odpowiedzialności tej tkwi bowiem wolność Ja, tj. możliwość podejmowania decyzji i związanych z tym wyborów. Dokonuje się ona w określonym porządku prawno-administracyjnym. Wspólnym dobrem (podstawą moralności) jest poszanowanie godności Drugiego, przy czym wychowawca musi pamiętać, iż dobrostan i wolność Innego jest warunkiem jego własnego dobra i wolności. Bez zrozumienia tych prostych prawd nie moż-

[35] J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, dz. cyt., s. 20.

na budować edukacji, nie da się urzeczywistnić dialogu i stworzyć możliwości wydarzania się spotkania.

Wezwanie do czynienia dobra jest więc uniwersalne, ale zobowiązanie – jednostkowe i wiąże się z odpowiedzialnością **za** i **wobec** Innego. Zrozumienie nie może więc zakończyć się na empatycznym wczuwaniu w położenie Ja i przyjęciu jego perspektywy w oglądzie świata. W procesie dialogicznym zmieniają się wszyscy jego uczestnicy, reinterpretują własne założenia światopoglądowe, zdobywają samowiedzę, a „polifoniczność" przestrzeni zabezpiecza przed jednością w rozumieniu, która tylko potwierdzałaby funkcjonujące już znaczenia. Ważnym zadaniem prowadzącego zajęcia jest uświadomienie sobie i uczniowi, że identyfikacja z partnerem dialogu nie stworzy szansy jego zrozumienia, jeżeli nie przeobrazi się w procesie dialogicznym w postawę „niewspółobecności". Porzucenie własnej perspektywy poznawczej nie wzbogaca w żaden sposób życia o nowe sensy, natomiast zachowana – daje możliwość dostrzeżenia tych obszarów, które dla jednostki są niedostępne z jej punktu widzenia. Należy zatem tak formować przekaz dydaktyczny, by młodzież rozumiała fundamentalną dla interpersonalnych kontaktów prawdę, że odpowiedzialne słuchanie nie oznacza rezygnacji z własnego Ja, nie wiąże się z nakazem bezwarunkowego przyjęcia poglądów Innego. Łączyć je należy z gotowością do udzielania odpowiedzi na jego pytanie.

Kilka słów zakończenia

W procesie nauczania-uczenia się konieczne jest dowartościowanie spotkania, jako wydarzenia o szczególnym znaczeniu dla rozwoju osobowości jego uczestników. By mogło ono zaistnieć, niezbędna jest wewnętrzna, duchowa dyspozycyjność pedagoga; dzięki niej będzie on w stanie przezwyciężać w podopiecznym poczucie osamotnienia, pustki, lęku, alienacji. Spotkanie, traktowane jako metoda, ma na celu uświadomić ontyczną wzajemną zależność zarówno prowadzącego zajęcia, jak i ucznia, a także wzywać do wzięcia odpowiedzialności za siebie i za Drugiego. Tak projektowane zajęcia umożliwią transcendencję, przekraczanie własnych ograniczeń materialnych, zmysłowych, przywrócą poczucie wspólnoty, bycia, doświadczania i przeżywania rzeczywistości oraz siebie nawzajem. Powszechny w XXI wieku język ekonomicznego utylitaryzmu zastąpią treściami humanistycznymi, niezbędnymi do kształtowania podmiotowej tożsamości.

Edukację należy pojmować jako miejsce szczególne, ale nie w sensie konkretnym, lecz w znaczeniu przestrzeni przepływów, w której podmiotowość Innego może zaistnieć, rozbłysnąć. Ważne jest, by nauczyciel umiał wsłuchiwać się w Drugiego, jego poglądy, przekonania, uczucia. Realizując przesłanie o potrzebie ocalenia człowieka, w codziennych działaniach musi starać się odnaleźć Innego w sobie i siebie w Innym. W ten sposób twórczy aspekt wykonywanego zawodu łączyć będzie z wiernością wychowankowi i samemu sobie. W projektowaniu lekcji na pierwszym miejscu umieści świat jednostki, a nie jednostkę w świecie. Aby Inny/uczeń miał szansę stać się źró-

dłem tożsamości pedagoga, niezbędna jest akceptacja, która pozwala widzieć młodego człowieka w sposób autentyczny wraz z jego ograniczeniami, wadami, zaletami, emocjami i przeżyciami. Takie postrzeganie staje się pretekstem do prawdziwego spotkania, umożliwiającego wzajemne przenikanie osobowości, odkrywanie własnej tożsamości dzięki osobie Innego. Pamiętać trzeba, że podmiotowość nie polega

> (…) na ścieraniu się z innymi, dążeniu do prymatu, ale na – odnalezieniu się w Innym, w etycznym zobowiązaniu wobec Drugiego. Podmiotowość przedstawiana jest jako gościnność: Toż-Samy (czyli „ja") obcuje z Innym, otwiera się na niego, na jego Inność. Spotkanie z Innym – poprzez mowę, dialog – to relacja etyczna, w niej przekracza się zewnętrzność, otwiera się na siebie wzajemnie, a zarazem otwiera się na Boga[36].

Podkreślmy zatem, że fundamentalną wiedzę, wpisaną w projekty oświatowe, stanowią pojęcia, takie jak: wolność, sprawiedliwość, solidarność i nielimitowane dobro. Tak zaprogramowane kształcenie umożliwi partnerom procesu nauczania-uczenia się rzetelne wypełnianie obowiązków, podejmowanie działań, sądzenie, formułowanie opinii, sprawi, że na lekcjach dokonywać będzie się wydarzanie „poza-ego-istycznego" dobra. Warunkiem niezbędnym w budowaniu lekcyjnego spotkania jest unaocznienie uczniowi dialogiczności słowa. Prymarne wskazanie edukacji zawarte jest w przekonaniu, iż nie ma w niej żadnego usprawiedliwienia dla bezprawia i przemocy[37], służyć ma bowiem wcielaniu zasad Platońskiej kalokagatii: Prawdy, Dobra i Piękna. Doświadczenie spotkania pobudza do refleksji i do aktywności, umożliwia integralny rozwój osoby. Podkreślmy zatem, że wychowawca jest w sposób szczególny zobligowany do dzielenia się z wychowankami swoim światem przeżywanym, aby oni chcieli i potrafili dzielić się z Innymi. Otwarcie się nauczyciela na świat młodego człowieka sprawia, że zdobywa on język, do nazywania tego, co wcześniej było w nim milczące, utajone, a nade wszystko niewyrażalne, niewysłowione. Inny umożliwia jego własną ekspresję, czyni go Osobą[38]. Rozważania zawarte w artykule spointujemy słowami Tischnera: uczeń jako Inny może być dla nauczyciela „tym, z kim mówi(ę), lub tym, do kogo mówi(ę); może być »adresatem« przesłań lub ich »odbiorcą«; może być »panem«, może pojawić się przez »majestatywne wy«; może znaleźć się w słowie »on« (…). Każda z tych form określa jakąś formę wzajemności i jakąś formę uczestnictwa"[39].

---

[36] A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009, s. 148.

[37] Zob. M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń: między przemocą i dialogiem : obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

[38] Por. H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 109.

[39] J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, dz. cyt., s. 57.

Bibliografia

Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa1988.

Bonowicz W., *Kapelusz na wodzie. Gawędy o księdzu Tischnerze*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.

Bonowicz W., *Tischner*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

Cudowska A., *Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym*, „Pogranicze. Studia Społeczne" 2011, t. XVII, s. 69–83.

Czerska B., *Poznawanie wartości*, MAW, Warszawa 1986.

Debata o nadziei. W „Jaskini filozofów" rozmawiają prof. Krzysztof Michalski, prof. Barbara Skarga, prof. Władysław Stróżewski i prof. Charles Taylor. Wprowadzenie: Krzysztof Mech, „Tygodnik Powszechny" 2002, nr 21 (2759), s. 10.

Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń: między przemocą i dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996.

Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.

Gajak-Toczek M., *Polonista wobec innego. Refleksje aksjologiczne wokół filozofii dialogu Józefa Tischnera*, „Przegląd Edukacyjny" 2017, nr 2 (105), s. 2–8.

Gołaszewska M., *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości: studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

Jankowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1995.

Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009.

Kamiński K., *Filozofia na studiach pedagogicznych*, „Przegląd Pedagogiczny" 2013, nr 1 (12), s. 97–104.

Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995, s. 79–91.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2005.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Okońska E., *Co z dialogiem w szkole? (w kontekście refleksji studentów – uczestników przedmiotu Dialog edukacyjny)*, „Forum Dydaktyczne" 2007, nr 2, s. 19–26.

Ricoeur P., *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia*, przeł.. S. Ciechowicz, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991.

Rutkowiak A., *„Dialog bez arbitra" jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem,* „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 5/6, s. 120–128.

Rutkowiak J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Rynk A., *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2008.

Sporek P., *Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny. Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera*, „Podstawy Edukacji" 2014, nr 7, s. 275–284.

Szary S., *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.

Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

Tarnowski J., *Postawa dialogu w pedagogice personalistycznej,* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995, s. 115–121.

Tischner J., *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensa" 1980 (t. 12), s. 137–172.

Tischner J., *Dialog z filozofią marksistowską*, [w:] K. Bukowski (red.), *Filozofia chrześcijańska w dialogu*, „Studium Myśli Chrześcijańskiej przy Duszpasterstwie Akademickim", Kraków 1981.

Tischner J., *Dzienniki 1944–1949. Niewielkie pomieszanie klepek*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014.

Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

Tischner J., *Inny. Eseje o spotkaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.

Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.

Tischner J., *Praca nad nadzieją bliźniego*, „Znak" 1975, nr 1, s. 11–23.

Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.

Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Tischner J., *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1991.

The teacher *vis à vis* the otherness of the student on the school stage of drama

Abstract: The main purpose of this article *The teacher vis à vis the otherness of the student on the school stage of drama* is the transposition of the category of „otherness", which derives from Józef Tischner's philosophy of man, to the educational field and to use it to present the relationship between teacher and student. The author of this article, using Tischner's inspiring idea of the philosophy of dialogue as her starting point, describes the roles of the student and the teacher in the educational process. She points to the obstacles that stand in the way of dialogue possibilities (barriers resulting from the core curriculum, examination system, obligatory limitation of upbringing functions, the multiplicity of educational interactions affecting the individual in social dialogue, institutionalisation and standardisation of contemporary reality), and, at the same time, she points out the ground which allows both parties to seek agreement in school communication. It is important to recognise mutual understanding on the agathological and axiological level, and to give the meeting the character of a presentational event. As an inalienable trait in a properly organised didactic process, it recognises the necessity for the teacher to adopt an open attitude to another's otherness – he/she cannot be self-and-for-self, he/she must become self-different and even I-for-other; bear his/her own difference.

Keywords: education, philosophy of dialogue, Other, teacher, student.

About the author: Małgorzata Gajak-Toczek – doctor of Philosophy in Humanities, lecturer at the Unit of Didactics of Polish Language and Polish Literature, Faculty of Philology, University of Lodz. She is interested in contemporary literature, its connections with other arts and the application of various methodological assumptions to the field of school reality. She conducts research on school forms and methods of literary and cultural education in primary and secondary schools. Her own academic interests focus on the tradition of Polish didactics in the second half of the nineteenth century and on the textbook as a tool for education. She is the author of the monograph *Franciszek Próchnicki, didactician – editor – literary researcher*, Lodz 2010.

Monika Modrzejewska-Świgulska*
Uniwersytet Łódzki
momodrzejewska@gmail.com

Plener malarski jako środowiskowy kontekst twórczości plastycznej. Relacja z badań jakościowych

Streszczenie: Artykuł ma charakter empiryczny. Autorka relacjonuje przebieg badań o charakterze jakościowym (wywiady, obserwacja, analiza dokumentów) prowadzonych wśród artystów plastyków podczas pleneru malarskiego. W teksie zostały postawione robocze hipotezy dotyczące funkcjonowania środowiska twórczego i czynników dynamizujących czynności twórcze.

Słowa klucze: badania jakościowe, środowiskowe uwarunkowania twórczości, twórczość profesjonalna, twórczość malarska

1. Wprowadzenie

Dzięki osobistym kontaktom mam możliwość obserwowania pracy twórczej artystów plastyków na co dzień w jej „naturalnym środowisku" (np. plenery malarskie, pracownie artystyczne, galerie, wernisaże, targi sztuki). Przebywanie w środowisku twórców zainspirowało mnie do „sformalizowania" sytuacji i zainicjowania badań o charakterze jakościowym, w celu rekonstrukcji środowiskowego kontekstu tworzenia na przykładzie malarskiego pleneru dla twórców profesjonalnych.

---

* Monika Modrzejewska-Świgulska – dr n. hum., obecnie pracuje jako adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Twórczości Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, pedagog, trener grupowy, coach. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół pedagogiki twórczości, twórczości profesjonalnej oraz badań narracyjno-biograficznych, autorka książki: *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów,* redaktorka książki: *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*, współredaktorka książek: *Psychopedagogika działań twórczych; Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej; Autobiography – Biography – Narration: Biographical Perspectives in Research Practice*.

Istotny nurt badań wśród socjologów sztuki, psychologów i pedagogów twórczości oraz kulturoznawców dotyczy środowiskowych i społecznych uwarunkowań twórczości, czyli czynników sprzyjających i hamujących procesy tworzenia[1]. Empiryczne i teoretyczne badania realizowane w tym nurcie prowadzone były dokoła następujących wątków problemowych: historyczne uwarunkowania twórczości, społeczno-geograficzne stymulatory twórczości, epoki i kultury sprzyjające tworzeniu, cechy środowisk kreatogennych (szkolnych, zawodowych)[2]. Środowiskowe uwarunkowania twórczości, jak stwierdza Krzysztof J. Szmidt, to „ogół czynników wpływających na podejmowanie, treść, intensywność, przebieg i rezultaty działań twórczych"[3].

Jeżeli chodzi o badania nad środowiskowymi uwarunkowaniami twórczości artystycznej, to w Polsce prowadzone były głównie przez socjologów sztuki, gdzie artysta to przedstawiciel jednego z wielu zawodów[4]. Z kolei dociekania literaturoznawcze i kulturoznawcze kładą nacisk na analizę wytworów zastanych (literackich, teatralnych, filmowych, wypowiedzi twórców, dzienniki, pamiętniki) jako źródeł wiedzy o świecie, w którym powstały, wyrazu tożsamości twórców tworzących w konkretnych kontekstach społeczno-kulturowych[5]. Badania podejmowane przez psychologów i pedagogów twórczości prowadzone były wśród twórców lokalnych, aktorów, artystów plastyków czy uznanych twórców kultury popularnej. Poszukuje się w nich zarówno indywidualnych zasobów artystów, jak i społecznych uwarunkowań aktywności twórczej[6].

---

[1] K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.

[2] S. Arieti, *Creativity: The magic synthesis,* Basic Book, New York 1976; H. Becker, *Art Worlds*, University of California Press 1982; H. Gardner H., *Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge 1988; H.E. Gruber, D.B. Wallace, *Creative People at Work*, Oxford University Press, New York 1989; T. Amabile, *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*, Westview Press, Boulder 1996; M. Csikszentmihalyi, *Creativity. Flow and the Psychology of discovery and Invention*, Harper Perennial, New York 1997; R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska,* PWN, Warszawa 1990; J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 1997; Ch. Murray, *Human Accompishment*, Perennial, New York 2003; M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1999; M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009; K.J. Szmidt, dz. cyt.

[3] K.J. Szmidt, dz. cyt.

[4] M. Golka, *Socjologia artysty*, Wydawnictwo ars nova, Poznań 1995; A. Siciński, *Literaci polscy. Przemiany zawodu na tle przemian kultury współczesnej*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław 1997; A. Wallis, *Artyści-plastycy. Zawód i środowisko*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964; I. Wagner, *Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych* i *intelektualnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", vol. 1/ 2005, s. 20–41.

[5] A. Mrozik, *Akuszerki transformacji. Kobiety, literatura i władza w Polsce po 1989 roku*, IPL, Warszawa 2012.

[6] I. Pufal-Struzik, *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wyd. Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2006; K. Lasocińska, *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców*, Wydawnictwo AHE w Łodzi, Łódź 2011.

2. Uwagi metodologiczne, gromadzenie i przebieg badań

W badaniach nad twórczością profesjonalną przyjmuję systemowe jej rozumienie, twórczości nie można bowiem ograniczyć do zdolności intelektualnych i osobowościowych, ale postrzegać jako właściwość rozwijających się systemów – jednostka/aktywność twórcza – proces twórczy – dziedzina twórczości/wytwory (np. reżyseria, sztuki plastyczne/malarstwo) – środowisko twórcze (np. środowisko filmowo-teatralne, środowisko artystów plastyków). Twórczość należy postrzegać jako efekt interakcji różnorodnych czynników: osobowościowych, realizowanych zadań twórczych, kontaktów interpersonalnych, zdarzeń losowych, kontekstu społeczno-historycznego. Zdaniem badaczy twórczości, m.in. Grubera, Wallace'a, Gardnera, Cikszentmihalyi'ego czy Beckera, socjologa sztuki, Stasiakiewicza[7], pracy twórczej nie powinno się rozpatrywać jedynie jako aktywności estetycznej realizowanej przez oryginalne jednostki, ale jako wieloaspektowe, zintegrowane działania realizowane oraz organizowane przez twórców w konkretnym czasie i przestrzeni społecznej. W literaturze przedmiotu opisane zostały koncepcje interakcyjne i systemowe, nie widzę więc konieczności powielania znanych treści[8]. Systemowe rozumienie twórczości profesjonalnej wymaga docierania do zróżnicowanych sytuacji oraz materiałów, które dokumentują i opisują funkcjonowanie wszystkich elementów systemu (jednostka, kontekst/środowisko, proces, wytwór). Z doświadczenia wiem, że sytuacja pleneru malarskiego jest dobrym przykładem środowiskowego kontekstu tworzenia, bowiem badacz ma dostęp do wszystkich elementów systemu twórczości plastycznej, czyli: twórców, kontekstu tworzenia (np. relacje osobowe, „inspirująca" przyroda, doświadczenia artystyczne twórców), pośrednio do procesu twórczego (np. szkice, kolejne wersje jednej pracy) i wreszcie namacalnych efektów pracy twórczej (np. rysunki, obrazy, rzeźby, pomysły na cykle prac).

2.1. Gromadzenie danych i przebieg badań

Marian Golka podkreśla: „tworzenie, jak i wszystko to, co dzieje się z dziełami sztuki, odbywa się w związku z instytucjami artystycznymi"[9]. Badacz do zasadniczych instytucji warunkujących twórczość zalicza cztery układy artystyczne: **instytucje tworzenia** (np. grupy artystyczne, pracownie, szkoły artystyczne, związki twórcze), **instytucje obiegu** (np. galerie pisma artystyczne), **instytucje obecności sztuki** (np. muzea, kolekcje prywatne) oraz **instytucje odbioru sztuki** (np. stowarzyszenia, fora internetowe). Do najważniejszych zadań instytucji artystycznych należy: dynamizowanie działań twórczych (rozpoczynanie, kontynuowanie, inspirowanie), selekcjonowanie i wprowadzanie w obieg społeczny dzieł[10]. Plener malarski zaliczyć można do

[7] H.E. Gruber, D.B. Wallace, dz. cyt.; H. Gardner, *Niepospolite umysły*, Wydawnictwo Cis, Warszawa 199; M. Cikszentmihalyi, dz. cyt., H. Becker, dz. cyt., M. Stasiakiewicz, dz. cyt.

[8] M. Stasiakiewicz, dz. cyt. M. Karwowski, dz. cyt., K.J. Szmidt, dz. cyt.

[9] M. Golka, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008, s. 273.

[10] Tamże.

pierwszego układu, bowiem jego funkcją jest umożliwianie i inspirowanie twórczości oraz socjalizacja do danej dziedziny twórczości.

Badania prowadzone były podczas dwutygodniowego pleneru malarskiego dla profesjonalnych twórców, który miał miejsce w Bobolicach na Jurze Krakowsko-Częstochowskiej. Wyjściowe pytania badawcze brzmiały: W jaki sposób plener warunkuje pracę twórczą artystów? Jaki jest przebieg pracy twórczej podczas pleneru malarskiego? Jakie są efekty pracy twórczej? Co o plenerze mówią sami twórcy? Chcąc pozyskać szczegółowe opisy, odzwierciedlające wieloaspektową rzeczywistość działań podejmowanych przez twórców, gromadziłam zróżnicowane dane (tab. 1) przy pomocy wywiadów, obserwacji i analizy dokumentów. Podstawową techniką zbierania danych był wywiad swobodny, ze względu na elastyczną formułę i możliwość dopasowania pytań do sytuacji badawczej. Dodatkowo wywiad swobodny umożliwia rozmówcom prezentowanie ich perspektywy, opinii. Często wywiady przybierały formę konwersacji. Analiza i interpretacja wywiadów przebiegała w kilku etapach, polegała na odnalezieniu powtarzających się w wypowiedziach fragmentów, następnie poprzez kondensowanie materiału wyróżnienie najważniejszych wątków wypowiedzi. Drugim istotnym źródłem materiału badawczego była obserwacja uczestnicząca, swobodna, która jest jedną z podstawowych technik stosowanych w naukach społecznych. Umożliwia ona badaczowi na branie udziału w „naturalnych" aktywnościach badanej grupy. Założyłam, że obserwacja pomoże lepiej zrozumieć środowiskowy kontekst tworzenia. Techniką uzupełniająca była analiza dokumentów, pozwoliła na poszerzenie kontekstu badania o wytwory/efekty pracy twórczej powstałe podczas pleneru. W konsekwencji pozyskałam materiał empiryczny w postaci opinii, historii osobistych twórców, artefaktów obiektywizujących i dokumentujących pracę twórczą, co zaowocowało spostrzeżeniami i intuicjami interpretacyjnymi (tab. 1)[11].

Tabela 1. Techniki badawcze w badaniach nad twórczością profesjonalną

Obserwacja uczestnicząca	Wywiady z uczestnikami pleneru	Analiza dokumentów
podejmowanych działań kontaktów interpersonalnych	swobodne mało ukierunkowane wywiady konwersacyjne/rozmowy	albumy prezentujące twórczość uczestników pleneru katalogi z wystaw wytwory powstałe na plenerze: szkice, obrazy, teksty twórców

Źródło: opracowanie własne.

[11] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; J.-C. Kaufman, *Wywiad rozumiejący*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010; K. Konecki, S*tudia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010; S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004; M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

2.2. Uczestnicy badań

Osoby związane z plenerem to: artyści, właścicielka galerii malarskiej, sponsor pleneru, przedstawiciele władz lokalnych, pracownicy pobliskiego domu kultury, osoby obsługujące plener, przypadkowi odbiorcy. W plenerze brało udział 15 malarzy z różnych stron Polski oraz Słowacji w wieku od 35 do 72 roku życia, w tym trzy kobiety, wszyscy posiadają minimum kilkuletni staż artystyczny. Dwójka uczestników to nauczyciele akademiccy, jeden nauczyciel szkoły średniej (przedmioty z zakresu wiedzy o kulturze), pozostali artyści to osoby samozatrudniające się jako instruktorzy zajęć plastycznych czy wykonawcy różnego rodzaju zleceń (renowacje kościołów i budynków, ilustrowanie książek dla dzieci, projektowanie scenografii teatralnej i telewizyjnej). Prace uczestników pleneru funkcjonują w obiegu rynku sztuki polskiej oraz zagranicznej, czyli twórcy sprzedają obrazy za pośrednictwem galerii bądź indywidualnie. Zdobyte informacje pozwalają stwierdzić, że wykonywanie zawodu artystycznego wymaga mobilności na rynku pracy, to znaczy elastycznego wykorzystania warsztatowych umiejętności plastycznych.

3. Tam gdzie powstaje twórczość – analiza materiału badawczego

Badania rozpoczęłam obserwacją czynności podejmowanych przez artystów, zainteresowana byłam – Co robią twórcy? Jak wygląda ich dzień plenerowy? Kto, kiedy, z kim się komunikuje? Jakie tematy poruszają podczas rozmów? Jakie działania powtarzają się częściej niż inne?

Rutynowy dzień rozpoczyna śniadanie o 9.00, potem wszyscy rozchodzą się do swoich zajęć, obiad o 16.00, po obiedzie artyści spędzają więcej czasu na interakcjach – wspólne rozmowy, wspólne oglądanie katalogów czy stron internetowych, zazwyczaj w dwójkach bądź trójkach, często są to powtarzające się konfiguracje osobowe. Po kolacji około 19.00 zaczyna się grupowe „biesiadowanie" przy ognisku, grillu bądź w świetlicy (pojawia się alkohol i wspólne rozmowy). Przykładowe tematy rozmów dotyczących świata sztuki, powtarzające się podczas wieczornych spotkań:

- sztuki tradycyjne a nowe media (problem kształcenia artystycznego – młodzi twórcy sięgają po nowe media, bez opanowania warsztatu, pozorny wybór tworzywa artystycznego, konieczność ze względu na brak tradycyjnych umiejętności, m.in. rysunek, malarstwo);
- malarstwo jako pewien typ wrażliwości (malarstwo to nie tylko umiejętności techniczne, ale rodzaj wrażliwości estetycznej na kształt, kolor oraz potrzeba opowiadania o świecie za pomocą języka plastycznego, metafory wizualnej);
- nieobecność malarstwa współczesnego w mediach (niewiele audycji radiowych i telewizyjnych przeznacza się na zagadnienia związane ze współczesnym światem sztuki, brak debaty w mediach o kondycji sztuki i sytuacji artysty we współczesnym świecie);

– brak właściwej edukacji plastycznej (pozorna edukacja, brak przygotowania młodzieży do roli twórcy i odbiorcy sztuki – przeżywania sztuki, odczytania treści i ocenienia jakości wytworów artystycznych);
– „anegdoty środowiskowe": o znanych malarzach, ich zachowaniach, przyzwyczajeniach, przywarach; opowieści te prawdopodobnie pełnią funkcję budowania przez opowiadającego swojej pozycji w grupie/znajomości znaczących dla środowiska, np. Jerzego Dudy-Gracza, Henryka Musiałowicza, Dwurnika, Jerzego Nowosielskiego.

W celu zrozumienia tego, co się dzieje pomiędzy uczestnikami pleneru, prowadziłam obserwację oraz rozmawiałam z twórcami. Po wstępnych obserwacjach zauważyłam, że uczestnicy plenerów malarskich przeznaczają w dużym stopniu energię na rytuały (np. wieczorne, kilkugodzinne spotkania, z ustalonymi rolami mówiących i słuchających, wspólne picie kawy o ustalonej porze dnia, obdarowywanie się katalogami), dodatkowo wypełniają czas pogawędkami, przywoływaniem anegdot środowiskowych. Na początku, dla osoby spoza środowiska, dominującymi sposobami spędzania czasu podczas pleneru były te wszystkie, które nie są bezpośrednio związane z aktywnością artystyczną/twórczą. Przez pierwsze dni miałam wrażenie, że aktywności celowej/działań artystycznych (np. malowanie, szkicowanie) jest dużo mniej niż wspólnych rozmów, spacerów, wycieczek, wypoczynku, wieczornego i nocnego biesiadowania.

Interpretacja sformułowana na podstawie obserwacji

Po pierwszych dniach sformułowałam pierwszą roboczą interpretację: plener malarski służy bardziej podtrzymywaniu sieci społecznych, niż pracy twórczej. Uczestnicy pleneru więcej czasu poświęcają na podtrzymywanie i budowanie sieci społecznych niż na aktywność artystyczną. Plener malarski może być więc przede wszystkim przestrzenią nawiązywania kontaktów interpersonalnych mających w przyszłości dynamizować obieg wytworów twórczych, m.in. dostęp do stypendiów, grantów, właścicieli galerii, znaczących redaktorów czasopism o sztuce. Z drugiej strony, bardzo rzadko rozmawia się na forum grupy plenerowej o mechanizmach związanych z obiegiem sztuki i sposobami sprzyjającymi zaistnieniu w świecie sztuki. Prawdopodobnie dlatego, że w plenerach, przede wszystkim, biorą udział artyści funkcjonujący już w środowisku artystycznym. Młodzi twórcy muszą radzić sobie na drodze „przebijania" do świata sztuki. Interpretuję to jako odzwierciedlenie układów w środowisku artystycznym – pozornie swobodnych i równościowych. W konsekwencji plenery malarskie mogą pełnić funkcję utrwalania zastanej struktury społecznej i sieci kontaktów, a tym samą powielać nierówności związane z obecnością w świecie sztuki (np. konkursy, nagrody, stypendia, artykuły w liczących się czasopismach o sztuce). Podsumowując, podczas pleneru jego uczestnicy wytwarzają i reprodukują wartości istotne dla swojego środowiska zawodowego[12]. W celu sprawdzenia roboczej interpretacji

[12] Por. S. Golka, *Socjologia artysty*, dz. cyt.

postanowiłam użyć dodatkowej techniki badawczej – wywiadu. Artyści w indywidualnych rozmowach potwierdzili, że w środowisku artystycznym panuje „obozowość", układy, nepotyzm, jednak niechętnie o tym ze mną rozmawiali. Rozmówcy woleli raczej opowiadać o ich pracy twórczej niż funkcjonowaniu środowiska artystycznego, prawdopodobnie dlatego, że sami pozostają w układach i zostali zaproszeni na plener kurtuazyjnie – jako forma odwdzięczenia się/podziękowania za oddaną wcześniej przysługę[13].

Interpretacja sformułowana na podstawie obserwacji, wytworów stworzonych podczas pleneru oraz wywiadów

Trzeciego dnia zaintrygowało mnie zasłyszane zdanie po śniadaniu: „No wszyscy rozeszli się do swoich spraw". Zaczęłam więc się przyglądać tym „swoim sprawom". Jak się okazało, czas do obiadokolacji większość uczestników przeznaczała jednak na pracę artystyczną w swoich pokojach; rozkładają prace w ogrodzie otaczającym dom plenerowy bądź pracują w plenerze z dala od miejsca zakwaterowania. Wstępna interpretacja sformułowana została na wyrost i wymagała weryfikacji. Najstarszy uczestnik pleneru zapytany o to, czym dla niego jest plener, stwierdził: „To taki czas absorbowania wrażeń, rozmów, atmosfery, kolekcjonowania szkiców, a już obraz to efekt końcowy, można malować później".

Z kolei najmłodszy uczestnik pleneru tak odpowiedział na to samo pytanie: „Plener malarski jest dla mnie oczywiście sposobnością do spotkania osób myślących i żyjących podobnie do mnie. Ale najważniejsze jest dla mnie to, że daje on możliwość powrotu do źródeł twórczych, czyli do kontaktu i kontemplacji natury. Jednym słowem do tego wszystkiego, co kiedyś sprowokowało ludzi do różnych form zapisu swoich refleksji nad światem, a malarstwo jest właśnie takim zapisem".

Obserwując oraz przeprowadzając wywiady na temat przebiegu pracy twórczej podczas pleneru, wyróżniłam wstępnie następujące sposoby pracy podczas pleneru:

1) **„stykówkowy"[14]/rejestrowanie filmowe.** Jeden z artystów zrobił ołówkiem dziesiątki szkiców 3x3 cm, rysowane obok siebie, przypominające z daleka stykówkę fotograficzną. Powstawały podczas kilkugodzinnych spacerów, najczęściej pojawiające się motywy: zamek, las, ptaki. Malarz w teren wychodził z blokiem technicznym, ołówkami oraz aparatem. Szkice, jak podkreślał, pełnią funkcje twórczej pamięci, inspirują do malowania większych obrazów, ale wykorzystuje je w zupełnie innych kontekstach twórczych, np. projektując scenografie teatralne. Obrazy artysta malował już w pokoju, najpierw niewielkie formaty: A4, A5, potem powstały dwie większe prace (50x70cm) (1 osoba);

[13] Plenery dla twórców profesjonalnych są nieodpłatne, trwają od jednego do dwóch tygodni, dodatkowo uczestnicy otrzymują materiały malarskie.

[14] Zanim nastąpił przełom cyfrowy, stykówka pełniła ważną funkcję w procesie wywoływania i ewaluacji zdjęć, zwłaszcza wyboru tych najlepszych. Stykówka to kawałek papieru fotograficznego, na którym bezpośrednio umieszczało się kilka negatywów i następnie naświetlało na papierze fotograficznym, aby móc je dokładniej obejrzeć po lupą i wybrać te najlepsze i najciekawsze.

2) **impresyjno-abstrakcyjne odtwarzanie atmosfery miejsca.** Efektem są prace abstrakcyjne, poprzedzone impresyjnymi szkicami. Obrazy malowane są w pokoju lub w plenerze, w zależności od stosowanej technologii, farby olejne wraz z potrzebnymi odczynnikami zmuszają do wychodzenia na zewnątrz. Jeden z malarzy zapytany o proces malowania podczas pleneru odpowiedział: „Tutaj maluję w pokoju na podstawie codziennych wrażeń – zasłyszanej melodii, zobaczonego widoku, rozmowy z kimś, maluję atmosferę miejsca". W ciągu dnia w budynku czuję zapach farby, artyści noszą ubrania robocze, informują, że pracowali w pokoju, schodzą przygotować sobie herbatę, kawę, wtedy też dopytuję (3 osoby);
3) **symultaniczne malowanie**. Artyści poświęcają czas pomiędzy posiłkami na pracę w otwartej przestrzeni: zakomponowanie obrazu, przygotowanie/symultaniczne „rozmalowanie" dwóch/trzech obrazów, pracują kilka godzin od śniadania do obiadokolacji, powstają obrazy o charakterze figuratywno-abstrakcyjnym, realizowane techniką mieszaną olej plus akryl. Podczas wywiadu swobodnego dowiedziałam się, że jeden z artystów pracuje w podobny sposób nad obrazami malowanymi w pracowni, plener traktuje jako „czas wytchnienia i możliwość ucieczki od industrialnych widoków oraz czas na niczym nieskrępowane malowanie, nie obciążone codzienną bieganiną". Poniżej zamieszczam fragmenty tekstu z katalogu do wystawy, na której malarz zaprezentował pejzaże powstałe w dużej części na plenerach jurajskich (2 osoby).

Z katalogu do wystawy:
Cisza, zharmonizowane kolory, tylko lekkie, niemal niezauważalne poruszenia. Udręczone zmysły stopniowo zwalniają swą aktywność. Dzięki temu mogę dostrzec wyraźnie estetyczny wymiar przyrody. Teraz rytm krajobrazu, struktura obserwowanych materii i kontrastowa ekspresyjność barw składają się w spójną całość, dopiero w jej obrębie pojedyncze formy nabierają znaczenia. Wystarczy uwolnić wyobraźnię od lęku przed natrętnym landszaftem, a pejzaż rozciąga się swobodnie. Nie ograniczają go żadne szczegóły. Nie ma już w nim drzew, ławek, kościołów, kapliczek, domów i ulic. Nie ma nawet ludzi. Zacierają się oczywiste znaczenia, bo przestrzeń nic nie znaczy. Jest po prostu. Przestrzeń pachnie. Przestrzeń przenika skórę wilgotnością lub drapie gardło suchym powietrzem. Fizycznie obecna towarzyszy nam zawsze, gdy tylko to sobie uświadamiamy. A człowiek? Jako element krajobrazu traci nagle swą ważność. Maleje, kurczy się, by wreszcie rozmyć się w nieskończoności, zniknąć[15].

4) **realistyczne rejestrowanie miejsca.** Artyści rejestrują widoki, ich prace są tradycyjnymi pejzażami, w których wiernie próbują oddać charakter miejsca (kształty przedmioty, faunę i florę, kolory, ukształtowanie terenu) (4 osoby);

[15] Tekst przywołany za zgodą autora.

5) **kontynuowanie pracy z pracowni.** Dla tych artystów plener stanowi przedłużenie aktywności z pracowni malarskiej, kończą oni wcześniej rozpoczęte prace, tematycznie nie związane z plenerem, które zostały pokazane na wernisażu podsumowującym plener. Natomiast na oficjalnej wystawie poplenerowej pojawiły się inne prace, inspirowane atmosferą miejsca (2 osoby).

Efekty aktywności twórczej zgromadzone zostały na roboczej wystawie w pobliskiej restauracji. Na wystawę złożyły się prace w różnych formatach, od malarstwa realistycznego, przez figuratywne, po abstrakcyjne, wykonane różnymi technikami malarskimi: oleje, akwarele, pastele; tematem staje się nie tylko pejzaż jurajski, ale też emocje, uczestnicy pleneru/portrety. Przez następny rok wystawa poplenerowa pokazywana była w kilku muzeach regionalnych oraz domach kultury. Dodatkowo wydany został kalendarz na 2014 r. promujący pracę artystów uczestniczących w plenerze.

Podsumowując, plener może dynamizować przebieg procesu twórczego dzięki wzajemnym interakcjom pomiędzy następującymi elementami systemu twórczego: uczestnikami pleneru (rozmowy, dyskusje, rytuały, komentowanie prac rozpoznawalnych twórców), wytworami twórczymi, atmosferą miejsca i jego walorami przyrodniczymi, zadaniami/celami twórczymi (przeważnie artyści zapraszani na sponsorowane plenery zobligowani są do zostawienia od 1 do 3 prac powstałych podczas pleneru), zasadami i wartościami funkcjonującymi w środowisku plastyków[16]. Artyści doświadczają pleneru jednocześnie jako sposobu pozytywnej wymiany interpersonalnej oraz wydarzenia stymulującego ich intelektualnie i artystycznie. Podkreślają: „podczas pleneru można usłyszeć wiele ciekawych historii ze środowiska", „nawiązać nowe relacje", „wpaść na pomysły twórcze, które potem wykorzystuje się do innej pracy twórczej, na przykład projektując scenografie". Plenery malarskie twórcy interpretują jako: „spotkanie środowiskowe", gdzie malowanie jest drugoplanowe, „możliwość oderwania się od rzeczywistości" i „czas relaksu", „kolekcjonowanie wrażeń ze spotkań z przyrodą", dla niektórych „plener to prawdziwa codzienność przerywana rutyną codzienności", a młodsi twórcy zwracają uwagę na możliwość nabywania umiejętności funkcjonowania w środowisku swojej dziedziny twórczej i również „możliwość intensywnej pracy twórczej".

Uwaga końcowa

Twórczość malarska potocznie postrzegana jest jako działalność wysoce samotna, realizowana przez utalentowane jednostki, a w konsekwencji prawdopodobnie stanowi dziedzinę twórczości bardzo obciążoną mitami i nieprawdziwymi przekonaniami

[16] Jeden z twórców wypowiedział zdanie, mam wrażenie, oddające przekonania pozostałych uczestników pleneru: „Malowanie czyni moje życie ciekawszym i wyróżnia mnie z reszty społeczeństwa".

na jej temat[17]. Badacze twórczości piszący w podejściu systemowym, konsekwentnie dekonstruują mit twórcy samotnie tworzącego, zdanego jedynie na swoje pomysły, talent i doświadczenie. Obserwując artystów malarzy oraz rozmawiając z nimi, można stwierdzić, że nawet wymagająca odosobnienia twórczość malarska jest wynikiem kontaktów malarza ze środowiskiem (innymi twórcami, krytykami, odbiorcami). Przykładem takiej wymiany społecznej pomiędzy twórcami są na pewno cyklicznie organizowane plenery, które umożliwiają badaczowi obserwować, jak powstaje twórczość w wymiarze środowiskowym. Twórczość malarska nie ogranicza się do pracy w pracowni, ale jest również efektem wielu interakcyjnych czynności. Oczywiście indywidualne zasoby artystów (uzdolnienia, motywacja) mają istotne znaczenie, ale pomysły potrzebują miejsca, czasu i konfrontacji z opiniami innych twórców. Wydaje się, że plener stwarza takie możliwości, szczególnie młodym twórcom wchodzącym w obieg sztuki. Podczas pleneru artyści poszerzają kontakty środowiskowe i budują sieci wsparcia społecznego dla swojej kariery artystycznej. Plener malarski sprzyja realizacji zadań twórczych, zwłaszcza w przypadku młodszych uczestników, rzadziej jednak zapraszanych na tego typu wyjazdy. Prawdopodobnie dzieje się tak, ponieważ nie mają oni własnych pracowni, gdzie mogą regularnie tworzyć. Ponadto są oni „neofitami" wśród uczestników plenerów, funkcjonują jeszcze poza siecią kontaktów środowiskowych. Prawdopodobnie dlatego poświęcają więcej energii na aktywną twórczość niż na rytuały czy spędzanie czasu. Plener staje się wtedy okazją do rzeczywistego praktykowania twórczości.

Bibliografia

Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Arieti S., *Creativity: The magic synthesis,* Basic Book, New York 1976.

Becker H., *Art Worlds*, University of California Press 1982.

Csikszentmihalyi M., *Creativity. Flow and the Psychology of discovery and Invention*, Harper Perennial, New York 1997.

Csikszentmihalyi M., *Implications of system perspective for the study of creativity*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

Ferenc T., *Artysta jako obcy. Socjologiczne studium artystów polskich na emigracji*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2012.

[17] A. Osęka, *Mitologie artysty*, PIW, Warszawa 1975; T. Ferenc T., *Artysta jako obcy. Socjologiczne studium artystów polskich na emigracji*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2012; V. John-Steiner, *Creative Collaboration*, Oxford University Press, New York 2000; K. Sawyer, *Group Genius. The Creativity Power of Collaboration*, Basic Book, New York 2007.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Gardner H., *Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge 1988.

Gardner H., *Niepospolite umysły*, Wydawnictwo Cis, Warszawa 1998.

Golka M., *Socjologia artysty*, Wydawnictwo ars nova, Poznań 1995.

Golka M., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008.

Gruber H.E., *The evolving systems approach to creativity work*, [w:] H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work*, Oxford University Press, New York 1989.

Gruber H.E., Davis S.N., *Inching our way up Mount Olympus: the evolving-systems approach to creative thinking*, [w:] R.J. Sternberg (red.), *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge 1988.

Gruber H.E., Wallace D.B., *Creative People at Work*, Oxford University Press, New York 1989.

John-Steiner V., *Creative Collaboration*, Oxford University Press, New York 2000.

Kaufman J-C., *Wywiad rozumiejący*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

Karwowski M., *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 1997.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.

Lasocińska K., *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.

Mrozik A., *Akuszerki transformacji. Kobiety, literatura i władza w Polsce po 1989 roku*, IPL, Warszawa 2012.

Murray Ch., *Human Accomplishment*, Perennial, New York 2003.

Osęka A., *Mitologie artysty*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.

Pufal-Struzik I., *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2006.

Sawyer K., *Group Genius. The Creativity Power of Collaboration*, Basic Book, New York 2007.

Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska,* PWN, Warszawa 1990.

Siciński A., *Literaci polscy. Przemiany zawodu na tle przemian kultury współczesnej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.

Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1999.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.

Wagner I., *Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych* i *intelektualnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", vol. 1/2005.

Wallace D.B., *Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres*, [w:] H.E Gruber., D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work*, Oxford University Press, New York 1989.

Wallis A., *Artyści-plastycy. Zawód i środowisko*, PWN, Warszawa 1964.

Open air painting as an environment of professional creativity. Report on qualitative research

Abstract: The article has an empirical character. The author reports the results of qualitative research (interviews, observation, document analysis) conducted among visual artists during an open air painting session. The author presents hypotheses concerning the creative environment.

Keywords: qualitative research, environmental determinants of creativity, professional creativity, painting creativity

About the author: Monika Modrzejewska-Świgulska – is an assistant professor at the Department of Educational Studies of the University of Lodz (Poland). Her research interests include the following areas: pedagogy of creativity, levels of creativity, professional creativity, social context of creativity, and biographical and narrative research. She is author of *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów (Everyday creativity in teachers' narrations),* she is editor of *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria,* and she is co-editor of *Psychopedagogika działań twórczych; Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej; Autobiography – Biography – Narration: Biographical Perspectives in Research Practice*. She designs and delivers workshops in creativity and coaching for a number of organisations in the public and private sectors.

Renata Matusiak*
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
renatamatusiak@poczta.onet.eu

Pedagogika i edukacja medialna w cyberkulturze

Streszczenie: Współczesna rzeczywistość jest wytworem i elementem cyberkultury. Świat zawieszony jest w rzeczywistości wirtualnej, która nie tylko przenika do świata realnego, ale staje się jego twórcą. Pedagogika medialna podparta doświadczeniami edukacji medialnej wydaje się być kluczem do uporządkowania społecznej rzeczywistości. Edukacja w zakresie kształtowania kompetencji medialnych jest jednym z głównych zadań obecnego szkolnictwa i oświaty. Tylko właściwie realizowana edukacja medialna i wychowanie do odbioru mediów pozwoli na efektywne wykorzystanie mediów w życiu człowieka, a także na to, że on sam w sposób odpowiedzialny i świadomy będzie tworzył cyberkulturę. Obecnie jednak edukacja medialna w Polsce nie rozwija się w sposób pożądany. Artykuł traktuje o potrzebie pedagogiki medialnej i znaczeniu edukacji, szkolnictwa w rozwoju cyberkultury.

Słowa kluczowe: pedagogika medialna, edukacja medialna, kompetencje medialne, cyberkultura

Wprowadzenie

Cyberkultura jest nowym i powszechnym obliczem kultury wykorzystującej nowe media. Internet, komputery, wirtualna rzeczywistość, urządzenia technologiczne pozwalające na użytkowanie sieci szerokopasmowych, to tylko kilka elementów, jakie składają się na istnienie cyberkultury. Media są naturalnym środowiskiem dzieci

---

* Renata Matusiak – magister socjologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, doktorantka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W ramach zainteresowań odbyła studia: profilaktyka społeczna i terapia uzależnień, kryminologia, przygotowanie pedagogiczne. Prezes KND „Ars Educandi", organizatorka i uczestniczka licznych konferencji naukowych międzynarodowych i ogólnopolskich, redaktor prac zbiorowych, autorka artykułów naukowych. Zainteresowania naukowe: edukacja medialna, nowe media, cyberprzestępczość, bezpieczeństwo w sieci.

i młodzieży wpisanym w ich codzienność[1]. Nie bez znaczenia jest wyznaczanie trendów w edukacji, pozwalających nabyć kompetencje poruszania się w świecie cyberkultury, polegające na umiejętności użytkowania nowych technologii, ale nie tylko od strony ściśle technicznej, ale także od strony rozumienia nowych mediów. Rozumienie ma nie tylko pozwolić na efektywne korzystanie z Internetu, sieci i urządzeń komputerowych, selekcjonowanie informacji i korzystanie z tych merytorycznych, ale i ochronę użytkownika przed negatywnymi skutkami korzystania z cybermediów. Mowa o edukacji nowej generacji, która ma być dostosowana do potrzeb „pokolenia sieci", czyli o potrzebie pedagogiki i edukacji medialnej, które są kluczem do wykształceniu w człowieku właściwych postaw w sieci, które pozwolą na pełny udział w społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie wiedzy i ochronę własną, polegającą na umiejętności przewidywania i unikania negatywnych skutków korzystania z mediów. W celu pogłębienia tematyki poruszanej w artykule zastosowano kwerendę biblioteczną, która objęła literaturę przedmiotu ze zbiorów Biblioteki Pedagogicznej w województwie podkarpackim. Celem badań była odpowiedź na problem główny: jakie miejsce zajmuje pedagogika medialna i edukacja medialna w świecie cyberkultury? Następie w celu odpowiedzi na problem główny sformułowano problemy szczegółowe: Jakie jest znaczenie pedagogiki medialnej w edukacji całożyciowej człowieka? Jak daleko w czasie sięga historia i rozwój edukacji medialnej? Jak rozumiana jest pedagogika medialna w cyberkulturze? Jaką rolę odgrywa edukacja medialna w odbiorze treści cyberkultury? Odpowiedzi na powyżej pytania zawarto w podrozdziałach niniejszego opracowania, bazując na informacjach zawartych w materiałach źródłowych. Artykuł nie wyczerpuje w całości możliwości badań nad tematyką edukacji i pedagogiki medialnej w cyberkulturze, ale sygnalizuje potrzebę prowadzenia takich działań zarówno na gruncie teoretycznym, jak i empirycznym.

Edukacja medialna i pedagogika medialna to humanistyczne rozszerzenie edukacji informacyjnej (wynikającej z kultury informacyjnej), ma za zadanie zorientowanie nie tylko na sam fakt funkcjonowania w sieci, ale nabycie świadomości i umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie użytkowników sieci, gdyż świat wirtualny jest coraz bardziej realnym odpowiednikiem świata rzeczywistego, działania podejmowane w świecie wirtualnym mają odzwierciedlenie w świecie rzeczywistym i konsekwencje[2]. W obecnym systemie szkolnictwa zadanie to zostało przydzielone szkole. Gwałtowny rozwój cywilizacyjny obserwowany od początku XXI wieku powoduje wprowadzenie zmian w edukacji, która powinna zapewnić wysoką jakość kształce-

[1] T. Sawicka, *Edukacja medialna i czytelnicza*, Wydawnictwo Bea-Bleja, Toruń 2000, s. 4.

[2] H. Bartorowska, *Kultura informacyjna, czy tylko edukacja informacyjna?*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 51–55.

nia i kompetencje niezbędne do pełnienia roli zawodowych i społecznych w świecie komputerów i Internetu, z zachowaniem wartości personalistycznych[3].

Pedagogika medialna jako element edukacji całożyciowej

Prognozy naukowców zapowiadają, że statystyczny człowiek będzie zmieniał swoje zajęcia zawodowe około 7 razy w ciągu życia, gdzie rozbieżności w wykonywanych pracach będą rozległe, dlatego już obecnie ważną rolę w życiu człowieka powinna odgrywać edukacja zaplanowana na całe życie. W dalszej perspektywie chodzi o to, że człowiek poza instytucjami formalnymi, jak szkoła, sam kieruje swoją edukacją i potrzebnymi kompetencjami w celu przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Kierunek rozwoju to uczenie się i sterowanie swoim wykształceniem przez całe życie[4]. Ma to odzwierciedlenie w pedagogice medialnej, której celem jest wychowanie człowieka do odpowiedzialnego i pełnego użytkowania mediów za pomocą edukacji medialnej. Nabyte w trakcie wychowania umiejętności pozwalają człowiekowi skutecznie poruszać się po środowisku cywilizacyjnym, w jakim przyszło mu żyć, które jest jednym z czynników warunkujących rozwój i sukces zawodowy. Wymagania i określone funkcje technologiczne wymuszają na jednostce rozwój, gdyż same ulegają postępowi[5]. Przykładem są kolejne wersje używanych przez nas programów komputerowych, nowe możliwości w zakresie programu, które bez odpowiedniego przygotowania, poznania mogą okazać się nieużyteczne, gdy nie umie się ich stosować. Słowo-klucz do współczesnej edukacji medialnej to aktualizacja: aktualizacji danych, aktualizacja umiejętności dostosowana do obecnej sytuacji. Aktualizacja ta następuje przez całe życie i to jest główna przyczyna potrzebnych zmian w edukacji ogólnej, która powinna ukazywać różne formy edukacji całożyciowej i jak z nich korzystać.

Pedagogika medialna – dawne początki

Pedagogika medialna kojarzona jest z nowoczesnością. Tymczasem za początek pedagogiki medialnej uznaje się fakt wynalezienia druku i wprowadzenie do procesu nauczania pierwszego medium wizualnego jakim była książka wydana w 1658 roku

[3] W. Czerski, *Gotowość nauczycieli do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych,* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 10–11.

[4] W. Osmańska-Furmanek, *Komputer jako medium w procesie edukacji całożyciowej*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s.130.

[5] R. Matusiak, *Potrzeba i realizacja edukacji medialnej we współczesnej szkole*, [w:] K. Sigda, K. Kozioł, R. Matusiak (red.), *Współczesne konteksty edukacji medialnej, patriotycznej i społecznej*, Wydawnictwo Regis, Lublin 2017, s. 38–48.

pod tytułem *Orbis sensualizm pictus* przez J.A. Komeńskiego[6] (żył w latach 1592–1670, czeski pedagog, filozof, reformator i myśliciel protestancki). Podręcznik był zobrazowany i były to pierwsze media wizualne, celem była ilustracja wizualna treści pomagająca uczniom w lepszym zrozumieniu dzieła, rozwijaniu zdolności poznawczych uczniów. Elementem nowym było zwrócenie uwagi na zdolności kształtowania krytycznych sądów, oceny i zastosowaniu poznanych treści[7]. Podobnie dzisiaj, jednym z celów edukacji medialnej jest krytyczna analiza odbieranych treści, selekcja informacji przydatnych od tych zbędnych, informacji wysokiej jakości merytorycznej od tych ubogich w wiedzę, czyli wykształcenie wszelkich kompetencji medialnych[8]. Komeński poza umieszczeniem mediów wizualnych w swoich pracach także twierdził, że samo oglądanie obrazków nie jest w stanie zastąpić innych elementów odbioru medialnego, gdyż same obrazy mogą być interpretowane w sposób błędny. Z tego też powodu można uważać go za jednego z prekursorów metodyki medialnej. Uważał on, że uczniowi trzeba stawiać zadania, uczyć logicznego myślenia. Wraz z pojawienie się gazet w XVII wieku optował za tym, aby około jednej godziny w tygodniu uczeń poświęcał na analizę bieżącej prasy, omówienie z nauczycielem zawartych w niej informacji i ich znaczenia[9]. Były to pierwsze działania, które można potraktować jako zalążek edukacji medialnej.

Pedagogika medialna w cyberkulturze

Społeczeństwo informacyjne jest jednym z elementów składowych nowoczesnej cywilizacji. Główną kompetencją w tej społeczności jest efektywne posługiwanie się mediami, informacjami i urządzeniami technicznymi. Dynamiczny rozwój mediów powoduje, że zmienia się także oblicze współczesnej edukacji, która powinna być dostosowana do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, o czy wspominał także Goban-Klas. W praktyce pedagogicznej pojawił się nowy trend rozwijający nową dyscyplinę, jaką jest pedagogika medialna oparta na praktyce edukacji medialnej[10]. Edukacja w Polsce musi przeskoczyć z trybu edukacji przeszłości, charakterystycznej dla cywilizacji przetrwania, na edukację ku przyszłości, charakterystyczną dla cywilizacji rozwoju i częścią składową tego procesu jest rozwijanie pedagogiki i edukacji medialnej[11].

---

[6] L. Bandura, *Pedagogika medialna*,„ Ruch Pedagogiczny", 1983, nr 3–4, s. 3.

[7] W. Strykowski, *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, dz. cyt., s. 15–16.

[8] F.W. Kron, A. Sofos, *Dydaktyka mediów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 57–58.

[9] W. Strykowski, dz. cyt., s. 16.

[10] Tamże, s. 13.

[11] A. Zając, *Czwarta fala przemian cywilizacyjnych – Rewolucja NBIC – wyzwaniem dla edukacji*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), dz. cyt., s. 21.

Trwają liczne spory kompetencyjne i badawcze dotyczące tego, czy pedagogika jest odpowiednią gałęzią wiedzy, która powinna się zajmować tematyką mediów z uwagi na to, że wielu badaczy jest zdania, że jest to część badań w zakresie nauk o mediach. Należy jednak zauważyć, że media mają silny wpływ na wychowanie i postawy jednostki, a w szczególności dzieci i młodzieży[12].

Media niezaprzeczalnie oddziałują na rzeczywistość społeczną. Z uwagi na brak spójności w rozumieniu społecznej rzeczywistości: bo z jednej strony współczesna rzeczywistość jest niespójna i podzielona na fragmenty, gdzie brak jest klucza mającego za zadanie przywrócenie jej spójnej całości, stabilności. Z drugiej strony zaś postęp technologiczny sprawił, że nasze życie, umiejętności doświadczania rzeczywistości, świata ulegają nieustannemu przekształceniu, zmianom, rozszerzeniom, kreowaniu dzięki cyberkulturze. Należy podkreślić, że kultura jest także jednym z czterech fundamentów pedagogiki, gdzie człowiek jest twórcą, odbiorcą i jednostką kształtowaną przez kulturę[13]. Szkoła w tej sytuacji pełni rolę miejsca spokoju, zdyscyplinowania, uporządkowania. Pedagodzy medialni zauważają, że nie takie są oczekiwania współczesnego świata *on Globe*, gdyż szkoła jako tradycyjna instytucja nie nadąża za wymogami rozumienia nowoczesnej edukacji, kultury, mediów, a pedagogika medialna jest propozycją rozwiązania tej sytuacji[14]. Obecny kształt edukacji medialnej w wielkim uproszczeniu polega na nauce kompetencji medialnych w treściach poszczególnych przedmiotów: języka polskiego, informatyki, wiedzy o społeczeństwie itd. Można zauważyć sprowadzenie do automatyzacji uczenia, gdzie granice programu nauczania na poszczególne przedmioty ulegają zatarciu. Treści programowe przedmiotów wobec tego ulegają przenikaniu się. Chcąc zgłębić jakiś przedmiot zauważamy, że jest on powiązany z inną dziedziną. Marshall McLuhan zauważa, że zależy to od ujęcia, w jakim dana nauka ma przebiegać, stanowisko spojrzenia na dany przedmiot i przyjętej ścieżki edukacyjnej. Zauważa też niespójność programów nauczania i że fragmentaryczne traktowanie przedmiotów edukacji prowadzi do kształtowania obywateli, którzy nie rozumieją świata cybernetycznego, w jakim przyszło im żyć[15]. Pedagogika medialna sprowadza się do tego, aby jednostka posiadała zdolność zrozumienia świata cyberkultury, którego jest uczestnikiem.

Toteż pedagogika medialna, skierowana ku wychowaniu do odbioru mediów, jest jak najbardziej odpowiednim kierunkiem działań i badań pedagogów. Technika, rozwój gospodarczy, a wreszcie rozwój technologiczny wywiera silny wpływ na kształt współczesnego szkolnictwa, gdyż celem edukacji jest przygotowanie jednostki

[12] G. Penkowska, *Wprowadzenie do tematyki edukacji medialnej*, [w:] G. Penkowska (red.), *Społeczne konteksty edukacji medialnej*,, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2013, s. 7–8.

[13] B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 57.

[14] A. Ogonowska, *Edukacja medialna – klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków 2003, s. 7–10.

[15] M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne PWN-WNT, Warszawa 2004, s. 442–443.

do jak najpełniejszego udziału w życiu społecznym, a ciężko sobie wyobrazić takie funkcjonowanie bez umiejętności obsługi podstawowych urządzeń, które pozwalają na co dzień wykonywać wiele obowiązków i ułatwiają życie. Media, w szczególności nowe media, pełnią rolę opiniotwórczą, ale też w szczególności informacyjną i komunikacyjną. W ramach kształtowania rozwoju kompetencji medialnych rozwojowi ulega technologia kształcenia, przykładem są Stany Zjednoczone. U podstaw technologii kształcenia leży teoria B.F. Skinnera, który opracował metody nauczania programowego zwane też nową technologią dydaktyczną. Potrzeba wykorzystania w szerokim zakresie techniki i nowych technologii w szkole powoduje, że w szkołach od wieku lat wdrażane są nowoczesne narzędzia edukacyjne, które nie tylko mają ułatwić przyswajanie wiedzy przez uczniów, ale pokazują, że media mogą także kształcić w zakresie postaw, wartości, systemu przekonań odbiorców. To wszystko powoduje, że pedagogika medialna jako rozwijający się nurt ma za zadanie określenie roli dydaktycznej mediów i roli wychowawczej, a to przekłada się na naukę dzieci i młodzieży odpowiedzialnego i krytycznego odbioru treści nadawanych, odbieranych w mediach, a także treści, które uczniowie sami tworzą.

Edukacja medialna w odbiorze cyberkultury

Cyberkultura jest procesem, przez który następuje wypowiedź społeczeństwa informacyjnego, stała się integralną częścią życia człowieka i jego rzeczywistości, a jednocześnie jawi się jako opozycja do dotychczasowej kultury, oparta na buncie przeciwko temu co było, gdzie wirtualność służyła jako instrument świata realnego[16].

W celu właściwej realizacji nauki związanej z mediami, szkoły winny zaopatrzyć swoich pedagogów zajmujących się edukacją medialną w zakres kompetencji i wiedzy. Także tej związanej z wpływem cyberkultury na edukację i jej kształt. Poziom wiedzy i umiejętności pedagogów medialnych często stoi na niskim poziomie lub nie jest odpowiednio rozwijany. Jednym z zaniedbań jest brak objaśnienia uczniom powiązania konsumpcjonizmu z funkcjonowaniem w Internecie. Przekłada się to też na wiedzę w zakresie komercjalizacji kultury. Uczniowie nie wiedzą, że są uczestnikami cyberkultury, czym ona jest, jakie są jej skutki. Dochodzi do sytuacji, gdzie komercjalizacja kultury (a w przypadku cyberkultury jest to zjawisko powszechne) powoduje zagrożenie obniżeniem smaku estetycznego odbiorców kultury, a tym samym obniżenia jakości współczesnej kultury w ujęciu ogólnym. W cyberkulturze spotykamy cały przekrój rzeczy, przy czym te bardziej wartościowe bywają mniej eksponowane, mniej dostępne z uwagi na cenę, przy czym rozpowszechnienie zyskują te łatwo dostępne, darmowe treści, a już niekoniecznie prawdziwe czy merytoryczne. W ten sposób bylejakość treści zawartych w cyberkulturze zyskuje przewagę nad tym co wartościo-

[16] P. Zawojski, *Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii,* Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010, s. 96.

we[17]. Cyberkultura ma charakter powszechny, w której jednostka zarówno tworzy treści, jak i je odbiera. W szczególności świat wirtualny jest podatny na traktowanie użytkownika jako konsumenta bogatej oferty produktów cyberkultury. Przykładem są portale społecznościowe, sklepy internetowe, portale randkowe, blogi, portale aukcyjne itd. Lista oferowanych produktów jest tak duża, że nie sposób ją oszacować. Specyfika cyberprzestrzeni jak i jej produktów polega na tym, że dzięki użytkownikom następuje jej rozwój, rozrost i liczne hybrydy, przeobrażenia i ewolucja. Produkty są wytwarzane zanim nastąpi zapotrzebowanie na nie. W tej sytuacji pedagogika medialna ma za zadanie nauczyć jednostkę wyszukiwania i posługiwania się tym co wartościowe, selekcjonowania i dogłębnej analizy informacji na jakie natrafia w świecie wirtualnym. Podobnie jest z użytkowaniem narzędzi i aplikacji multimedialnych. Jako konsument treści w Internecie i „dóbr" powinien posiadać wiedzę na temat tego, co „konsumuje", ale to nie jest wiedza oczywista, tylko podlegająca samodzielnemu wyszukaniu, przy czym najczęściej posługujemy się wiedzą szczątkową, a nie dogłębną. Konsumpcja cyberkultury ma charakter masowy i jest połączona z globalizacją, sieć i połączenia komputerowe mają charakter globalny, tak jak i sama cyberkultura[18]. Edukacja to nie tylko samo posiadanie informacji na dany temat, ale ich umiejętne wykorzystanie w praktyce. W szczególności edukacja medialna i pedagogika medialna to działania mające doprowadzić do wykorzystania ich w praktyce, na skalę całego życia człowieka. To proces, który już obecnie towarzyszy człowiekowi od najmłodszych lat do później starości. Człowiek żyjący w społeczeństwie mimowolnie jest odbiorcą treści medialnych, a człowiek żyjący w świecie komputerów i Internetu, w krajach rozwiniętych, tworzy część cyberkultury, a tym samym nieumiejętność posługiwania się jej narzędziami powoduje wykluczenie społeczne[19].

Zakończenie

Świat wirtualny daje użytkownikowi duże możliwości. Nie sposób ich wymienić czy opisać, podobnie jak nie sposób przewidzieć, jak cyberkultura i jej główna część – wirtualna rzeczywistość będzie wyglądać za 10 czy 20 lat. Pedagogika i edukacja medialna nie są w stanie przygotować dziecka, młodego człowieka na wszystkie sytuacje, jakie napotka podczas swojego uczestnictwa w społeczeństwie sieci. Zadaniem tej szczególnej edukacji jest za to przygotowanie go do logicznego i bezpiecznego odbioru i nadawania informacji, treści w Internecie. Właściwe przygotowanie pozwala na pożądane reakcje w sytuacji zagrożenia, ale też przygotowanie na efektywne korzysta-

[17] J. Gajda, S. Juszczyk, , B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 24–25.

[18] K.T. Toeplitz, *Dokąd prowadzą nas media*, Wydawnictwo ISKRY, Warszawa 2006, s. 180–181.

[19] R. Matusiak, *Bezpieczeństwo w sieci jako element edukacji medialnej*, „Kognitywistyka i media w edukacji", 2016/2, s. 7–18.

nie z zasobów cyberświata. Współcześnie jesteśmy na pograniczu tego, czy świat wirtualny na stałe wpisany jest do naszego codziennego życia, osoby z pokolenia Z takiej niepewności już nie mają, bo to oni są głównie adresatami działań dotyczących edukacji, pedagogiki i mediów[20]. Rzeczywistość internetowa na stałe jest wpisana w ich życie i funkcjonowanie. Można powiedzieć, że na obecnym etapie rozwoju pedagogiki i edukacji medialnej zostali oni zawiedzeni przez system szkolnictwa i oświaty, który nie nadąża za wprowadzaniem koniecznych zmian w szkołach, a tym samym niedostatecznie stara się przygotować uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, co sprowadza się do tego, że stanowią słabe ogniowo w tworzeniu cyberkultury. Są technicznie przygotowani do użytkowania jej elementów, ale już w aspekcie rozumienia tego, co zachodzi w sieci, niekoniecznie.

Bibliografia

Bandura L., *Pedagogika medialna*, „Ruch Pedagogiczny", 1983, nr 3–4.

Bartorowska H., *Kultura informacyjna, czy tylko edukacja informacyjna?*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

Czerski W., *Gotowość nauczycieli do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

Ejsmont M., Kosmalska B., *Wychowawcze możliwości oddziaływania nowych i starych mediów*, [w:] J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005.

Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K., *Edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Kron F.W., Sofos A., *Dydaktyka mediów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Matusiak R., *Bezpieczeństwo w sieci jako element edukacji medialnej*, „Kognitywistyka i media w edukacji", 2016/2.

Matusiak R., *Potrzeba i realizacja edukacji medialnej we współczesnej szkole*, [w:] K. Sigda, K. Kozioł, R. Matusiak (red.), *Współczesne konteksty edukacji medialnej, patriotycznej i społecznej*, Wydawnictwo REGIS, Lublin 2017.

McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne PWN-WNT, Warszawa 2004.

[20] M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Wychowawcze możliwości oddziaływania nowych i starych mediów*, [w:] J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005, s. 204–208.

Ogonowska A., *Edukacja medialna – klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków 2003.

Osmańska-Furmanek W., *Komputer jako medium w procesie edukacji całożyciowej,* [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Penkowska G., *Wprowadzenie do tematyki edukacji medialnej*, [w:] G. Penkowska (red.), *Społeczne konteksty edukacji medialnej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2013.

Sawicka T., *Edukacja medialna i czytelnicza*, Wydawnictwo Bea-Bleja, Toruń 2000.

Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Strykowski W., *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Toeplitz K.T., *Dokąd prowadzą nas media*, Wydawnictwo ISKRY, Warszawa 2006.

Zając A., *Czwarta fala przemian cywilizacyjnych – Rewolucja NBIC – wyzwaniem dla edukacji*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

Zawojski P., *Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010.

Pedagogy and media education in contemporary education

Abstract: Contemporary reality is a product and an element of cyberculture. The world is suspended in virtual reality, which not only penetrates the real world but becomes its creator. Media pedagogy, supported by media literacy, seems to be the key to the ordering of social reality. Education in shaping media competences is one of the main tasks of current education. Properly trained media education and media literacy will allow for the effective use of the media and will enable people to create cyberculture in a responsible and conscious way. At present, however, media education in Poland is not developing in a desirable way. The article deals with the need for media pedagogy and the importance of education in the development of cyberculture.

Keywords: media pedagogy, media education, media literacy, cyberculture.

About the author: Renata Matusiak (PhD student at the Maria Curie-Sklodowska University in Lublin) – Master's degree in sociology at the John Paul II Catholic University in Lublin. She studied social prevention and addiction therapy, criminology, pedagogical preparation. She is the president of KND "Ars Educandi", and is an organiser and participant of numerous international and national academic conferences, editor of collected works, and the author of academic articles. Research interests: media education, new media, cybercrime, network security.

Justyna Modrzejewska*
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wydział Zamiejscowy
w Wodzisławiu Śląskim
justyna.modrzejewska@wp.pl

Adaptacja pozytywnych międzykulturowych zachowań zdrowotnych wśród uczniów klas I–III w opinii nauczycieli

Streszczenie: W dobie spotykania się różnorodnych kultur na wszystkich płaszczyznach naszego życia istotne jest zauważenie i świadome przeniesienie pozytywnych zachowań zdrowotnych zapożyczonych z innych kultur na grunt polskiej szkoły przez nauczycieli. Kształcenie pozytywnych postaw w stosunku do innych kultur na płaszczyźnie zdrowotnej jest szczególnie ważne na początku drogi edukacyjnej dziecka. Zaprezentowane w niniejszym artykule badania mają na celu wykazanie wiedzy i umiejętności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie adaptacji pozytywnych zachowań zdrowotnych funkcjonujących już w naszym społeczeństwie na grunt edukacji wczesnoszkolnej. Problemem badawczym było pytanie: Jakie i w jaki sposób pozytywne zachowania zdrowotne pochodzące z innych kultur należy adoptować w środowisku dzieci w młodszym wieku szkolnym?, a rozwiązaniem problemu badawczego były propozycje nauczycieli w odpowiedzi na pytania ankietowe dotyczące wyboru i sposobu adaptacji owych zachowań. Badania przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego wykazały znaczną wiedzę i umiejętności ankietowanych, ale ponadto uświadomiły nauczycielom możliwości wykorzystania tych zagadnień w celu kształtowania postaw tolerancji i akceptacji innych kultur w ich codziennej pracy zawodowej. Badania miały charakter proorientacyjny i z pewnością są sumptem do dalszych eksploracji badawczych.

Słowa kluczowe: zachowania zdrowotne, adaptacja, dzieci, szkoła, edukacja wczesnoszkolna, międzykulturowość, nauczyciel.

---

* Justyna Modrzejewska – doktor, pedagog zdrowia. Zajmuje się problematyką funkcjonowania zdrowotnego uczniów w młodszym wieku szkolnym. Jest współautorką monografii pt. *Funkcjonowanie zdrowotne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szkolna profilaktyka zdrowotna* oraz autorką artykułów na ten temat. Badania naukowe oscylują wokół szeroko rozumianych aspektów zdrowia dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz roli nauczyciela w związku z diagnozą, profilaktyką i zagrożeniami zdrowotnymi dzieci młodszych.

Relacja człowieka ze środowiskiem na płaszczyźnie kultury zdrowotnej – przenikanie się kultur

Zjawisko imigracji i transferu obcych kultur stało się obecnie tak powszechne zarówno na całym świecie, jak i w poszczególnych krajach europejskich, że jest ono również widoczne w naszym kraju. Jego implikacje dotyczą wszystkich płaszczyzn naszej egzystencji, nie omijają więc również sfery edukacji. Urząd do Spraw Cudzoziemców podaje dane dotyczące pobytu w Polsce imigrantów starających się o legalizację swojego pobytu, ale nie odzwierciedlają one skali obserwowalnego zjawiska. Państwo zobowiązane jest do tworzenia ram polityki integracyjnej na miarę społecznych potrzeb, a sytuacja imigrantów w chwili obecnej implikuje tak wiele problemów i potrzeb, że wymaga to podejmowania radykalnych i konkretnych działań, także w zakresie działań edukacyjnych, w szerokim rozumieniu owego zagadnienia.

Pojęcie „imigracja" według *Słownika języka polskiego* pochodzi z j. łacińskiego – *immigre* i oznacza osiedlać się", czyli dotyczy osiedlenia się na stałe w jakimś kraju ludności obcej[1]. Zjawisko to wiąże się między innymi z adaptacją społeczną, religijną, kulturową, a także adaptacją kultury zdrowotnej oraz wynikających z niej zachowań zdrowotnych – zarówno strony przyjmującej do swojego kraju, jak i strony przyjezdnej. Adaptacja taka, jak sądzę, powinna odbywać się również poprzez wychowanie i to nie tylko w domu rodzinnym, ale również w środowisku szkolnym, z wykorzystaniem procesów socjalizacji oraz akulturacji z niej wynikającej. Socjalizacja w tym kontekście rozumiana jest jako proces oddziaływania społecznego na jednostkę[2], jej „włączania w społeczeństwo, umożliwiającym integrację z nim, czyli zaadoptowanie przyjętego w danym społeczeństwie sposobu myślenia i odczuwania oraz zgodę na obowiązujący w nim system wartości, łącznie z powszechnie głoszonymi tam opiniami, przekonaniami, wierzeniami, ideami itp."[3]. Natomiast wynikająca z procesu socjalizacji akulturacja jest procesem przejmowania kultury, jej asymilacji oraz wzajemnego przenikania[4], co również przejawia się m.in. w zachowaniach zdrowotnych przedstawicieli tych kultur. Należy tu wspomnieć o tak zwanych konstrukcjach kulturowych, które zauważamy w postrzeganiu zdrowia przez różne społeczeństwa, np. w państwach uboższych stwierdzenie, że osoby chude są biedne, a grube bogate jest oczywiste, otyłość jest oznaką zamożności, natomiast w innych społeczeństwach otyłość jest oznaką choroby, a szczupła sylwetka kanonem piękna[5]. Na podkreślenie zasługuje więc fakt, że wszelkie normy dotyczące stanu naszego zdrowia oraz zachowania zdrowotne w znacznym stopniu są również uwarunkowane kulturowo. Na taką

[1] http://sjp.pwn.pl/ (dostęp: 10.12.1016).

[2] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 41, por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.

[3] Tamże, s. 42.

[4] W. Okoń, dz. cyt., s. 19.

[5] M. Blaxter, *Zdrowie*, Wydawnictwo SIC!, Warszawa 2009, s. 46–47.

zależność zwrócono również uwagę w koncepcji mandali zdrowia, w tak zwanym społeczno-ekologicznym modelu zdrowia, gdzie wartości kulturowe, rozumiane jako postawy i przekonania mają wpływ na kształt zachowań w zdrowiu, jak również w chorobie[6].

Zachowania zdrowotne, podział, czynniki warunkujące zdrowie – ujęcie definicyjne

Definicyjne ujęcie pojęcia „zachowania zdrowotne" według H. Sęk, to „zachowania pojmowane zarówno jako reakcje na sytuacje, jak i jako nawyki oraz celowe czynności, są to więc zachowania, które pozostają – w ramach pewnej wiedzy obiektywnej lub subiektywnego przekonania – w istotnym związku ze zdrowiem. Zachowania te mogą sprzyjać równoważeniu obciążeń i działania czynników patogennych przez aktualizowanie zgeneralizowanych zasobów odpornościowych, mogą one jednak także, przeciwnie, ten proces zakłócać oraz powodować naruszenie zasobów odpornościowych"[7]. Próbę definicyjnego uporządkowania omawianego zagadnienia podjął L.J. Kolbe, tworząc typologię zachowań zdrowotnych, dzieląc je na:

- *wellness behavior*, czyli zachowania zdrowotne, rozumiane jako działania mające na celu podniesienie jakości zdrowia, jego poziomu przez osobę zdrową;
- *preventive health behavior*, czyli działania prewencyjne, rozumiane jako działania mające na celu zapobieganie wystąpieniu choroby;
- *at-risk behavior*, czyli działania prozdrowotne podejmowane przez osoby znajdujące się w grupie ryzyka danej jednostki chorobowej;
- *illness behavior*, czyli działania podejmowane przez osobę chorą, mające na celu powrót do zdrowia;
- *self–care behavior*, czyli działania podejmowane przez osobę chorą polegające na poprawie własnego zdrowia, rozumiane jako dbanie o siebie samego przy znikomym udziale instytucjonalnej opieki zdrowotnej;
- *sick role behavior*, czyli działania podejmowane przez osobę chorą mające na celu poprawę zdrowia przy udziale instytucjonalnej opieki zdrowotnej, prowadzące wręcz do uzależnienia od innych;
- *reproductive behavior*, czyli działania jednostki mające na celu zajście w ciążę oraz utrzymanie jej prawidłowego przebiegu;

[6] K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006, s. 11–13.

[7] H. Sęk, *Subiektywne koncepcje zdrowia, świadomość zdrowotna a zachowania zdrowotne i promocja zdrowia,* „Sbornlk prac Filozoficke Fakulty Brnenske Univerzity", Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis, p 4, 2000, s. 26.

– *parenting health behavior*, czyli działania jednostki obejmujące wszystkie wymienione wyżej zachowania zdrowotne w celu utrzymania, zachowania lub poprawy zdrowia wśród osób zależnych od niej;
– *health related social action*, czyli działania mające na celu podnoszenie jakości usług medycznych przez wpływanie na zasoby opieki zdrowotnej, podejmowane przez jednostkę lub wspólnie z innymi z wykorzystaniem środków instytucjonalnych[8].

Zaproponowany podział uwzględnia przede wszystkim działania wpływające na zdrowie jednostki, które ona sama podejmuje. W innym ujęciu wzięto pod uwagę kontekst społeczny oraz kulturowy zachowań zdrowotnych:
– kulturowy, w znaczeniu wyobrażenia danej społeczności na temat zdrowia i choroby, poziomu ich życia, poziomu wiedzy na temat symptomów chorobowych, ich odczuwania oraz interpretowania;
– kontekst społeczny, który przejawia się w postawie oraz zachowaniach osób chorych w danej społeczności w stosunku do zabiegów leczniczych, instytucji świadczących usługi medyczne, osób pracujących w tym sektorze oraz prezentowany przez tę społeczność styl życia[9].

Podobny podział zachowań zdrowotnych, zawierający wymienione konteksty kulturowy i społeczny, nazwany został socjokulturowymi determinantami zachowań zdrowotnych. Określone zostały tu następujące grupy czynników:

„1. Związane ze środowiskiem fizycznym, takie jak: stopień zanieczyszczenia środowiska naturalnego, poziom uprzemysłowienia, dostępność i ceny żywności, opieka zdrowotna itd.

2. Kulturowe – to przede wszystkim miejsce zdrowia w hierarchii wartości, poczucie ryzyka, dostępność i rzetelność informacji, wzory ze strony osób znaczących.

3. Społeczne – znaczenie określonych osób i grup dla przebiegu procesu wychowania i socjalizacji.

4. Osobowe, takie jak: własne przekonania w sprawach dotyczących zdrowia; potrzeba działań profilaktycznych, aktywność i wytrzymałość w sytuacjach zagrożenia, umiejętność radzenia sobie ze stresem”[10].

Nadrzędnym pojęciem w odniesieniu do zagadnienia zachowań zdrowotnych jest pojęcie zdrowia, którego poziom jest przez te zachowania warunkowany oraz stanowi jeden z czynników je determinujących. Jednym z modeli graficznych zapropono-

[8] L.J. Kolbe, *The Application of Health Behavior Research. Health Education and Health Promotion*, [w:] D.S. Gochman (red.), *Health Behavior. Emerging Research Perspectives*, New York, London 1998, s. 382.

[9] M. Gruszczyńska, M. Bąk-Sosnowska, R. Plinta, *Zachowania zdrowotne jako istotny element aktywności życiowej człowieka. Stosunek Polaków do własnego zdrowia*, „Hygeia Public Health” 2015, 50(4), s. 560.

[10] Zob. K. Borzucka-Sitkiewicz, dz. cyt., s. 22; por. B. Woynarowska, *Zdrowie, edukacja do zdrowia, promocja zdrowia*, [w:] A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, cz. II, Warszawa 1998, s. 113–114.

wanym przez Dahlgrena i Whiteheada jest „Tęcza czynników (polityki) zdrowia", na którym przedstawione są grupy czynników warunkujących zdrowie oraz występujące powiązania między nimi. Jedną grupę czynników stanowi styl życia, czyli sposób w jaki człowiek żyje dla zachowania zdrowia, taki styl życia nazywamy prozdrowotnym. Na prozdrowotny styl życia składają się różne zachowania zdrowotne:

- zachowania związane ze zdrowiem fizycznym, takie jak aktywność fizyczna, prawidłowe żywienie, troska o swoje ciało oraz o otoczenie, jak również odpowiednia ilość snu i hartowanie;
- zachowania związane ze zdrowiem psychicznym i społecznym, takie jak unikanie sytuacji stresogennych oraz umiejętne radzenie sobie z ewentualnymi problemami, a także doświadczanie i udzielanie wsparcia społecznego;
- zachowania prewencyjne, czyli kontrola własnego zdrowia, poddawanie się badaniom profilaktycznym, szczepieniom ochronnym oraz kontrola życia seksualnego;
- niepodejmowanie zachowań ryzykownych, takich jak palenie papierosów, nadużywanie alkoholu, leków lub innych substancji psychoaktywnych szkodzących zdrowiu[11].

Kolejne grupy czynników warunkujących zdrowie według omawianego modelu stanowią sieci wsparcia społecznego oraz czynniki społeczno-ekonomiczne, kulturowe i środowiskowe, na które chciałam zwrócić szczególną uwagę. Pierwsze odnoszą się do warunków, jakie stwarza rodzina, szkoła, miejsce pracy, miejsce zamieszkania czy też grupa rówieśnicza w kształtowaniu zachowań zdrowotnych, drugie to warunki życia i pracy oraz opieka zdrowotna, stanowiące determinanty zdrowia[12].

Jednym z głównych celów wychowawczych w edukacji szkolnej, zwłaszcza wczesnoszkolnej, jest wdrażanie dzieci do prozdrowotnego stylu życia. Jednakże nauczyciele mają świadomość, że dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą w bezkrytyczny sposób przejmować obce wzorce, dlatego konieczna jest pozytywna selekcja m.in. zdrowotnych zachowań czerpanych z innych kultur, z którymi uczniowie w szkołach polskich stykają się coraz częściej.

Pozytywne zachowania zdrowotne adaptowane przez dzieci z innych kultur w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza wyników badań

Przedmiotem badań uczyniono wiedzę oraz opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat adaptacji pozytywnych zachowań zdrowotnych z innych kultur,

[11] B. Woynarowska, *Zdrowie i wybrane problemy zdrowotne dzieci i młodzieży,* [w:] B. Woynarowska (red.), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 238–239.

[12] Tamże, s. 239.

natomiast celem badań było poznanie proorientacyjne znajomości tego zagadnienia w tym środowisku. Problem badawczy pracy sprowadzony został do następującego pytania: Jakie i w jaki sposób pozytywne zachowania zdrowotne pochodzące z innych kultur należy adoptować w środowisku dzieci w młodszym wieku szkolnym? Materiał badawczy dający możliwość udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie badawcze pozyskano w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego, posłużono się techniką ankiety, której narzędziem był specjalnie skonstruowany kwestionariusz ankiety. Badania przeprowadzono wśród 44 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na terenie Bielska-Białej w grudniu 2016 roku. Badani mieli wskazać pozytywne zachowania zdrowotne, również takie, które mają swoje źródło w innych kulturach oraz odzwierciedlić swój punkt widzenia na sposoby adaptacji tych zachowań wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

W zakresie zagadnienia dotyczącego identyfikacji zachowań zdrowotnych wszyscy respondenci na pierwszym miejscu wymienili różne elementy zdrowego odżywiania (44), takie jak racjonalne, regularne odżywianie, jedzenie warzyw i owoców, picie wody i inne. Na drugim miejscu znalazła się aktywność fizyczna (41), rozumiana jako uprawianie sportu, ruch na świeżym powietrzu, pływanie, ćwiczenia na siłowni, aerobik. Równie ważna dla badanych okazała się higiena osobista (23) oraz eliminacja złych nawyków zdrowotnych (23). W zakresie higieny osobistej wymieniano mycie rąk przed posiłkami, odpowiedni ubiór oraz odpowiednia ilość snu i inne. Natomiast eliminacja złych nawyków, to między innymi palenie papierosów, alkohol, używki oraz nadmierna ilość leków. W dalszej kolejności wymieniono regularne badania okresowe, profilaktyczne (13), wypoczynek (5), promocję i profilaktykę zdrowia (2), spędzanie wolnego czasu z rodziną (1) oraz unikanie sytuacji stresowych (3).

Rysunek 1. Pozytywne zachowania zdrowotne w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele poproszeni zostali również o wskazanie pozytywnych zachowań zdrowotnych mających swoje źródło w innych kulturach i adoptowanych do naszej kultury. Uzyskane informacje prezentuje poniższe ujęcie tabelaryczne.

Tabela 1. Pozytywne zachowania zdrowotne adaptowane z innych kultur w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Racjonalne odżywianie	kuchnie regionalne picie zielonej herbaty jedzenie ryb żywność bezglutenowa żywność od producentów (rolników) domowa produkcja żywności kontrola pochodzenia żywności zdrowa dieta dieta oparta na warzywach i owocach oraz ryżu welness suplementy diety jedzenie owoców morza wegetarianizm dodawanie przypraw do jedzenia moda na zdrowe odżywianie eliminacja produktów wysoko przetworzonych wzbogacanie posiłków o błonnik
Aktywność fizyczna	joga nordic walking taniec – zumba siłownia fitness sztuki walki siłownie zewnętrzne street dance pilates judo zajęcia dla kobiet z dziećmi i dla kobiet w ciąży aktywność turystyczna, podróże sporty narciarskie ścieżki rowerowe bieganie ćwiczenia z osobistym trenerem tai-chi dla seniorów kult ciała, zdrowa, wysportowana sylwetka aktywny tryb życia golf
Higiena osobista i otoczenia	spa krioterapia wykorzystywanie naturalnych surowców ziołolecznictwo samodzielne przygotowywanie kosmetyków mycie rąk przed spożyciem posiłków codzienna higiena całego ciała czystość i porządek otoczenia gorące źródła z wodami leczniczymi solanki, inhalacje sauna odnowa biologiczna masaż segregacja śmieci feng-shui– harmonia otoczenia

Utrzymanie dobrych relacji społecznych	komunikacja bez przemocy większe zaufanie do innych pozytywne nastawienie do obcych ludzi obdarzanie innych uśmiechem, radością, pozytywną energią otwartość na innych kultura osobista otwartość na nowe kontakty witanie się i pozdrawianie obcych międzynarodowa współpraca szkół i przedszkoli tolerancja poradnie psychologiczne
Badania profilaktyczne	kampanie zdrowotno-profilaktyczne regularne okresowe badania i regularne badania mammograficzne szeroko pojęte badania prenatalne bezpłatne lekarstwa dla seniorów szczepienia ochronne antybiotyki postęp w medycynie zdrowotne szkolenia profilaktyczne

Źródło: opracowanie własne.

Zasadniczym problemem poruszonym w tym artykule jest zagadnienie adaptacji pozytywnych zachowań zdrowotnych pochodzących z innych kultur wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym. W opiniach nauczycieli na ten temat czytamy między innymi, że zachowania zdrowotne powinno się adoptować w środowisku dzieci już od najmłodszych lat, aby postawy prozdrowotne stały się normą i nawykiem, należy rozmawiać z dziećmi na temat zdrowych zachowań, a także pokazywać im korzystne dla naszego zdrowia skutki. Nauczyciele wskazywali również wdrażanie pozytywnych zasad zdrowotnych poprzez konkretne działania np. wykonywanie plakatów, scenki teatralne, zajęcia kulinarne i sportowe. Inną propozycją jest prezentowanie filmów pokazujących inne kultury i ich pozytywne zachowania zdrowotne. Nauczyciel, opierając się na własnym doświadczeniu i własnych zachowaniach, stanowi również przykład do naśladowania dla uczniów. Kolejną propozycją są tematyczne lekcje wychowawcze oraz pedagogizacja rodziców. Interesującą propozycją jest też skonstruowanie programów zdrowotno-adaptacyjnych pozytywnych zachowań zdrowotnych pochodzących z innych kultur. Tematykę tę można ująć również w programie zajęć lekcyjnych w postaci ciekawych, egzotycznych propozycji działań pozytywnych dla zdrowia (np. „Poznajemy zdrowe potrawy z innych krajów", „Relaks i odpoczynek w innych krajach"), ponadto nauczyciele wskazali na możliwość organizowania spotkań z ludźmi innych kultur, podczas których można poruszyć również tematykę nawyków i zwyczajów prozdrowotnych.

Wnioski z badań

Podjęte zagadnienie badawcze dotyczące adaptacji zachowań prozdrowotnych pochodzących z innych kultur w polskiej edukacji wczesnoszkolnej wpisuje się w naszą rzeczywistość, a jego aktualny wymiar powoduje, że jest ono praktycznie nie eksplorowane badawczo. Proorientacyjny charakter przeprowadzonych badań daje więc asumpt do wniosków wstępnych, wskazujących na zakres zagadnienia, ale go nie wyczerpujących. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy wzięli udział w badaniu wykazali się dobrą orientacją w zakresie współczesnych zachowań zdrowotnych, zwracali szczególną uwagę na zdrowe odżywianie, aktywność fizyczną, higienę osobistą, ale także unikanie lub eliminację złych nawyków zdrowotnych w odniesieniu do swoich wychowanków. W dalszej kolejności, czyli w mniejszym zakresie, deklarowali potrzebę wyposażenia młodych uczniów w umiejętności i wiedzę dotyczącą wypoczynku, unikania sytuacji stresowych, promocji i profilaktyki zdrowia, czy też czasu wolnego spędzonego z rodziną. Fakt, że ten ostatni składnik zachowań zdrowotnych nie znalazł się bezpośrednio w kręgu ich zainteresowań jest oczywisty, gdyż dotyczy *stricte* środowiska rodzinnego, jednakże pozostałe składniki zachowań zdrowotnych z pewnością zasługują na większą uwagę wychowawczo-dydaktyczną nauczycieli i powinny być brane pod uwagę w działaniach wychowawczych w odniesieniu do dzieci młodszych.

Szeroka gama zachowań zdrowotnych, którą wymieniali badani nauczyciele, mających swoje pierwowzory w innych kulturach, a przełożonych na nasz rodzimy grunt wskazuje na dużą orientację i wiedzę ogólną ankietowanych w zakresie znajomości naleciałości i zapożyczeń kulturowych w różnych sferach naszego życia, a także umiejętności zastosowania tej wiedzy w pracy zawodowej. Adaptacja pozytywnych wzorców zdrowotnych zachowań zapożyczonych z innych kultur do programu edukacji wczesnoszkolnej według nauczycieli jest nie tylko możliwa, ale także pożyteczna i wskazana. Nauczyciele proponują różnorodne działania, metody i sposoby mające na celu ową adaptację a, co ciekawe, dotyczą one nie tylko wychowanków, ale także ich rodziców, co wydaje się o tyle słuszne, że wielokulturowe zachowania zdrowotne wpisują się w tak ważne dzisiaj zagadnienie wyposażenia młodego pokolenia w postawę tolerancji i akceptacji innych kultur. Proces uczenia młodych Polaków tych postaw należy rozpoczynać jak najwcześniej, aby negatywne standardy funkcjonujące w wielu naszych środowiskach społecznych nie zdążyły się w ich umysłach pojawić i interioryzować. W naszych środowiskach szkolnych coraz częściej pojawiają się dzieci innych narodowości, innych religii, różniące się od autochtonów w znacznej mierze, wytworzenie chęci poznawania innych kultur staje się więc potrzebą chwili, a nauczyciele zmuszeni są do samoedukacji w zakresie wielokulturowości.

Bibliografia

Blaxter M., *Zdrowie,* Wydawnictwo SIC!, Warszawa 2009.

Borzucka-Sitkiewicz K., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Gruszczyńska M., Bąk-Sosnowska M., Plinta R., *Zachowania zdrowotne jako istotny element aktywności życiowej człowieka. Stosunek Polaków do własnego zdrowia*, „Hygeia Public Health", 2015, 50(4).

Kolbe L.J., *The Application of Health Behavior Research. Health Education and Health Promotion*, [w:] D.S. Gochman (red.), *Health Behavior. Emerging Research Perspectives*, New York, London 1998.

Łobocki M.*, Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.

Sęk H., *Subiektywne koncepcje zdrowia, świadomość zdrowotna a zachowania zdrowotne i promocja zdrowia*, „Sbornlk Prace Filozoficke Fakulty Brnenske Univerzity", Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis, 2000.

Woynarowska B., *Zdrowie, edukacja do zdrowia, promocja zdrowia*, [w:] A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, cz. II, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Woynarowska B., *Zdrowie i wybrane problemy zdrowotne dzieci i młodzieży*, [w:] B. Woynarowska (red.), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Teachers' opinions on the adaptation of positive, multicultural pro-health behaviours among pupils in the 1st – 3rd grades

Abstract: In the age of globalisation, when diversified cultures interact in all spheres of our life, it is significant for teachers to recognise and implement positive pro-health behaviours, which are adopted from other cultures and transferred into the realities of Polish schools. When perceived in the context of one's health, educating for positive attitudes towards other cultures is especially important at the beginning of a child's upbringing. This article focuses on research devoted to early education teachers' knowledge and skills with respect to the implementation of positive, pro-health behaviours in the area of broadly conceived early education. The research problem can be expressed as the following question: *Which foreign positive pro-health behaviours should be implemented in the environment of children of younger school age and in what way*? The aforementioned problem could be successfully solved by referring to answers and opinions expressed in a questionnaire by the surveyed sample of teachers. Having been constructed on the basis of a diagnostic survey, the study has shown the teachers' extensive knowledge concerning the issue. Moreover, the study has made the teachers aware of the possibilities of deploying health-related considerations for the sake of disseminating attitudes of acceptance and tolerance in the reality of everyday life and work. Since the study is of an introductory character, the presented results are definitely a comfortable starting point for further investigations.

Keywords: pro-health behaviours, adaptation, children, school, early education, multiculturalism, teacher.

About the author: Justyna Modrzejewska researches issues of pro-health attitudes and activities typical of children in the younger school age category. Modrzejewska co-authored a publication entitled *Pro-Health Functioning of Children of the Younger School Age – School-Based Disease Prevention* and has published a number of articles in the field. The main subjects of her research and academic interests centre on the broad aspects of children's health in nursery and of primary school age, and the role of the teacher in relation to the diagnosis and prevention of health risks among young children.

Justyna Sztobryn-Bochomulska*
Uniwersytet Łódzki
omnia.mea@wp.pl

Co mówią o życiu książki o śmierci[1]. Analiza wybranej literatury przedmiotu

Streszczenie: Tekst jest analizą wybranej dziecięcej literatury o śmierci. Mimo iż literatura ta mogłaby wydawać się niedojrzała, to teksty te zawierają w sobie przesłanie, które nie tylko oswaja z trudnym tematem odchodzenia, ale między wierszami skrywa filozofię życia. W artykule podejmuję próbę ukazania tej filozofii.

Słowa kluczowe: śmierć, życie, dzieci, literatura, pedagogika

Żyć jednak trzeba się uczyć przez całe życie, a czym zapewne jeszcze bardziej się zadziwisz, przez całe życie trzeba się uczyć umierać"[2].

Seneka

Istnieje napój, który przywraca życie umarłym.
To lek, który działa pod jednym warunkiem. Należy wsypać do niego garść ziaren gorczycy.
Gorczyca ta musi pochodzić od człowieka, w którego rodzinie nikt nie umarł[3].

---

* Justyna Sztobryn-Bochomulska – magister, asystent w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej Uniwersytetu Łódzkiego. Absolwentka pedagogiki specjalnej UŁ. Członek Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Trentowskiego oraz Środkowoeuropejskiego Towarzystwa Filozofii Wychowania z siedzibą w Pradze. Sekretarz redakcji czasopisma „Pedagogika Filozoficzna On line"; www.pedagogika-filozoficzna.eu. Obszar zainteresowań badawczych, to pedagogika, filozofia wychowania, teoria wychowania oraz tanatologia.

[1] Treść wystąpienia na konferencji naukowej nt. „Świat wewnątrz nas" z cyklu „Filozofia w literaturze. Literatura w filozofii", Rzeszów, 25–26 maja 2017.

[2] T. Sahaj, *Śmierć. Antologia tekstów filozoficznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 243.

[3] Zob. S. Rattan, *Dokąd odchodzisz?*, Gdańsk 2009, s. 62.

Pod tytułowym hasłem książek o śmierci kryje się literatura dziecięca poruszająca temat ludzkiej egzystencji i jej ostatecznego przeznaczenia, czyli śmierci. Mówienie do dzieci o śmierci wprost jest na rynku czytelniczym pewnym nowym nurtem. W latach wcześniejszych, wątek śmierci w literaturze dla dzieci pojawiał się głównie w baśniach, a znając historię tychże odnotować można okres ich odrzucenia i zapomnienia[4]. Przyczyną tego był między innymi fakt, że poruszały one wątki drastyczne czy trudne w odbiorze, a do których w ogólnej opinii zaliczana jest śmierć. Sporadycznie, jak konstatuje Barbara Wojciechowska, temat śmierci pojawiał się również i w różnych innych ujęciach i kontekstach w literaturze adresowanej do młodego czytelnika, „jednakże był on zwykle podporządkowany nadrzędnej zasadzie kompozycyjnej, w myśl której historia musi się zakończyć szczęśliwie"[5]. Obecnie jednak w literaturze dziecięcej zauważyć można tendencję do przełamywaniu tabu, która uwidacznia się nie tylko we wznowieniach oryginalnych tekstów klasycznych baśni i bajek, ale również w ukazywaniu się publikacji intencjonalnych, które celowo podejmują tematykę śmierci. Te ostatnie są przedmiotem mojego szczególnego zainteresowania.

W książce dziecięcej pierwszych dekad XXI wieku[6] coraz śmielej porusza się tematy kontrowersyjne. Tłumaczona jest m.in. literatura skandynawska, której cechą wyróżniającą jest to, że w sposób niemal naturalny wplata wątki ważne i poważne do opowieści dla najmłodszych. Tej tradycji w odważnym podejściu do pisania o tematach trudnych, należy się doszukiwać już w twórczości Astrid Lindgren, której pisarstwo charakteryzowało się tym, że nie bała się odkrywać przed dziećmi poważnych zagadnień egzystencjalnych. Samotność z *Mio mój Mio* czy śmierć z *Braci Lwie Serce*, to jedne z najbardziej znanych motów literackich tej autorki, które zapisały się w kanonie literatury dziecięcej przełamującej tabu. We współczesnej literaturze skandynawskiej pojawiają się także zagadnienia dotyczące seksualności dziecięcej, przemocy wobec nich, szeroko rozumianej inności czy właśnie śmierci[7]. Ten ostatni temat, który jednocześnie jest przedmiotem mojej pracy, nie jest obcy i polskim twórcom, a liczba publikacji o tej tematyce ciągle wzrasta.

---

[4] Za formę odrzucenia uznać trzeba charakterystyczne dla lat 90. XX wieku komercyjne ukazywanie się klasycznych bajek i baśni w zmienionej fabule. Była to konwencja, w myśl której chciano chronić dzieci przed wszelkimi „drastycznymi" scenami i dlatego często zakończenie znanych, klasycznych utworów kończyło się scenami pełnymi radości i fałszywego optymizmu, w których spotkać można trzy świnki na podwieczorku z zaprzyjaźnionym niedoszłym oprawcą, wilka z Czerwonego Kapturka, który przeszedł na wegetarianizm lub Małą Syrenkę, która nie umarła i nie zmieniał się w pianę morską lecz poślubiła ukochanego księcia. Zob. *Baśń jako irrealne miejsce spotkań z sytuacjami granicznymi*, [w:] S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*, Radom 2015.

[5] B. Wojciechowska, *Po co komu smutne baśnie – o problemach dziecięcej tanatologii*, [w:] J. Ługowska (red.), *Baśnie nasze współczesne*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 2005, s. 197.

[6] Cezura dla Polski.

[7] Przykładem m.in. może być tu twórczość szwedzkiej pisarki Pernilli Stalfelt, która napisała *Małych książek o*… śmierci, przemocy, kupie itp.; lub *Zły Pan* norweskiej pisarki Gro Dahle.

Niniejszy artykuł jest próbą przyjrzenia się książce dziecięcej o charakterze tanatycznym, pod kątem innym niż tylko dostrzeganie w niej, poniekąd bardzo istotnego, waloru oswajającego. Przedmiotem analizy są treści publikacji rodzimych, jak i zagranicznych – dostępnych na polskim rynku wydawniczym. Ten wybór literatury zawęża się do książek najnowszych, które ukazały w ostatnich kilkunastu latach i skierowanych do dzieci młodszych.

Funkcja jaka jest przypisywana publikacjom o tejże tematyce, to przede wszystkim funkcja oswajająca. Książki te treścią swą mają za zadanie przybliżyć zagadnienia związane ze śmiercią. Jak zauważa Bernadeta Niesporek-Szamburska, to w literaturze upatruje się dziś miejsca, w którym ma nastąpić pierwsze zetknięcie się dziecka z tematem śmierci[8]. W rekomendacji wydawniczej omawianych tu publikacji podkreślany jest ich niecodzienny charakter. Wydawcy proponują je rodzicom do wykorzystania w biblioterapii dla dzieci, które nagle zetknęły się z sytuacjami granicznymi: jak choroba terminalna czy odejście osoby bliskiej dziecku[9]. Mają one być lekturą na wyjątkowe – choć smutne – okazje. Być wsparciem nie tylko dla młodego czytelnika/obiorcy, ale i pomocą dla dorosłych, którzy być może nagle stają wobec pytań, jakie zadaje im dziecko. Jednym słowem, pomagać tym, którzy stają wobec nieoczekiwanego problemu. Bo śmierć – rozumiana szeroko, zarówno jako świadomość własnej skończoności, czy związana z realną stratą bliskich – choć w swej naturze jest emocjonalnie trudnym doświadczeniem, to jest również szczególnym problemem, pewnego rodzaju *faux pas* dzisiejszych czasów.

Życie naszych przodków toczyło się ze śmiercią w tle. Rodzono się i umierano w domach. Umierali i młodzi, i starzy. Umierały również dzieci. Narodziny i śmierć, wesela i pogrzeby, radość i smutek jak pory roku wyznaczały rytm ludzkiego życia, stale niosąc ze sobą naukę, że co się urodziło, musi przeminąć. We współczesnym świecie rytm pór roku zastąpiony został medycyną i ekonomią, zaprojektowaną procedurą podtrzymywania – bądź nie – życia[10]. Zrodził się ogromny dystans wobec śmierci, która nijak nie pasuje do konsumpcyjnej filozofii cywilizacji Zachodu. W świecie merkantylnego dobrobytu, zaawansowanych technologii, śmierć pozostaje jedynym faktem – zdarzeniem, którego człowiek nie jest w stanie zmienić. „Jest

[8] B. Niesporek-Szamburska, *Oswoić ze śmiercią – o jednej z ról literatury dziecięcej*, [w:] A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak (red.), *Noosfera literacka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 74.

[9] I. Borkowski, *Dzisiaj oswoimy śmierć: tanatopedagogiczna literatura adresowana do dzieci na współczesnym polskim rynku książki*, „Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy", 2016, nr 1, s. 17.

[10] Szerzej o tym zagadnieniu w: Ph. Ariès, *Człowiek i śmierć*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989; Ph. Ariès, *Rozważania o historii śmierci*, tłum. K. Marczewska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007; K. Szewczyk, *Lęk, nicość i respirator. Wzorce śmierci w nowożytnej cywilizacji*, [w:] M. Gałuszka, K. Szewczyk (red.), *Umierać bez lęku. Wstęp do bioetyki kulturowej*, PWN, Warszawa–Łódź 1996.

twardym, nieredukowalnym rdzeniem ludzkiej niemocy"[11], który kładzie się cieniem na prywatnej własności, jaką jest życie. Nie mogąc pokonać przeciwnika, przynajmniej eliminuje się ją symbolicznie, okrywając całunem milczenia. W świadomości społecznej naszej cywilizacji panuje przekonanie, że życie jest wartością najwyższą, śmierć więc jako przeciwwaga życia, uznana jest za zło i rzeczą naturalną jest unikanie tego zła. W związku z tym śmierć stała się tabu, a zmowa milczenia objęła szczególnie najmłodsze pokolenie. Dzieci z racji swej niedojrzałości są chronione przed konfrontacją z informacjami na temat śmierci i umierania[12].

W takiej rzeczywistości książki dziecięce o tematyce tanatycznej stają się pewnym antidotum przeciw wypieraniu śmierci, ale są też równowagą dla obrazów śmierci ukazywanej w krzywym zwierciadle współczesnej kultury: w brutalnych scenach filmowych, grach komputerowych czy banalnych i śmiesznych trupich gadżetach. Jednak traktowanie ich tylko jako lektury specjalistycznej, okazjonalnej, czyli oswajającej z przeżywanymi właśnie sytuacjami granicznymi, wydaje się być ograniczające i nie pozwalające wykorzystać w pełni walorów, jakie niesie ze sobą literatura tego typu.

Wbrew Epikurowi, który głosił, że „póki jesteśmy, nie ma śmierci, gdy jest śmierć, nie ma nas", przyjmuję, że śmierć (świadomość własnej śmiertelności czy przeżywanie cudzej) jest elementem życia i jako taka jest ważna dla człowieka. Śmierć własna, nawet jeśli nie jest możliwa do przeżycia, to stanowi źródło lęku egzystencjalnego, który zmusza do zadawania pytań o sens istnienia. Śmierć innych natomiast, szczególnie bliskich osób, jest dla człowieka złożonym jej doświadczeniem – jest jednocześnie utratą innego i ale i jego własną, symboliczną śmiercią. W myśl słów Louisa Vincenta Thomasa: „śmierć kogoś drugiego nie tylko przypomina mi, że ja także muszę umrzeć, jest ona także po trosze moją własną śmiercią"[13]. Życie i śmierć stanowią zatem dialektyczny i nierozerwalny związek. Jeśli nawet można mówić o życiu nie dotykając śmierci, to mówiąc o śmierci nie da się nie dotknąć życia.

Ten związek życia i śmierci widoczny jest również w literaturze dziecięcej o charakterze tanatycznym. Treści, które zostały tam zawarte w celu opowiedzenia o śmierci: czym jest, dlaczego jest i jaki jest jej sens, często przedstawione są na tle życia – w naszym kręgu kulturowym – wartości najwyższej. Z tej perspektywy znaczenie tej lektury nie zamyka się wyłącznie w walorze oswajającym. Zatem, co książki o śmierci, mówią o życiu?

Analiza wybranej literatury pozwoliła dostrzec i wyłonić pewne charakterystyczne obszary, które pojawiają się w treści książek dotykających tematu umierania i śmierci. Po pierwsze, analizowane przeze mnie książki uświadamiają bądź tylko

[11] Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 161.

[12] A. Ostrowska, *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, IFiSPAN, Warszawa 2005, s. 55.

[13] L.V. Thomas, *Doświadczenie śmierci: jego granice i rzeczywistość*, [w:] Cichowicz S., *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 170.

przypominają czytelnikowi, że **życie nie trwa wiecznie**. Stwierdzenie to, z pozoru może wydać się banalne jak choćby to, które mówi, że po nocy przychodzi dzień. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę fakt, że współczesny świat na co dzień stwarza pozór nieśmiertelności, to przypomnienie stałych atrybutów śmierci, jak powszechność, nieuniknioność i nieodwracalność może się okazać nie tyle cenną, co konieczną uwagą, czy może raczej upomnieniem, którego nie powinniśmy usuwać poza nawias świadomości. Książkowi bohaterowie, a wraz z nimi czytelnik muszą zmierzyć się z odwiecznym prawem natury i uświadomić sobie własną skończoność. W takiej właśnie konwencji prowadzi rozmowę dziadek, bohater książki *Urodziny Dziadka*, tłumacząc swojej wnuczce, że „wszystko, co się narodzi, musi kiedyś umrzeć"[14]. Podobne słowa słyszy od swojego dziadka i mały Ryś: „Dziś nigdzie się nie wybieram i jutro też raczej nie, ale pewnego dnia… Pewnego dnia w końcu odejdę. Tak to już jest. I to wcale nie musi być smutne"[15]. I choć wnukowi do końca nie podoba się ta prawda, to musi ją przyjąć, bo „tak, to już jest". Istnieją prawa, wobec których człowiekowi nie pozostaje nic innego jak podporządkować się.

Inna bohaterka dziecięcej literatury – gęś, zaniepokojona pojawieniem się obok siebie śmierci, słyszy od niej: „Jestem przy tobie od twoich narodzin, tak na wszelki wypadek"[16]. To kontrastowe zestawienie obok siebie narodzin i śmierci, daje jasne przesłanie, że nie ma życia bez śmierci. Wczuwając się w to literackie spotkanie gęsi i śmierci, może nawet zrobić się żal śmierci, która ma określoną rolę, musi być tym czym jest, cierpliwie czekać i być niejako na zawołanie. To nie ona dokonuje wyboru, jak sama przyznaje: „to nie ja decyduję o tym, kto i kiedy ma umrzeć. Decyduje Życie, a ono jest silniejsze ode mnie"[17]. Skoro więc śmierć przynależy do mojego życia, to przynależy i do mnie, i dlatego muszę zaakceptować jej obecność. Uświadomienie sobie, bądź niezapominanie o tym, że życie ludzkie jest objęte klamrą czasu, a przede wszystkim akceptacja tego faktu ma wpływ na bieg życia jednostki. W wykładni wielu filozofów[18] i badaczy, to w śmierci należy upatrywać siły, która nadaje ton życiu. Człowiek świadomy swojej śmiertelności ma możliwość pełniejszego życia. Joanna Mesjasz uważa, że świadomość mającego nastąpić końca pozwala na lepsze wykorzystanie czasu własnego życia. Autorka ta napisała, że „Rozumienie życia i śmierci jest współzależne, bowiem śmierć nadaje sens życiu, a sens życia implikuje nadanie go śmierci. Ponieważ to – jak, kiedy i gdzie oczekiwana jest śmierć przez jednostkę – wpływa na sens jej życia"[19].

---

[14] J. Godfrey, E. Corke, *Urodziny Dziadka*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2011, s. 14.

[15] Z. Stanecka, *Świat według dziadka*, Wydawnictwo „W drodze", Poznań 2013, s. 68.

[16] W. Erlbruch, *Gęś, śmierć i tulipan*, Wydawnictwo Hokus-Pokus, Warszawa 2008, brak numeracji stron.

[17] A. Lind, *Piaskowy wilk i ćwiczenia z myślenia*, Zakamrki, Poznań 2008, s. 95.

[18] M.in. Martina Heideggera, Karla Jaspersa, Vladimira Jankélévitcha.

[19] J. Mesjasz, *Klątwa czy dar przemijania. Studium z tanapsychologii*, Difin, Warszawa 2010, s. 184.

To przesłanie wypływające z literatury, które przypomina, że życie nie jest wieczne, nie zawsze jest podane wprost, literalnie. Często jednostkowe życie ukazane jest w alegoryczny sposób jako wędrówka od młodości ku starości, od witalności ku zmęczeniu. Naturalnym jest, że kiedy jest się zmęczonym, trzeba odpocząć, a kiedy jest się starym, to zmęczonym można być już wszystkim i pragnąć odpoczynku na zawsze. Tak właśnie dzieje się z panem Muffinem, siedmioletnią świnką morską, który jest „siwy i zmęczony"[20]. Z perspektywy swego fotela spogląda na fotografie, na których jest on sam – silny i młody, jest nieżyjąca już żona i dzieci, które dawno wyfrunęły z rodzinnego gniazda. Wspomnienia dawnego życia wywołują westchnienia przepełnione tęsknotą. Można niemal poczuć, że obecne życie dla pana Muffina jest ciężarem. Gdy do tęsknoty i samotności dochodzi choroba i ból, to śmierć wydaje się być dla niego wybawieniem. Śmierć, która jest ukoronowaniem końca życia, nie budzi lęku. Takiej śmierci można nawet oczekiwać z tęsknotą, gdyż niesie ona ze sobą odpoczynek.

Również wolno gaśnie pan Jan. Jego statyczne życie wypełnione było dokarmianiem gołębi i pobytami w szpitalu, ale również spotkaniami z małą, energiczną sąsiadką Kasią, która „co jakiś czas (…) dostrzegała u pana Jana inne zmiany, nie tylko brak włosów i drżące dłonie. Bywało, że na jego czole pojawiał się plaster, a na rękach punkciki z fioletową obwódką, jak ukłucia wielkiego komara"[21]. Pewnego dnia pan Jan zdradził małej dziewczynce, że wybiera się w podróż, o której marzył od dziecka, na Ocean Spokojny z Pangórem, którego poznał ponad 80 lat temu i że „kiedy kiedyś nie będzie siedział na ławce i karmił gołębi, to będzie znaczyło, że popłynął z Pangórem na wyspy i że się więcej nie zobaczą"[22]. Dzień, w którym zabrakło pana Jana, wydał się małej Kasi najwspanialszym dniem, bo oto spełniły się marzenia jej starego przyjaciela. Życie dopełniło się, ale jego zakończenie nie oznaczało tragedii, to po prostu kolejny etap, który jest przeznaczony człowiekowi.

U obu postaci – pana Muffina, jak i pana Jana – wyczuć można akceptację swojego losu, zgodę na pożegnanie, które ma fundament w dobrze przeżytym życiu. Zgodę tę widać również i w postawach innych bohaterów. Tym samym sygnalizują oni, że rozstanie jest stałym i naturalnym elementem życia. Rozstajemy się z młodością, z bliskimi, a z czasem i z własnym życiem. Po prostu przemijamy, a to przemijanie jest częścią naszej historii.

W analizowanych książkach często jednym ze współbohaterów jest dziadek lub babcia. Umiejscowienie osoby starszej w książkach dla najmłodszych jest z pewnością podyktowane faktem, że to zazwyczaj śmierć dziadków jest pierwszą ze śmierci, jaką spotyka dziecko. Jednakże postać ta wydaje mi się być znacząca również z innego względu – staje się ona swego rodzaju życiowym mędrcem. Starzec (najczęściej jest to właśnie mężczyzna), który jest na końcu swej drogi, na moment łączy się z dzieckiem,

[20] U. Nilsson, A-C. Tidholm, *Żegnaj, panie Mufinie!*, EneDueRabe, Gdańsk, 2002, s. 1.

[21] J. Mikołajewski, *Kiedy kiedyś czyli Kasia i Panjan i Pangór*, Literacki EGMONT, Warszawa 2011, brak numeracji stron.

[22] Tamże.

po to by towarzyszyć mu w odkrywaniu prawdy o śmierci, ale też zmusza do filozofowania na temat życia. Jednocześnie to fizjonomia dziadka staje się ilustracją przemijania. Jego zmarszczki, wolne ruchy, pewna ociężałość, a nawet zapach – czasem dziwny i nieprzyjemny, są tak różne od tego, co dziecko postrzega jako normę. Jednak to nie staje na przeszkodzie, by to właśnie dziadek był tym najlepszym przyjacielem książkowego bohatera. To on rozumie więcej niż rodzice i bardziej niż rodzice aktywnie uczestniczy w świecie dziecka. Spotkanie z dziadkiem pozwala inaczej spoglądać na świat, zderza dziecko z prawami natury: ludzie z wiekiem starzeją się, nie można wyglądać wiecznie młodo, ale również pokazuje, że człowiek stary też jest „potrzebny". Jego doświadczenie i myśl są cenniejsze niż sprawne i młode ciało. Zaistnienie starości w życiu dziecka jest pretekstem do pokazania pewnego wzorca postawy wobec starości, jak i śmierci. „Tak to już jest jak się starzejesz. Pomyśl o drzewie. Nawet ono jest piękne i młode przez jakiś czas. Na starość więdnie, pochyla się, liście z niego opadają. Przyjrzyj się starym drzewom, dotknij ich suchej, coraz mniej gładkiej kory, opadłych liści. Gdy drzewo jest stare, też zaczyna podśmierdywać, jakby gniło, schło, rozpadało się na kawałki"[23] – uświadamia Rysia jego dziadzio. Wkraczając w ten dziadkowy świat, malec gubi początkową niechęć do dziwnie pachnącego seniora. Obcość zatraca się na ścieżce przyjaźni i wspólnych spraw. To co mogą sobie zaoferować obie strony spotkania, te dwa przeciwległe światy, to dar najcenniejszy – to wspólny czas, prawdziwa przyjaźń i pełna akceptacja. Młody i stary, stają się sobie potrzebni, zazębia się ich świat, jak zazębiają się dwa krańce ludzkiego życia.

Świadomość skończoności ludzkiego życia niesie ze sobą pewną naukę: nie tylko taką, że życie jest temporalnie ograniczone, ale również, że **jest ono jedyne**. Jeśli coś jest jedno, niepowtarzalne, nie tylko w sensie unikatowości, ale i niemożliwości cofnięcia czasu, to nie zmarnuj tego! Wie o tym Jętka, bohaterka *W pogoni za życiem*[24], która na wieść, że ma tylko jeden dzień życia – bo tyle żyją te owady – najpierw wpada w rozpacz, by za chwilę rzucić się w wir życia poznając świat. Zmierzch dnia jest zmierzchem istnienia Jętki, jednak ona już nie rozpacza. Całożyciowe, choć tylko jednodniowe doświadczenie i moc przeżyć sprawiają, że czuje się spełniona. Zmęczona i wyciszona patrzy na zachód słońca, który ma przynieść jej śmierć. Jętka swoją postawą wobec losu niesie naukę, że nigdy nie należy się poddawać. A każde życie, choćby najkrótsze, jest samo w sobie cenne i warte przeżycia.

Tę wyjątkowość własnego życia uświadamia sobie również Wojtek, autor szpitalnego pamiętnika, który w obliczu choroby i związanych z nią doświadczeń, dochodzi do następujących wniosków: „Następnego ranka po operacji obiecałem sobie, że choćby nie wiem co, nie poddam się. Wszystkie rzeczy, o zrobieniu których kiedyś marzyłem, nagle ustawiły się w kolejce i przyszło mi do głowy, że byłoby bardzo głupio i niespra-

[23] Z. Stanecka, dz. cyt., s. 14.

[24] P. Wechterowicz, *W pogoni za życiem*, EZOP Agencja Edytorska, Warszawa 2012, brak numeracji stron.

wiedliwie, gdybym nigdy ich nie zrobił”[25]. Perspektywa choroby i świadomość kruchości bytu budzi w chłopcu wolę życia. Vladimir Jankélévitch podkreślał: „śmierć nie pozwala nam żyć, ogranicza życie, a pewnego dnia kładzie mu kres. Zgoda. Jednak doskonale wiemy, że bez śmierci człowiek nie byłby człowiekiem. Stała, choć utajona obecność śmierci uwzniośla życie, obdarza naszą egzystencję pasją, ferworem, energią. Można powiedzieć, że to co nie umiera, nie żyje. Świadomość śmierci jest krzepiąca”[26]. Jest więc pewną koniecznością zdawać sobie sprawę z tego, że jesteśmy śmiertelni, nie dlatego żeby czuć trwogę, ale po to, by jak najpełniej przeżywać własne życie. Przychylając się do słów Jankélévitcha, musimy zdać sobie sprawę, że eliminując świadomość śmierci z naszej codzienności, pozbawiamy się równocześnie swoistej siły napędowej. Przedstawieni tu bohaterowie, dzięki świadomości śmierci znajdują w sobie jeszcze więcej siły na to, by swoje życie przeżyć na najwyższym poziomie .

Co jeszcze mówią o życiu książki o śmierci? Temat ten, goszczący w literaturze, pozwala na ukazanie całej palety emocji jakimi zabarwione jest życie, dzięki niemu czytelnik może doświadczać **pełniejszego spektrum uczuć**. Znajdą się tu oczywiście przykre emocje związane ze śmiercią bliskiej osoby czy poczuciem zagrożenia własnego życia, jak – wymieniając tylko niektóre: lęk, strach, utrata poczucia sensu, niesprawiedliwość, tęsknota, ból czy bunt. Na tle współczesnego świata, opartego na wzmocnieniach pozytywnych, mogą one szokować czy wydawać się drastyczne. Jednak są one jak sól, w nadmiarze trudne do zniesienia, w mniejszych dawkach wybarwiające smak życia. Współprzeżywanie ich w literackim świecie fikcji nie tylko hartuje czytelnika, pozwalając z dystansu przeżywać troski bohaterów, ale przede wszystkim odfałszowuje konsumpcyjną rzeczywistość. Alicja Baluch zwraca uwagę, że literatura dziecięca jest nie tylko naturalnym wprowadzeniem do literatury wysokiej, ale również poprzez swoje arcydzieła uczy rozumienia najgłębszych złóż kultury i mądrości życia[27]. W tym wypadku książka może unaocznić czytelnikom, że życie nie składa się tylko z przyjemności. Dotykając głębokich i czułych pokładów ludzkich uczuć, może stać się antidotum na brak empatii i przeciwstawić się takiemu światu, jaki został przedstawiony w jednej z piosenek punkrockowego zespołu:

Mój telewizor gra non stop
Bomba trafiła w środek tłumu
Nawet nie ma już co zbierać
Pokazuje to kamera
Całkiem spokojnie jem kolację[28].

[25] K. Ryrych, *Siedem sowich piór. Pamiętnik mojej choroby*, Cartalia Press, Poznań–Warszawa 2008, s. 16.

[26] V. Jankélévitch, *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 19.

[27] A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław 1993, s. 15 i 69.

[28] Pidżama Porno, *Koka, koka*, Album: Styropian, 1998.

Ten prowokujący tekst bulwersuje nie dlatego, że został napisany językiem pozbawionym emocji, ale dlatego, że scena ta jest autentycznym opisem rzeczywistości nas otaczającej. We współczesnym świecie w wiadomościach radiowych czy telewizyjnych bardzo często przekazywane są informacje na temat śmierci, a po nich, bez chwili na refleksję, jest już zupełnie coś innego, jak chociażby blok reklamowy, przepełniony sztucznym szczęściem. Uczestnictwo w takiej rzeczywistości skazuje człowieka na zobojętnienie i trywializowanie śmierci. Historie zawarte w książkach mogą chronić przed taką degradacją, gdyż w nich śmierć wiąże się z przykrością i z autentycznymi emocjami, które są udziałem bohaterów.

Małej Akszu, bohaterce *Dokąd odchodzisz?*, choć nie brakowało empatii, to po śmierci ukochanego dziadka jej wewnętrzny świat uczuć jeszcze się poszerza. Mówi ona: „Wiem i pamiętam, że dziadek odszedł. Wiem, że żyje w mojej pamięci. Jednak czasami ogarnia mnie dziwne uczucie”[29]. Nie wie jakie, ale ma ono wpływ na nią i jej odbiór świata, bo dodaje: „zmieniło się także to, że teraz, kiedy dowiaduję się z telewizji, gazety czy od kogoś o czyjej śmierci, czuję ukłucie w sercu. Dawniej tak nie było”[30]. Doświadczona utratą bliskiej osoby zyskuje jeszcze głębszą wrażliwość i szerszy horyzont refleksji nad ludzkim życiem.

Podobną wrażliwość odnaleźć można i u chorego Romka, małego chłopca z ciężką chorobą serca. Jego wrodzona wada powoduje, że nie może on robić zwykłych rzeczy. Odnosi się wrażenie, że jest on na drugim planie życia i że właściwie może tylko przyglądać się jak żyją inni. Dystans ten sprawia, że na swoje i nie tylko swoje problemy życiowe spogląda on z dużą dozą dojrzałości. Widzi popłakującą mamę, obserwuje z okna niedołężnego sąsiada, który jest wywożony na spacer przez młodą opiekunkę. Zna też swoje ograniczenia i chociaż chciałby móc biegać za piłką i by wszystkim żyło się lepiej, to wie, że „w życiu trzeba się trochę poprzejmować, bo inaczej co to by było za życie”[31]. Analogiczną lekcję otrzymujemy w książce *Dziewczynka z parku*, kiedy z ust mamy Andzi dowiadujemy się, że nie trzeba wyrzekać się przeszłości, nawet jeśli ona rani. Życie to kompozycja różnych barw i smaków, a trudne wspomnienia oprócz bólu – „One także cieszą. Przypominają nam, kim jesteśmy i co się zdarzyło w naszym życiu”[32].

W tej literackiej wypowiedzi realizuje się postulat Agnieszki Janiak, która właśnie w trudzie uczenia się śmierci dostrzega szansę dla życia: „W perspektywie osobowej każdy bezpośredni kontakt ze śmiercią, także towarzyszenie w realnym umieraniu można potraktować jako doświadczenie edukacyjne, jako lekcję życia. Lekcję, która zmusza do szukania i przywracania sensu swego życia (…); pozwala odróżnić sprawy błahe od istotnych, dobra pozorne od prawdziwych; odkrywa nowy wymiar bliskości między ludźmi i znaczenie drobnych gestów, (…); pozwala dostrzec, że godność

[29] S. Rattan, dz. cyt., s. 78.
[30] Tamże, s. 79.
[31] W. Widłak, *Dwa serca anioła*, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 12.
[32] B. Kosmowska, *Dziewczynka z parku*, Wydawnictwo W.A.B.,Warszawa 2015, s. 111–112.

ludzka sytuuje się ponad cierpieniem, (…); uczy że na pełnię życia składa się obok szczęścia i przyjemności – cierpienie i śmierć. *Ars moriendi* jest więc zarazem *ars vivendi*"[33]. Trudne doświadczenia, jakie stają się rzeczywistością bohaterów literackich, jednocześnie mogą stać się lekcją dla czytelnika. Śmierć w wymiarze utraty bliskiej osoby czy też jej przedsmak w obliczu choroby uzmysławia człowiekowi kruchość życia, ulotność chwili, ale i daje siłę do tego by walczyć i żyć pełniej.

W analizowanych książkach jest również miejsce i na pozytywne uczucia, które nie tylko uwrażliwiają odbiorcę, ale przede wszystkim ukazują **piękno życia** wraz z jego wszystkimi walorami, również tymi smutnymi, bo i takie są potrzebne. Jest to zarazem kolejny, wyróżniony przeze mnie obszar w prezentowanej literaturze mówiący o życiu. Nie jest on wypowiedziany wprost, ale ukrywa się on w snutej opowieści, przedstawionych obrazach relacji pomiędzy bohaterami. Tutaj piękno życia jest zazwyczaj ukazane poprzez związek i bliskość z drugim człowiekiem. Książkowi bohaterowie często tracą kogoś bliskiego, wcześniej jednak dane jest im przeżywać cudowne chwile razem. To właśnie potem – po stracie – tęsknią za tymi momentami, ale jednocześnie te wspomnienia pozwalają im przetrwać najgorszy smutek i niejednokrotnie stanowią one ich najcenniejszy skarb. „I przypominam sobie moją mamę z parasolką… Eddiego, który idzie ulicą i śmieje się do rozpuku. Przypominam sobie jak grał w szkolnym przedstawieniu. Jak rzucaliśmy w siebie poduszkami. I przypominam sobie urodziny… Uwielbiam urodziny"[34] – wylicza po śmierci syna, oderwany na chwilę od smutku ojciec. Wspomnienie o byciu razem, o spędzanych razem chwilach pozwala wyrwać się z żałoby, ale jest też przekazem o tym, co jest w życiu ważne. Do tego by być szczęśliwym nie zawsze potrzeba osiągać wielkie sukcesy, wystarczy po prostu uczestniczyć w czyimś życiu. Być z drugim człowiekiem.

Literackie historie utkane są w dużej mierze z codzienności, często szarej, w której trzeba się mierzyć z bólem straty. Jednak splot włókien tych dni nie jest na tyle ciasny, by nie przepuszczać światła. To w czym bohaterowie odnajdują radość stanowi zbiór małych rzeczy, rodzinnych rytuałów – jak wspólne jedzenie sernika[35], picie kakao, które kiedyś dziadek podawał swojej córce, a teraz przyrządza je wnukowi[36]. To brzęk łyżeczki, która czaruje w garnuszku kogel-mogel[37]. To pamięć wspólnych spacerów, zapach powietrza czy smak kradzionych czereśni.

Wykradanie czereśni, to była największa frajda, jaką pamiętał z dzieciństwa pewien staruszek z domu starców, zaadoptowany na dziadka przez siedmioletniego Ber-

[33] A. Janiak, *Ars moriendi jako postulat tanatopedagogiczny, medialny i osobowy*, [w:] A. Gralczyk, M. Laskowska, P. Drzewiecki (red.), *Media wobec śmierci*, t, 2, Instytut Edukacji Medialnej i dziennikarstwa UKSW and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2012, s. 16.

[34] M. Rosen, *Książka o smutku*, Wydawnictwo EGMONT, Warszawa 2005, brak numeracji stron.

[35] B. Kosmowska, dz. cyt.

[36] Z. Stanecka, dz. cyt.

[37] A. Nanetti, *Mój dziadek był drzewem czereśniowym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2007.

tila[38], który bardzo pragnął mieć dziadka. Pewnego dnia Bertil wraz z kolegą Ulfem, wyprawili staruszkowi urodziny. Jednym z punktów programu jubileuszu była właśnie wyprawa na czereśnie. Przeżyte tego dnia przygody i wspólny czas zaowocowały czymś więcej niż tylko wspomnieniem miłego dnia. Po całym dniu wzruszony staruszek rzekł do chłopca: „Że też trafił mi się taki wnuczek jak ty (…) – A mnie taki dziadek – powiedział Bertil"[39]. Oto najcenniejszym prezentem, nie tylko tego dnia, okazała się miłość i przyjaźń drugiego człowieka. Czereśnie jedzone w samotności nigdy nie smakowałyby tak, jak te jedzone wspólnie.

Kiedy w pokoju Esbena pojawia się duch jego dziadka, to obaj – Esben i dziadek – próbują odkryć, dlaczego ten drugi jest duchem. Czego mu brakuje by odejść na zawsze. Okazuje się, że tym czyś jest pewność, że wnuczek będzie pamiętał tych wiele atrakcyjnych rzeczy, robionych wspólnie, które składały się na ich życie razem. „Pamiętam wiele rzeczy . Pamiętam, jak mnie zabrałeś do wesołego miasteczka i jak jeździliśmy tą dużą kolejką, aż mi się zrobiło niedobrze. Pamiętam, jak wykopaliśmy u was w ogródku wielki dół, żeby zasadzić drzewo. Pamiętam jak raz na mnie nakrzyczałeś, bo kopnąłem piłkę prosto w twoje tulipany. Pamiętam, jak na jednej wystawie oglądaliśmy trzy sportowe auta. Pamiętam, że razem kiedyś zasnęliśmy na jakimś nudnym filmie w kinie" – mówi Esben[40]. Wspomnieniami tymi dziadek koi ból i tęsknotę chłopca. Warto zauważyć, że wspomnienia te nie są kompilacją samych „przesłodzonych" chwil, ale jest to mozaika ludzkiej codzienności, złożona z radosnych, smutnych czy prozaicznych działań i przeżyć. Literacki świat nie odbiega więc od świata po przeciwnej stronie okładki, jest z nim spójny. Pozwala to na dostrzeżenie w swoim życiu rzeczy, przeżyć czy spraw, które wypełniają nasze życie i które zyskują, kiedy dzielimy je z innymi. Treść książek niesie ze sobą naukę, że nie przedmioty są ważne i stan posiadania, ale ludzie i to co robimy ze swoim życiem, jak spędzamy dany nam czas.

Na końcu warto zastanowić się, czy przedstawienie śmierci na tle życia nastąpiło dlatego, że książki te adresowane są do dzieci? Po to by o trudnych tematach mówić w zawoalowany sposób? Nie tylko. Związek życia i śmierci jest dialektyczny, więc aby opowiedzieć o śmierci nie sposób tego zrobić bez nawiązania do życia. Dzięki prezentowanym tekstom można oswoić się z ludzką eschatologią, ale lektura ta niesie ze sobą również przesłanie, które podkreśla elementarne prawdy o życiu. Jest to nawoływanie do radości życia, cieszenia się wspólnymi chwilami, upominanie by nie marnować tego, co jest nam dane. Ale książki te pobudzają również do refleksji, do stawiania pytań i szukania sensu własnego życia, bo choć kierowane są do najmłodszych, nie są lekturą tylko dla nich. Igor Borkowski zwraca uwagę, że jednym z walorów tychże książek jest dwuetapowy proces czytelniczy, który zakłada pierwotne czytanie przez

[38] U. Stark, A. Hoglund, *Czy umiesz gwizdać Joanno?*, Zakamarki, Poznań 2013.

[39] Tamże, s. 35.

[40] K.F. Aakeson, E. Eriksson, *Esben i duch dziadka*, Media Rodzina, Poznań 2006, brak numeracji stron.

rodziców, a potem już wspólne z dziećmi[41]. Dwuetapowość ta słusznie zakłada nie tylko wstępną recenzję tekstu kierowanego do dzieci, ale również pewne przygotowanie się dorosłych do podjęcia tematu śmierci i umierania z dzieckiem. Dojrzałe podejście do twórczości o tejże tematyce daje możliwość potraktowania jej nie tylko okazjonalnie, ale również jako lektury, która niesie w sobie wartości ponadczasowe i która pobudza do myślenia nad ludzką egzystencją. Jeden z książkowych bohaterów, w obliczu spotkania ze śmiercią, wypowiedział takie słowa: „Życie nie umiera. (…) Zawsze jest silniejsze niż śmierć"[42]. I to przesłanie, choć nie zawsze wypowiedziane literalnie, towarzyszy dziecięcej literaturze o charakterze tanatycznym.

Zadanie, jakie przypisuje się tej literaturze, to przede wszystkim oswoić młodego czytelnika ze śmiercią. Oswojenie, to inaczej przyzwyczajenie się, uznanie czegoś za normalne[43], tak więc dzięki tekstom zawartym w książkach odsłania się przed dziećmi sferę społecznego tabu. Można jednak spojrzeć na tę kwestię inaczej i w kontekście współczesnego tabuizowania i wypierania śmierci ze świadomości społecznej, przypisać badanej literaturze rolę nie tyle odkrywania tabu, co wyprowadzania ze stanu fałszywie i nieadekwatnie budującego się pod wpływem współczesnej kultury. Dlatego też w treści tych książek odnaleźć można jeszcze inny, głębszy ich walor, ten który stanowi oś mojej wypowiedzi, a który pozwala spojrzeć na literaturę tego typu w szerszej perspektywie niż tylko tej, związanej z umieraniem.

Spotkanie z książką o trudnej problematyce niejednokrotnie wywołuje opór ze strony dorosłych[44]. Dostrzeżenie, że oprócz wiodącej tematyki śmierci, literatura ta niesie ze sobą jeszcze i inny przekaz – o życiu, jego bogactwie i właściwych mu przymiotach – sprawić może, że treści te będą towarzyszyły dziecku na co dzień i nie będą obarczone lękiem dorosłych o ich niestosowność. Należy podkreślić, że to zazwyczaj literatura, a w szczególności literatura dziecięca, stanowiła miejsce, w którym czytelnik mógł spotkać się z odrealnionym światem. W akcie czytelniczym mógł oddalić się od prawdziwego świata, który niejednokrotnie wystawiał go na gorzką próbę. Obserwując dziś konsumpcyjną rzeczywistość wydaje się, że role się odwróciły. To świat próbuje nas omamić płytkim blichtrem, natomiast książka, w szczególności ta, która stanowi przedmiot moich rozważań, odkrywa jakąś głębszą prawdę. Dzięki niej uwidacznia się realność świata i obnaża upudrowaną „juwenizmem[45]" rzeczywistość. Korzyść, jaka z tego płynie jest prosta, sprawia bowiem, że nie tylko dziecięcy, ale

[41] Zob. I. Borkowski, dz. cyt., s. 16.

[42] K. Ryrych, dz. cyt., s. 56.

[43] Za: B. Niesporek-Szamburska, dz. cyt., s. 75.

[44] Na forach internetowych często można znaleźć dyskusje rodziców na temat wartości literatury dziecięcej o śmierci, w których oprócz głosów uznania i zainteresowania tematyką są i takie, które odnoszą się do tematu z rezerwą i niezrozumieniem.

[45] Juwenizm (od. łac. *iuvenius* – młody, młodzieżowy) – oznacza „klimat współczesnego myślenia o człowieku, w którym chodzi o to, by być zawsze młodym". Za: J. Makselon, *Psychologia przemijania*, [w:] H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie, stres, choroba w wymiarze psychologicznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008, s. 318.

i dorosły czytelnik ma szansę przeżycia tej prawdy, a tym samym wpłynąć na własne postrzeganie swojego życia.

Postawa wobec życia jest sprawą indywidualną jednostki i zależną od wielu czynników, jak choćby środowisko, w którym żyje człowiek, jego wiek, osobowość, wrażliwość czy skłonność do autorefleksji. Na tę życiową postawę wpływa również doświadczenie poważnej choroby czy śmierci innych osób. Nie bez znaczenia jest więc i świadomość tego, że życiu permanentnie towarzyszy śmierć. Przy czym w tej świadomości nie chodzi o to, by nieustannie się umartwiać lub karmić egzystencjalne lęki, ale o zrozumienie finalizmu życia. Literatura dziecięca o charakterze tanatycznym wspiera tę świadomość. Śmierć, jak i aura ludzkich przeżyć towarzysząca żałobie, nie są tam doświadczeniami negatywnymi, które można by rozpatrywać w kategorii pesymizmu, stresu czy traumy. Smutek czy cierpienie, jakie się tam pojawiają, choć są trudne, to jednocześnie są i krzepiące. Tematyka tej lektury niesie ze sobą opowieść o życiu, takim jakie ono realnie jest: wpisane w naturalny bieg narodzin i przemijania, unikatowe, tak jak wyjątkowy i jedyny w swoim rodzaju jest podmiot tegoż życia. Jest ubarwione radością i smutkiem, szczęściem i łzami, czyli całą paletą potrzebnych ludzkich uczuć, bez których nie da się żyć w pełni i prawdziwie. Literatura ta nie zapomina też o relacjach społecznych, o drugim człowieku, podkreślając jego rolę i obecność w naszym życiu.

Umierający Oskar z *Oskara i pani Róży* powiedział: „Życie to taki dziwny prezent. Na początku się je przecenia: sądzi się, że dostało się życie wieczne. Potem się go nie docenia, uważa się, że jest do chrzanu, za krótkie, chciałoby się niemal je odrzucić. W końcu kojarzy się, że to nie był prezent, ale jedynie pożyczka”[46]. Świadomość paradoksu ludzkiej egzystencji – wpisanej w nieustanny splot życia i śmierci, może wspierać ekonomię, ale może jeszcze bardziej mądrość naszego życia, bo byłoby szkoda nie wykorzystać w pełni tej pożyczki.

Bibliografia

Aakeson K.F., Eriksson E., *Esben i duch dziadka*, Media Rodzina, Poznań 2006.

Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław 1993.

Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, PWN, Warszawa 1998.

Borkowski I., *Dzisiaj oswoimy śmierć: tanatopedagogiczna literatura adresowana do dzieci na współczesnym polskim rynku książki*, „Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy”, 2016, nr 1.

Erlbruch W., *Gęś, śmierć i tulipan*, Wydawnictwo Hokus-Pokus, Warszawa 2008.

[46] E.-E. Schmitt, *Oskar i pani Róża*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011, s. 82.

Godfrey J., Corke E., *Urodziny Dziadka*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2011.

Janiak A., *Ars moriendi jako postulat tanatopedagogiczny, medialny i osobowy*, [w:] A. Gralczyk, M. Laskowska, P. Drzewiecki (red.), *Media wobec śmierci*, t. 2, Instytut Edukacji Medialnej i dziennikarstwa UKSW and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2012.

Jankélévitch V., *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, Państwowy Istytut Wydawniczy, Warszawa 2005.

Kosmowska B., *Dziewczynka z parku*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015.

Lind A., *Piaskowy wilk i ćwiczenia z myślenia*, Zakamarki, Poznań 2008.

Makselon J., *Psychologia przemijania*, [w:] H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie, stres, choroba w wymiarze psychologicznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008.

Mesjasz J., *Klątwa czy dar przemijania. Studium z tanapsychologii*, Difin, Warszawa 2010.

Mikołajewski J., *Kiedy kiedyś czyli Kasia i Panjan i Pangór*, Literacki EGMONT, Warszawa 2011.

Nanetti A., *Mój dziadek był drzewem czereśniowym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2007.

Niesporek-Szamburska B., *Oswoić ze śmiercią – o jednej z ról literatury dziecięcej*, [w:] A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak (red.), *Noosfera literacka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.

Nilsson U., Tidholm A-C., *Żegnaj, panie Mufinie!*, EneDueRabe, Gdańsk 2002.

Ostrowska A., *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, IFiSPAN Warszawa 2005.

Pidżama Porno, *Koka, koka*, Album: Styropian, 1998.

Rattan S., *Dokąd odchodzisz?*, Wydawnictwo Anwero, Gdańsk 2009.

Rosen M., *Książka o smutku*, Wydawnictwo EGMONT, Warszawa 2005.

Ryrych K., *Siedem sowich piór. Pamiętnik mojej choroby*, Cartalia Press Poznań–Warszawa 2008.

Sahaj T., *Śmierć. Antologia tekstów filozoficznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Schmitt E.-E., *Oskar i pani Róża*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.

Stanecka Z., *Świat według dziadka*, Wydawnictwo W drodze, Poznań 2013.

Stark U., Hoglund A., *Czy umiesz gwizdać Joanno?*, Zakamarki, Poznań 2013.

Sztobryn-Bochomulska J., *Baśń jako irrealne miejsce spotkań z sytuacjami granicznymi*, [w:] S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*, Radom 2015.

Thomas L.V., *Doświadczenie śmierci: jego granice i rzeczywistość*, [w:] S. Cichowicz, *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

Wechterowicz P., *W pogoni za życiem*, EZOP Agencja Edytorska, Warszawa 2012.

Widłak W., *Dwa serca anioła*, Media Rodzina, Poznań 2011.

Wojciechowska B., *Po co komu smutne baśnie – o problemach dziecięcej tanatologii*, [w:] J. Ługowska (red.), *Baśnie nasze współczesne*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 2005.

What books about death say about life. Analysis of selected literature

Abstract: This article is an analysis of selected children's literature about death. Although this literature may seem immature, these texts contain a message that not only familiarises readers with the difficult subject of death, but also conceals between the lines a philosophy of life. In the article I will attempt to show this philosophy.

Keywords: death, life, children, literature, pedagogy

About the author: Justyna Sztobryn-Bochomulska – MA, Assistant in the Department of Philosophical Pedagogy at the University of Lodz. She is a graduate of special education at the University of Lodz. She is a member of the Philosophical Pedagogy Society named after Bronisław Trentowski and the Central European Society for Philosophy of Education based in Prague. She is the secretary of the editorial board of the publication Philosophical Pedagogy On line; www.pedagogika-filozoficzna.eu. Her area of research interest is pedagogy, philosophy of education, theory of education and thanatology.

Paweł Kmiecik
Uniwersytet Medyczny w Łodzi
p.t.kmiecik@gmail.com

O naszej przynależności do kultury cyfrowego narcyzmu. Recenzja książki M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wyd. AGH, Kraków, 2016, ss. 219

Kto z czytających niniejsze słowa miał dotychczas wrażenie, że Facebook i inne media społecznościowe są często wirtualną pożywką dla kompleksów i próżności, a wiele z publikowanych treści (np. zdjęcie talerza z posiłkiem przed rozpoczęciem konsumpcji) to odzwierciedlenie wewnętrznego problemu publikującego człowieka? Ci, którzy intuicyjnie wyczuwali tę facebookową zachętę do hołdowania ciału, mogą wzbogacić ją o konkretną wiedzę z zakresu psychologii, antropologii i medioznawstwa. To za sprawą książki prof. Magdaleny Szpunar pt. *Kultura cyfrowego narcyzmu*.

Książka jest świetnie skonstruowaną, gruntowną analizą i objaśnieniem stanu kultury współczesnego człowieka oraz społeczeństwa, w którym funkcjonuje(my). Ów stan kultury jest określony jako tytułowa „kultura cyfrowego narcyzmu", czyli wirtualne skupienie się na sobie – co jest wywoływane i wywołuje egocentryzm w prawdziwej rzeczywistości. Uśredniony stan ducha współczesnego internetowego człowieka cechujący się uwypukleniem jego najgorszych cech w nowoczesny, cyfrowy sposób.

Pozycja ta jest niezwykle interesująca z co najmniej dwóch przyczyn: pozwala dobrze zrozumieć obserwowane na co dzień mechanizmy publikacji w mediach społecznościowych (ach, jaka szkoda, że nie przeczytają jej osoby prezentujące modelowy przykład cyfrowego narcyzmu!), a także umożliwia przeprowadzenie małej wiwisekcji intelektualnej w głąb własnych internetowych przyzwyczajeń i zachowań. *Kultura cyfrowego narcyzmu* stwarza okazję do wykonania na samym sobie testu psychologicznego (bez pytań), w trakcie którego sami we własnym sumieniu otrzymamy odpowiedź, ile w nas wirtualnie uzewnętrznionego egocentryka.

Co było pierwsze: narcystyczny człowiek czy kultura narcyzmu?

W pierwszym rozdziale książki prof. Szpunar opisuje „Teoretyczne ujęcie narcyzmu". Autorka nawiązuje do mitycznego Narcyza, który jest symbolem niespełnionej miłości do samego siebie, a jednocześnie wyjaśnia związek tej indywidualnej postawy intelektualnej do stanu całej współczesnej kultury. Jak pisze „trudno orzec, co ma charakter pierwotny, a co wtórny – czy zaburzona osoba kształtuje na swój wzór narcystyczną kulturę, czy też narcystycznie zorientowana kultura wymusza na jednostce podporządkowanie panującym w niej regułom". W dalszej części znajdujemy definicję pojęcia narcyzmu wskazującą na to, że jest to forma „koncentracji na własnym ego", która jest przejawem niedojrzałości.

Jedną z ciekawszych myśli zawartych w definicji tego zjawiska jest myśl Ericha Fromma, wedle której „narcyzm jest uczuciem silnym, porównywalnym jedynie do popędu seksualnego, czy pragnienia życia". A więc pragnienie bycia w pełni akceptowanym i podziwianym realizowane w sposób całkowicie egoistyczny w kulturze cyfrowego narcyzmu jest bezpośrednim zagrożeniem dla człowieka posiadającego takie pragnienie. Brak możliwości jego zaspokojenia prowadzić może nawet do targnięcia się na własne życie. Informacje pojawiające się w mediach przynajmniej raz na kilka miesięcy o samobójstwach spowodowanych brakiem akceptacji przez innych dotyczą najczęściej młodych ludzi. Ci bowiem, niedojrzali z natury, narażeni na swoiste targowisko próżności i niedojrzałości, jakim jest cyfrowy świat, są jednocześnie najbardziej wrażliwymi na zranienie uczestnikami medialnego dyskursu.

Autorka *Kultury cyfrowego narcyzmu* nawiązuje do wielu myśli i teorii badaczy ludzkich zachowań i zestawiając je ze sobą, nawiązuje do realiów życia we współczesnym zdigitalizowanym świecie. Niezwykle interesującą informacją jest to, że „wedle statystyk około 1% populacji wykazuje cechy narcyzmu" – być może brakuje w tym miejscu szczegółowej analizy przyczyn „skażenia" całej kultury narcyzmem, który występuje jedynie u jednego procenta ludzi. Tego rodzaju rozważanie wydaje się jednak zdecydowanie przekraczać badany w niniejszej pozycji obszar nauki o mediach i w związku z tym nadawać się do dociekań antropologów i socjologów. Na pewno jednak zostaje postawione przed czytelnikiem pytanie, dlaczego 1% całości definiuje tę całość.

Narcyzm prowadzi do narcyzmu

Książka prof. Magdaleny Szpunar zawiera bardzo wiele istotnych prawd z zakresu psychologii człowieka i medioznawstwa, które analityczny umysł, nie tylko należący do naukowca, potrafiłby intuicyjnie sformułować. Tutaj znaleźć można teoretyczne uzasadnienie owych intuicyjnych przypuszczeń. Jedną z nich jest to, że „najbardziej pewni siebie i agresywni są najbardziej wystraszeni, a ich przebojowość jest tylko mechanizmem obronnym, zasłoną zakompleksionego ja (…)". Ów mechanizm ma za zadanie obronę przed lękiem, który jest gorszy niż strach, ponieważ „strach stanowi reakcję na zagrożenie możliwe do rozpoznania, lęk zaś ma charakter nieidentyfikowalny".

Niestety kluczową rolę w podsycaniu lęków odgrywają media. W jednym z przypisów autorka odwołuje się do Zbigniewa Bauera, według którego „kluczowe cechy dyskursu prasy brukowej to: budzenie nieufności, redukcja argumentów racjonalnych, emocjonalność" – a te mogą być podstawą do pesymistycznego stwierdzenia, że media ewoluują w stronę prasy brukowej. Prasa charakteryzująca się powyższymi cechami przestaje być tylko „brukowa", czyli marginalna, bowiem wszystkie media w różnym stopniu nasilenia odwołują się do postaw budzących lęk. A skoro „odbiorcę trzeba przestraszyć", aby wywołać w nim odpowiednie zainteresowanie, to „długotrwałe oglądanie telewizji prowadzi do przekonania, że świat jest dużo bardziej niebezpieczny i groźny, niż to ma miejsce w rzeczywistości". A przestraszony odbiorca medialnego przekazu skłonny jest jeszcze mocniej zamykać się w swoim narcyzmie i „pielęgnować" go. Tzw. błędne koło.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Kultura narcyzmu" prof. Magdalena Szpunar wyjaśnia wpływ Internetu na występowanie narcyzmu w kulturze (kultury narcyzmu). Jej zdaniem (i innych badaczy przedmiotu) „Internet pozwala dochodzić do głosu impulsom, które offline są zazwyczaj tłumione i poddane kontroli całego aparatu kultury i religii". Ma to uzasadnienie w psychologii – zdaniem Twenge i Campbella „mózg, który jest przebodźcowany dzięki kontaktom z nowymi technologiami, nie jest w stanie na bieżąco przetwarzać informacji. Pracuje wtedy w trybie awaryjnym, co przejawia się w odłączeniu płata przedczołowego, odpowiedzialnego za empatię i tolerancję". Z jednej więc strony cyfrowy świat stwarza warunki do wyłączenia wtłoczonego w głąb naszego człowieczeństwa imperatywu, wedle którego „nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe", a z drugiej „bombarduje" nas bodźcami, aby – w tych specjalnie stworzonych warunkach – imperatyw ten wyłączyć.

Najbardziej podatni na tego rodzaju zjawiska są ludzie, którzy – jak pisze autorka w ślad za Davidem Riesmanem – są zewnątrzsterowni. Czyli są „szczególnie podatni na aprobatę ze strony innych". A najbardziej narażeni na zewnątrzsterowność są ludzie młodzi i niedojrzali. Oni to, jak dalej pisze autorka, stają przed XXI-wiecznym dylematem: „wyglądać czy być" (zamiast „mieć czy być"). Owo „wyglądanie" jest w Internecie przejawem i swoistym potwierdzeniem istnienia. Trzeba być w Internecie, jeśli chce się być w ogóle.

Z kolei ilość informacji przekazywanych za pośrednictwem mediów społecznościowych i Internetu w całości powoduje, że przekaz niejako udowadniający istnienie jednostki musi być coraz mocniejszy. Jak pisze autorka, „ta nadmiarowość informacji publikowanych online implikować może stosowanie rozmaitych zabiegów włącznie z sięganiem po ekshibicjonizm i osobiste wynurzenia, byleby tylko móc utrzymać uwagę znużonego kakofonią przekazów odbiorcy". Jak łatwo można wywnioskować, taka nadmiarowość publikowanych informacji wymusza ich miałkość i brak głębokiego sensu. I dodatkowo przyczynia się do już i tak szerokiego strumienia bodźców trafiających do naszego umysłu.

Skoro „najgłębszym poziomem wniknięcia w istotę drugiego człowieka jest poznanie", to jednoznacznie należy stwierdzić, że Facebook i inne media społeczno-

ściowe nie dają możliwości takiego poznania. Ciekawym określeniem zastosowanym przez autorkę do nazwania tego zjawiska jest „naskórkowość emocjonalnego zaangażowania" – a więc cyfrowy znak czasów: „fast-foodowe" (szybkie i niezdrowe) podejście do komunikacji interpersonalnej. Nie tylko zresztą media społecznościowe generują problemy w (i tak problematycznym) stanie psychiki człowieka. Wręcz cały „Internet jest medium narcystycznym, umożliwiającym erupcję zachowań skierowanych na własne ja". Skoro więc nie da się go uniknąć we współczesnym świecie, to czy oznacza to, że jesteśmy skazani na narcyzm?

Jak dalej pisze prof. Szpunar „rozliczne badania wskazują, że osoby narcystyczne stosują wiele strategii autowaloryzacyjnych, co sprawa, że relacje z partnerami są dysfunkcjonalne, pozbawione emocjonalnej bliskości". A takie relacje umożliwiają i ułatwiają media społecznościowe. Wniosek? Rozwój narcyzmu służy personalnej alienacji utwierdzającej i wpędzającej w przekonanie o własnej wyjątkowości, która… powoduje jeszcze większy wzrost poziomu narcyzmu. Na potwierdzenie tej tezy można posłużyć się tezą udowodnioną w badaniach, że „to właśnie osoby narcystyczne wykazują zwiększoną aktywność na portalach społecznościowych (…), gdyż właśnie to one odczuwają wzmożoną potrzebę pochwał i akceptacji od innych, gdyż tylko w ten sposób mogą chociaż chwilowo podwyższyć własną samoocenę". Docelowo narcyzm napędza narcyzm.

Homo narcissus

Autorka dokonuje również niewielkiego rozróżnienia na formy występowania narcyzmu u kobiet oraz u mężczyzn. Za Erichem Frommem podaje, że „kobieta godzinami siedzi przed lustrem upiększając twarz i włosy (…). Ma ona obsesję na punkcie swojego ciała i swojej piękności, a jej ciało jest dla niej jedyną ważną rzeczywistością, jaka istnieje (…)". Z kolei za badaczką Soraye Mehdizadeh stwierdza, że „mężczyźni głównie przekazują na swój temat pozytywne informacje, a kobiety publikują zdjęcia.

Wśród wielu interesujących myśli (pochodzących bezpośrednio od autorki lub cytowanych przez nią badaczy) szczególnie warty zacytowania jest fakt, iż „jeśli komunikujemy się z innymi online (dodajmy – anonimowo) mamy szansę na większe samopoznanie, albowiem ten typ komunikacji implikuje z reguły większy poziom szczerości". Jeśli więc chcemy poznać prawdę o sobie przez Internet, najlepiej jest spróbować dokonać tego anonimowo. Jednocześnie jednak w takiej anonimowej rozmowie możemy łatwiej udawać kogoś, kim nie jesteśmy – trzeba mocno ugruntowanej i dojrzałej osobowości, aby tego nie zrobić. Aby nie udawać. Warte uwagi jest także stwierdzenie, że „współczesna kultura narcyzmu podpowiada nam, że stałość nie jest elementem, który może charakteryzować związki, gdyż wszystko jest tymczasowe i płynne". Duża i stale rosnąca liczba rozwodów wydaje się być naturalną przyczyną współczesności wypełnionej Internetem i ogólny znak czasów – zepsutych rzeczy się

nie naprawia, tylko wymienia na nowe. Stereotyp? Nie, to naukowo udowodnione stwierdzenia.

Kolejną ważną tezą jest określenie współczesnego człowieka jako homo narcissus. Tak jak dziesiątki lat temu istniał (nadal istnieje?) model homo sapiens podporządkowany komunistycznym ideom związku radzieckiego, tak teraz zaobserwować można występowanie człowieka-narcyza. Choć w przypadku obu typów człowieka swoją wolę poddają oni innemu bożkowi, tak obu charakteryzuje przynajmniej jedna cecha: intelektualne zniewolenie. Homo sovieticus oddał swój umysł ZSRR, homo narcissus – swojej pysze.

Rozdział trzeci autorka rozpoczyna słowami o kulturowym narcyzmie w kontekście pojęcia sukcesu. Jak pisze: „dla ludzi narcystycznych sukces jest szczególnie ważny, gdyż opierają swą własną wartość o wykreowaną przed publicznością wizją nieograniczonego sukcesu, potęgi i ważności, przeceniając własne dokonania". Swoistym „narzędziem" narcyzmu wydaje się więc być sukces – to właśnie on (czy prawdziwy czy sztucznie wykreowany) karmi postawy narcystyczne. Pojęcie „sukces" zawiera sugestię, że osoba go odnosząca doświadcza radości i szczęścia. Jednocześnie – w przypadku osób narcystycznych – pojawia się ryzyko braku satysfakcji z jednorazowego sukcesu, który to brak powoduje konieczność ciągłych sukcesów (z których, paradoksalnie, żaden nie daje długotrwałego szczęścia).

Jak pisze prof. Magdalena Szpunar, „badania wskazują ponadto, że jednostki zogniskowane na celach materialnych odczuwają niższą satysfakcję z życia (…), a ów pogarszający się dobrostan odnotowywany jest szczególnie w krajach silnie zorientowanych na konsumpcjonizm". Czyli krajach zachodniej kultury, w której żyjemy. W tym kontekście oczywistym jest, że – jak pisze dalej – „społeczeństwo neoliberalne sugeruje nam zatem, iż sens życia można odnaleźć wyłącznie przez karierę zawodową lub poprzez zogniskowanie się na konsumpcyjnym wymiarze życia". To też zna chyba każdy z nas. Z własnego życia.

Bądź mniej selfie

Czwarty i ostatni rozdział pozycji dotyczy „Cyfrowej odsłony narcyzmu". Jedną z wielu myśli wzbudzających refleksje o obecności współczesnego człowieka w Internecie jest związany z nią poziom agresji. Niczym nowym nie są fora internetowe i komentarze pod artykułami na znanych serwisach informacyjnych, które są pełne nieprawdopodobnej agresji słownej. W prawdziwej rzeczywistości najpewniej zmieniłaby się w przemoc fizyczną. Wyjaśnieniem tego stanu rzeczy jest to, że „badania prowadzone w tym zakresie potwierdzają wzrost agresji werbalnej wtedy, gdy mamy do czynienia z anonimowością. (…) treści obraźliwe dotyczą komunikacji online cztery razy częściej niż w bezpośredniej".

Szczególnie interesująca jest druga część rozdziału poświęcona pojęciu selfie jako emanacji kultury cyfrowego narcyzmu. „Selfie" to powszechnie znane zdjęcie wy-

konane samemu sobie aparatem w telefonie komórkowym. Szczególnie interesująca jest tabela przedstawiająca powody publikowania selfie. Dopiero na piątym miejscu z liczbą wskazań równą 28 znajduje się „przekonanie, iż ludzie są zainteresowani tym, co robią", a na pierwszym (z liczbą: 52) uplasowana jest przyczyna, wedle której „zamieszczanie selfie umożliwia publiczności dostrzeżenie imponującego życia społecznego danej osoby". A więc większość z osób publikujących obiektywnie mało ważne informacje jest świadoma ich niewielkiej przydatności dla odbiorców. A mimo to je publikuje. Dlaczego? Bo – i to kolejny przykład kulturowego narcyzmu – jest przekonana o swej wyjątkowości.

We wrześniu 2017 roku (czyli w momencie przygotowywania niniejszej recenzji) w polskich mediach pojawiła się reklama najnowszego modelu telefonu marki Nokia, która może być potraktowana jako ciekawy suplement do treści książki: „Bądź mniej selfie. Bądź bardziej bothie". Wspomniane „bothie" to możliwość wykonywania zdjęć lub nagrywania filmików jednocześnie osobie trzymającej w dłoni telefon i temu, co znajdujące się przed nią. Czy ta zmiana perspektywy wykonywania zdjęć (o ile utrzyma się w trendach producentów telefonów komórkowych) z samego siebie na samego siebie wraz z resztą świata jest symboliczna? Czy „Generacja ja", o której autorka mówi w rozdziale (a która to generacja jest naznaczona narcyzmem niejako z natury) ustąpi miejsca generacji „ja i my", lub nawet „my"? To pewna szansa na pewnego rodzaju złagodzenie wyrazistości kultury cyfrowego narcyzmu.

Autorka odwołuje się w swej książce również do badań Robina Dunbara, wedle których „możemy utrzymywać stabilne stosunki społeczne jedynie z ograniczoną liczbą ludzi (…). Jest to około 150, osób choć w literaturze możemy spotkać się z szacunkami wynoszącymi 100–230 osób". Kto z nas (posiadających profile na Facebooku i mających przynajmniej kilkuset znajomych) nie ma przynajmniej kilku osób, których nie jesteśmy w stanie przypisać do żadnej konkretnej sytuacji z życia i nie mamy pojęcia, dlaczego dana osoba jest naszą znajomą? Może – w przypadku posiadania setek lub tysięcy znajomych na FB – występowanie niestabilnych stosunków społecznych umożliwia zaistnienie sytuacji wybierania spośród nich tylko tych osób, które danego dnia „karmią" nasze narcystyczne potrzeby?

Podsumowanie

Jak pod koniec swej książki pisze autorka, „zdaniem polskiego filozofa [Andrzeja Ledera – P.K.] przejawia się on [autyzm – P.K.] przede wszystkim w głębokim introwertyzmie i nieumiejętności kontaktu z innymi". Czy więc narcyzm prowadzi do społecznego autyzmu? A może narcyzm w wersji skondensowanej jest społecznym autyzmem? Umieszczenie pojęcia autyzmu w kontekście opisywania kulturowego narcyzmu stwarza przekaz jeszcze bardziej dobitnym. I rzeczywiście, obserwując poczynania w Internecie owego – wspomnianego na początku niniejszej recenzji – jednego procenta ludzkości, który wykazuje cechy narcystyczne, czyniąc jednocześnie całą na-

szą kulturę kulturą narcystyczną, wnioskować można autystyczne cechy dyskursu. Autyzm to bowiem między innymi zakłócenia zdolności w komunikowaniu uczuć oraz budowania relacji interpersonalnych. Czy narcyzm jest daleki od tej definicji?

Jaka by nie była odpowiedź na powyższe pytanie, książka prof. Magdaleny Szpunar miejscami ma charakter terapeutyczny – im bliżej jej końca, tym jest więcej tego rodzaju „leczniczych" miejsc. Czytając kolejne strony pozycji czytelnik zyskuje okazję do głębszego zastanowienia się nad sobą samym i swoją obecnością w Internecie, zadając sobie pytanie: czy ja jestem cyfrowym narcyzem, czy jeszcze nie? Czy moje zachowania są tożsame z tymi przypisywanymi do cyfrowych narcyzów?

Nawet jednak w przypadku dokonania powyższej wiwisekcji siebie i uzyskania negatywnej odpowiedzi na pytanie o kondycję swojego człowieczeństwa, praca prof. Magdaleny Szpunar nie pozostawia czytelnika bez wskazówki na temat poprawy bieżącej sytuacji. Autorka odwołując się do filozofki Marthy Nussbaum stwierdza, że „edukacja humanistyczna jest szansą na zbudowanie głębokich relacji międzyludzkich, a nie takich, które oparte są na manipulacji i instrumentalnym wykorzystaniu". Cóż więc powinniśmy zrobić, aby uczynić zdigitalizowany świat bardziej wypełniony wartościami wprowadzającymi w życie człowieka pokój? Odpowiedź: nie obawiać się humanistycznej nauki (raczej nie będącej w cenie współczesnego świata, jeśli weźmie się pod uwagę zapotrzebowanie rynku pracy).

W książce zawartych jest mnóstwo tez, które można uznać za stereotypy: osoby dokonujące częstego ekshibicjonizmu życiowego na łamach portali społecznościowych są narcyzami, cyfrowy (współczesny) świat powoduje oderwanie człowieka od tradycyjnych wartości i przez to mniej stabilne relacje interpersonalne (głównie rodzinne – czyli duża liczba rozwodów). Czy więc pozycja ta jest stereotypowa? I tak, i nie. Tak, bo – owszem – utrwala wyżej wymienione intuicyjne tezy o wpływie nowoczesności na człowieka, a nie –ponieważ wszystkie przedstawione analizy współczesności mają naukową podstawę. I jako takie wymagają poważnego potraktowania. Oraz – co może być ważną misją książki – autorefleksji każdego z nas nad własną obecnością w Internecie. A zwłaszcza w tym prawdziwym świecie. Offline.

Piotr Krakowiak
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
pkrakow@umk.pl

Recenzja książki *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, red. Zbigniew Babicki, Dariusz Stępkowski, Seria Educatio, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016, ss. 198

O tym, że człowiek jest istotą psycho-fizyczno-duchową, mówi się coraz głośniej we współczesnej nauce, odrabiając redukcjonistyczne zaległości wyłączające duchowy wymiar ludzkiej egzystencji z naukowego dyskursu, w tym także z pedagogiki[1]. Dobrze zatem się stało, że w przestrzeni nauk społecznych i humanistycznych ukazała się ta monografia wieloautorska, której celem jest ośmielenie pedagogów do zajęcia się duchowością. Po licznych badaniach i opracowaniach na temat życia duchowego, które ukazały się na świecie[2], również na gruncie polskiej pedagogiki możemy odnotować wzrost zainteresowania tą problematyką[3]. W pedagogice społecznej i pracy socjalnej istnieją już narzędzia umożliwiające badanie potrzeb duchowych[4]. Niestety, oprócz tych prac pojawiają się także dość liczne teksty wprowadzające zamęt odnośnie do pojęć „religijność" i „duchowość", które nie sprzyjają rozwojowi dyskursu na-

[1] M. Holloway, B. Moss, *Spirituality and social work*, Palgrave Macmilian, Houndmills 2010.

[2] M. Cobb, C.M. Puchalski, B. Rumbold (red.), *Oxford Textbook of Spirituality in Healthcare*, Oxford University Press, Oxford 2014.

[3] L. Marszałek, *Działania transgresyjne wyrazem duchowej natury dziecka w wieku przedszkolnym*, „Seminare" 33 (2013), s. 179–191. J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym. Perspektywa socjologiczna*, [w:] K. Chałas, A. Maj, J. Mariański (red.), *Wychowanie ku wartościom religijnym. Elementy teorii i praktyki*, t. 4, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2014. M. Sztaba, *Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości*, „Forum Pedagogiczne" 2 (2015), s. 41–62.

[4] P. Krakowiak, M. Fopka-Kowalczyk, *Włączanie wymiaru duchowego w działania pracowników socjalnych przez adaptację narzędzia do badania potrzeb duchowych FICA*, [w:] E. Bojanowska, M. Kawińska (red.), *Praca socjalna wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Kontrast, Warszawa 2015, s. 55–68.

ukowego. W związku z nimi powstały próby uporządkowania terminologii, dostępne w literaturze przedmiotu[5], ale tylko nieliczni autorzy sięgają po te opracowania. Dwójka redaktorów, wyjaśniając tytuł swojej monografii, już we wstępie odżegnuje się od „mody" na duchowość, która zapanowała. Przez zastosowanie w tytule inwersji słownej: „pedagogika wobec duchowości" i „duchowość wobec pedagogiki", w ciekawy sposób nawiązali oni do kategorii dwoistości, którą swego czasu przedstawił w jednej ze swoich publikacji Lech Witkowski[6]. Nie chcąc jednak poprzestawać na opisanych przez niego bolączkach polskiej edukacji, podjęli próbę wskazania drogi wiodącej do syntezy, którą ich zdaniem zawiera termin „obecność". Redaktorzy jednak nie definiują go i zachęcają czytelnika, żeby wraz z nimi podjął poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o duchowość w tekstach, które opracowali.

Redaktorzy jako księża katoliccy i jednocześnie pedagodzy dali w swojej monografii pierwszeństwo autorom reprezentującym religijny punkt widzenia. Rozdziałem otwierającym recenzowany tom jest tekst autorstwa Eugeniusza Sakowicza pt. *Edukacja religijna w islamie i judaizmie*, a zaraz po nim następuje opracowanie Leonarda Fica pt. *Wychowanie w hinduizmie*. Patrząc z perspektywy duchowości chrześcijańskiej, oba te głosy są cenne dlatego, że wprowadzają w szerszy kontekst doświadczenia duchowego i wykraczają poza granice naszej tradycji religijnej i kulturowej. Taki właśnie układ musi budzić zainteresowanie również dlatego, że chyba nieco przywykliśmy do przedkładania chrześcijańskiego punktu widzenia. Niejednokrotnie bowiem w podobnych publikacjach dzieje się tak, że rozważania pochodzące spoza chrześcijaństwa czy dotyczące problemów innych tradycji religijnych pojawiają jakby „przylepione" i są traktowane jako „dodatki". To odwrócenie stereotypowego porządku uważam za ważny sygnał dla wszystkich, którzy utożsamiają duchowość z religijnością, a tę ostatnią rozważają przeważnie w ścisłej konotacji z dominującym w naszym kraju katolicyzmem.

W następnych rozdziałach omawianej publikacji dochodzą do głosu już pedagodzy i pedagożki. Pierwszą z nich jest Zuzana Svobodová, która w swoim tekście pt. *Wychowanie jako manifestacja relacji wobec Nieuchwytnego* docieka duchowości w samym fenomenie wychowania. Jej zdaniem w działaniu pedagogicznym duchowość jest czymś/Kimś nieuchwytnym i transcendentnym, co/Kto zmusza wychowawcę do uznania własnej bezsilności i powierzenia się Innemu.

Maria Bożyk, sięgając do intelektualnego dorobku znanego dominikanina *Jacka Woronieckiego*, przekonuje, że opracowany przez niego system wychowawczy był ukierunkowany bardziej na wychowanie niż na kształcenie. Prezentując: *Wychowanie otwarte na religię na podstawie wybranych prac Jacka Woronieckiego, autorka zwraca uwagę,* że ten rodzaj wychowania ma za zadanie służyć przede wszystkim kształtowa-

[5] D. Krok, *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne" 14 (2009)1, s. 126–141.

[6] L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

niu postawy otwartości religijnej, szacunku wobec innych religii i wartości reprezentowanych przez dane społeczeństwo.

Jeden z redaktorów tomu, Dariusz Stępkowski, za duchowy wymiar wychowania uważa *Prawo do błądzenia.* Jego zdaniem prawo to ma zastosowanie nie tylko w klasycznych sytuacjach edukacyjnych, lecz również należy je respektować w wychowaniu moralnym i duchowym. Ileż prawdziwie duchowego wsparcia mógłby udzielić pedagog, gdyby pozwolił swoim uczniom i wychowankom „błądzić" w sposób opisany przez autora!

Kolejny rozdział wyszedł spod pióra Lidii Marszałek, która jako uznana w pedagogice przedszkolnej specjalistka w zakresie dziecięcej duchowości[7] opracowała temat: *Pedagogika dziecka w afirmacji jego duchowości.* Autorka przypomina, iż dzieciństwo stanowi krytyczne stadium życia człowieka, w którym przez harmonijne połączenie różnych sfer jego funkcjonowania możliwe jest zbudowanie zdrowej osobowości.

Zbigniew Babicki, drugi z redaktorów, w rozdziale zatytułowanym *Duchowy wymiar opieki nad dzieckiem* analizuje w kontekście działalności opiekuńczo-wychowawczej potrzeby duchowe dziecka. Czyni to z dużym wglądem w literaturę teologiczną i pedagogiczną, przypominając równocześnie, że dziecko jest osobą, która posiada podmiotowość prawną i godność, i która rozwija się w wymiarze cielesnym, społecznym i duchowym. U dzieci najszybciej można zauważyć, jak dynamicznym bytem jest człowiek. W szczególny sposób ta uwaga odnosi się do życia duchowego.

W zamykającym tom rozdziale pt. *Duchowa pedagogika dziecięca Wasilija Zieńkowskiego* Elżbieta Aleksiejuk przybliża myśl rosyjskiego filozofa i pedagoga z minionego stulecia, który nie był recenzentowi do tej pory znany. Oswajając się z tą nową dla mnie koncepcją pedagogiczną, która pochodzi ze Wschodu niebędącego w ostatnich latach w naszym kraju zbyt popularnym kierunkiem patrzenia, zgadzam się z redaktorami, którzy odnośnie tego rozdziału piszą we wprowadzeniu, że „na szczególne podkreślenie zasługuje [w nim – P.K.] oparta na źródłach rekonstrukcja duchowej sfery życia dziecka" (s. 14). Dodam tylko, że autorka dokonała tej rekonstrukcji, czerpiąc nie tylko z dzieł W. Zieńkowskiego, lecz również duchowej tradycji prawosławia. Jej rozważania na temat duchowej pedagogiki dziecięcej przekonały mnie, że, po pierwsze, zasady pedagogii łączącej ideały religijno-moralne z wartościami ogólnoludzkimi nie straciły nic na znaczeniu i, po drugie, jak wiele w tym zakresie ma jeszcze do powiedzenia antropologia chrześcijańska. Uświadomienie tego jest ważne i potrzebne dla wychowawców, pedagogów i katechetów, niezależnie od różnic wyznaniowych, a nawet jeszcze szerzej – dla każdej z przedstawionych w tej monografii ścieżek wychowania duchowego. Przyznam osobiście, że skłoniło mnie to również do poszerzenia własnej wiedzy na temat rosyjskiej myśli filozoficzne i religijnej[8].

---

[7] L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenie – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.

[8] A. Walicki, *Zarys myśli rosyjskiej. Od Oświecenia do renesansu religijno-filozoficznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Kończąc tę prezentację, chciałbym ustosunkować się do pytania postawionego we wstępie przez redaktorów: „Czy analiza związków zachodzących między pedagogiką i duchowością nie prowadzi do formułowania czczych obietnic przez jedną lub/i drugą stronę?". Przyznam, że w poszczególnych rozdziałach znajdowałem cząstkowe odpowiedzi na to pytanie. Zgadzam się w zupełności z redaktorami, że w duchowości chodzi o obecność i spotkanie osób. Tak więc oprócz kompetencji pedagogicznych ważna jest wrażliwość duchowa, którą należy uważać za niezbędny składnik ludzkiego rozwoju. Ani pedagogika wobec duchowości, ani duchowość wobec pedagogiki nie mogą zajmować pozycji obojętnej, nie mówiąc już o wrogiej. Wprost przeciwnie, ich odmienne punkty widzenia powinny służyć dialogowi, w którym nadrzędną rolę odgrywa człowiek i wpieranie go w dążeniu do dobra. Chodzi tutaj o dobro uczniów i nauczycieli, wychowanków i wychowawców, a także całego społeczeństwa, w którym obok tego, co „twarde" i „konkretne", należy również rozwijać „miękką" wrażliwość duchową. Patrząc z tej perspektywy, należy uznać za korzystne to, że w pedagogice społecznej i w pracy socjalnej zaczęto postrzegać duchowość jako zasób osobowy i kapitał społeczny[9]. Jeżeli chodzi o nauki pedagogiczne, wydaje się, że wciąż aktualne pozostają słowa wypowiedziane przed wielu laty przez Zbigniewa Kwiecińskiego: „Wielki trud czeka pedagogikę wobec wyzwań transformacji społecznej i kulturowej. Musimy […] wznowić przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości"[10].

Recenzowana publikacja jest kolejnym krokiem w odkrywaniu ważnej roli duchowości w naukach o wychowaniu i w praktyce pedagogicznej. Polecam to dzieło nie tylko studentom pedagogiki, lecz również nauk społecznych i humanistycznych, a także filozofii i teologii. Z przekonaniem rekomenduję ją tym wszystkim, którzy rozumieją, jak ważny jest duchowy wymiar ludzkiej egzystencji i uwzględniają go w procesie wychowania. „Uznanie człowieka jako osoby o zintegrowanych wymiarach: biologicznym, psychicznym, społecznym i duchowym implikuje konieczność spojrzenia na jego holistyczną naturę"[11] i takie projektowanie działań edukacyjnych, żeby element duchowy stał się stałym elementem naszych praktyk badawczych i edukacyjnych.

Bibliografia

Cobb M., Puchalski C.M., Rumbold B. (red.), *Oxford Textbook of Spirituality in Healthcare*, Oxford University Press, Oxford 2014.

[9] J. Surzykiewicz, *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna" 1 (2015), s. 23–72.

[10] Z. Kwieciński, *Wstęp*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1990, s. 9.

[11] L. Marszałek, *Duchowość dziecka…*, dz. cyt., s. 519.

Holloway M., Moss B., *Spirituality and social work*, Palgrave Macmilian, Houndmills 2010.

Krakowiak P., Fopka-Kowalczyk M., *Włączanie wymiaru duchowego w działania pracowników socjalnych przez adaptację narzędzia do badania potrzeb duchowych FICA*, [w:] E. Bojanowska, M. Kawińska (red.), *Praca socjalna wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Kontrast, Warszawa 2015, s. 55–68.

Krok D., *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne" 14 (2009)1, s. 126–141.

Kwieciński Z., *Wstęp*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1990, s. 6–11.

Mariański J., *Wychowanie ku wartościom religijnym. Perspektywa socjologiczna*, [w:] K. Chałas, A. Maj, J. Mariański (red.), *Wychowanie ku wartościom religijnym. Elementy teorii i praktyki*, t. 4, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2014.

Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenie – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.

Marszałek L., *Działania transgresyjne wyrazem duchowej natury dziecka w wieku przedszkolnym*, „Seminare" 33 (2013), s. 179–191.

Surzykiewicz J., *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna" 1 (2015), s. 23–72.

Sztaba M., *Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości*, „Forum Pedagogiczne" 2 (2015), s. 41–62.

Walicki A., *Zarys myśli rosyjskiej. Od Oświecenia do renesansu religijno-filozoficznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Obszar zainteresowań czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie" z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania.
Prezentowane wyniki badań naukowych, głównie z obszaru pedagogiki, ujmowane są w dwa bloki tematyczne rozpraw: filozoficzno-historyczne oraz teoretyczno-empiryczne.
Wersja internetowa, będąca podstawową formą publikacji, dostępna pozostaje na stronie: **www.pedagogika.pl**

Zespół redakcyjny

WYDAWNICTWO
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ
W ŁODZI