

ISSN 2083-2923

Nr 2 (2) 2011

Kultura i Wychowanie



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo

Kultura i Wychowanie

nr 2 (2) 2011

półrocznik

ISSN 2083-2923

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

wydawca

© **Wydawnictwo Naukowe**
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi
90-542 Łódź, ul. Żeromskiego 115
www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

dyrektor wydawniczy

Anna Kijo

zespół redakcyjny

redaktor naczelny

prof. dr hab. Sławomir Sztobryn

sekretarz redakcji

dr Krzysztof Kamiński

redakcja merytoryczna

Lucia Bokorová (teksty słowackie)
Przemysław Rak (teksty polskie i angielskie)
Ludmiła Zavgorodniy (teksty ukraińskie)

tłumaczenie na język angielski

Anna Ratajewska

międzynarodowa rada redakcyjna

prof. dr hab. Padraig Hogan
Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

prof. dr hab. Blanka Kudlacova
Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura
Uniwersytet w Saitama, Japonia

prof. dr hab. Nadiežda Pelcova
Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Joaquim Pintassilgo
Uniwersytet Lizboński, Portugalia

prof. dr hab. Maria Potocarova
Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Raniero Regni
Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

polska rada redakcyjna

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Jadwiga Hanisz
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Hejnicka-Bezwińska Teresa
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof Konecki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Kazimierz Kowalewicz
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Anita Miszańska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Mikołaj Smetański
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Tadeusz Szewczyk
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Anna Zamkowska
Politechnika Radomska

recenzja naukowa

prof. dr hab. Wiesław Andrukowicz
Uniwersytet Szczeciński

prof. dr hab. Roman Leppert
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Mikołaj Smetański
Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

ks. prof. dr hab. Bogusław Milerski
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Blanka Kudláčová
Uniwersytet w Trnawie, Słowacja



okładka i DTP: kama.krawczyk@gmail.com

Foto: archiwum własne



Słowo wstępne

Z wielką satysfakcją redakcja „Kultury i Wychowania” odebrała liczne sygnały wskazujące na trafność utworzenia nowego czasopisma elektronicznego. Świadczone o dużym zainteresowaniu problematyką wychowania i wprowadzania w świat wartości kultury. Ta tradycja – szczególnie w środowisku łódzkim – nigdy nie wygasła, pomimo niesprzyjających dawniej warunków społeczno-politycznych, a obecnie komercjalizacji nauki. Udział autorów również z zagranicy świadczy o tym, że ma ona znaczenie bardziej uniwersalne, niż nam się mogło wydawać. W pluralistycznym i nieprzejrzystym świecie, grożącym jednostce zagubieniem, problematyka aksjologiczna nabiera znaczenia nie tylko w sensie rozpoznania dominujących wartości społecznych, ale także, a może przede wszystkim, w sensie poszukiwania własnej tożsamości. Promowane we współczesnej pedagogice nurty myślenia o wychowaniu – od skrajnie irracjonalistycznych po importowany z zachodu neopragmatyzm stwarzają z jednej strony możliwość bardziej świadomego wyboru własnej drogi (a w konsekwencji własnej koncepcji wychowania), ale jednocześnie stawiają – szczególnie młodych ludzi – przed dylematem rozstrzygnięcia, co w ich rozumieniu jest autentycznie

wartościowe, sensotwórcze, a co jest tylko pozorem, grą społeczną, narzuconym obcym obyczajem. To niebezpieczeństwo pozoru jest współcześnie bodaj jeszcze większe niż w minionej epoce, o której dziś albo się milczy, albo mówi tylko pejoratywnie¹. Jak u Pitagorejczyków i w egzystencjalizmie młody człowiek staje przed wyborem drogi, której cel nie jest mu znany. Wybór ten zmusi go do przyjęcia odpowiedzialności za wydarzenia, które są dopiero przed nim. To pociąga za sobą ogromną odpowiedzialność moralną uczonych, nauczycieli, wychowawców. Sokratejska jedność myśli, słowa i czynu nie jest historycznym artefaktem, lecz czymś autentycznie realnym, niezbędnym elementem współczesnej enkulturacji. Mając tę świadomość oraz przekonanie, że we współczesnym świecie trudno o zgodę na jakąś jedną, niewymuszoną doktrynalnie prawdę, zmierzamy do tego, by na łamach naszego pisma pojawiały się teksty będące twórczym i wolnym od różnorodnych nacisków poszukiwaniem własnej prawdy, zawsze niepełnej, ale będącej w zgodzie z wieloletnim procesem duchowego formowania się jej autora.

Jest rzeczą oczywistą, że żadne czasopismo, także KiW, nie da, bo nie może dać prostych wskazówek, algorytmów działania, ale pozwala, tak autorom jak i czytelnikom, podejmować trudne problemy współczesności i szukać w ogniu polemik kryteriów słuszności własnych sądów. Dlatego m.in. zmierzamy do rozszerzania działów czasopisma, aby obok rozważań i komentarzy odniesionych do obecnego stanu myśli i praktyki pedagogicznej sięgnąć po teksty źródłowe z przeszłości, po recenzje i przegląd literatury powiązanej merytorycznie z ideą pisma. Nowym elementem czasopisma jest również zamieszczony po raz pierwszy appendix, w którym będziemy umieszczać

¹ Jest to tym bardziej zadziwiające, że średnie pokolenie pedagogów – dziś profesorów – ma swoje korzenie w tamtej epoce. Powstaje więc pytanie – które z ich tekstów są autentyczne, a które są dryfowaniem z falą nowych mód, gier politycznych czy układów społecznych.

w kolejnych parzystych numerach nagrodzone prace młodych autorów – laureatów Konkursu na Najlepszy Reportaż, organizowany corocznie przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi. Na ów konkurs, im. Julka Cyperlinga, nadsyłanych jest wiele bardzo wartościowych tekstów, dojrzałych zarówno w treści jak i w warstwie narracyjnej. Najlepsze z nich będą wyróżniane dodatkowo publikacją w KiW. Ten konkurs uwidacznia nam, jak wielki potencjał twórczy tkwi w młodym pokoleniu, jak jest ono wrażliwe na współczesną kulturę, jak mądrze, krytycznie i dociekliwie poszukuje własnej ścieżki. Oferujemy więc czytelnikom szerokie spektrum problemów, interesujących autorów, wielość ujęć metodologicznych, wolność światopoglądową. To w moim przekonaniu jest rzeczywistą służbą Nauce i Kulturze.

Dla środowiska pedagogów-nauczycieli akademickich ważna jest również najnowsza ustawa o szkolnictwie wyższym. Chętnie otworzymy łamy naszego czasopisma dla rozpraw badających jej znaczenie dla dyscypliny, jaką jest pedagogika jak i dla relacji pedagogiki z kulturą. Czy z punktu widzenia konieczności nabycia pewnych kompetencji kulturowych ustawa ta stwarza korzystne warunki dla rozwoju młodego pokolenia czy wprost przeciwnie? Czy standaryzacja i ekonomizacja nauki w ogóle będzie sprzyjać peregrynacjom edukacyjnym czy je zablokuje? Czy pedagogika, jako nauka funkcjonująca w warunkach wymuszonej ustawą niebezpiecznej rywalizacji między szkolnictwem państwowym i niepaństwowym, będzie realizowała oświeceniowy ideał Prawdy czy postmodernistyczną negację spójności nauki? Przed nami trudna rzeczywistość, z którą musimy się skonfrontować. Czy jednak w tej konfrontacji współcześni uczeni, a w szczególności pierwszoligowi profesorowie – według podziału L. Witkowskiego – staną na wysokości zadania i podejmą problematykę badań podstawowych

w pedagogice czy ją zignorują? Z tej perspektywy wydają się konieczne szeroko zakrojone badania socjologiczne poświęcone środowisku współczesnych pedagogów i mechanizmom społecznym, które w tym środowisku dominują. Przełom 1989 roku uwolnił nas od kryzysu pedagogiki „marksistowskiej”, ale jestem przekonany, że rozpoczął nowy, być może w dalekosiężnych skutkach groźniejszy okres od poprzedniego.

Obecny numer „Kultury i Wychowania” zawiera nowe teksty oraz te, które są kontynuacją rozpraw publikowanych w numerze poprzednim. Znajdziemy w nim także oryginalne rozprawy autorów zagranicznych, podejmujące problematykę historyczną, pedeutologiczną czy związaną z tokiem studiów. Rozszerzamy grono autorów (są wśród nich pedagodzy, filozofowie, socjologowie) oraz tematykę rozpraw, sięgamy do odległej tradycji i przyglądamy się teraźniejszości, prezentujemy teksty skonstruowane w oparciu o różnorodne metody badawcze. Jestem przekonany, że obecny numer spotka się z równie pozytywnym odbiorem, a Czytelnik znajdzie w nim ważne problemy i autorską – to podkreślam szczególnie mocno – ich wykładnię. Jednocześnie chciałbym serdecznie podziękować recenzentom za wnikliwą analizę dostarczonych im tekstów oraz twórczy udział w konstruowaniu struktury czasopisma. Słowa uznania należą się również całemu zespołowi moich współpracowników, dzięki którym czasopismo ma oryginalną szatę i profesjonalny skład.

Zapraszamy do współpracy.

Redaktor Naczelny
Sławomir Sztobryn

2 Witkowski L. (2009), Cztery ligi w nauce polskiej [w:] tenże, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty. Postacie. Pojęcia. Próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń, s. 628-639.

Rozprawy filozoficzno-historyczne

Badania historyczno-pedagogiczne na Słowacji w XX wieku

Historical and pedagogical research in Slovakia in the XX-th century

Blanka Kudláčová

8

Syntetyczny obraz historii szkolnictwa na Słowacji – od początków piśmiennictwa w Państwie Wielkomorawskim do rozwoju szkolnictwa w okresie oświecenia

Synthetic image of the history of education in Slovakia - from the beginnings of literature in Great Moravia to the development of education during the Enlightenment

Lucia Bokorová

18

Człowiek współczesny – humanista przełomu XX i XXI wieku (Część II)

Modern man – Humanist of the XX-th and XXI-st centuries (Part II)

Barbara Sitarska

23

Postaci spotykane na drodze samoaktualizacji człowieka (Część II)

Figures met on the road of selfactualization of human being (Part II)

Lech Ostasz

39

O pożytku hodegetyki. Próba rekonstrukcji i dekonstrukcji pewnej zapoznanej kategorii pedagogiki herbartowskiej

About usefulness of hodegetic. An attempt to reconstruct and deconstruct an unappreciated category of Herbart's pedagogics

Michał Głazewski

56

Osoba a edukacja. Kilka uwag z perspektywy hermeneutyki personalistycznej

Person vs. education. Few observations from the personalistic hermeneutics perspective

Grzegorz Barth

75

Розвиток польської освіти на території Поділля в XIX - початку XX століття

The development of Polish education on the territory of Podillya in the XIX-th - early XX-th century period

Alexsandr Koszolap

84

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Ocena pracy nauczyciela jako problem społeczno-pedagogiczny

Teacher evaluation as a socio-pedagogical problem

Mikołaj Smetański 94

Externá analýza systému kontroly a hodnotenia učebných výsledkov žiakov na základných školách v Slovenskej republike

Analysis of the external control system and education effects assesment of primary schools students in The Slovak Republic

Kinga Horváthová 116

Managing Principles of Student Research Activity under Condition of Society Humanization

Zarządzanie zasadami działalności badawczej studentów pod warunkiem humanizacji społeczeństwa

Yevhen Kulyk 129

Rola teorii socjologicznych w rozumieniu i wyjaśnianiu zjawisk społecznych

The role of sociological theories in understanding and explaining social phenomena

Piotr Sieradzki 135

O problemach kultury plastycznej w edukacji (Część I)

The problems of fine arts' culture (artistic culture) in education (Part I)

Marek Mariusz Tytko 146

Islam as a Challenge to the Liberal Democratic Nation State: A Comparison of France and Poland

Islam jako wyzwanie dla liberalnego demokratycznego państwa narodowego: porównanie Francji i Polski

Anna Kainth 166

Repozytorium

Apulejusz z Madaury, Żywot Platona

Apuleius from Madaurus, Life of Plato

Jarosław Marek Spychała 176

Olympiodor, Żywot Platona

Olympiodorus, Life of Plato

Jarosław Marek Spychała 181

Bibliografia nauk humanistycznych i społecznych in actu

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w pierwszym półroczu 2011 roku

List of publications in the field of social sciences that have appeared in selected Polish academic publishings in the first half of 2011

Aleksandra Marciniak 188

Reportaże Laureatów IV edycji konkursu im. Julka Cyperlinga

Twoje blizny są twoją siłą

Your Scars Are Your Strength

Paulina Zaremba

196

Ligujący

Ligujący

Kinga Filińska

201

Krwawa łza

Bloody Tear

Olga Giza

211

W następnym numerze min.:

Marek Mariusz Tytko

O problemach kultury plastycznej w edukacji (Część II)

[...] W pracy ukazano syntetycznie problematykę kultury plastycznej w edukacji z perspektywy aksjologicznej i realistycznej. Krótka synteza zagadnienia kultury plastycznej została przeprowadzona w analogii do problemu kultury w ogóle (instytucje, twórcy, dzieła, publiczność, obieg, edukacja), przy czym dokonano stosownych uzupełnień, interpolacji oraz wniosków, które wynikały ze specyfiki dziedziny zwanej 'plastyką'. Autor włączył kwestie kultury plastycznej w zakres badań pedagogiki kultury, tj. w problematykę wartości (dóbr).

Do artykułu dołączona będzie obszerna literatura przedmiotu.

Kristina Šmitran

Social pedagogy and the »life-world« concept in the time of new media

Social pedagogy is facing new challenges in the time of new media. Uncertainty on which social pedagogues might encounter can become even bigger since some researchers claim we need a radical change in educational system due to emerging technologies in life of youth, while other researchers remain more cautious concerning changes in education. In article author introduces the profession of social pedagogy and connects it with the concept of life-world which can become a useful tool for social pedagogues and educators in order to understand specific individuals and groups better, especially in the way in which they engage with new media. Special concern is drawn to digital divide and education, which are one of the most important areas of social pedagogical work.

Boris Božanský

Vyučovací proces a nondirektívny prístup k jeho riadeniu z pohľadu terajších a budúcich učiteľov

Príspevok zameriava pozornosť na nondirektívny prístup v kontexte riadenia vyučovacieho procesu. V teórii ozrejmuje spoločenské podmienky v zmysle predpokladu uplatňovania nondirektívneho prístupu k riadeniu vyučovania a približuje nondirektívny prístup a porovnáva ho s protipólovým direktívnym prístupom. V empirickej časti opisuje stav problematiky na Slovensku, v Čechách a v ďalších krajinách.

František Dřtina (repozytorium)

O wychowaniu moralnym

[...] historia narodu czeskiego charakteryzuje się staraniami o moralną doskonałość i religijną wzniosłość. Nimi jest napełniona życiowa praca Komeńskiego, który wznosił się na wyżyny swoich starań, by przebudzona była narodowa świadomość i moralne przeświadczenie, że człowiek nie rodzi się dla samego siebie, ale dla Boga i bliźnich, tj. dla pokolenia ludzkiego społeczeństwa, by poprzez swoją służbę co najwyżej starał się o jego postęp. Tym przekonaniem jest przepełniona życiowa praca Palackiego, dla którego najświętszym obowiązkiem każdego człowieka jest być człowiekiem, a najszlachetniejszym prawem ludzkości jest prawo boże. [...]

Badania historyczno-pedagogiczne na Słowacji w XX wieku

Blanka Kudláčová

Trnawa, Słowacja

bkudlac@gmail.com

słowa kluczowe: pedagogika, historia edukacji, Słowacja, XX wiek

Początki literatury historyczno-pedagogicznej na Słowacji

Pierwsze dzieła z dziedziny pedagogiki wyszły spod ręki słowackich naukowców w XVIII wieku. **Pierwsze systematyczne dzieło** z historii pedagogiki i szkolnictwa w Królestwie Węgier ma bardzo ciekawe dzieje. Napisał je słowacki nauczyciel oraz pedagog **Ján Režík** (1650?–1710)¹ i nazwał je *Gymnaziológia* (oryg. *Gymnasiologia evangelico-Hungarica, sive Historia scholarum et earundem Rectorum Celebriorum*). Zebrał on bogaty materiał o szkolnictwie ewangelickim w Królestwie Węgier i przygotował obszerny wstęp o organizacji szkoły łacińskiej, jednakże praca ta pozostała tylko w rękopisie. Režík

1 Ján Režík studiował teologię oraz filozofię w Preszowie, a studia ukończył w Toruńskim Gimnazjum Akademickim, gdzie później nauczał. W 1683 r. został rektorem szkoły łacińskiej w Koszycach, jednakże po jego prześladowaniu i uwięzieniu w roku 1686 wrócił do Torunia, gdzie uzyskał profesurę. W 1705 r. ponownie wrócił do Preszowa, gdzie zmarł na dżumę.

Blanka Kudláčová, prof. dr hab., Uniwersytet w Trnawie (Słowacja), Wydział Pedagogiczny, Katedra Studiów Pedagogicznych

zachorował na dżumę i przedwcześnie zmarł. *Gymnaziológię* Režíka, wraz z całą biblioteką odkupił od jego spadkobierców jego uczeń Samuel Matthaides (?–1729). Rozbudował zapisy Režíka do 1720 r. oraz uzupełnił o wstęp, którego Režík nie zdążył, z powodu śmierci, dokończyć. W roku 1728 Matthaides przygotował do druku uzupełnione dzieło w czterech tomach, jednakże nawet tego zamysłu nie udało się zrealizować. Niniejszą pracę uważano za zaginioną, a ponownie odkrył ją słowacki historyk literacki oraz pedagog Michal Rotarides (1715–1747). Jednakże i tym razem nie udało się tego dzieła wydrukować, przy czym zachowało się tylko kilka rękopisów². *Gymnaziológia* została opublikowana dopiero w 1971 r. Łaciński oryginał przetłumaczył oraz uzupełnił historyczno-krytycznymi przypisami V. Ružička³. Dzieło stanowi wyśmienite źródło historii słowackiego szkolnictwa z okresu XVI–XVIII wieku. Autorzy opisują w nim historię poszczególnych szkół z chronologicznym rejestrem ówczesnych rektorów i nauczycieli, z krótkim opisem ich życia oraz działalności pedagogicznej.

Pierwszy słowacki historyk pedagogiki

Za pierwszego słowackiego historyka pedagogiki uważa się słynnego naukowca oraz zało-

2 Vajcik, P., Schubert, J., Mátej, J. (1971) *Vybrané kapitoly z dejín školstva a pedagogiky na Slovensku*, Bratislava: UK.

3 Dzieło zostało wydane pod nazwą: Režík, J. – Matthaides, S.: *Gymnaziológia. Dejiny gymnázií na Slovensku*, Bratislava, 1971.

życiela komeniologii **Jana Kvačalę** (1862–1934)⁴. Od dzieciństwa interesowało go życie oraz dzieła J. A. Komeńskiego. Uczestniczył jako dziecko w obchodach jego dwusetnej rocznicy śmierci. Jego marzenia się spełniły przez wybór tematu pracy dysercyjnej – *Über J. A. Comenius Philosophie insbesondere Physik*, którą obronił na Uniwersytecie w Lipsku, a która określiła kierunek jego dalszych badań naukowych (została wydana w roku 1886 w Lipsku). Z okazji trzechsetnej rocznicy narodzin J. A. Komeńskiego zostało w roku 1892 wydane jego odkrywcze dzieło *Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften* (Jan Amos Komeński. Jego życie i dorobek). Zagraniczni krytycy ogłosili je wówczas najlepszym dziełem w dziedzinie komeniologii. Za to dzieło uzyskał profesurę na Katedrze Dziejów Historycznych na ewangelickim Wydziale Teologii Uniwersytetu w Tartu (Jurjev) w Estonii.

Wyniki kolejnych badań naukowych opracował w zbiorze źródeł *Korrespondence Jana Amosa Komenského. Listy Komenského a vrstevníků jeho* (*Korespondencja Jana Amosa Komeńskiego. Listy Komeńskiego oraz jego rówieśników*), I. (Praha

4 Ján Kvačala był ewangelickim księdzem, wybitnym słowackim pedagogiem oraz historykiem kościelnym. Urodził się w słowackiej osadzie Petrovec w serbskiej Wojwodinie. Uczęszczał do liceum w Sarvaszu, gdzie działali również słowaccy profesorowie. Studia wyższe ukończył na ewangelickiej Akademii Teologicznej w Bratysławie oraz w Lipsku. Od 1893 roku pracował na Uniwersytecie w Tartu (Jurjev), na terytorium współczesnej Estonii. Po 27-letnim pobycie w Rosji w roku 1920 wrócił do Czechosłowacji. Pierwotnie miał być kierownikiem Katedry Historii Ogólnej na Wydziale Filozoficznym na Uniwersytecie Komeńskiego, jednakże zaczęto go atakować w gazetach. W końcu Komisja Ministerialna zaproponowała mu pracę w Katedrze Dziejów Kościelnych, której jednak nie przyjął. Natomiast przyjął miejsce profesora dziejów kościelnych w Teologicznej Szkole Wyższej w Bratysławie, gdzie pracował do końca swojego życia. Znajomość kilku języków umożliwiała mu realizowanie działalności naukowej i publikacyjnej. Oprócz języka słowackiego publikował po czesku, rosyjsku, niemiecku, węgiersku, częściowo znał polski, łaciński oraz język francuski.

1898) i II. (Praha 1902). Praca ta wyszła również w niemieckiej edycji (Jurjev, 1903, 1904) i nawiązuje do niej dopiskami *Annalecta Comeniana* (Berlin, 1909), w których zajmuje się wpływem J. A. Komeńskiego na szkolnictwo niemieckie.

W 1905 roku Kvačala rozpoczął nowe badania dotyczące włoskiego myśliciela renesansowego T. Campanelli. Podstawowym pytaniem naukowym Kvačali było, czy założycielem nowożytnej pedagogiki był Komeński czy, jak twierdzili włoscy historycy, Campanella. Wyniki swoich badań opublikował w pracach *Th. Campanella, ein Reformer der ausgehenden Renaissance* (Jurjev, 1909) oraz *Über die Genese der Schiften Th. Campanellas* (Jurjev, 1911). Dzięki pracom o T. Campanelli uzyskał w świecie identyczną sławę jak ta, którą przyniosły mu prace komeniologiczne. W roku 1913 wydał w języku słowackim pracę *Komenský. Jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej* (*Komeński. Jego osobowość i jego system wiedzy pedagogicznej*), która zainteresowała słowackich naukowców oraz publiczność. Rok po śmierci Kvačali zostało opublikowane jego dzieło *Dejiny reformácie na Slovensku* (*Historia reformacji na Słowacji*). Kvačala opisał w nim historię słowackiego szkolnictwa oraz pedagogiki od początku XVI do początku XVIII wieku. Jan Kvačala może być uważany za jedną z najwybitniejszych postaci słowackiej nauki, jego wkład w światową literaturę komeniologii i jej rozwoju jest wyjątkowy.

Gdy w roku 1918 powstała Republika Czechosłowacka, na Słowacji nie było żadnych naukowych ośrodków pedagogicznych oraz odczuwano brak pedagogów teoretyków. Na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie przedmioty pedagogiczne wy-

kładali czescy profesorowie (Otakar Chlup, Josef Hendrich oraz Jan Uher). Z punktu widzenia historii pedagogiki na uwagę zasługuje również **Josef Hendrich**, który w latach 1930/31 przedstawiał studentom uniwersyteckim wykład *Dejiny pedagogiky a školstva na Slovensku (Historia pedagogiki i szkolnictwa na Słowacji)*. W 1937 r. wydał książkę *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo (Jak się niegdyś studiowało na Słowacji)*, która była pierwszym tomem *Spisov pedagogického odboru (Dzieła z dziedziny pedagogiki)* Macierzy Słowackiej w Martinie. Hendrich interesował się słowacką historią pedagogiki.

Pierwsza generacja słowackich historyków pedagogiki w XX wieku (lata 1940–60)

Pierwszym Słowakiem, który wykładał pedagogikę na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie był **Juraj Čečetka** (1907–1983)⁵. Na przełomie lat 1937/38 rozpoczął pracę na tym wydziale. Profesorem został mianowany w 1940 r. Spora część dzieł Čečetki

dotyczy właśnie historii słowackiej pedagogiki, dzięki której, według J. Mateja (1972), jest uważany za pioniera⁶. W pracy *Zo slovenskej pedagogiky (Ze słowackiej pedagogiki)* (1940) Čečetka syntetycznie opracował historię słowackiej pedagogiki od XVI do końca XIX wieku, na podstawie dotychczasowych badań. Chodzi o pierwsze w dziejach słowackiej pedagogiki dzieło, w którym jest uchwycony cały rozwój słowackiej myśli pedagogicznej. Dlatego też uważa się go za autora pierwszej historii pedagogiki słowackiej w ogóle⁷.

W swojej dwutomowej pracy *Pedagogika I. – II.* (1947–1948), które można uważać za pierwsze dzieło naukowe tego typu na Słowacji, dedykował I część (*Vývin systémov, Rozwój systemów*) historycznemu rozwojowi poszczególnych systemów wychowywania w świecie, Europie i na Słowacji. Čečetkę można uważać za założyciela nowożytnej słowackiej pedagogiki, a jego dzieło za zbiorowe dzieło pedagogiczne. Niestety nie został na razie doceniony, a jego dzieło nie zostało krytycznie

5 Juraj Čečetka studiował na Wydziale Filozoficznym na Uniwersytecie Karola w Pradze. Studia zakończył w roku 1929. W latach trzydziestych rozwiązywał podstawowe kwestie dotyczące pedagogiki i psychologii w pracach: *Testovanie na školách a jeho štatistické praktikum (Testy szkolne i ich statystyczne zastosowanie)* (Bratysława, 1934) i *Pedagogika a adlerovská individualna psychológia (Pedagogika i adlerowska psychologia indywidualna)* (Bratysława, 1936). W roku 1943 został w Martinie wydany dwuczęściowy *Príručný pedagogický lexikón (Podręczny leksykon pedagogiczny)*, który był na Słowacji pierwszą publikacją tego typu. W roku 1944 napisał podręcznik dla szkoły wyższej *Úvod do všeobecnej pedagogiky (Wstęp do pedagogiki ogólnej)*. Jego kolejną pionierską pracą był dwuczęściowy podręcznik dla szkół wyższych *Pedagogika I. i II.* (Liptowski Mikuláš 1947, 1948). W roku 1957 została w Bratysławie wydana praca *Význam pedagogiky pre osvetovú prácu (Znaczenie pedagogiki dla pracy oświatowej)*. W latach sześćdziesiątych zajmował się socjologią pedagogiczną: *Sociológia v pedagogike (Socjologia w pedagogice)* (1965), *Medziludské vzťahy a zoskupovanie mládeže (Stosunki międzyludzkie i zgrupowanie młodzieży)* (1967).

6 *Slovenské patronátne gymnázium v Turčianskom Svätom Martine (Słowackie patronatowe liceum w Turczańskim Świętym Martinie)* (Martin, 1939), *Zo slovenskej pedagogiky (Ze słowackiej pedagogiki)* (Bratysława, 1940), *Výber zo slovenských pedagógov (Wybór słowackich pedagogów)* (Bratysława, 1947), *Učiteľ ľudu Samuel Tešedík (Nauczyciel ludu Samuel Tešedík)* (Martin, 1952), *Vavrinca Benediktiho z Nedožier Vnútna sústava školská a Reč nápravná (Wawrzyńca Benedykta z Nedożer Wewnętrzny system szkolnictwa oraz Mowa zaradcza)* (Bratysława, 1955), *Pedagogické dielo Jána Seberínho (Dzieło pedagogiczne Jána Seberíniego)* (1957), *Pedagogické dielo Samuela Tešedíka (Dzieło pedagogiczne Samuela Tešedíka)* (Bratysława, 1959). Wraz z P. Vajčíkiem napisali *Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny (Historia szkolnictwa i pedagogiki na Słowacji do pierwszej wojny światowej)* (w dwóch wydaniach: 1956 i 1958).

7 Mátej, J. (1976) Školstvo, výchova a pedagogika v období fašistickej okupácie (1939 – 1945). Slovensko. In Mátej, J. a kol.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, s. 378–402. Turanská, E. (2000) Dejiny školstva a pedagogiky. In Višňovský, L. – Kačáni, V. a kol.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, s. 22–23.

zbadane. Spowodowane jest to przede wszystkim tym, że tworzył w okresie po roku 1948, i nie był zwolennikiem ideologii marksizmu-leninizmu. W *Encyklopedii pedagogickej* z 1984 r. na końcu hasła *Čečetka Juraj* (I część, s. 124) można znaleźć krótką notkę: „Nawet gdy Juraj Čečetka często zajmował nieprawidłowe, reakcyjne stanowisko, przyczynił się do badania słowackiej przeszłości pedagogicznej oraz do przygotowania młodych słowackich pedagogów”. Według P. Vajcíka, J. Schuberta i J. Máteja (1971) Čečetka ma nadzwyczajne zasługi w rozwoju myśli pedagogicznej na Słowacji, a w historii słowackiej pedagogiki wykonał pionierską pracę. Pierwszej próby oceny życia i pracy J. Čečetki podjęła się M. Miháľechová w swojej publikacji *Život a dielo Juraja Čečetku* (*Życie i dzieło Juraja Čečetki*)⁸.

W Czechosłowacji wszystkie szkoły zostały upaństwowione w roku 1945. W lutym 1948 r. miał miejsce przewrót państwowy, a kryzys władzy wykorzystała Partia Komunistyczna, która doszła do władzy. To oznaczało zmiany w szkolnictwie oraz w pedagogice naukowej. 21 kwietnia 1948 r. zostało przyjęte prawo o **podstawowym kształcie jednolitego szkolnictwa** (prawo o szkolnictwie nr 95/1948), które oznaczało definitywne zwycięstwo szkoły jednolitej i państwowej. Nauki oraz myśl pedagogiczna zaczęły się dostosowywać do radzieckiej pedagogiki, to dotyczyło również badania dziejów pedagogiki. Metodologiczną podstawą dla dziejów pedagogiki był **materializm historyczny**. Żeby móc publikować, większość słowackich historyków dosto-

sowała się do tego stanowiska. Niektórzy z nich jednak utożsamianie się z owym stanowiskiem udawali, w sztuczny sposób wstawiając pewne elementy, które przedstawiały żądane podejście. Znaleźli się jednak również tacy, którzy zachowali stanowisko pełne rezerwy oraz naukową poprawność. Do nich należał już wcześniej wspomniany Juraj Čečetka, który swoją twórczość rozpoczął w okresie przedwojennym.

Również twórczość historyka pedagogiki oraz nauczyciela **Vladislava Ružičku** (1894–1973), w okresie przejściowym, tzn. od okresu przedwojennego do okresu socjalizmu jest naukowo poprawna. W 1946 r. Ružička wydał książkę o uczniu J.A. Komeńskiego: *Eliáš Ladiver mladší, slovenský pedagóg* (*Eliáš Ladiver młodszy, pedagog słowacki*), a w roku 1966 *Dejiny slovenského šľabikára* (*Historia słowackiego elementarza*). W roku 1974 wydał wybitne dzieło *Školstvo na Slovensku v období neskorého feudalizmu po 70. roky 18. storočia* (*Szkolnictwo na Słowacji w okresie późnego feudalizmu do 70. lat XVIII wieku*). Istotne znaczenie miało również wydanie już wspomnianych dzieł Režíka i Samuela Matthaidesa *Gymnaziológia* (w 1971 r.), które przetłumaczył z łaciny na język słowacki. Dzieło ma 538 stron i zostało uzupełnione o 693 przypisy. Ružička opublikował również kilka opracowań o Komeńskim. W rękopisie pozostawił pracę *Bibliografia knižnej a časopiseckej pedagogickej literatúry na Slovensku od najstarších čias do r. 1955* (*Bibliografia książkowej i czasopiśmienniczej literatury na Słowacji od lat najdawniejszych do 1955 roku*) we współpracy z J. Petrikovichom (*Pedagogická encyklopédia Slovenska*, 2. časť, 1985, *Encyklopedia pedagogiczna Słowacji*, II część, 1985).

8 Miháľechová, M. (2007) *Život a dielo Juraja Čečetku*. Bratislava: Infopress.

Najwybitniejszą postacią w dziedzinie historii pedagogiki w powojennym okresie był **Peter Vajcík** (1902–1985)⁹. W roku 1955 wydał pionierską pracę *Školstvo, študijné a školské poriadky na Slovensku v XVI. storočí* (*Szkolnictwo, nauka i ustrój szkolny na Słowacji w XVI wieku*). Ponieważ znał łacinę, węgierski oraz język niemiecki wykorzystywał pierwotne źródła, a praca miała wysoki poziom naukowy. Vajcík napisał również rozdziały dotyczące historii słowackiego szkolnictwa i pedagogiki do *Dejín pedagogiky* (*Dziejów pedagogiki*), które zostały wydane pod redakcją Jozefa Váňu (1956 i 1958). W roku 1963 wydał *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník* (*Badania pedagogiczne i dziennik pedagogiczny*). Jest współautorem publikacji *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (*Historia czeskiej i słowackiej pedagogiki*) (1976) pod redakcją Jozefa Máteja. Wraz z Jurajem Čečetką wydał już wspomniane skrypty *Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny* (*Historia szkolnictwa i pedagogiki na Słowacji do pierwszej wojny światowej*) (1956, 1958) oraz *Vybrané kapitoly z dejín školstva a pedagogiky na Slovensku* (*Wybrane zagadnienia z historii szkolnictwa i pedagogiki na Słowacji*) (1971). Zajmował się również pisanie wstępów do dzieł klasyków pedagogiki wydawanych na Słowacji.

W latach pięćdziesiątych w Czechosłowacji zaczęły wychodzić przekłady historii pedagogiki au-

torów radzieckich np.: *Dejiny pedagogiky* (*Historia pedagogiki*) J. N. Medynskiego (1950), *Dejiny pedagogiky* (*Historia pedagogiki*) N. A. Konstantinowa, J. N. Medynskiego i M. F. Šabajewowy (1959).

Druga generacja słowackich historyków pedagogiki w XX wieku (lata 1960–70)

W latach sześćdziesiątych nawiązuje do pierwszej generacji historyków pedagogiki, której przedstawicielami byli Čečetka, Ružička i Vajcík, kolejna generacja: Ľudovít Bakoš, Jozef Mátej, Ján Mikleš, František Karšai, Jozef Schubert, Andrej Čuma i częściowo również Ondrej Pavlík. Twórczość tej generacji była zdecydowanie bardziej naznaczona ideologią marksistowsko-leninowską. Większość z nich pełniła też funkcje polityczne.

Ľudovít Bakoš¹⁰ (1919–1974) oprócz dziejów pedagogiki zajmował się również teorią wychowania i problematyką wychowania rodzinnego. W dziedzinie historii pedagogiki opublikował monografię *Ľudovít Štúr ako vychovávateľ a bojovník za slovenskú školu* (1957) (*Ľudovít Štúr jako wychowawca i bojownik o słowacką szkołę*). Do niej nawiązuje książka *Štúrovi a slovenská škola v prvej polovici 19. storočia* (*Szturowcy i szkoła słowacka w pierwszej połowie XIX wieku*) (1960), w której oprócz krytycznej oceny tego okresu proponuje również wybór artykułów i dokumentów z tamtej epoki, które ilustrowały obraz szkolnictwa w latach 30. i 40. XIX wieku. Rozprawą, która była podporządkowana ówczesnej epoce,

9 Peter Vajcík ukończył teologię rzymsko-katolicką w roku 1925, a w roku 1931 filozofię i historię na Wydziale Filozoficznym na Uniwersytecie Karola w Pradze. Zajmował się przede wszystkim dziejami słowackiego szkolnictwa i pedagogiki oraz metodologią. Pracował jako przewodniczący działu pedagogicznego oraz jako inspektor szkolny w Ministerstwie Szkolnictwa i Oświaty Narodowej w Bratysławie, jako nauczyciel na Wydziale Pedagogicznym UK w Bratysławie, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bratysławie i na Wydziale Filozoficznym UK w Bratysławie. Miał duży udział w budowaniu owych instytucji. Profesurę uzyskał w roku 1947.

10 Ľudovít Bakoš był między innymi dyrektorem Zakładu Kształcenia Nauczycieli przy UK w Bratysławie, przewodniczącym Czechosłowackiego Towarzystwa Pedagogicznego przy ČSAV oraz przewodniczącym Kolegium Naukowego Pedagogiki i Psychologii przy ČSAV. Udzielał się również aktywnie w dziedzinie polityki: był kierownikiem Wydziału Nauki i Sztuki w Ministerstwie Szkolnictwa w Bratysławie oraz Wydziału Szkolnictwa i Nauki ÚV KSS w Bratysławie.

była książka o tytule *Prestavba sovietskej školy a výchova učiteľov v ZSSR (Przebudowa radzieckiej szkoły oraz wychowanie nauczycieli w ZSRR)* (1962). Opublikował wiele istotnych opracowań do niektórych prac Komeńskiego w kraju i za granicą.

Jozef Mátej¹¹ (1923–1987) zajmował się historią słowackiego szkolnictwa i pedagogiki w XIX i XX wieku oraz publikował prace również w dziedzinie komeniologii. Był kierownikiem komisji opracowującej hasła z zakresu historii pedagogiki i szkolnictwa oraz był członkiem redakcji przygotowującej wydanie *Pedagogickej encyklopédie Slovenska (Słowackiej Encyklopedii Pedagogicznej)* (więcej na jej temat poniżej, przy omawianiu Ondreja Pavlíka). Jest autorem publikacji: *Školská výchova za tzv. slovenského štátu (Wychowanie szkolne w czasach tzw. państwa słowackiego)* (1958), *Slovenské učiteľstvo v boji proti fašizmu (Słowackie nauczycielstwo w walce z faszyzmem)* (1960), *Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov (Portrety słowackich pedagogów oraz patriotycznych nauczycieli)* (1963, 1973, 1977), *Učitelia v protifašistickom odboji a SNP (Nauczyciele w antyfaszystowskim ruchu oporu oraz w Słowackim Powstaniu Narodowym)* (1974), *Škola, výchova a učiteľ v klérofašistickej Slovenskej republike (Szkoła, wychowanie i nauczyciel w klerofaszystowskiej Republice Słowackiej)* (1978), *Martinské gymnázium a jeho miesto v dejinách Slovenského školstva (Gimnazjum w Martinie oraz jego miejsce w dziejach słowackiego szkolnictwa)* (1967). Wraz z zespołem autorów opublikował *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky (Historia*

czeskiej i słowackiej pedagogiki) (1976) i *Dejiny školstva a pedagogiky (Historia szkolnictwa i pedagogiki)* (1981). Był współautorem zagranicznych publikacji *Studien zur Schulpolitik und Pädagogik in der Slowakei* (Berlin 1980) i *Historia wychowania wiek XX* (Warszawa 1980). Jego najwybitniejszą publikacją w dziedzinie nauk komeniologicznych była książka *Ján Kvačala, život a dielo (Ján Kvačala, życie i dorobek)* (1962). *Słownik pedagogiczny* 1. (1984, s. 544) pod hasłem *Jozef Mátej* ocenia jego prace w ten sposób: „Pierwszy pedagog, historyk, który szczegółowo, na fundamentach marksistowsko-leninowskich poddał krytyce reakcyjną szkolną politykę klero-faszystowskiego państwa słowackiego, a zarazem zauważył uczestnictwo słowackich nauczycieli, pedagogów oraz pracowników szkolnych w antyfaszystowskim ruchu oporu, Słowackim Powstaniu Narodowym oraz w budowie socjalizmu w Czechosłowacji”.

Kolejną wybitną, choć kontrowersyjną, postacią słowackiej pedagogiki jest **Ondrej Pavlík**¹² (1916–1996). Był jednym ze zwolenników doktryny marksizmu-leninizmu oraz współtwórcą socjalistycznego systemu szkolnictwa. W roku 1945 wydał pracę *Vývin sovietskeho školstva a pe-*

12 Ondrej Pavlík był współautorem pierwszej szkolnej ustawy z roku 1948, zastępcą Ministra Szkolnictwa, Nauki i Sztuki oraz członkiem prezesury ÚV KSS. Zajmował funkcje w instytucjach naukowych i kształcenia (przewodniczący SAV, był pracownikiem naukowym Instytutu Badań Pedagogicznych, profesorem na Wydziale Pedagogicznym na Uniwersytecie Komeńskiego oraz w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bratysławie, profesorem na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze). Jego zasługą jest np. założenie Gabinetu Pedagogicznego SAV, którego był kierownikiem. Z powodu krytyki błędnych metod stosowanych w szkolnictwie został wykluczony z KSČ w 1957 r., jednak w 1968 r. został zrehabilitowany. Napisał sporo prac z zakresu pedagogiki. Na uwagę zasługuje redakcja największej pracy z zakresu pedagogiki na Słowacji: dwuczęściowej *Pedagogickej encyklopédie Slovenska (Encyklopedii pedagogicznej Słowacji)* (1984–1985). Pavlík skoncentrował wokół tej pracy wszystkich powojennych autorów Słowacji, co przedstawia ogromny potencjał i możliwość pracy twórczej.

11 Jozef Mátej był kierownikiem Katedry Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym UK w Bratysławie od 1971 roku. Pod jego kierownictwem zespół pracowników katedry publikował wiele monografii naukowych, podręczników i zbiorów z zakresu historii pedagogiki. Był też głównym inspektorem w Ministerstwie Szkolnictwa w Bratysławie.

dagogiky (Rozwój radzieckiego szkolnictwa i pedagogiki), w roku 1975 *Z bojov o jednotnú školu* (Z walk o szkołę jednolitą), a w roku 1980 *Slovenské školstvo v minulosti a dnes* (Słowackie szkolnictwo kiedyś i dziś). W dwóch tomach **Pedagogickej encyklopédii Slovenska** (Słowackiej Encyklopedii Pedagogicznej), która została wydana pod jego redakcją, można znaleźć wiele haseł, które zajmują się problematyką dziejów pedagogiki.

Nowszą historią słowackiego szkolnictwa (XIX i XX wiek) oraz tworzeniem podręczników dla szkół wyższych z zakresu dziejów pedagogiki zajmował się **Jozef Schubert** (1904–2000). Jest autorem prac: *Pedagogický profil Petra Jilemnického* (Profil pedagogiczny Petra Jilemnickiego) (1961), *Pokrokové snahy v pedagogickej a osvetovej práci Jána Zigmundíka* (Dążenia do postępu w pedagogicznej i oświatowej pracy Jána Zigmundíka) (1963), *Dvadsať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôl na Slovensku* (Dwadzieścia lat kształcenia na uczelniach wyższych nauczycieli szkół podstawowych na Słowacji) (1967). Był również współautorem podręczników dla szkół wyższych: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (Historia czeskiej i słowackiej pedagogiki) (1976), *Dejiny školstva a pedagogiky* (Historia szkolnictwa i pedagogiki) (1981), *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky* (Wybór źródeł do dziejów szkolnictwa i pedagogiki) (1981).

Kolejnym pedagogiem, który zajmował się historią pedagogiki, a przede wszystkim komeniologią, był **František Karšai** (1918–1975). Badał na podstawie źródeł stosunek Komeńskiego wobec Słowacji. Jest autorem publikacji *Stúpenci J. A. Komenského v politických a školských dejinách Prešova* (Zwolennicy J. A. Komeńskiego

w politycznej i szkolnej historii Preszowa) (1965) i *J. A. Komenský a Slovensko* (J. A. Komeński i Słowacja) (1970). Historią szkolnictwa i pedagogiki, jak i komeniologią, zajmował się również **Ján Mikleš** (1911–1997). Szczególną uwagę należy zwrócić na historię szkolnictwa przedszkolnego na Słowacji (*Vznik detských opatrovní v Uhorsku*, 1964) (*Powstanie dziecięcych ochronek na Węgrzech*). **Andrej Čuma** (1927–1997) zajmował się komeniologią. Specjalizował się przede wszystkim w badaniach dotyczących dziedzictwa Komeńskiego w Rosji, w historii ukraińskiego szkolnictwa oraz pedagogice szkół wyższych. Opublikował prace: *Ukrajinské školstvo na Zakarpatsku a na východnom Slovensku* (Ukraińskie szkolnictwo na Zakarpaciu i we wschodniej Słowacji) (po ukraińsku, Preszow 1967) i jako współautor *Ján Amos Komenský a ruská škola* (Jan Amos Komeński i szkoła rosyjska) (po rosyjsku, Bratysława 1970).

Ostatnie trzydziestolecie XX wieku

Do generacji autorów, którzy swoje życie zawodowe przeżyli w XX wieku i publikowali w ostatnim trzydziestoleciu XX wieku należą **Tomáš Srogoň** (1920–1995), **Ján Gallo** (1922–2008) i **Jozef Pšenák** (ur. 1939). Srogoň jest autorem pracy: *Samuel Ormis – život a dielo* (Samuel Ormis – życie i dorobek) (1976). Był kierownikiem zespołu autorów przygotowujących podręczniki dla szkół wyższych *Dejiny školstva a pedagogiky* (Historia szkolnictwa i pedagogiki) (1981) oraz *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky* (Wybór źródeł do dziejów szkolnictwa i pedagogiki) (1981). Gallo napisał wiele monografii z dziedziny szkolnictwa na Słowacji, np.: *Revúcke gymnázium 1862 – 1874* (Rewuckie liceum 1862–1874) (1969), *Dejiny stredných škôl na Gemeri do polovice 19. storočia*

(*Historia szkół średnich w Gemerze do połowy XIX wieku*) (1977). Jest również autorem monografii, którą dedykował J. Šafárikovi – *J. Šafárik ako vychovávateľ, učiteľ a pedagóg* (*J. Šafárik jako wychowawca, nauczyciel i pedagog*) (1991). Gallo jest też współautorem podręcznika *Dejiny pedagogiky dospelých* (*Historia pedagogiki dorosłych*), która do tej pory jest jedynym podręcznikiem tego typu na Słowacji.

W latach siedemdziesiątych XX wieku zaczynają być publikowane pierwsze prace Jozefa Pšenáka, profesora historii pedagogiki, który jest aktywny do dnia dzisiejszego: *Pramene k dejinám československého školstva (Źródła do dziejów szkolnictwa czechosłowackiego)* (1977, 1979), *Kapitoly z dejín ruskej a sovietskej pedagogiky (Rozdziały z dziejów rosyjskiej i radzieckiej pedagogiki)* (1985), jako współautor wraz z M. Ričalkiem *Antológia z dejín predškolskej pedagogiky (Antologia dziejów pedagogiki przedszkolnej)* (1983).

Rok 1989 rozpoczął procesy demokratyzacji w Republice Czesosłowackiej, a poszczególne dziedziny naukowe mogły się rozwijać bez zewnętrznych nacisków i deformacji. Niniejszy proces transformacji w dziedzinie nauk, przede wszystkim humanistycznych i społecznych, nie był jednak prosty i bezproblemowy. Czterdzieści lat socjalizmu oznacza dwie generacje, które żyły w ograniczonym środowisku i izolacji politycznej, która spowodowała także izolację poszczególnych nauk, jak też kontaktów profesjonalnych, literatury naukowej, ale i stagnację w ich rozwoju. Po roku 1989 rozpoczęto pierwsze próby wydawania publikacji – również w dziedzinie pedagogiki i szkolnictwa – które już nie były podporządkowane ideologii.

W 1993 r. została wydana, przetłumaczona przez A. Lechtovą, książka *Dejiny pedagogiky* (*Historia pedagogiki*) niemieckiego autora A. Reble. Kilkakrotnie zostały też wydane skrypty *Kapitoly z dejín pedagogiky* (*Rozdziały z historii pedagogiki*) (M. Brťková, V. Tamášová, D. Proszcuková, 1992, 1995, 1997). W roku 2000 zostały wydane w formie podręcznika dla szkół wyższych. M. Brťková w roku 1996 wydała monografię *Reformná pedagogika v 20. storočí* (*Pedagogika reform w XX wieku*). Najbardziej znanym historykiem pedagogiki na Słowacji jest już wcześniej wspomniany Jozef Pšenák (aktualnie działa na Uniwersytecie Katolickim w Ružomberku). Jego publikacja *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky* (*Rozdziały z dziejów słowackiego szkolnictwa i pedagogiki*) (2000) jest jedyną publikacją, która zajmuje się problematyką słowackich dziejów pedagogiki po 1989 roku.

Ocena badań historyczno-pedagogicznych w XX wieku i ich aktualne problemy

Na Słowacji, w środowisku badaczy, badania historyczno-pedagogiczne nie były wyróżnionym obszarem badań. Ich jakość korelowała z jakością oraz potencjałem naukowym poszczególnych badaczy w danej dziedzinie. Udokumentowane jest to w pracach światowego poziomu naukowca Jána Kvačali na początku XX wieku, później w historyczno-pedagogicznych dokumentach Juraja Čečetki, Petra Vajcíka oraz Vladislava Ružičku (w latach 1940-60) i Jozefa Máteja, Jozefa Schuberta, Františka Karšaia, Jána Mikleša oraz Andreja Čumu (w latach 60. i 70.), którzy tworzyli dwie silne generacje w dziedzinie badań historyczno-pedagogicznych na Słowacji. Według O. Michalički, historyczno-pedagogiczne badania na Słowacji

nie mają instytucjonalnego charakteru, a raczej charakter indywidualnej działalności badawczej¹³. Bardzo krótko działała Pracownia Pedagogiczna Słowackiej Akademii Nauk, zajmująca się dziejami pedagogiki (1954–1958). Według wspomnianego już autora, najwybitniejszym osiągnięciem pracy zbiorowej było opracowanie oraz wydanie podręcznika dla szkół wyższych pod kierownictwem J. Máteja *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky (Historia czeskiej i słowackiej pedagogiki)* (1976) oraz praca komisji zajmująca się dziejami pedagogiki, która opracowała *Pedagogickú encyklopédiu Slovenska (Słowacką Encyklopedię Pedagogiczną)* (1984, 1985) pod redakcją O. Pavlíka.

Szczyt badań historyczno-pedagogicznych przypada na lata sześćdziesiąte ubiegłego wieku. Uważa się, że katalizatorem tego rozkwitu było rozluźnienie polityki na przełomie lat 1968–69. O stanie historyczno-pedagogicznych badań na Słowacji w drugiej połowie XX wieku wielokrotnie referował Jozef Mátej. Jego krytyczne oceny można znaleźć np. w artykułach: *Súčasný stav a ďalší rozvoj dejín pedagogiky na Slovensku (Współczesny stan i dalszy rozwój dziejów pedagogiki na Słowacji)* (1969) oraz *Vývin dejín pedagogiky na Slovensku po oslobodení (Rozwój dziejów pedagogiki na Słowacji po wyzwoleniu)* (1985).

Badania historyczno-pedagogiczne na Słowacji nawet po roku 1989 nie są podporządkowane żadnej badawczej czy edukacyjnej instytucji. Nadal chodzi o dążenia pojedynczych osób, ci jednak nie tworzą szerszych zespołów. Stan ten opisał M. Hamada: „w historiografii słowackiego

szkolnictwa nie istnieje żaden program badawczy, pracuje się przypadkiem, w sposób nieskoordynowany i fragmentarycznie”¹⁴. Publikacje badawcze i specjalistyczne, ewentualnie artykuły z zakresu historii pedagogiki są rzadkim zjawiskiem w słowackim specjalistycznym piśmiennictwie. Słaba znajomość języków jest dodatkowym problemem generacji działającej po 1989 roku. Kolejnym problemem jest szeroki zakres badań historyczno-pedagogicznych, rozwiązywanie tylko częściowego wymiaru tematów i dziedzin, co oznacza, że badania nie są skoordynowane. Daje się również zauważyć brak stawiania bardziej kompleksowych problemów, którym mogłoby zostać zapewnione dofinansowanie z systemów grantowych, przez co badania historyczno-pedagogiczne nie są w centrum zainteresowania. Nie ma też przemyślanego programu edytorskiego źródeł, o co się w przeszłości starali P. Vajčík, V. Ružička oraz Ľ. Bakoš.

Przedmiot nauczania *Dejiny pedagogiky (Historia pedagogiki)* nie jest włączony do programu szkół wyższych dla przyszłych pedagogów oraz nauczycieli, ewentualnie jest marginesowy. Ten stan prawdopodobnie jest związany z aktualnym statusem badawczym historii myśli pedagogicznej i ze „zdolnością historii pedagogiki do dostosowania się do odpowiedzi na teoretyczne, metodyczne oraz praktyczne pytania dotyczące wychowywania i kształcenia”¹⁵. Według autora, historycy sami muszą zdobyć akceptację publicz-

13 Michalička, V. (2004) *K súčasným problémom historicko-pedagogického výskumu*, [on line] [citované 02. január 2009] dostupné na: <http://www.syrs.org/sps2/publik/pedvyskum/Michalicka.pdf>.

14 Hamada, M. (1995) *Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky*. In Michalička, V. – Plešková, E. (eds.): *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva 5*. Bratislava: ÚIPŠ, 1995, s. 5–11.

15 Michalička, V. (2004) *K súčasným problémom historicko-pedagogického výskumu*, [on line] [citované 02. január 2009] dostupné na: <http://www.syrs.org/sps2/publik/pedvyskum/Michalicka.pdf>.

ności i specjalistów, dzięki swoim wykładom i ich jakości. Po roku 1989 pytaniami i problematyką badań historyczno-pedagogicznych na Słowacji najczęściej zajmują się M. Hamada, np. *Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky* (*Rozważania o historii słowackiego szkolnictwa i pedagogiki*) (1995) oraz O. Michalička, np. *K súčasným problémom historicko-pedagogického výskumu* (*Współczesne problemy historyczno-pedagogicznych badań*) (2004). Wyzwaniem w dziedzinie historii myśli pedagogicznej dalej zostaje krytyczne przewartościowanie polityki szkolnej i treści wychowania i kształcenia w latach 1948–1989. Refleksja dotycząca tego okresu wyraźnie mogłaby pomóc w jego umiejscowieniu się w obszarze badań myśli pedagogicznej na Słowacji. ■

Blanka Kudláčová

Trnava, Slovakia

b kudlac@gmail.com

Keywords: pedagogy, history of education, Slovakia, the twentieth century

Historical and pedagogical research in Slovakia in the XX-th century

Abstract

Slovakia has a rich tradition in the study of upbringing and education history – starting from J. Rezik and above all J. Kvačal. This tradition reached its peak early in the second half of the twentieth century, when one can speak of two outstanding generations of Slovak pedagogy historians. The first generation, through research and publishing activities, succeeded in the 40–60s (J. Čečetka, V. Ruzicka, P. Vajcik). The second generation worked in the late 60–70s of the twentieth century (J. Matej, J. Mikleš, F. Karšai, A. Cuma, J. Schubert, Ľ. Bakos). Unfortunately, these two generations were not referred to by any other outstanding generation, which interrupted the continuity of historical and educational research in Slovakia.

Blanka Kudláčová, Professor,
Trnava University in Trnava, (Slovakia),
Department of Educational Studies, Faculty of Education

Syntetyczny obraz historii szkolnictwa na Słowacji – od początków piśmiennictwa w Państwie Wielkomorawskim do rozwoju szkolnictwa w okresie oświecenia

Lucia Bokorová

Trnawa, Słowacja

bokorovalucia@gmail.com

słowa kluczowe: historia wychowania, szkoły średniowieczne, reforma, szkolnictwo jezuickie, oświecenie

Pierwszy akt intelektualny na terytorium Słowacji miał miejsce prawdopodobnie w 172 roku, kiedy rzymski cesarz Marek Aureliusz (Marcus Aurelius) przekroczył ze swoimi wojskami rzekę Dunaj i walczył z Kwadami przy rzece Hron. Marek Aureliusz był jednym z najbardziej wykształconych rzymskich cesarzy. Sam cesarz w swoich *Rozmyśleniach* zaznaczył, że ich pierwszą księgę napisał „nad rzeką Hron”¹. Tak więc jedno z najbardziej znanych stoickich dzieł filozoficznych zostało napisane na terytorium Słowacji. Znaczenie tego wydarzenia ma jednak tylko symboliczny charakter. Ale można uważać je za pierwszy czyn intelektualny na obszarze współczesnej Słowacji².

1 Marcus Aurelius, *Myślenia k sebe* (prel. M. Okál), Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov. 4. Vydanie, 2006, I. kniha, s. 24.

2 Jablonský, V. *Z filozofického odkazu antiky, Marka Aurélia, Byzancie a kresťanstva solúnskych bratov Konštantína - Cyrila a Metoda*. In: *Cyril a Metod, Slovensko a Európa*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Trnava 25. – 29. mája 2005.

Lucia Bokorová, dr, Uniwersytet w Trnawie (Słowacja),
Wydział Pedagogiczny, Katedra Studiów Pedagogicznych.
Specjalizuje się w historii wychowania

Wielkie Morawy i misja bizantyńska – początki piśmiennictwa

Nieporównanie większe znaczenie dla sfery duchowo-intelektualnej, nie tylko dla Słowian, ale dla całej Europy, a przede wszystkim dla naszych przodków, miała misja bizantyńska – misja Konstantyna i Metodego. Ich przybycie w 863 roku i działanie w Państwie Wielkomorawskim oznaczało nie tylko chrystianizację społeczeństwa, ale również początek piśmiennictwa na terenie Słowacji. Pierwszym zadaniem Konstantyna i Metodego było utworzenie szkoły, w której nauczanie rozpoczęło się od podstawowej nauki czytania i pisania, a jej głównym celem było przygotowanie do stanu duchownego³. Obok kształcenia zajmowano się również tłumaczeniami tekstów – głównie religijnych. Źródła historyczne na temat funkcjonowania tej szkoły są niestety ubogie. Spory historyków dotyczą nawet miejsca, w którym owa szkoła istniała. Za prawdopodobne uważa się Osvětimany – miasto położone blisko dzisiejszego Uherského Hradišťa (Czechy). Co się jednak tyczy organizacji i programu tej szkoły, to wiemy z pewnością, iż:

1) na jej czele stał Konstantyn – czyli intelektualista, jeden z najbardziej wykształconych ludzi ówczesnego świata. Konstantyn miał doświadczenie akademickie – był studentem, a później profesorem uniwersytetu w Konstantynopolu. Był również

Prešov: Vydavateľstvo M. Vaška, 2007, s. 112.

3 Michalička, V. *Školstvo a kultúra Veľkej Moravy*. In: *Historická Revue*. Roč. 9. č.3. 1998, s. 28.

kolegą i współpracownikiem najwybitniejszego bizantyńskiego uczonego Focjusza.

2) oryginalność szkoły w Osvětimanoch polegała na tym, że bracia Konstantyn i Metody nie nauczali w języku greckim ani łacińskim, ale udostępnili swoim uczniom teksty w języku słowiańskim, dzięki stworzonemu przez siebie pierwszemu alfabelowi słowiańskiemu (zwanemu głagolicą). Dzięki temu nie tracili czasu na długie przygotowanie językowe swych uczniów.

Historia piśmiennictwa słowiańskiego nie trwała jednak długo, bowiem Wielkie Morawy już z początkiem X wieku rozpadły się – nie były w stanie obronić się przed atakami plemion węgierskich. Terytorium dzisiejszej Słowacji dostało się pod wpływ tworzącej się monarchii węgierskiej (państwa uhorskiego)⁴.

Państwo uhorskie, które zaczęła w X wieku organizować węgierska dynastia Arpadów, od początku powstawało jako państwo wieloetniczne, w którym największy wpływ mieli Węgrzy, ale na jego budowę i organizację miały wpływ również inne nacje – między innymi Słowacy, Chorwaci i Rumuni. Państwo uhorskie od początku kształtowało się jako chrześcijańskie, w którym językiem urzędowym, liturgicznym i elit była łacina. Zachodnia słowiańszczyzna od IX wieku uległa procesom politycznej dyferencjacji – Słowacy rozwijali się w ramach państwa uhorskiego, Polacy i Czesi w polskim i czeskim królestwie.

Szkolnictwo w wiekach średnich

Jak wyglądała w owym czasie sytuacja w szkolnictwie? Do końca XIII wieku nie mamy (oprócz jednej wzmianki o szkole biskupiej w Nitrze) prawie

żadnej pisemnej wzmianki na temat szkolnictwa. Jednak, z tego co się zachowało w źródłach historycznych, można dedukować, iż szkoły istniały już dawniej. Najstarsze bowiem informacje mówią o już istniejącej szkole lub o nauczycielu – jednak milczą o samym powstaniu szkoły. Struktura szkolnictwa była w tych czasach typowa jak dla średniowiecza – funkcjonowały szkoły klasztorne, parafialne i katedralne.

Rozwój Monarchii Austro-Węgierskiej był w porównaniu z krajami Europy Zachodniej opóźniony. Ale już w XIV wieku możemy mówić o większym rozwoju gospodarczym i jednocześnie o wzroście i większym zainteresowaniu kształceniem. W tym czasie we wszystkich większych miastach istniały szkoły. Najbardziej rozwiniętymi miastami na terenie Słowacji były wówczas miasta związane z kopalnictwem (np. Banská Štiavnica, Kremnica) lub miasta, które bogaciły się na handlu zagranicznym (Bardejov, Levoča). Wywarło to wpływ również na poziom szkół w tych miastach. Bogate miasta mogły większe sumy pieniędzy przeznaczać na szkoły, sztukę i miejskie budowle. Rozwój gospodarczy i polityczny miast wywołał większe zainteresowanie nauką, szkołami, kształceniem. Większe środki materialne owe rozwinięte miasta przeznaczały na szkoły i nauczycieli.

Szkół wyższych na Słowacji w XIV wieku nie było. Studenci jeździli na studia wyższe do zachodniej Europy – Włoch i Francji, ale najwięcej studentów jeździło na studia do Pragi (Uniwersytet Karola), Wiednia i Krakowa.

Pierwszy uniwersytet na Słowacji nazywany *Akademia Istropolitana* powstał w 1465 roku z inicjatywy węgierskiego króla Macieja Hunyadiego

4 Kováč, D. *Dejiny Slovenska*. Praha: Lidové noviny, 1998, s. 32.

(bardziej znanego jako Maciej Korwin)⁵. Zajmuje on bardzo specyficzne miejsce na liście węgierskich królów, był znany jako mecenas kultury, sztuki i nauki. Jego dwór królewski był typowym dworem króla epoki odrodzenia. Słynna biblioteka Macieja Korwina uważana jest za drugą największą (po bibliotece papieskiej) w ówczesnym świecie. Niestety nie zachowało się wiele informacji o funkcjonowaniu tej uczelni. Wiemy tylko, że kanclerzem został wybrany Jan Vitez – dyplomata, naukowiec i jednocześnie arcybiskup, który powołał wybitnych uczonych na profesorów tej uczelni. Szersze informacje o funkcjonowaniu tej szkoły nie zachowały się, wiemy jedynie, iż działała krótko, a pod koniec władzy Korwina już nie istniała.

Od połowy XVI wieku – czasów reformacji i kontrreformacji, szkolnictwo rozwijało się w dwóch kierunkach – szkoły dzieliły się według konfesji na szkoły katolickie i protestanckie. Reformacja szerzyła się na Słowacji dość szybko i bezpośrednio z Niemiec, gdzie sporo Słowaków studiowało i zapoznało się z Lutrem i jego doktryną. W XVI wieku większość szkół miejskich przeszła do rąk protestantów. Szkoły protestanckie nie miały jednolitego programu kształcenia, każda miała swój własny, ale musiał on zostać zatwierdzony przez radę miasta⁶. Jednym z najbardziej rozwiniętych kulturowo i zamożnych miast był Bardejów (we wschodniej Słowacji). W szkole w Bardejowie w roku 1540 powstał słynny program kształcenia, który przejęło później wiele miast w Monarchii⁷.

5 Segeš, V. *Kniha kráľov. Panovníci v dejinách Slovenska a Slovákov*. Bratislava: SPN, 2003, s. 178.

6 Rezik, Ján. *Gymnaziológia*. [online]. Zlatý fond denníka SME 2009, [cit. 2011-02-03]. Dostupné na: http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1164/Rezik_Gymnaziologia-Uvod/1

7 Rezik, J. *Gymnaziológia 2. Školy kráľovských a banských*

W XVII wieku powstawały na Słowacji *scholae magnatum et nobilium* (szkoły dla szlachciców), głównie z inicjatywy szlachty protestanckiej. Nauczycielami w nich zostawali wybitni humaniści, wykształceni głównie na uniwersytetach europejskich. Dzięki nim duch humanizmu przenikał do ciągle jeszcze mentalnie średniowiecznych szkół⁸.

W szkolnictwie katolickim dominowali jezuici. Pierwsi jezuici przybyli na Słowację w XVI wieku i zakładali szkoły – najpierw w Trnawie (1561), później w Klasztorze pod Zníewem (1588)⁹. Wszystkie szkoły jezuickie obowiązywał bez wyjątku program *Ratio studiorum*, zatwierdzony w roku 1599. W 1635 roku powstał na Słowacji pierwszy uniwersytet w Trnawie – studiowali na nim studenci nie tylko ze Słowacji i Węgier, ale również z innych krajów europejskich¹⁰.

Oświecenie – wielkie dyskusje i zmiany w dziedzinie szkolnictwa

Oświecenie jako prąd myślowy pojawiło się najpierw w Anglii – w najbardziej rozwiniętym kraju Europy. W całej Europie ewidentna była tendencja do zmian, dotycząca programów i organizacji kształcenia. Największym ośrodkiem oświecenia i centrum intelektualnym był Paryż, a język francuski uzyskał przewagę w świecie kultury i polityki.

Razem z rewolucją francuską skończyło się ściśle powiązanie szkoły i wychowania z religią. Z idei

miest http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1155/Rezik_Gymnaziologia-2-diel-Skoly-kralovskych-a-banskych-miest/2

8 Krišková, L. *Bibliografia výročných správ škôl z územia Slovenska 1701 – 1850*. Bratislava: Univerzitná knižnica, 2006, s. 15.

9 Krapka, E. Mikula, V. *Dejiny Spoločnosti Ježišovej na Slovensku. 1561 – 1988*. Cambridge: Dobrá kniha, 1990, s. 28–40.

10 Radváni, H. *Jezuitská a univerzitná knižnica v Trnave*. Trnava: Filozofická fakulta Centrum komunikácie TU, 2006, s. 21.

oświecenia i rewolucji francuskiej ukształtował się nowy liberalny typ państwa, który przejął od Kościoła wiele funkcji – dziedzin, które były do tego czasu domeną Kościoła. Kościół nie stracił całkowicie wpływu na wychowanie i kształcenie, ale jednak jego wpływ w tej sferze zaczął być ograniczany.

Główni przedstawiciele oświecenia odrzucali instytucje kościelne, uważali bowiem, że struktury te nie są w stanie przygotować człowieka do nowoczesnych czasów. Tradycyjny system kształcenia związany z Kościołem uważany był za niebezpieczny dla człowieka, jego swobodnego myślenia i rozwoju. Zabiegano więc o sekularyzację kształcenia.

Znaczenie szkoły zaczęło być postrzegane w kategoriach polityczno-ekonomicznych i rozpoczęła się tendencja do kontroli szkolnictwa ze strony państwa. Mimo tego, że jeszcze ciągle w tych czasach większość szkół była prowadzona przez Kościół, władze państwowe coraz bardziej zabiegały o zakładanie szkół, jak i o kontrolę nad już istniejącymi.

Reasumując, oświecenie odniosło w dziedzinie szkolnictwa wielki sukces, głównie w zakresie:

1. wprowadzenia obowiązku szkolnego;
2. wytworzenia obowiązkowych planów edukacyjnych;
3. nadzoru państwa nad szkołami, w tym również szkołami kościelnymi¹¹.

Idee oświecenia przejawiały się w Monarchii Austro-Węgierskiej, najbardziej w dziedzinie szkolnictwa. Po śmierci cesarza Karola III w 1740

roku na tron cesarski dostaje się jego córka Maria Teresa¹². Monarchia, którą otrzymała w dziedzictwie, nie była w dobrym stanie, nie było dziedziny, która nie potrzebowałaby reformy. W porównaniu z krajami zachodnioeuropejskimi Monarchia była bardziej opóźniona. Maria Teresa została koronowana w Bratysławie. Do tej pory nie wyobrażano sobie, że tak wielka monarchia mogłaby być kierowana przez kobietę, i to w dodatku tak młodą – Maria Teresa miała wówczas 24 lata.

Maria Teresa była niewątpliwie utalentowana, a ponadto potrafiła sobie wybrać dobrych doradców. Z ich pomocą zaczęła wprowadzać reformy: wojska, opieki zdrowotnej, sądownictwa. Najbardziej znaczącą reformą była jej reforma szkolnictwa. Reformując szkolnictwo, Maria Teresa kierowała się ideami oświecenia, wedle których szkoła ma wychowywać nie tylko dobrych chrześcijan, ale również dobrych obywateli, i że szkołę, naukę i wykształcenie należy upowszechnić wśród ludu.

Maria Teresa rozpoczęła reformę szkolnictwa od reformy szkół wyższych (uniwersytetów). Wybrana przez nią komisja najpierw skontrolowała uniwersytet praski – wyniki kontroli nie były zadowalające, komisja wskazała między innymi na źle prowadzone finanse, zarabianie na sprzedaży tytułów akademickich i niespełnianie przez profesorów swoich obowiązków. Maria Teresa postanowiła zreformować po kolei wszystkie uniwersytety w Monarchii.

Reforma dotyczyła również uniwersytetu w Trnawie. Cesarzowa zdecydowała przenieść uniwersytet z Trnawy do Budy (dzisiejszy Budapeszt).

11 Dülmen, R. *Kultura a každodenní život v raném novověku (16. – 18. století)*. Praha: Argo, 2006, s. 176.

12 Honzák, F. i in., *Dejiny Slovenska – dátumy, udalosti, osobnosti*. Bratislava: Slovart, 2007, s. 202.

Ostatni wykład na Uniwersytecie Trnavskim odbył się w sierpniu roku 1777¹³. Argumentami, które zaważyły na przeniesieniu uniwersytetu, było między innymi to, że uniwersytet miał wydział medycyny, nie miał natomiast szpitala potrzebnego do kształcenia lekarzy. Kolejnym argumentem było to, że Trnawa nie znajduje się w strategicznie dobrym miejscu – położona jest na skraju Monarchii. Zaczęło się więc przeprowadzanie: cała biblioteka, archiwa, wyposażenie katedr i obserwatorium astronomiczne przeniesione zostały do Budy.

Dla okresu oświecenia charakterystyczny jest wielki rozwój przemysłu i nowych technologii. To wywołało zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. Jedną z dziedzin szybkiego rozwoju były technologie kopalnianie. Potrzebne było założenie szkoły z takim kierunkiem kształcenia. Wybrane zostało miasto na Słowacji – Banská Štiavnica (w 1763 roku)¹⁴. Szkoła stała się słynna i w całej Europie zaczęły powstawać wzorowane na niej wyższe szkoły techniczne. W szkole wykładali znani uczeni (np. Giovanni Antonio Scopoli, był polihistorem – lekarzem, botanikiem, chemikiem, mineralogiem, w swoim dziele *Rok przyrody* opisał faunę i florę z okolic Banskiej Štiavnicy, i zrobił to już według systemu szwedzkiego naukowca Karola Linneusza, z którym prowadził naukową korespondencję).

Szczytem reform Marii Teresy w dziedzinie szkolnictwa była organizacja szkół podstawowych i średnich według programu *Ratio Educationis*¹⁵. W wypracowaniu tej reformy brał udział Słowak

Adam František Kolár. Był on dyrektorem dworskiej biblioteki w Wiedniu i doradcą Marii Teresy¹⁶. Reforma miała dla Słowaków wielkie znaczenie. Chociaż w XVIII wieku był dostęp do szkół w miastach i ich mieszkańcy mieli minimalne podstawowe wykształcenie, po reformie *Ratio Educationis* nauka w szkołach zaczęła być dostępna również dla ludzi na wsiach.

Reformy Marii Teresy podniosły nie tylko alfabetyzację wszystkich warstw społeczeństwa, ale również stały się podstawą dla rozwoju nowoczesnego szkolnictwa na Słowacji.

Lucia Bokorová

Trnava, Slovakia

bokorovalucia@gmail.com

Keywords: history of education, middle ages schools, reformation, Jesuits schools, enlightenment

Synthetic image of the history of education in Slovakia - from the beginnings of literature in Great Moravia to the development of education during the Enlightenment

Abstract

The purpose of this article is to give the summary view on history of education in Slovakia. As the first important moment for culture and education is considered Byzantine mission of two highly educated brothers Cyril and Methodius. In long period of Middle Ages the main role in the field of education played the Church. The Age of Enlightenment brought big changes to the school system and education not only in the west European countries, but also in Austro-Hungarian Monarchy.

Lucia Bokorová, PhD, Trnava University in Trnava, (Slovakia), Department of Educational Studies, Faculty of Education. Specialised in the history of education

13 Jankovič, V. *Trnavská univerzita 1635 – 1777*. In: Šimomčí, J. et al. *Dejiny Trnavskej univerzity 1635 – 1777, 1992 – 2010*. s. 51.

14 Pšenák, J. *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2000, s. 38.

15 *Ratio Educationis 1777 a 1806*. prekl. J. Mikeš, M. Novacká.

16 Tibenský, J. *Slovenský Sokrates. Život a dielo Adama Františka Kollára*. Bratislava: Tatran, 1983, s. 7.

Człowiek współczesny – humanista przełomu XX i XXI wieku (Część II)

Barbara Sitarska

Siedlce, Polska

barbara.sitarska@wp.pl

słowa kluczowe: humanizm, samowychowanie, filozofia wychowania

Człowiek jest nieustannym stawaniem się.

Bez ustanku rozwija się.

Nakazy etyczne wyznaczają dla niego szlaki tego rozwoju.

Postępując wedle nich, człowiek odzyska samego siebie

i wzbogaci się o wewnętrzną prawdę.

Józef Tischner

4.1. Człowiek humanista przełomu XX i XXI wieku¹

Grecy nazywali człowieka istotą żyjącą, która posiada logos (*lógos* – słowo, rozum, duch). W łacinie przełożono to jako *animal rationale* (rozumna istota zmysłowa). W ten sposób wyznaczone zostają dwa bieguny, wokół których ogniskuje się problem człowieka. Jeden biegun stanowi „animalność”. Człowiek należy do przy-

¹ Część pierwsza artykułu ukazała się w numerze (1) „Kultury i Wychowania”.

Barbara Sitarska, prof. dr hab., Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Instytut Pedagogiki

rody materialnej. Jest ciałem i istotą zmysłową. Drugi biegun stanowi „transcendentalność”. Tutaj napotykamy na podmiotowość, na *cogito*, na „ja”, które warunkuje transcendentalnie wszystko, co obiektywne, co empiryczne, pozostaje do wszystkiego w relacji transcendentalnej różnicy. O tym duchowym bycie człowieka mówi Arystoteles, że wytwarza ono z siebie wszystko i wszystkim się staje, że jest pierwiastkiem boskim w człowieku².

Człowiek jest częścią świata, zastaje go, wyrasta w nim, rozwija się, projektuje go, buduje, organizuje. Zawsze jakoś się do świata odnosi w swoim rozumieniu³. Człowiek to istota przeżywająca – emocjonalna, uczuciowa, refleksyjna, nieodgadniona – w sensie możliwości, jakie może podarować światu, ujawnienia sposobów bycia w świecie. To istota realizująca się w szczególnym tylko dla siebie sposobie bycia, we współpracy ze światem, czy też na warunkach świata. Człowiek to twórca o różnorodnych twarzach, umiejętnościach, zdolnościach, talentach. Jego dzieła – idee, myśli, przekonania, wiedza czy wszelkiego rodzaju ekspresje są wynikiem jego aktywności, będącej implikacją przyjęcia określonego sposobu bycia w świecie. Świat jest częścią bycia człowieka, ele-

² A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Wyd. WAM, Kraków 2003, s. 263.

³ Zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994; zob. również: M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej* [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 31.

mentem struktury bycia w świecie, „momentem egzystencji”⁴.

Świat to przestrzeń możliwości wykraczania bytu poza to, co zastanie, przekraczania siebie ze względu na możliwości bycia. To przestrzeń, którą organizuje człowiek, społeczeństwo, kultura o określonej wrażliwości, ale i natura, przestrzeń rozmaitych jakości – wytworów ludzkiej duchowości. Być w świecie można na różne sposoby: działając na rzecz czegoś, czyniąc coś dla kogoś, dla siebie, dla Boga, zajmując się czymś, uogólniając – troszcząc się o coś⁵. W tak pomyślanym świecie człowiek jest/powinien być wrażliwy na to, co go tworzy, na to, co może się w nim zjawić. By mógł on napotkać to „coś”, jakiś byt budujący świat, potrzebna jest aprioryczna wrażliwość. Tę aprioryczną wrażliwość Heidegger nazywa nastrojeniem. Jest ona charakterystyką przytomności wobec świata, a ta jest przytomnością wobec samego siebie. Człowiek wrażliwy na to, co może napotkać w świecie, jest zarazem wrażliwy na swoją wrażliwość, otwarty na swoją otwartość⁶. „Świat jest taki, jaka jest wrażliwość ludzka, jaki jest ludzki umysł, im wrażliwszy umysł, tym wrażliwszy świat”.

Człowiek w świecie nie partycypuje w osamotnieniu. Samodzielność czy samotność też są sposobami zaangażowania w świat. W świecie jest Ja, Ty, My, Inni. Człowiek więc jest, egzystuje, współbytuje z Drugim, z Innym, z tym, co go otacza, rozumiejąc to, co go otacza, co tworzy świat. „Światów możliwych” jest wiele, tak jak

wiele jest sposobów bycia w świecie, wiele jest jakości, które go konstytuują. Jak człowiek doświadcza owych jakości, postaci ducha ludzkiego, budujących także świat kultury popularnej – jeden ze światów istniejących/możliwych? Można poszukać prawdy o człowieku, próbować go zrozumieć, projektować rozwiązania odnawiające świat w dialogu z drugim człowiekiem, Innym, ale również z dobrami kultury, postaciami ducha ludzkiego, nie przywłaszczając sobie prawa do posiadania ostatecznej prawdy⁷.

Osobowość nie jest „dana” człowiekowi w momencie jego narodzin, ale jest zdobywana, dokonuje się w procesie wychowania/ samowychowania/ edukacji/ uczestnictwa w świecie, jest raczej problemem niż podstawą działania. Bycie każdego człowieka jest jego własnym byciem, a nie byciem w ogóle⁸. Bycie w świecie, współbywanie wymaga od człowieka otwarcia się na jego własne otwarcie, na drugiego człowieka, na świat, na jakości go wypełniające, apriorycznej wrażliwości, która łączy się z przytomnością wobec świata i samego siebie, z rozumieniem. Rozumienie jest jednym ze sposobów bycia człowieka w świecie. Człowiek rozumie siebie, jak również to, co go otacza ze względu na bycie, na sposób bycia⁹. Rozumienie jest możliwością człowieka, jego transcendencją. Próbować rozumieć świat, elementy go tworzące to chcieć przekraczać samego siebie, to wykra-

4 K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 66.

5 Zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt.; K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, dz. cyt.

6 Tamże.

7 A. Folkierska, *Pytanie o podmiot. Między Heideggerem i Hessenem* [w:] „Forum Oświatowe” 2008; Zob. również M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, dz. cyt., s. 32-33.

8 T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości* [w:] „Forum Oświatowe” 2008, Numer specjalny: M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki (red.), *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, s. 127.

9 K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 95.

czać poza własne możliwości egzystencjalne. Wychowanie/ samowychowanie/ edukacja powinno/a być pobudzeniem do transcendencji; mediatorem w procesie rozumienia relacji między jednostką i jej światem/kulturą; powinno/a być traktowana jako jeden ze środków przekazu, jeden z nośników kultury i powinno/a stać się sztuką rozumienia życia, dokonywaną przez jego postaci. Aby zrozumieć człowieka i świat edukacja poszukuje „materiałów” w różnych przestrzeniach; naukowej, filozoficznej, mitycznej, potocznej, wywodzącej się z kręgów sztuki¹⁰.

W dzisiejszym świecie, z jednej strony, człowiek pozostaje zainteresowany samym sobą i wykuwaniem swojego losu, podążając coraz wyraźniej w stronę subiektywizmu, połączonego z ustawicznym poszukiwaniem skuteczności i produktywności swoich poczynąń. Z drugiej strony, całkowicie realne pojawia się zagrożenie zredukowania człowieka do przedmiotu, do jakiegoś dodatku, zabawki, którą bawią się jego potrzeby lub własne podległe tym potrzebom „ja”. W takiej zaś sytuacji szczególnego ograniczenia doznaje jakość życia osobowego i społecznego, ale także takie wartości jak: dobro wspólne, życie rodzinne, wspólnota – spychane wyraźnie na peryferie współczesnego życia¹¹. W centrum uwagi współczesnych znajduje się ich własna samorealizacja i dobrobyt, rozwój i postęp, które wchodzi w poważny konflikt z koncepcjami wartości obiektywnych praw. Nowożytna pedagogika chciała sobie z tym problemem poradzić, łącząc ideę postępu ze światem idei, co doprowadziło na

gruncie pedagogiki do poważnych sprzeczności. Starożytne myślenie o osobowości i współczesne myślenie o postępie (procesie) trudno jest doprowadzić do harmonii, a całkowicie już nie jest to możliwe w teorii pedagogicznej rozpatrywanej w aspekcie działania. Decydująca trudność powstaje w związku z niejasną relacją pomiędzy jakością i czasem, a dokładniej: między osobą a procesem w wychowaniu. Najogólniej sprzeczność tę M. Nowak wyraża w taki oto sposób: starożytna osobowość nie mogła być uczasowiona, nowożytna osobowość wydaje się istnieć wyłącznie w czasie, z aktualnymi stadiami przejściowymi, często nawet bez stawiania ostatecznego celu, jaki ma być osiągnięty¹².

Nowożytna teoria pedagogiczna podjęła próbę połączenia ze sobą starożytnej „koncepcji osobowości” i nowożytnej „teorii czasu”. W rezultacie myśli się o wychowaniu nie jako o pogłębianiu swojej tożsamości, lecz jako o swoistym postępowaniu naprzód w czasie. W związku z tym M. Nowak zastanawia się, „co wyniknie, gdy postępowanie do przodu” będzie jednocześnie rozumiane jako przebudowa podmiotu i „czy te dwa aspekty są do pogodzenia”? Możliwości przewyciężenia zarysowanego wyżej kryzysu w antropologii, i w konsekwencji w myśli pedagogicznej, leżałyby w ukierunkowaniu jej na pojedynczego człowieka, na jego jednostkowość i oryginalność, oraz w podjęciu badań nad koncepcjami dynamicznymi i otwartymi, które byłyby zdolne poszukiwać wiedzy nie tylko o celu, lecz także o konkretnych miejscach drogi, jaką przebywa. „Może kontemplacja i działanie, wewnętrzna głębia i zewnętrzna aktywność mogłyby stać się dwoma istotnymi biegunami dla dwóch różnych

10 Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

11 M. Nowak, *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 44.

12 Tamże, s. 45.

aspektów teorii wychowania, życia człowieka oraz poszukiwania ich równowagi”¹³. W poszukiwaniu równowagi bardzo pomocne wydają się wydają się wartości ściśle związane z samym człowiekiem¹⁴.

Człowiek jako osoba i człowiek jako istnienie w działaniu działa zawsze z ukierunkowaniem się na pewne cele i motywy. Przez nadawanie sensu swojemu działaniu nadaje on kierunek temu działaniu, co wymaga wyborów między wielorakimi alternatywami. Aby taki wybór był możliwy, wymaga on wartościowania i pewnego klimatu zorientowania na wartości, co wiąże się także z potrzebą uwzględnienia aktualnych uwarunkowań. W tym sensie w wychowaniu jednym biegunem stają się wartościowe możliwości, jakie swoim działaniem miałyby urzeczywistniać wychowanek, drugim biegunem jest zaś natura wychowanka, sytuacja, w jakiej żyje i wychowuje się. W taki właśnie kontekst wpisuje się wychowanie/samowychowanie. Wiaże się z ulepszaniem lub też zabezpieczeniem danych w człowieku, jego potencjału, gdzie wyłania się kwestia ideału¹⁵. Wolfgang Brezinka, oceniając współczesne uwarunkowania wychowania dzieci i młodzieży, wskazuje na zagrożenia tkwiące w postawach dorosłych, naznaczonych niepewnością co do wspólnych ideałów, oraz na sytuację „kryzysu wartości wspólnych” (kryzys przekonań o tym, co jest wartością, co powinno być cenione i do czego należy dążyć. Ta zaś sytuacja kryzysu przejawia się jako niepewność co do własnej świadomości

wartości, co do własnych postaw wobec wartości, jak też wyraża się przez brak zgodności co do wartości podstawowych i przez wszystkich podzielanych)¹⁶. W. Brezinka w swoich dziełach dobitnie podkreśla konieczność wychowania na mocnej podstawie aksjologicznej, uważając za konieczność umieszczenie wartości w centrum wychowania. Zdaniem tego pedagoga, nie ma wychowania bez wartości, bo kto wychowuje, zawsze odnosi się do wartości przez wartościowanie¹⁷.

Jeśli wychowanie człowieka będzie przepojone wartościami, to również samowychowanie będzie nimi przepojone. To właśnie system wartości (uhierarchizowane przez człowieka wartości) staje się dla człowieka drogowskazem na trudnej i samodzielnej drodze samowychowania. Wartości nabierają szczególnego znaczenia we współczesnym społeczeństwie, w którym od dłuższego już czasu, a głównie na przełomie XX i XXI wieku, mówi się o kryzysie tradycyjnej normatywności¹⁸. W dobie społeczeństwa informacyjnego, w dobie demokratyzacji życia społecznego i łatwiej, i zarazem trudniej jest obrać kierunek autoedukacji. Sama wielość i obfitość ofert edukacyjnych pozaszkolnych nastrocza człowiekowi (niezależnie od wieku, wykształcenia i stanowiska) wiele problemów z tym związanych. Najważniejsza staje się umiejętność rozwijania w sobie krytycyzmu wobec rzeczywistości w ogóle, a w szczególności

13 Tamże, s. 47.

14 Rozwój aksjologii pedagogicznej łączył się i współwystępował z dojrzewaniem i rozwojem problematyki antropologicznej. „Spoglądano” tutaj głównie na człowieka jako „osobę” (był) i na człowieka jako „istnienie w działaniu”.

15 Zob. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, Wyd. WAM, Kraków 2007.

16 W. Brezinka, tamże, rozdział: *Wychowanie dzisiaj – dom rodzinny i szkoła we wspólnej odpowiedzialności*, s. 201-230.

17 W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 19-38.

18 B. Sitarska, *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a kryzys tradycyjnej normatywności* [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 105-120.

do źródeł informacji i treści stamtąd płynących¹⁹. Pomoże w tym człowiekowi ukształtowany system wartości.

Wśród wielu „naturalnych” potrzeb człowieka na uwagę zasługują potrzeby natury „aksjologicznej”. Człowiek zorientowany jest na wartości, rzecz w tym, by ta orientacja była ukierunkowana na ich właściwą hierarchię, budowanie życia na ich prawdziwych wartościach, ponadczasowych. „Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości – jak uważa Jan Paweł II – zamykając się w sobie, ale otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentálnych wobec niego samego. Jest to konieczny warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się sobą i wzrastać jako osoba dorosła i dojrzała”. A przez wartość rozumieć będziemy to wszystko, co cenne i godne pożądaní człowieka, co sprzyja jego integralnemu rozwojowi i osiągnięciu głębi człowieczeństwa²⁰.

Człowiek współczesny musi odkryć to, co dla niego ważne, pożądane, cenne, wartościowe, następnie odkryć, na czym polega ta wartość, by wreszcie zacząć ją urzeczywistniać, realizować w swoim życiu. Trzeba wiedzieć, w jaki sposób wejść w świat wartości, jak myśleć i działać według wartości. Wartości nie tylko pociągają człowieka, stają się motorem jego działania, ale są także kryterium wartościowania siebie, innych, otaczającego świata. Krystyna Ostrowska proponuje następujące modele hierarchii wartości: w stosunku do siebie, w odniesieniu do innych,

w stosunku do otoczenia²¹. Ludzie na ogół nie różnią się pragnieniem dobra, piękna i miłości, szczęścia, sprawiedliwości i sukcesu. Nie różnią się więc pragnieniem urzeczywistnienia określonych wartości. Różni ich jedynie stopień zaangażowania w urzeczywistnianie tych wartości oraz sposób, w jaki to robią.

Współcześnie wyłania się zadanie i wyzwanie dla edukacji, która winna pomagać w osiągnięciu sztuki życia i zarazem inspirować konstruowanie autorskiej strategii życia, któremu można by nadać znamień życia godnego i udanego. Zdaniem Ireny Wojnar, życie godne przebiega zgodnie z podstawowymi wartościami humanistycznymi, jest po prostu godnym człowieka; udanym, czyli zapewniającym poczucie zadowolenia, a nawet szczęścia. Człowiek zaś nie tylko pragnie być szczęśliwy, lecz także dawać szczęście innym i pomnażać wartości²².

„Współczesny człowiek, stając przed alternatywą: godność czy beznadziejność, odczuwa niejednokrotnie niedosyt wiedzy ogniskującej się wokół tak postawionej kwestii. Stąd wynika ciągła potrzeba zajmowania się tą problematyką, wbrew piętrzącym się przeciwnościom, niejednokrotnie zadającym cios w samo sedno godności, takim choćby, jak postępująca reifikacja wartości, deifikacja wolnego rynku, ekspansja na wolnym rynku »zysku ponad ludzi«, trywializm mass mediów, korupcja władzy różnych szczebli, zaniedbania w zakresie opieki zdrowotnej, aberracja języka

19 Zob. B. Sitarska, *Autoedukacja nauczycieli jako cel i rezultat edukacji nauczycielskiej* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, WSP ZNP, Warszawa 2003, s. 197.

20 K. Chałas, Wprowadzenie [w:] K. Chałas, A. Maj, J. Mariański (red.), *Wychowanie ku wartościom religijnym*, Wyd. JEDNOŚĆ, Lublin 2009, s. 13.

21 Zob. K. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Wyd. Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.

22 I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 45 i następne.

posługującego się nade wszystko kategoriami ekonomii: kariery, pieniądza, władzy etc.”²³.

Na kanwie przemian we współczesnym świecie mają miejsce niekorzystne zjawiska dla integralnego rozwoju człowieka. Do nich należy zaliczyć upadek autorytetów, promowanie postaw konsumpcyjnych i kultury materialnej, zagubienie aksjologiczne, błędną hierarchię wartości, odwrót od prawdziwych wartości, przemoc, terroryzm, budowanie cywilizacji śmierci²⁴.

Dramatem współczesności jest to, że dzisiejsza kultura bardzo osłabia potrzebę urzeczywistniania prawdziwych wartości, osłabia poszanowanie godności i prawdy o człowieku, budowanie wolności, miłości i odpowiedzialności, sprawiedliwości, tolerancji, wrażliwości sumienia. Jesteśmy w sytuacji poszukiwania dróg budowania wspólnego Europejskiego Domu, a drogą do niego staje się obrona prawdy o człowieku, o jego wielkiej godności. Ta prawda jest podstawą budowy tożsamości człowieka, którą to tożsamość określa urzeczywistnianie wartości uniwersalnych²⁵. Człowiek współczesny żyjący w tak „trudnym” świecie musi wierzyć w prawdę, dobro i piękno i musi umieć (musi nauczyć się) okazywać te wartości innym – sobie współczesnym, a także przekazywać je następnym pokoleniom, bo te uniwersalne wartości to drogowskazy dla człowieka: jak pięknie i godnie żyć. Są one także podstawą jego funkcjonowania.

23 K. Ostrowska, *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 258.

24 K. Chałas, *Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 19.

25 K. Chałas, Wstęp [w:] K. Chałas (red.), *Młodość, jakiej nie znacie*, część 2, Seria B, *W młodzięcym życiu mam swoje Westerplatte i bardzo go bronię*, Sandomierz 2007, s. 11-12.

Każdy człowiek, osoba określana jest przez godność, ale także przez rozumność, wolność, odpowiedzialność, miłość, relacje z drugim człowiekiem. Być mądrym człowiekiem, który rozwija swoje talenty, tj. zdobywa wiedzę, kształci umiejętności, odróżnia dobro od zła, rozwija zainteresowania i ambicje, dokonuje odpowiedzialnych wyborów, urzeczywistnia własną, lecz właściwą hierarchię wartości. Ta mądrość musi iść w parze z wolnością, wyrażającą się i potwierdzającą w roztropności, w myśl powiedzenia: „wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść”. Chodzi więc o mądre, odpowiedzialne korzystanie z wolności, u podstaw której znajdzie się wartościowanie siebie, zjawisk i procesów w przyrodzie i w życiu społeczno-kulturalnym oraz gospodarczym. Człowiek musi być odpowiedzialny za swoje życie. Odpowiedzialność zakotwiczona w osobie ludzkiej przenosi się na odpowiedzialność za swoje wybory i czyny oraz na drugiego człowieka. Tylko człowiek odpowiedzialny zdolny jest do prawdziwej miłości, a miłość i odpowiedzialność to dwie nieodłączne towarzyszkę życia. „Człowiek żyje po to, aby kochać. Jeśli nie kocha – to nie żyje” (Vinet). „Bez miłości ludzkość nie mogłaby istnieć ani jednego dnia” (E. Fromm). Miłość jest siłą napędową i integrującą nasze motywy i działania. Miłość jest tym uczuciem, które stoi w centrum relacji człowiek – człowiek. Uczucie miłości nadaje relacjom głęboką treść, nową jakość w aspekcie dobra. Implikuje przyjaźń, troskę, poszanowanie, „patrzenie w tę samą stronę”. Wyrasta zadanie samowychowawcze: „wymagać od siebie budowania relacji z drugim człowiekiem, które stają się nośnikami tworzenia

nowej i lepszej rzeczywistości w sobie, w drugim człowieku, i tej rzeczywistości zewnętrznej”²⁶.

Przy wymaganiu od siebie trzeba najpierw poznać siebie.

Poznanie siebie jest kluczem do samowychowania

Człowiek nie tylko wartościuje i poszukuje wartości, ale on sam jest wartością, i to wartością najbardziej wartościową i prymarną²⁷. Ten właśnie człowiek wyłania się wśród wartości jako wartość podstawowa w całym świecie widzialnym, a fakt ten znajdował swoje odzwierciedlenie i posiada swoje oparcie w spotykanych – i to w różnych kulturach, filozofiach, religiach – określeniach człowieka oraz w eksponowaniu jego atrybutów. Już starożytna filozofia grecka wymieniała wśród atrybutów człowieka takie jego cechy jak: rozumność i substancjalność, a także określała człowieka m.in. jako *homo sapiens* (człowiek myśliciel), czyli mający wartość, jeśli myśli i prowadzi aktywność umysłową lub inne określenia człowieka czasów nowożytnych: *homo creator* – człowiek, którego wartość mierzona jest jego twórczą aktywnością; *homo faber* (*homo laborans*) – człowiek, którego wartość mierzy się jego pracą²⁸.

„Człowieczeństwo człowieka polega na tym, że istotą określającą jego bycie jest współbycie z innym człowiekiem [...]. Sposób bycia człowieka

jest parabolą jego sensu [...]. Nie mogę określić samego siebie, nie natrafiając na samookreślenie drugiego człowieka”²⁹.

Filozofią człowieka zajmował się Martin Buber. Określana jest ona stylistycznymi figurami Ja (*Ich*) i Ty (*Du*). Zaimki osobowe Ja i Ty to słowa klucze, które odsłaniają przed nami fundamentalny fakt relacyjności ludzkiej egzystencji. Odpowiedź na pytanie: „Kim jest drugi człowiek?” nieodłącznie związana jest z odpowiedzią na pytanie: „Kim jestem ja?”, a zatem, zarówno pytanie o Ja, jak i o Ty może być sprowadzone do pytania o człowieka w ogóle: „Kim jest człowiek?”. Według Bubera, Ja, aby się ukonstytuować w swym bycie, potrzebuje określonego Ty. Jednak w tej samej mierze, jak Ja potrzebuje Ty, tak i Ty potrzebuje Ja³⁰. Niepowtarzalnym faktem stwierdzanym przez Bubera jest zatem to, że „nie da się uchwycić istoty człowieka na podstawie tego, co rozgrywa się we wnętrzu jednostki, ani też na podstawie jego samoświadomości, która [...] w zdecydowany sposób różni człowieka od zwierzęcia, lecz tylko na podstawie swoistości jego stosunku do rzeczy i istot”³¹.

Człowiek zawsze żył w perspektywie szans i zagrożeń. Przełom XX i XXI wieku określany jest jako przełom cywilizacyjny pod względem zasięgu, radykalności, głębi. Można mówić o gwałtowności aktualnej zmiany, przejściu o charakterze traumatycznym. Zasadniczym czynnikiem sprawczym aktualnej zmiany jest zjawisko nazywane rewolu-

26 K. Chałas, Wstęp [w:] *Młodość jakiej nie znacie*, część 3, Seria C, *Wymagam od siebie, mimo, że inni ode mnie nie wymagają*, Sandomierz 2008, s. 12-13.

27 S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Wyd. KUL, Lublin 2006, s. 165 (podkreślenie B. S.).

28 M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, PWN, Warszawa 2003, s. 233.

29 K. Barth, *Podstawowa forma człowieczeństwa*, tłum. J. Zychowicz [w:] B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Kraków 1991, s. 133, 138.

30 J. Gara, *Martina Bubera filozofia „fundamentalnych słów i fundamentalna filozofia wychowania*, dz. cyt., s. 67.

31 M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993, s. 4.

cją informatyczną. Oznacza to, że aktualnie mamy do czynienia z cywilizacją nadmiaru danych, informacji i wiedzy, którą przeciętny człowiek może odbierać jako chaos informacyjny, relatywizm poznawczy, etyczny i estetyczny, anarchię, utratę dotychczasowych punktów oparcia w poznawaniu i wartościowaniu. Te wskaźniki swoistego „zagubienia” współczesnego człowieka mają potwierdzać potrzebę budowania społeczeństwa opartego na wiedzy lub społeczeństwa postindustrialnego, globalnego, sieciowego, informatycznego itd.³²

Ludzie nie dają sobie rady sami ze sobą, a w ich wzajemnych stosunkach narasta fala niechęci i niezyczliwości, zazdrości i działań agresywnych. Jak się znaleźć ma człowiek moralny w tym świecie trudnym i okrutnym, jak żyć w nim tak, aby nie tylko nie czynić zła, lecz uczestniczyć we wszystkim, co służy perspektywom dobra?³³

Człowiek współczesny żyjący w świecie pełnym zagrożeń i antynomii, w społeczeństwie ryzyka często zadaje sobie pytania filozoficzne: Kim jestem i jaki jestem? Jak żyć godnie i szczęśliwie? Czy wszystko jest bez sensu i pozostaje tylko przerażenie? Czy życie współczesnego człowieka może być szczęśliwe? Czy nie wymaga wartości innego rzędu, wartości wciąż żywych i inspirujących, wzbogacających bogactwem niewyczerpanym, otwierającym spojrzenie w głąb i w świat? Czyż nie wymaga wartości kultury będących wielką ludzką kreacją. Na te i inne pytania o człowieka współczesnego nie da się tak jednoznacznie i od razu odpowiedzieć. Wymaga

to głębszych rozważań w oparciu o obserwację, refleksję i studiowanie literatury traktującej o człowieku i społeczeństwie. W naszych czasach często mówi się o społeczeństwie wychowującym (terminu tego użył po raz pierwszy Florian Znaniecki na początku XX wieku) w takim sensie, że powinno ono stanowić podstawę nieustającego kształcenia się wszystkich obywateli. Jest to jednak określenie mylące i złudne – jak pisze Bogdan Suchodolski. Współczesne społeczeństwo wymaga rzeczywiście powszechnego kształcenia, ale obejmuje ono głównie zakres przygotowania do pracy i doskonalenia zawodowego, a to o wiele za mało, aby móc rozwiewać niepokoje wywołane życiowymi problemami, rozwiązywać problemy wyboru i wartości życia, a te znajdują się poza obszarem edukacji, realizowanej przez współczesne społeczeństwo. Społeczeństwo współczesne ze swej strony dysponuje potężnymi środkami komunikowania masowego, ale – jak uważa Bogdan Suchodolski – nie ma nic ważnego do zakomunikowania człowiekowi. Nie można przecież kształcić ludzi za pomocą ekranu telewizyjnego, który służy jedynie płaskiej reklamie sprowadzającej ludzkie życie do poziomu orientacji w produktach rynku, a nie w świecie wartości. Tego rodzaju obrazy stają się środkiem manipulowania poglądami i emocjami mas. Społeczeństwo określane jako „masowe” nie może być społeczeństwem autentycznie wychowującym. Nie może ono stanowić oparcia dla ludzi, którzy poszukują odpowiedzi na powyższe pytania³⁴.

Najważniejsze znaczenie niebywałych zdobyczy naukowych i technicznych dzisiejszego okresu polega nawet nie na tym, że umożliwiają one usunięcie z życia ludzkiego głodu, zimna, brudu,

32 T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna, Seria: Pedagogika wobec współczesności*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 29-30.

33 B. Suchodolski, *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*, przekład Irena Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 24-25.

34 Tamże, s. 27-28.

ciasnoty, przemęczenia pracą, większości chorób i kalectw, znacznej części przestępstw, wszelkich „walk o byt” z niedostatku, wszelkiego poniżenia z biedy. Jest to bardzo cenne z humanitarnego punktu widzenia, jednak przełomową doniosłość dla dziejów ludzkości posiada raczej otwierająca się przed nią możliwość rosnącego uczestnictwa wszystkich ludzi w nieograniczonym rozwoju kultury duchowej, której szczytem i syntezą jest rozwój samego człowieka, jako osobowości kulturalnej najwyższego i najcenniejszego z dzieł ludzkich³⁵.

Ewolucja człowieka dokonująca się pod wpływem cywilizacji może doprowadzić ostatecznie do dwóch głęboko odmiennych nastawień życiowych. Do którego z nich doprowadzi, to zależy, jak się zdaje, od przewagi skłonności do pesymistycznego wartościowania własnych uosobień i restrykcyjnych dążeń osobotwórczych, lub też skłonności do optymizmu i ekspansyjnych dążeń. W pierwszym przypadku wynikiem takiej ewolucji jest relatywizm sceptyczny względem wszelkich systemów i wzorów kulturalnych, nie wyłączając własnych, i humanitaryzm bezczynny względem wszystkich jednostek i grup, nie wyłączając tych, z którymi podmiot jest najbliższe społecznie związany. Od początku jest pesymistycznie nastawiony względem własnych ról społecznych i przekonany o małowartościowości swej osoby. Od początku wrósł w „swoją” kulturę i środowisko, gdzie obowiązywały jedyne i ważne wzorce – jeśli odrzuci ich ważność, nie będzie już w stanie zastąpić ich przez inne. Jeśli przestanie wierzyć we własną kulturę i poczuwać się do obowiązku aktywności moralnej we własnym środowisku,

nie widzi racji do uwierzenia w cudzą kulturę lub działania poza własnym środowiskiem. Są to ludzie cywilizacyjnie bezpłodni. Zaś ludzie optymistyczni i ekspansyjni na swojej drodze rozszerzania horyzontu kulturalnego i moralnego łącznie z wybitną indywidualnością nie tracą przekonania o ważności systemów kulturalnych, w których czynnie uczestniczą, i wartości zadań, które spełniają, ani nie zanika u nich dążenie do aktywności moralnej we własnym środowisku społecznym. Ważność własnej sfery kulturalnej widzą w jej związku z obiektywnym całokształtem kultury, a własne środowisko społeczne cenią w odniesieniu do całej ludzkości. Te właściwości osobiste nazwiemy „mądrością” i „dobrocią”³⁶.

Człowiek mądry to człowiek, który ceniąc różnorodne systemy kulturalne, umiejąc stosować różnorodne „sprawdziany ważności”, ceni kulturę, w ogóle w całym jej bogactwie i różnorodności, oraz pozytywnie się interesuje jej trwaniem i rozwojem. Systemy, w których sam od młodości brał czynny udział, bądź jako człowiek dobrze wychowany, bądź jako człowiek pracy, bądź jako człowiek zabawy, bądź wreszcie jako twórca „zboczeniec” – mogą być w jego oczach najcenniejszym fragmentem świata kultury, ale tylko fragmentem czerpiącym swą cenną wartość ze stosunku do całego tego świata. Człowiek mądry w każdym systemie kulturalnym szuka i znajduje ważność wewnętrzną, każdą produkcyjną czynność kulturalną uważa za godną poparcia. Odmawia ważności tylko przeczeniom, przeciwstawia się tylko niszczeniu.

Człowiek dobry traktuje każdą jednostkę i zbiorowość ludzką jako zasadniczo pozytywną

35 F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Wyd. PWN, Warszawa 2001, s. 27.

36 Tamże, s. 304.

wartość społeczną. Uważa własne środowisko społeczne za najcenniejsze dla niego, może nawet za najcenniejszą obiektywnie część ludzkości – ale tylko część, istniejącą w całości i dla całości. Porozumienie, sympatię, współdziałanie, zastępowanie altruistyczne, które uznaje za obowiązkowe wobec ludzi, mających względem niego podobne obowiązki, rozciąga dobrowolnie na wszystkich, na których życie czynne wpłynąć może, nie z obowiązku, lecz dlatego, że są to dlań normalne sposoby działania na ludzi. Jego funkcje indywidualne we własnym środowisku implikują szerszą aktywność moralną, nabierają pełnego życiowego znaczenia dopiero jako wzór, dający wytyczne do postępowania wobec ludzi w ogóle. Moralność człowieka dobrego jest nie „zamkniętą”, lecz „otwartą”, moralnością – otwartą dla ekspansji wszechludzkiej. Toteż człowiek dobry nie walczy z ludźmi; hamuje tylko, gdzie może, antagonizmy ludzi względem ludzi, „pokój czyniąc” między bliskimi a dalekimi, między własnymi a cudzymi grupami. Jego funkcją społeczną nie jest współnienawidzić, lecz współmłować³⁷.

„Mądrość” i „dobroć” potrzebują do pełnego rozwoju szerokiej wiedzy kulturalnej, umysłowo pogłębionej i zjednoczonej, oraz wielu doświadczeń społecznych, etycznie zinterpretowanych i zharmonizowanych. Nakreślony przez Floriana Znanieckiego (1882-1958)³⁸, filozofa i socjologa humanistycznego, w cytowanej tutaj książce *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości* (1935), jest ideałem naszej współczesnej cywilizacji, nakreślonej przez myśliciela w pierwszej połowie XX wieku. Odpowiada ona w zasadniczych swych

rysach istotnym dążeniom większości żyjących dziś ludzi mądrych a dobrych. Wszechludzka jedność cywilizacyjna, przewaga pierwiastków humanistyczno-duchowych nad materialnymi, zharmonizowanie społeczne wchodzi w skład wielu utopii, ideałów i czynnych usiłowań, w których mądrość i dobroć znajdują swój wyraz. Swobodna i nieograniczona twórczość obiektywna jako źródło płynności kultury przenika do ideałów cywilizacyjnych³⁹.

Współczesny człowiek żyje w zglobalizowanym świecie, społeczeństwie, gdzie jest przyspieszone tempo życia. Wszystko porusza się coraz szybciej. Zwiększenie tempa życia stało się narkotykiem za przyczyną nowoczesnych mediów. Żyjemy w epoce tyranii chwili. Technologie internetowe zagrażają ludzkiej przeszłości, opartej na poczuciu dojrzałości, tradycji i ciągłości. Nowoczesne media odrywają człowieka od korzeni. Ich istota tkwi bowiem w dynamicznym pomieszanu nowości, liberalizmu, impulsywności, przerostów wolności, ambiwalencji, zmienności i nastawienia na przyszłość. Internet zabija dystans i skraca czas, co prowadzi do przyspieszonego zapotrzebowania na wciąż nowe informacje. Człowiek współczesny wciąż goni za nadmiarem informacji⁴⁰.

Człowiek współczesny bardzo chętnie przenosi się w wirtualny świat. Im bowiem więcej uwagi i wysiłku ludzi pochłania wirtualny rodzaj bliskości, tym mniej czasu poświęcają oni na zdobywanie i kształtowanie w sobie umiejętności, których wymaga druga, nie-wirtualna forma bliskości.

39 Zob. F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, dz. cyt., s. 306-307.

40 Zob. W. Wosińska, *Oblicza globalizacji*, Wyd. Smak Słowa, Sopot 2008, s. 54-56; zob. Z. Bauman, *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000; Z. Bauman, *Płynne życie*, Wyd. Literackie, Kraków 2007.

37 Tamże, s. 305-306.

38 *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 250.

Umiejętności te stopniowo wychodzą z użycia – zapomina się o nich, ich naukę odkłada się na później, stroni się od nich, w końcu staje się to nazbyt trudnym wyzwaniem. To przydaje jeszcze uroku wirtualnej bliskości. Wygląda jakby samo się napędzało i samo sobie dodawało tempa⁴¹.

Aby człowiek mógł się w pełni rozwijać, samorealizować, musi mieć – szeroko rozumiane – poczucie bezpieczeństwa. Współczesne społeczeństwo nie sprzyja takiemu wymaganiu. Do czynników zagrażających bezpieczeństwu człowieka zalicza się: brak stabilności i możliwości przewidzenia sytuacji, nienormalność sytuacji życiowej; brak uznania, akceptacji i życzliwości; brak pomocy, oparcia i solidarności; brak doświadczenia, przyjaźni; brak kolegów i przynależności do podmiotów znaczących; poczucie złej perspektywy życiowej i istnienia zagrożeń; brak powodzenia w życiu i działalności; brak sprawiedliwości, ładu i porządku, stany traumatyczne; poczucie utraty podstaw egzystencji i wiele innych. Dzięki edukacji całożyciowej, na której przebieg i „kształt” mają wpływ nasze twórcze postawy do własnego rozwoju, każdy ma większe poczucie bezpieczeństwa, a wymienione wyżej czynniki zagrażające bezpieczeństwu człowieka zostają zniwelowane lub w ogóle nie występują. Życie człowieka można uznać za bezpieczne wówczas, kiedy może on optymalnie zaspokoić swoją potrzebę bezpieczeństwa, a także inne potrzeby, gdy ma zminimalizowane poczucie zagrożenia, gdy w sensie obiektywnym nie występują czynniki zagrażające bezpieczeństwu, a więc życiu, zdrowiu, rozwojowi i wychowaniu oraz normalności

funkcjonowania. Źródła poczucia zagrożenia dotyczą sfery subiektywnej życia ludzkiego, zaś czynniki zagrożeń bezpieczeństwa odnoszą się raczej do sfery obiektywnej – w głównej mierze relacji człowieka z rzeczywistością zewnętrzną⁴².

Istotne znaczenie z punktu widzenia kreowania i poszerzania zakresu bezpieczeństwa w środowisku ma **działalność edukacyjna**, sprowadzająca się do: rozszerzania, wzbogacania zasobu wiedzy z różnych dziedzin nauki, techniki, kultury i sztuki, a także wiedzy o swoim środowisku lokalnym i regionalnym; kształtowanie umiejętności instrumentalnych związanych z praktycznym działaniem w różnych sferach życia ludzkiego; rozwijania predyspozycji osobowościowych [...]; zakorzenienia i rozwijania motywacji i postawy ukierunkowanej na **uprawianie nauki przez całe życie** (głębsze poznawanie rzeczywistości, zachodzących procesów w różnych dziedzinach, ustawiczne doskonalenie się; przybliżania i internalizacja wartości uniwersalnych, chrześcijańskich, narodowych, regionalnych i lokalnych)⁴³.

Tymczasem żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, które powoli przekształca się w społeczeństwo wiedzy. Bowiem w społeczeństwie XXI wieku w ramach cywilizacji i kultury coraz większe znaczenie przypisuje się wpływowi wiedzy, nauki lub/i informacji na procesy i struktury społeczne. Mnożą się opisy procesów formowania ponowoczesnej jakości życia społecznego. Towarzyszy im zarówno optymizm, jak i pesymizm w widzeniu tych zmian, powodowanych przez rozwój wiedzy. „**Optymizm** wynika zarówno

41 Z. Bauman, *Razem osobno*, Wyd. Literackie, Kraków 2003, s. 166-167; zob. też J. Lipińska, *Kultura grup dyskusyjnych w Internecie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.

42 Zob. M. Winiarski, *Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* pod red. T. Pilcha, t. 1, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 343-344.

43 Tamże, s. 345-346.

z wiary w twórczy charakter wiedzy, która opiera się na nauce i modyfikacjach eliminujących jej niekorzystne konsekwencje, jak i z przekonania, że nastał kres wiedzy naukowej i pojawiło się miejsce na uformowanie się nowej jakości wiedzy. **Pesymizm** bierze się zarówno z przekonania, że jeden typ wiedzy – naukowej – instrumentalnie zdominował życie ludzkie, zagroził naszej kulturze, a nawet naszemu istnieniu, jak i z przeświadczenia, że dotychczasowa formuła rozwoju wiedzy wyczerpała się i grozi nam wtórne zezwierzęcenie, powrót do ślepej siły i upadek cywilizacji”. Takim obawom i nadziejom towarzyszą różne koncepcje społeczeństwa nowoczesnego⁴⁴.

W człowieku drzemią różne pasje. Są one powodem ludzkich wzlotów i upadków. One dostarczają człowiekowi najgłębszych wzruszeń i one prowadzą do jego najgłębszych dramatów. Wszystkie stworzone przez człowieka dzieła kultury i techniki są wynikiem jego pasji. Wszechświat nosi na sobie ślady ludzkich pasji. Jedną z najbardziej pierwotnych pasji człowieka jest jego pasja wiedzy. Tej pasji nauka zawdzięcza swoje istnienie. Dla człowieka współczesnego, humanisty, jest to najważniejsza pasja, bez której dzisiaj życie byłoby sobie trudno wyobrazić. Ale samo uprawianie nauki dziś nam już nie wystarcza. Człowiek współczesny powinien wiedzieć, jak odróżnić dobrą naukową wiedzę od tego, co tylko naukę

udaje. I nie wystarcza mu już nauka, musi uprawiać filozofię nauki⁴⁵.

Zakończenie

Na ukształtowanie się człowieka przełomu XX i XXI wieku ogromny wpływ wywierają nauki humanistyczne. W tym szczególne miejsce w tym DZIELE przypada pedagogice, a także filozofii. Bardzo niepokojące są problemy wywołane zmianami ustrojowymi i kryzysem dominującego przez wiele lat sposobu widzenia świata, uwikłaniami dawnymi i nowymi – w sferze polityki i ideologii. To właśnie od pedagogiki i filozofii oczekuje się pomocy, sugestii w sprawach edukacji i życia w ogóle.

Schyłek XX i początek XXI wieku, a zarazem przełom drugiego i trzeciego tysiąclecia naszej ery, okazał się okresem niezbyt obfitującym w syntezy dorobku przeszłości i projekty dotyczące przyszłości. Wprawdzie obserwuje się swoisty renesans dawniejszych teorii i koncepcji, próby nowego odczytania, reinterpretacji, wreszcie wykorzystania do tłumaczenia współczesnych zjawisk. Ich żywotność może świadczyć o wartości i trwałości wartości humanistycznej, ale równie dobrze może być spowodowana niedostatkami nowych propozycji⁴⁶.

Nadchodzące czasy wymagają upowszechnienia wzorca człowieka uniwersalnego. Rysuje się nowa wizja jakościowa rodzącego się systemu umiejętności profesjonalnych, a także zachowań człowieka związanych z jego życiem prywatnym.

44 Najczęściej można spotkać w literaturze takie określenia społeczeństwa przełomu XX/XXI wieku, jak: „nowoczesność wysoko rozwinięta”, „późna nowoczesność” (A. Giddens 2001), oraz „społeczeństwo ryzyka” (U. Beck 2002). Pojawiają się koncepcje: ponowoczesności (Bauman 1992), pokapitalizmu (Drucker 1999), postmodernizmu (Welsch 1998) czy postindustrializmu (Bell 1994). Przedrostki te wyrażają „uczestniczenie” teraźniejszości w przyszłości. Współczesność określana jest również jako: „koniec historii” (Fukuyama 1996), „trzecia fala” (Toffler 1997), „technopol” (Postman), „zderzenia cywilizacji” (Huntington).

45 Zob. M. Heller, J. Życkiński, *Pasja wiedzy. Między nauką a filozofią*, Wyd. PETRUS, Kraków 2010, s. 5.

46 T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa–Radom 2007, s. 8-9.

Ogół wyzwolonych przez nowoczesne technologie przemian może zrodzić nieoczekiwane zjawiska w sferze więzi społecznych. Rodzi się pytanie o następstwa tych zmian – czy będą zagrażały człowiekowi i społeczeństwu? Nie wszystkie następstwa tej rewolucji są już dziś możliwe do przewidzenia, dlatego ze strony człowieka potrzebna jest ciągła czujność i kontrola wszystkich zdobyczy nauki i techniki.

Dzięki rewolucjom materialnym człowiek przeżył gwałtowny rozwój i ogłosił się absolutnym władcą Ziemi. Ale struktura społeczna i polityczna nie przeszła porównywalnej ewolucji. Ludzkość została rozbita na jednostki i zwrócona ku wewnątrz. Każda z jednostek stara się posuwać własną drogą – kosztem innych umacniać swoją niezależność i wyższość⁴⁷. „Człowiek zafascynował się własną potęgą i stale wzmacnia swoje apetyty. Pragnie panowania nie tylko na Ziemi, ale i w kosmosie. Zachowuje się arogancko i brutalnie. Przekształca zastane otoczenie. Wysyła trujące substancje do powietrza, wody i gleby. Wznosi miasta – kolosy, których staje się niewolnikiem. Konstruuje bombę, której eksplozja może się równać totalnej zagładzie. Prowadzi dewastacyjny wyścig o bogactwo, pierwszeństwo, nieomyślność”⁴⁸.

Taki człowiek nie może być wzorem dla społeczeństwa współczesnego i dla przyszłości. Ludzie muszą odrodzić się duchowo. Muszą na nowo określić humanizm, tworząc nowe systemy wartości społecznych, politycznych, filozoficznych, a także artystycznych. Człowiek huma-

nista, w najszerszym rozumieniu tego pojęcia, powinien być wykształcony, silny (także, a może przede wszystkim, w sensie psychicznym), ale także elastyczny, zdolny do kierowania rewolucją materialną i techniczną, powinien rozwijać życie społeczne w formach pokojowych, uznawać prymat wartości duchowych, dopomagać swemu gatunkowi ludzkiemu w wyjaśnianiu jego misji na Ziemi, żyć w harmonii z przyrodą⁴⁹.

Wracając do wartości, wciąż podkreśla się, że ocenianie i wartościowanie zachodzą przede wszystkim w społeczeństwie. W literaturze aksjologicznej najczęściej wymienia się takie wartości jak: życie, wolność, pokój, sprawiedliwość, braterstwo, prawdę, mądrość, miłość, zdrowie, szacunek i piękno. Większość tych wartości poza społecznością nie ma sensu! Dlatego mogą być doświadczane i opisywane tylko w społeczeństwie. To musi się dziać, gdyż przez samo ustalenie wartości czy mówienie o nich nikt nie zostanie wychowany, wyedukowany. Trzeba je praktykować, a to oznacza również, że należy je sobie przeciwstawiać, ustalać ich kolejność w konkretnym przypadku i wciąż na nowo ważyć⁵⁰.

Nadzieją na lepszą przyszłość świata jest młode pokolenie, które odczuwając więź ze społeczeń-

49 Ks. T. Zasępa, *Nowe modele kształcenia – edukacja za pośrednictwem mediów*, dz. cyt., s. 215.

50 Zob. H. von Hentig, *Ach, die Werte*, Beltz Taschenbuch Verlag, Weinheim 2001, s. 72 i następne.

Hartmut von Hentig pisze: „Prawda, sprawiedliwość, pokój nie przechodzą w siebie. Mówienie prawdy rzadko jest miłosierne, a pokój często możemy osiągnąć jedynie godząc się na niesprawiedliwość. [...] Do tych niepokojących wątpliwości dochodzi jeszcze to, że niektóre wartości w swojej naturze zaburzają spokój [...]. Piękno na przykład sprawia, że wszelkie kalkulacje tracą ważność; efektem jego działania może być uszczęśliwienie albo paraliż, albo bunt. Umieć kochać i być kochanym – jakież dramaty z tego wynikają! Sprawiedliwość często prowadzi do fanatyzmu, a zaszczyty/sława – do barbarzyństwa”.

47 Zob. A. Peccei, *The Human Quality*, Oxford 1997.

48 Ks. T. Zasępa, *Nowe modele kształcenia – edukacja za pośrednictwem mediów* [w:] *Spółeczeństwo wirtualne. Spółeczeństwo informacyjne*, Wyd. KUL, Lublin 2003, s. 215. Zob. też: G. Fridrich, A. Schaft, *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?*, Warszawa 1999.

stwem globalnym, winno jednak utożsamiać się z perspektywicznymi ideami organizacji ogólnoludzkiej cywilizacji humanistycznej. Dzisiaj wiemy już na pewno, że świat ludzki, który stanowią, wymaga gruntownej przebudowy, wielkiej humanistycznej sublimacji.

Współcześnie światy nauk technicznych, ścisłych i humanistycznych tylko na pozór są światami niezależnymi. Greccy filozofowie, których określić można mianem ojców duchowych współczesnej cywilizacji, byli przedstawicielami zarówno nauk technicznych, jak i humanistycznych. Filozofia to przecież „umiłowanie wiedzy”, bez dzielenia jej na kategorie, na które tak naprawdę podzielić się jej nie da. Wiedza o świecie stanowi spójny system pojęć tak ściśle ze sobą powiązanych, iż nie da się zrozumieć człowieka bez zrozumienia świata, w którym przyszło mu żyć, i bez zrozumienia dzieł, które tworzy. Dopiero współczesne trudności z ogarnięciem ogromu informacji, jakie stają do dyspozycji ludzkości spowodowały, iż modna stała się specjalizacja. Prowadzi ona do oddzielenia tych, którzy zajmują się samym człowiekiem, a zwanych humanistami, od tych, których bardziej interesuje jego środowisko – przyrodników, i wreszcie tych, których przedmiotem badań stają się wytwory ludzkiej pomysłowości, czyli techniki. Owa specjalizacja była z początku jedynie wygodna, szybko jednak stała się koniecznością, bo dzisiaj samo nawet przeczytanie artykułów publikowanych w najznamienitszych czasopismach naukowych – i to zarówno tych technicznych, jak i humanistycznych – staje się zadaniem niemożliwym⁵¹.

51 Tamże, s. 17-18.

Żyjemy w czasach gwałtownego przyrostu i zapotrzebowania na informacje i na co dzień stykamy się z technologią informacyjno-komunikacyjną. Mimo że jesteśmy przytłoczeni nadmiarem różnorodnej informacji, często odczuwamy jej brak – podobnie jak opartej na niej wiedzy. Obserwacja naszego życia wskazuje na to, iż pomimo zaawansowanych technologii człowiek nie staje się ani mądrzejszy, ani lepszy, ani zdrowszy. Mamy olbrzymie zasoby danych i informacji rozmieszczonych w sieciach i bazach informacyjnych na całym świecie, ale bardzo zróżnicowane umiejętności ich wykorzystania i wkomponowania w dynamizm rozwoju osobowości. Czasami czujemy się przeciążeni nadmiarem informacji, doświadczamy przez to swoistego zmęczenia, a nawet informacyjnej apatii. Techniczne i instytucjonalne środki kumulacji informacji znane są w historii kultury od dawna, ale nowe jest ich upowszechnianie na niespotykaną wcześniej skalę. Zakres ich wpływu wykazuje stałą tendencję rosnącą, co umożliwiając sieciowe systemy komunikacji. Dostęp do nich możliwy jest w coraz bardziej prywatyzowanych, kameralnych środowiskach odbioru, co stanowi przejaw postępującej indywidualizacji. W ten sposób informacje i tworzona na ich bazie kultura informacyjna stają się elementem mikrostruktur społecznych, a nawet mentalności i osobowości współczesnego człowieka⁵².

Sens funkcjonowania człowieka w cywilizacji, która w coraz większym stopniu wykorzystuje media ułatwiające życie, a jednocześnie alienuje sposób ich wykorzystania, stał się ważkim problemem rozpatrywanym przez przedstawicieli wielu

52 Zob. H. Batorowska, *Kultura informacyjna czy tylko edukacja informacyjna* [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.

nauk humanistycznych. W ostatnich kilkunastu latach mówi się o rozwoju technologicznym jako szansie na poszerzenie możliwości funkcjonowania człowieka w naturalnych warunkach, jak i w sposób wskazujący na daleko posunięte uzależnienie się ludzi od technologii i zatracenie wartości humanistycznych. Problem edukacji w społeczeństwie informacyjnym powinien być częstym przedmiotem refleksji i dyskusji⁵³.

W wyniku refleksji nad społeczeństwem informacyjnym formułowane są liczne teorie, pozwalające rozważać różne warianty rozwoju społecznego: od pesymistycznych (system rozproszony Georga Orwella), poprzez pośrednie (społeczeństwo informacyjne charakterystyczne dla demokracji zachodnich), do optymistycznych (system wolności wyboru, system homeostaticzny)⁵⁴.

W wyniku przeobrażeń społeczeństwa spowodowanych wzrostem znaczenia informacji oraz analizy zjawisk dotyczących społeczeństwa informacyjnego pojawiło się wiele terminów na jego określenie: era informacji, rewolucja informacyjna, ekonomia informacji, naród sieciowy, wiek komputerowy, rynek sieciowy, państwo komputerowe, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo sieciowe, społeczeństwo nadmiaru informacji i wiele innych.

Wraz z pojęciem „społeczeństwa informacyjnego” pojawia się pojęcie „społeczeństwo wiedzy”, będące transformacją pierwszego. O ile

w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym akcentuje się rolę informacji, jej zasobów, szybkości przetwarzania, dostępności, użyteczności itp., o tyle w perspektywie przyszłego społeczeństwa wiedzy – rolę i fundamentalne znaczenie wiedzy. Podkreśla się przy tym, iż przejście od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy wymagać będzie „regulacji informacji”, rozumnego „ładu informacyjnego”⁵⁵.

Pomnażanie informacji i przyśpieszenie ich przetwarzania nie gwarantuje jednak ich wartości, która wynika przede wszystkim z efektu, ale także celu jej zastosowania, dlatego zwiększenie zakresu dostępnych informacji, jak i tempa ich udostępniania, kierunku selekcji wymusza konieczność kierowania procesami informacyjnymi zarówno w instytucjonalnych systemach organizacji, jak i w świadomości ich użytkowników. Wydaje się to być kluczową kompetencją współczesnego człowieka w sytuacji nadmiaru informacji, a jednocześnie niedoboru strategii integrujących. Jest to nowy rodzaj cywilizacyjnego „głodu” i potrzeba czegoś więcej niż tylko meta-informacji – kompetencji informacyjnych, które niemal automatycznie stają się kompetencjami komunikacyjnymi. Przywoływane już wcześniej wychowanie do informacji jest działaniem na rzecz wyłaniającej się nowej dyscypliny wiedzy – antropologii informacji – której charakter jest wspierający i inspirujący. **Rodzi się pytanie o człowieka w świecie informacji.** Relacje człowieka do informacji w znacznej mierze powstają w nim samym i są efektem czynionych i powsta-

53 Zob. K. Wenta, *Pedagogika informacyjna – dyskurs w poszukiwaniu jej tożsamości* [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna*, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2003.

54 Sięgnij do: Goban Klas, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia wyzwania*, Wyd. Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999, s. 42- 49.

55 Zob. L. W. Zacher, *Transformacja społeczeństw od informacji do wiedzy*, Kraków 2007.

jących w jego umyśle osobowości i wyznaczają mu cele, ku jakim zmierza⁵⁶.

Co się rzeczywiście zmieni w społeczeństwach przechodzących do stadium społeczeństwa wiedzy, która zawsze będzie definiowana w sposób umowny? Na to pytanie trudno odpowiedzieć. Wiedza istniała w każdym typie społeczeństwa, współcześnie chodzi więc o zmianę jej funkcji w cywilizacjach o zaawansowanych poziomach technologii. Aby przejście to było możliwe i efektywne, niezbędna wydaje się zapoczątkowana już **rewolucja edukacyjna**. Warunkiem powstania społeczeństwa wiedzy jest rozwój i umasowienie aspiracji w zakresie wiedzy, opartej na celowo zdobywanej, analizowanej i selekcjonowanej informacji. Przyszłe społeczeństwo wiedzy będzie społeczeństwem ciągle uczącym się, korzystającym z wciąż rozrastających się zasobów informacji, a także z własnej wiedzy ukrytej (nieuświadomionej), która jest nieocenionym i nieoszacowanym źródłem informacji. W cywilizacji tej będzie liczyć się nie tylko to, co posiadamy, ale przede wszystkim kapitał intelektualny⁵⁷.

56 Można o tym przeczytać m.in. w: A. Brown, *Organisational Culture*, Pitman Publishing, London 1998; M. Castells, *Spółeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa 2007.

57 Sięgnij do L.W. Zacher, *Spółeczeństwo postinformacyjne w kontekście ewolucji społeczeństw i wizji przyszłości* [w:] L.H. Haber, M. Niezgoda (red.), *Spółeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Barbara Sitarska

Siedlce, Poland

barbara.sitarska@wp.pl

Keywords: humanism, self-education, philosophy of education

Modern man – Humanist of the XXth and XXIst centuries (Part II)

Abstract

The author refers to self-education as a process which enables man to reach complete humanity by a continuous improvement. The discussed problems are of interdisciplinary nature and they are unusually often taken up nowadays, by educationists or philosophers and other scholars alike. Modern man asks himself the following questions: Which way should I take to reach complete humanity? How do I become a humanist? How is it possible to be a humanist in the present-day world, full of threats, antinomy and hazards and overloaded with modern media?

The first part of the paper presents self-education in the philosophical thought over the centuries. The author quotes the ideas of the following thinkers: Socrates, Plato, the Stoics, St Augustine, St Thomas Aquinas, B. Pascal, Jan Amos Komeński, Jean-Jacques Rousseau, Martin Buber, Erich Fromm, Karol Wojtyła, Józef Tischner, Władysław Tatarkiewicz. The author emphasizes the long tradition of self-education in Europe's intellectual culture.

The second part, entitled Education as a Way to Humanity, refers to scholars who have dealt with self-education. It explains the key expression, emphasizing its ambiguity, and describes the Socratean and Promethean self-education models in reference to human personality development.

The third part treats of the humanist of the turn of the 20th century. It concentrates on the modern world, full of threats arising from civilization and science development, the world full of antinomy and modern media, the world in which uncertainty is the only certain thing. The author makes references to education/self-education while assuming that the essence of these processes, for groups and individuals alike, is the unique system of culture acquisition. The author emphasizes the meaning of value in education/self-education as well as the character of these processes, which should always be taken into consideration as continuous and lasting whole life. The part mainly focuses on characteristics of the present-day humanist.

Barbara Sitarska, Proferssor, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Pedagogy Institute

Postaci spotykane na drodze samoaktualizacji człowieka (Część II)

Lech Ostasz

Olsztyn, Polska

lech.ostasz@gmail.com

słowa kluczowe: proces samoaktualizacji, wrodzony potencjał człowieka, warunki samoaktualizacji, poczucie szczęścia

Esej¹

5. Katalizator

Bardziej zaktualizowaną częścią naszego potencjału wspomagamy aktualizowanie lub raczej dalsze aktualizowanie innych, mniej zaktualizowanych części naszego potencjału. A także, choć na drugim miejscu, robimy to wobec potencjału innego człowieka.

Przez sam fakt bycia na określonym, zaawansowanym etapie rozwoju, chcąc nie chcąc, wspieramy dalszą naszą i cudzą samoaktualizację. A wyrażając się skromniej: przez sam fakt bycia na określonym, zaawansowanym etapie rozwoju przyczyniamy się do tego, by nasza i cudza samoaktualizacja nie spadała na niższy poziom. Jest w nas coś, co może być dość łatwo i w swoim

¹ Część pierwsza artykułu ukazała się w numerze (1) „Kultury i Wychowania”

Lech Ostasz, dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Instytut Filozofii, Zakład Antropologii Filozoficznej; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

rytmie dalej aktualizowane – dzieje się to niejako samo i mamy z tego dużo satysfakcji. Jest też w nas coś, co stoi w miejscu. I jest w nas coś, co się cofnęło. W dwóch ostatnich przypadkach powinien być podjęty proces, który najprościej jest nazwać do-aktualizowaniem.

Mówiąc o katalizatorze, mówimy o stopniu samoaktualizacji, po osiągnięciu którego ktoś jest na tyle zaktualizowany w sobie, że chcąc nie chcąc, staje się dla innych przynajmniej po części kimś przypominającym mistrza. Nie wybiera on bycia mistrzem. Oddziaływanie przypominające bycie mistrzem pojawia się spontanicznie w toku kontaktów z innymi ludźmi, wynika ze sposobu słuchania innych ludzi i zadawania im pytań, ale także dawania odpowiedzi na ich pytania. Inni, przynajmniej niektórzy, zaczynają wyczuwać, że w kimś jest trochę czegoś ponadprzeciętnego, mimo że ów ktoś nie stara się tego okazywać, a przynajmniej nie ma takich intencji.

Kogoś przypominającego mistrza nie należy idealizować. Ktoś taki może przyciągać innych do siebie lub w pobliże siebie, ale inni mogą po zetknięciu się z nim stwierdzić, że za bardzo stawia on pod znakiem zapytania ich dotychczasową integrację osobowości. Pamiętajmy, że ludzie stykają się z sobą będąc zwykle na różnych etapach aktualizacji potencjału i docierania do niego, rzadko są na tym samym etapie. Chociaż ktoś, kto zaszedł dalej i głębiej, powinien oczywiście mieć większą wyrozumiałość dla kogoś, kto nie zaszedł na tyle daleko co on, jak i powinien rozpoznawać

szybciej tkwiące w nim predyspozycje i stojące przed nim możliwości.

Ktoś staje się kimś podobnym do mistrza najpierw dla samego siebie, dla innych wtórnie. Sądzę, że jeśli ktoś opowiada, że nie dba o siebie, by lepiej dbać o innych, że zapomina o tym, co dla niego samego ważne, by mieć więcej czasu dla innych, to popada w iluzję, samooszukuje się lub coś udaje. Poprawniej byłoby, gdyby powiedział, że równocześnie dba o siebie i o innych; i byłoby to w istocie dobre rozwiązanie, choć jest ono bardzo trudne do osiągnięcia. Katalizatorem może być wybitny demokrat, np. Perykles, wybitny artysta, np. P. Cezanne, wybitny profesor, np. T. Kotarbiński, a nawet wybitny przedsiębiorca, np. współzałożyciel Microsoftu P. Allen (ten ostatni efektywnie wspiera ruch proekologiczny i badania dotyczące ewolucji życia na Ziemi).

To, że katalizator jest dla kogoś kimś w rodzaju mistrza, znaczy najpierw, że tylko jest „przy” kimś, jest „obok” kogoś, czy też jest „w” czymś, inspiruje kogoś, ale nie przejmuje funkcji opiekowania się kimś czy czymś wprost lub monitorowania kogoś czy czegoś. Postać, o której mowa, może komuś współczuć, ale bez wyraźnego nastawiania się na współczucie. Katalizator jest, by tak rzec, bezzadaniowym mistrzem.

Inni autorzy piszą o „facylitatorze” (ułatwiaczu, wzmacniaczu), o kimś, kto idzie, jak mówi się na Dalekim Wschodzie, „ścieżką serca”, tj. jest współczującym, pomagającym innym, poświęcającym się. Wiele cech osobowości związanych z katalizatorem pokrywa się z cechami przypisywanymi przez pisarzy i psychoterapeutów facylitatorowi, jednak są pewne różnice między nimi.

Można oczywiście przyjąć, że na opisywanym etapie są dwie, w dużym zakresie pokrywające się postaci, czy raczej podpostaci, ale trochę różniące się, tj. katalizator i facylitator. Takie przyjęcie służy temu, by Czytelnik sam rozstrzygnął, która z tych postaci bardziej do niego przemawia; nie ukrywam tutaj osobistych preferencji – do mnie bardziej przemawia katalizator niż facylitator. Obawiam się między innymi, że ułatwicz może innemu człowiekowi ułatwić coś, co nie będzie ułatwieniem dla jego samoaktualizacji, a ułatwiczowi będzie się wydawało, że jest. Sądzę, że wielu przywódców religijnych pomyliło poziomy samoaktualizacji i zamiast uznać się za dojrzałych kultywatorów, wojowników, szamanów bądź kapłanów, uznawali się za facylitatorów; i z tego mogło powstać w historii religii wiele nieporozumień, a nawet krzywd. Dobrze jest, gdy postać katalizatora zdolna jest uaktywniać się jako ułatwicz czy wzmacniacz aktualizacji innych ludzi, ale nie musi tego umieć i nie musi tego robić. Teksty dostarczające opisu dojrzałego katalizatora są nieliczne, są to głównie teksty taoistyczne (przykład podam przy omawianiu postaci mędrca, rozdział 6).

Katalizatorzy mają umiejętność dostrzegania prostoty z omijaniem prostactwa i niepopadaniem w uproszczenia. Można by przywołać maksymę filozofujących matematyków: „Szukaj prostoty, ale jej nie ufaj”. Katalizator powie podobnie: Ceń spontaniczność, ale jej w pełni nie ufaj.

Do umiejętności katalizatorów należy wyczuwanie poruszeń, wahnięć w potencjale innego człowieka. Katalizatorzy potrafią niekiedy „przemawiać bez słów” od swojego potencjału do potencjału drugiego człowieka. Dużą rolę odgrywa w tym „przemawianiu” uśmiech i ironia. Ale nie

każdy typ uśmiechu i ironii, lecz właśnie taki, który jest zakotwiczony w potencjale.

Zachowania ludzi są w przeważającym stopniu wyznaczone przez zakres i sposób zaktualizowania ich wrodzonych potencjałów. Zwykle tego, co im nie odpowiada, nie robią; nie robią, mimo że sami chcieliby robić coś określonego lub inni bardzo by chcieli, by to robili. Katalizator różni się od innych tym, że może podjąć się próby robienia czegoś, co początkowo nie odpowiada jego potencjałowi. W tym przypadku może on doszukiwać się w swoim potencjale jakiegoś niedostrzeganego dotychczas komponentu i włączać go we współpracę z tym, co się w nim dotychczas zaktualizowało. Nie musi tego jednak robić.

Katalizatorzy i facylitatorzy są więc bardziej elastyczni niż postaci z mniej zaawansowanych etapów samoaktualizacji. Elastyczność pojawia się także w sposobie ich bycia, a nawet chodzenia. Często można spotkać wśród nich chód z lekkim kołysaniem się (przy założeniu oczywiście, że idzie o osoby niemające żadnych dysfunkcji w układzie motorycznym i kostnym). Na sposób ich chodzenia rzutuje to, że rytmy ich organizmu i psychiki są w dużym stopniu zsynchronizowane z rytmicznością natury, ludzi, z którymi przebywają, rzeczy wokół, oraz rzutuje to, że składowe w ich podmiocie są dość spójnie powiązane. Chód taki próbował oddać pisarz H. Hesse; mimo że zrobił to w sposób trochę nazbyt naiwno-wyidealizowany (jak wszystko co opisywał w swoich powieściach i opowiadaniach), warto jego opis tutaj przytoczyć: „Mężczyzna przeszedł tuż obok mnie; odkrytą głowę niósł wdzięcznie i beztrąsko [...]. Jego postać poruszała się swobodnie i radośnie wzdłuż uliczki, w której zapadał już zmierzch, a kroki jego stóp obutych w cienkie sandały czy

pantofle gimnastyczne były prawie niedosłyszalne. [...] Szedł w dół uliczki, a choć jego krok był lekki i pełen młodzieńczej gracji, to jednak miał w sobie coś wieczornego, w jego odgłosach czuło się zmierzch, był on w przyjaźni i w zgodzie z tą porą dnia, ze stłumionymi dźwiękami życia miejskiego, ze słabym blaskiem latarni, które dopiero co zapalono”². Właściwie zbędną rzeczą jest dodawać, że między katalizatorami są różnice, gdyż przecież każdy człowiek ma nieco odmienny zestaw możliwości, inną historię życia, z innymi ludźmi dotychczas się stykał.

Podkreślam, katalizator może być wzmacniaczem czyjegoś potencjału – ale gdy chodzi o swój i czyjś potencjał. Nie jest nim, gdy chodzi o swoje lub czyjeś pragnienia, wizje, widzimisię, gdy chodzi o dobro bliskich, oczekiwania chorych, „pokładane w nim zaufanie”, zadania wagi państwowej itd. Chyba że pragnienia i oczekiwania są zbieżne z poruszeniami potencjału w nim i potencjałów w nich.

To, co zdarza się nam (i innym), jest w większości przypadków ani dobre, ani złe; zdarza się. Walka o dobro, o pozytywność tak liczącą się na etapie wojownika, starania wokół dobra kultywatora, szamana czy kapłana okazują się trochę jednostronne. Jest tak dlatego, że określenie sfery dobra pociąga za sobą określenie sfery zła. Jeśli ktoś powie, że dany czyn jest dobry, to sugeruje, że przeciwny czyn (a niekiedy: inny czyn) nie jest dobry, a może jest zły; łatwo wtedy nie pamiętać o sferze neutralności. Jeszcze bardziej niż katalizator poza dobrem i złem jest mędrzec. Jednak uważam, że nie może on być całkiem czy też ciągle poza dobrem i złem. Mędrzec, poza priorytetem

2 H. Hesse, *Podróż na wschód*, tłum. J. Prokopiuk, Wydawnictwo Wodnika, Warszawa 1991, s. 42.

neutralności, powinien również lekko i subtelnie brać stronę dobra (gdyż nie jest chyba rzeczą mądrą nie wesprzeć choć trochę ludzkiego świata w aspekcie dobra, gdy można to zrobić bez ryzykowania, że blokowany jest własny potencjał). Pomagania innym nie należy więc oczekiwać od katalizatora czy od mędrca, lecz od kultywatora, zbieracza, wojownika, szamana czy kapłana.

Wróćmy do roli kogoś podobnego do mistrza. Może on żyć w pojedynkę, będąc przy tym indywidualistą, lub może żyć w parze z kimś, lub może być w szerszym związku niż para, tj. żyć we troje czy czworo. Mistrz żyjący i występujący sam jest mistrzem niższego rodzaju niż mistrz żyjący nie sam. Żyć w pojedynkę i być zaawansowanym w aktualizacji jakiejś części swojego potencjału jest łatwiej, niż żyć na co dzień z kimś i być zaawansowanym w aktualizacji jakiejś części swojego potencjału. Bycie intymne z kimś wymaga większej, a co najmniej bardziej wielostronnej samoaktualizacji.

Mistrz żyjący w pojedynkę, indywidualistyczny jest bardzo często mnichem, ascetą, joginem. Bierze udział w mniejszej liczbie sfer życia, w niektórych sferach jest mniej doświadczony niż mistrz żyjący nie sam. Jednak mistrzowi żyjącemu z kimś grozi nasiąkanie potocznością i pozostałymi mniej zaawansowanymi etapami samoaktualizacji osoby, z którą żyje, jej kręgu krewnych i znajomych. Każdy z mistrzów może być ekstatykiem, ale chyba nieco łatwiej jest być nim mistrzowi żyjącemu samemu. Dla ludzi korzystnie jest stykać się i z takim, i z takim mistrzem. A dla samoaktualizacji samego człowieka mistrza bycie z kimś w związku jest lepsze.

Katalizator stara się przeszkodę traktować jako okazję do nauczania się czegoś, czego nie

nauczyłby się, gdyby na tę przeszkodę nie trafił. W mniejszym stopniu robi to wojownik czy szaman, w stopniu większym – mędrzec.

Katalizator, i częściowo mędrzec, bardziej niż inne postaci patrzy na życie jako na coś, co w olbrzymiej części jest grą. W tej grze jest mnóstwo nieodgadnionych ruchów, zawirowań, meandrów, mnóstwo rzeczy jest nieprzewidywalnych dla umysłu ludzkiego. W ramach tej gry wielu ludzi usiłuje, w dziedzinie społecznej, religijnej, politycznej i ekonomicznej, zawiązać innym sznurki na kończynach, by za nie pociągać jak w teatrze kukiełkowym. Większość z tych, którzy się bronią i są pokrzywdzeni, sama chętnie by takie sznurki zawiązywała innym i nie oglądałaby się na to, czy krzywdzą ich czy nie. Gdy są krzywdzeni, krzyczą, jak bardzo cierpią, ale gdyby mogli być na miejscu krzywdzących, zachowywaliby się podobnie (gdyż o różnicy w zachowaniu decyduje głównie poziom samoaktualizacji danych ludzi, a sytuacja, okoliczności są na drugim miejscu). Katalizator (i mędrzec) trochę bierze udział w grze życia, ale zachowuje wobec niej dystans.

Katalizator, i tym bardziej mędrzec, mają umiejętność spowalniania tego, co jest w toku, i umiejętność zatrzymywania się (o wiele łatwiej jest rozpędzić się, niż zahamować oraz pędzić, niż się zatrzymać).

Jeden i tym bardziej drugi wyzbywają się wścibskości, natrętnego wchodzenia w życie innych ludzi i wywierania nacisku na innych. Nie obrażają się na innych i na świat, niezależnie, co inni mówią i co zdarza się na świecie. Zazwyczaj starają się zrozumieć, co powoduje, że ludzie niebędący na poziomie katalizatora, a tym bardziej mędrca, mogą obrażać się, w tym na nich samych, tj. na katalizatora i na mędrca. Nie muszą

jednak tego zrozumienia traktować jako zadania dla siebie.

6. Mędrzec

Ktoś taki w bardzo dużym stopniu uniezależnia się od innych. Nie pracuje na rzecz innych i stara się, by inni nie pracowali na jego rzecz. Ktokolwiek znaczy dla niego tyle, co ktokolwiek inny; cokolwiek jednego znaczy tyle, co cokolwiek drugiego. On sam, mędrzec, również tyle znaczy, że nie znaczy więcej niż ktokolwiek inny. Inni mogą czerpać z jego potencjału, ale on nie nastawia się na to, by czerpali; jeśli to robią, to bez jego namawiania ich do tego.

Opisując mędrca, trzeba sięgać po wyrażenia paradoksalne, gdyż jego postać nie mieści się w ramach wyznaczanych przez zwykle używane i zrozumiałe przez przeciętnych ludzi zwroty językowe. Mędrzec utożsamia się z potencjałem bez utożsamiania się z nim. Zajmuje się potencjałem, który jest jego potencjałem i jednocześnie nie jest jego. Modyfikuje go lekko, choć nie zależy mu na jego modyfikowaniu.

Nie obchodzi go bieganie wokół codziennych problemów, walka o cokolwiek czy organizowanie pomocy dla innych. Nie należy go jednak mylić z niedojrzałym kultywatorem lub z niedojrzałym wojownikiem. Co więcej, z zewnątrz i na pierwszy rzut oka może on nieco przypominać zbieracza, a nawet człowieka żyjącego potocznie. Ludzie samoaktualizujący się na niższych etapach są tym zwykle zbici z tropu podczas zetknięcia się z nim.

Nie kieruje się on regułami życia społecznego, które są dla innych nie tylko potrzebne, lecz i konieczne. Jednak nie musi przeciwko tym regułom występować i zwykle nie występuje.

Jest to ktoś przenikający swoją świadomością i intuicją znaczną część siebie samego i jakąś część bytu wokół siebie. Jest to ktoś, kto w większym stopniu niż inni daje się nieść naturalnym rytmom życia, jednocześnie mając o nich ogólną wiedzę. Bardziej niż inni zdaje się on rozpływać w bycie jako całości.

Mędrzec i katalizator potrafią bardzo dobrze stosować nieodzowny unik, omijanie sytuacji, o których mogą przewidywać, że będą przynosić negatywne skutki. Mają też większą niż inni umiejętność korzystania z energii tego, co jest wokół nich, ale bez nadużywania i bez poniżania tego, z czego energii korzystają.

Nie ma lepszych opisów mędrca niż opisy podawane w nurcie taoistycznym. Na drugim miejscu stawiałbym opisy mędrców podawane przez Epikura, na trzecim przez Sokratesa czy Nietzschego. Inne opisy traktowałbym jako wtórne wobec nich. Dajmy próbkę rozumienia mędrca według taoizmu. Jest to ktoś, kto: „Nie zwracając na nic uwagi i nie dążąc do żadnego celu [przebywał] poza kurzem i brudem [świata], beztrosko wędruje przez życie, mając za zajęcie brak zajęć. To właśnie nazywa się działać, lecz nie polegać na działaniu, wyrastać [ponad innych], lecz nie panoszyć się”³. Przypomnę chińskie brzmienie sławnego zwrotu „beztroskie wędrowanie” występującego w tym cytacie: *siao-jao-ju*.

Jeśli mędrzec podejmuje działanie, to w stylu taoistycznego *wu wei*, czyli działania bez wysiłku, z najmniejszym nakładem energii, takiego działania, które nie wydaje się być działaniem inicjowanym przez siebie, które polega na zоста-

3 Czuang Tsy, *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, rozdz. XIX, 13.

wianiu spraw ich własnemu biegowi, „nieprzyspieszaniu biegu rzeki”. Baczy na to, co naturalne i rytmiczne w sobie, w innych ludziach i w świecie, wykorzystuje naturalne predyspozycje ludzi i rzeczy, i zmiany zachodzące w ludziach i rzeczach. „Dopiero przez niedziałanie [ktoś] może przystosować się do warunków przyrodzonych”⁴. Ludzie tacy „oddają sobie usługi nie uważając, że robią komuś łaskę”⁵. W tym punkcie podobnie do mędrca stara się działać katalizator i niekiedy wojownik.

„Mędrzec przygląda się niebu, ale nie pomaga mu. Doskonali się w cnocie, ale się nie umartwia. Kroczy w *tao*, ale nie ma swoich zamiarów. Gromadzi miłosierdzie, ale na nim nie polega. Zapisuje według sprawiedliwości, ale od siebie nie dodaje. Stosuje się do obrzędów, ale nie do przesądnych zakazów”⁶.

Mędrzec nie koncentruje się na przeszłości, nie wynosi roli pamięci. F. Nietzsche pisze: „Pytasz dlaczego? Nie należę do tych, których wolno naga-bywać o ich »dlaczego«. [...] Czyżbym nie musiał się stać beczką pamięci, abym swe powody miał zawsze przy sobie?”⁷. Po zacytowaniu Nietzschego warto wesprzeć się innym jego cytatem, aby wskazać na pewien ciekawy, często niedostrzegany przejaw mądrości. Polega on na tym, że daje się komuś coś w taki sposób, że nie odbiera mu się tego czegoś. Głównie idzie o nieodbieranie komuś nadziei w sytuacji, gdy można by to zrobić. Kiedy mądrze jest nie odbierać komuś nadziei? Gdy ktoś nastawia swoją nadzieję na coś, co nie krzywdzi innych ludzi i jego samego, gdy prze-

widuje się, że odebranie jej komuś przyczyniłoby się do załamania nerwowego owego kogoś czy do uszarzenia jego życia. A kiedy można podważać czyjąś nadzieję? Wtedy, gdy nadzieja jest zupełnie płonna, gdy blokuje czyjąś samoaktualizację, gdy tworząc iluzję, oddala za bardzo od prawdy o życiu. Bohater znanego eseju-poematu Nietzschego zatytułowanego *Tako rzecze Zaratustra* rozmawia ze starcem żyjącym w samotni. Starzec pyta go: „Cóż to niesiesz ty nam w darze? Gdy Zaratustra te słowa usłyszał, pokłonił się świętemu i rzekł: – Czemże was mógłbym obdarzyć? Pozwólcie mi jednak odejść czem prędszej, abym wam czego nie odebrał! – I tak oto rozstali się ze sobą starzec i mąż”⁸.

A oto jak poruszanie się takiego mędrca jak Sokrates opisał jego uczeń Ksenofont; Sokrates bronił się przed sądem ateńskim przez niesłusznymi zarzutami: „Po tych słowach z godnością odpowiednią do wygłoszonej mowy odszedł, a zarówno jego oczy, jak i cała postawa, i chód świadczyły o pogodzie umysłu”⁹. Poza tym Sokrates potrafił też dyskutować godzinami z każdym, w tym z heterami, nie negując podmiotowości tego, z kim rozmawiał, milczeć godzinami, napić się wina wraz z innymi, nie pić wina, gdy inni pili, tańczyć improwizując, żartować, mówić poważnie i tak dalej. Pomagała mu w tym kultura grecka.

Wielu podkreśla, że mądry człowiek jest skromny. Rzymianie mieli powiedzenie: *Quo quisque sapientior est, eo solet esse modestior* – im kto mądrzejszy, tym zwykle skromniejszy. Jednak, dodajmy, skromność nie może być tego rodzaju,

4 Tamże, rozdz. XI, 1.

5 Tamże, rozdz. XII, 13.

6 Tamże, rozdz. XI, 5.

7 F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, tłum. W. Berent, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 114.

8 Tamże, s. 9.

9 Ksenofont, *Obrona Sokratesa*, 27, tłum. L. Jachimowicz [w:] *Pisma sokratejskie*, PWN, Warszawa 1967, s. 11.

że tłumi dociekliwość i tym samym ustalanie prawdy o czymś.

Wreszcie mędrzec jest nierzadko postrzegany jako głupiec lub jako szalony (w luźnym tego słowa znaczeniu) przez tych, którzy myślą w sposób szablonowy, zdogmatyzowany, przez tych, którzy wiedzą życie w stylu potocznym, a nawet przez wielu kultywatorów i wojowników. A czy on sam też nierzadko uważa się za głupca lub szalonego? Trzeba go o to spytać, i to śmiało – jeśli to pytanie zirytowałoby go, to zdradziłby się, że daleko mu jeszcze do bycia mędrce. W każdym razie epizod bycia uważanym lub uważania się za głupca zdaje się być nieodzowny podczas stawania się mędrce; podkreślają to tradycja i Dalekiego Wschodu, i europejska.

W kulturze europejskiej często myli się mędrca i katalizatora z kultywatorem, chce się, by mędrzec dbał o kogoś tak, jak kultywator może to robić. Przez to za mało uwagi poświęca się mędrce. Gdyby mędrzec dbał o innych tak jak kultywator, to byłby mędrce niemądrym; z takiego niemądrego mędrca nikt nie miałby pożytku.

Mędrzec nie musi służyć ludziom, nie musi być altruistą, choć bywa. Może stwierdzić, że ludzie w swej przeciętności to organizmy nie lepsze od innych organizmów. Taka wypowiedź w ustach człowieka potocznego lub niedojrzałego łowcy może zamieniać się w zachowania, które stają się zbrodnią, a w ustach mędrca może zamieniać się w prawdę. Przy okazji ilustrujemy względność słów; te same słowa (te same w sensie syntaktycznym) wypowiedziane przez różnych ludzi mogą nie znaczyć tego samego (semantyka), a w każdym razie nie prowadzić do tego samego (pragmatyka). Te same słowa – różne wypowiadające je usta – różne sensy.

Mędrzec widzi, że szczęście, potocznie rozumiane i przeżywane, nie ma znaczenia. Jeśli jest się szczęśliwym, to każdego dnia jest się zajętym dającymi zadowolenie sprawami, radośnie współdziała się z najbliższymi. Ale wtedy nie wie się, że szybko mija dzień za dniem, że koniec życia jest tuż-tuż. Gdy nie jest się szczęśliwym, jest się zmuszonym wiedzieć więcej o tym, co się dzieje w sobie i wokół. Mędrzec jednak stara się być poza byciem szczęśliwym i niebyciem szczęśliwym, czyli być w stanie neutralnym pod względem szczęścia¹⁰.

10 Wiele o mędrce pisze się i mówi w tradycji indyjskiej. Weźmy pod uwagę tradycję wczesnobuddyzm. Stosuje się w niej klasyfikację: głupiec – mędrzec – doskonały. Rozumiemy, że ta klasyfikacja służy drodze religijnej wyznaczonej przez buddyzm, jest ona jednak według nas niedostatecznie adekwatnie opisana. Na przykład w utworze *Słowa Dhammy w Strofach o mędrce* (76, 77) czytamy:

Na tego, kto ci błąd wskazuje,
jak na odkrywcę skarbów patrz,
i jak za mędrce idź,
kto cię od złego odwieść umie,
bo kto za takim mędrce idzie –
przy tym jest dobro, a nie zło

Niech napomina, niech naucza
i od niecnoty niech odciąga:
przez dobrych będzie miłowany
dla niecnotliwych będzie wrogiem itd.

Ten opis pasuje według nas raczej do kultywatora, a nie do mędrca
(Wypisy z literatury staroindyjskiej, pod red. M. Mejora,
Wydawnictwo Akademickie „Dialog”, Warszawa 2007, s. 358).

„Dokonały” jest charakteryzowany następująco:

Ten, który się żądz wszelkich wyżył,
Nieprzywiązany do jedzenia,
a za swobodę całkowitą,
bezprzyczynowość ma i pustkę,
tego jest ścieżka nieuchwytna,
jak ścieżka ptaków wśród przestrzeni
[...]

Uspokojony duch jest jego,
spokojne słowo, czyn spokojny,
kto tak jest wolny i spokojny,
osiąga wiedzę doskonałą (VII. Strofy o doskonałym, 93, 96)

Autorytatywnie rozprawiać na temat mędrca i po części katalizatora mogliby ci, którzy są lub bywają na tym etapie samoaktualizacji. Kłopot jednak w tym, że jeśli ktoś osiąga ten etap, to nie ma w ogóle chęci rozprawiać o nim. Na temat mędrca pozostaje mi więc tylko teoretyzować, czerpać z opisów innych, trochę bazować na intuicji. To, że sam tego etapu nie osiągnąłem, jak na razie mnie nie zasmuca (jeśli Czytelnika interesowałoby zdanie autora o sobie, to sądzi on, że najczęściej jednak wojuje, zdarza mu się kultywować, niekiedy wydaje mu się, że udaje mu się wchodzić na poziom katalizatora, chociaż nie ma on co do tego pewności, i jeszcze niekiedy poluje).

Stanie się mędrce to trudność nie lada. Jednak można każdemu życzyć, by stał się nim przynajmniej w chwilach tuż przed śmiercią. Jeśli, zamiast umierać w „stanie wegetatywnym”, można umierać z zachowaną świadomością, to ta okoliczność jest argumentem za dopuszczalnością eutanazji na własne życzenie, tj. eutanazji bezpośredniej czynnej i biernej. To, że urzędnicy państwa i przedstawiciele religii nie dopuszczają, by jednostka mogła decydować o czasie i sposobie własnej śmierci, jest rzeczą nieetyczną; jest to wykroczenie przeciwko prawom człowieka. Pod tym względem więcej normalnej, zdrowej wolności spotykamy w wielu kulturach pierwotnych i plemiennych (zauważmy,

Według nas tak scharakteryzowany „doskonały” jest konstruktem autorów tych strof, ich życzeniem, a jeśli byłby kimś realnym, to nie powiedzielibyśmy o nim, że jest mędrce, i nie widzimy w nim wielu rzeczy, które należałoby naśladować; uważamy, że nie istnieje „wiedza doskonała”, jak i że nie jest czymś wskazanym wyzbyć się za życia „żądź wszelkich”.

„Głupiec” zaś jest opisywany dość naiwnie, np.

Gdy głupiec pozna, że jest głupcem,
przez to poznanie jest już mędrce (V. Strofy o głupcu, 63)

Tak łatwo nie ma.

że ostatnie trzy zdania zostały napisane z pozycji wojownika, nie mędrca).

7. O wszystkich tych postaciach – naraz i oddzielnie

Wyznacznikiem przechodzenia na dalszy i głębszy (lub jeśli kto woli: wyższy) etap samoaktualizacji jest to, że udział świadomości w czymś zachowaniu jest coraz większy, poszerza się jej pole. Następnie: dany etap samoaktualizacji jest osiągany w większej niż dotychczas liczbie aspektów i umiejętności oraz jednocześnie jest się na tym etapie w sposób niespecjalistyczny. Następnie: świadomość podmiotu obejmuje wprawdzie coraz większą jego część – co przejawia się w jego stylu myślenia, w ruchach ciała, w wytrwałości w określonym zachowaniu, np. w medytowaniu – ale świadomość ta coraz mniej musi kontrolować podmiot, czyli staje się coraz bardziej wolna i elastyczna.

Używamy dwóch kategorii: „dojrzały” i „niedojrzały” zbieracz, łowca i tak dalej. Są to kategorie bardzo potrzebne, dlatego poświęcimy im jeszcze trochę rozważań. Można w sposób naturalny przyjąć, że bycie niedojrzałym poprzedza stanie się dojrzałym; na przykład zanim ktoś stanie się dojrzałym wojownikiem, przez jakiś czas jest aktywny jako niedojrzały wojownik. Tak jest w większości przypadków. Jednak trzeba pamiętać, że ktoś może poprzestać na niedojrzałości, i to nawet przez całe swoje życie. Dojrzała postać, na przykład właśnie wojownika, może wprawdzie zareagować jak niedojrzała, ale jeśli tak się stanie, to nie będzie to niedojrzałość surowa, tj. taka jak przed osiągnięciem dojrzałości. Można odróżnić niedojrzałość surową i niedojrzałość wtórną. Ta druga pojawia się po osiągnięciu dojrzałości

jako regres w stosunku do niej. Jakość tej drugiej czyjejś niedojrzałości zależy od tego, jak długo, jak konsekwentnie ów ktoś był dojrzałym.

Niedojrzały zbieracz, łowca, wojownik, kultywator, szaman czy kapłan jest niedojrzały z wielu powodów. Jednym z ważnych powodów jest kompensacja. I tak, w przypadku wojownika, nie mogąc bez walki mieć czegoś, co ma zaspokajać jego potrzeby, walczy on niemal na oślep, walczy nie będąc do walki przygotowanym, nie opanowawszy jej sztuk. Na przykład, jeśli nie mógł utworzyć pary z osobą, która mu się podobała, i uznał, że stało się tak z powodu konwenansów lub tabu, to zaczyna walczyć z konwenansami czy z tabu związanymi z łączeniem się w pary w jego społeczności na rzecz indywidualizmu lub kolektywizmu, lub jakiegokolwiek formy intymnego bycia razem, która różni się od bycia wyłącznie w parze. Ale, co istotne (dla niedojrzałości), nie robiłby tego, gdyby udało mu się być w parze z upragnioną osobą, i nie robiłby tego, gdyby widział, że tego rodzaju konwenanse i tabu utrudniają życie innym (podczas gdy jemu nie utrudniałyby); jest to przykład dość częsty we wszystkich kulturach. To znów ten lub ów z powodu nieudanej miłości zaciągnął się do wojska i poszedł na wojnę (niedojrzały łowca lub niedojrzały wojownik) lub zamknął się w klasztorze (niedojrzały zbieracz bądź może niedojrzały szaman czy niedojrzały kapłan), lub udał się wbrew sobie w daleką podróż (niedojrzały łowca bądź może niedojrzały eksplorator).

Głównymi aktorami na scenie procesu samoaktualizacji są potencjał i świadomość. Obok nich grają na niej: podświadomość (z jej skłonnością do magii, mitów, symboli, personalizacji), uczucia, emocje i nastrój oraz inne składowe podmiotu.

Nie unikniemy odpowiedzi na pytanie o cel samoaktualizacji; piszę „nie unikniemy”, gdyż stawianie pytania o to zależy od etapu samoaktualizacji (mędrzec nie stawiałby takiego pytania). Można wymienić kilka celów, ale chyba najważniejszym – w ogólnym sformułowaniu – jest pogłębienie doświadczania swojego istnienia i poczucie szczęścia, a przynajmniej harmonii w sobie samym i z otoczeniem.

Zbieracz, łowca, kultywator, wojownik, szaman bądź kapłan, katalizator – nie są stanami trwałymi w danym człowieku. Ktoś, kto był na etapie wojownika czy nawet katalizatora, może cofnąć się do poziomu zbieracza, szczególnie pod wpływem choroby somatycznej czy załamania nerwowego.

Jednak nietrudno się domyślić, że jeśli ktoś był na bardziej zaawansowanym etapie, to po cofnięciu się do mniej zaawansowanego łatwiej będzie mu wyjść z tego drugiego, ruszyć w kierunku tego pierwszego i na nim znów się znaleźć. Zwykle tak jest, choć nie zawsze. Jeśli ktoś zapadł na chorobę uszkadzającą mózg, to wyjście z etapu mniej zaawansowanego i przejście do etapu bardziej zaawansowanego nie będzie łatwe, choć być może ślad tego, że ów ktoś był na dalszym i głębszym etapie, odegra także wtedy jakąś rolę; w to można wierzyć.

Niektórzy piszący na temat samoaktualizacji i rozwoju człowieka uważają, że wymienione etapy wiodą do „doskonałości”, do jakiejś „absolutnej wolności” czy do „zbawienia”. W odróżnieniu od nich sędzę, że w tym względzie nie ma celu ostatecznego, chyba że celem ostatecznym chce się nazwać zupełne wtopienie się w pozaosobową potencjalność (potencjalność w sensie metafizycznym, czy w byt w ogóle). Natomiast można

oczywiście wyznaczać pomniejsze cele. Choćby ten oczywisty cel, że chce się przejść z etapu łowcy do kultywatora czy katalizatora w jakimś czasie, który jednak nie powinien być zbyt ściśle określony, by nie usztywniać zachowań. W ogóle, im dalsze i głębsze etapy samoaktualizacji, tym mniej określone i mniej specjalistyczne powinny być cele docierania do nich. Natomiast na wcześniejszych etapach można i należy ściślej określać cele. Wyjście z etapu życia, które wiodło się potocznie, jest ważnym celem. Aby sprawnie wyjść z tego etapu, trzeba sobie na to dać dość dobrze określony czas i trzymać się celu, jakim jest następny etap samoaktualizacji.

Nierzadkie są przykłady krótkotrwałego wchodzenia na etap łowcy i odstępowania od niego. I tak kobieta, zwłaszcza młoda, często przechodzi na etap bycia łowczynią męża bądź mężów (w naszym kręgu kulturowym jest to szczególnie widoczne podczas dwóch ostatnich lat studiowania na wyższej uczelni) i po zakończeniu łowów staje się zbieraczką lub przechodzi na etap kogoś żyjącego potocznie.

Katalizator w dużym stopniu, w mniejszym wojownik, a mędrzec w największym, przyjmują takie nastawienie, według którego miejsce, w którym się akurat znajdują, uznają za miejsce właściwe, czas, w którym się znajdują – za czas właściwy. To miejsce i ten czas uznają za wystarczające do aktualizacji własnego potencjału lub do czynienia – bądź nieczynienia – czegoś przez siebie. Wymagana jest przy tym uważność, gdyż bez niej ktoś może pogodzić się nawet z miejscem i czasem, w których jest zniewalany i które niewiele wnoszą do jego rozwoju. Natomiast przy używaniu subtelnej uważności każde miejsce, każdy czas i każda okoliczność są lub wydają się

być tymi najważniejszymi. Jednak utrzymanie takiego nastawienia nie jest łatwe zwłaszcza wtedy, gdy wyobrażamy sobie lub oglądamy przedstawienia innych miejsc, które wydają się więcej wnosić do rozwoju i przyjemniejszych. Dlatego katalizator i mędrzec nie poświęcają czasu tego typu wyobrażeniom i widokom (tj. nie oglądają zdjęć, filmów, folderów, reklam z atrakcjami oferowanymi przez inne miejsca, a jeśli na nie spojrzą, to nie ekscytują się nimi).

Czy uznanie każdego miejsca i czasu za właściwe należy do sposobu myślenia i zachowania katalizatorów i mędrców w największym stopniu, a do osób znajdujących się na wcześniejszych etapach samoaktualizacji w mniejszym stopniu? Chyba lepiej jest przyjąć, że jest to właściwe katalizatorom i mędrcom, zaś inni, gdy przeżywają podobnie, stają się, choćby na jakiś czas, katalizatorami i mędrcami.

Trzeba obserwować przykłady: on jest niedojrzałym wojownikiem, ale niekiedy bierze w nim górę dość dobry zbieracz. Potrafi wyłuskiwać niuanse w ludzkich wypowiedziach, w tekstach, które czyta; może być dobrym nauczycielem języka ojczystego. Ona jest dość dobrą łowczynią, bywa niedojrzałą wojowniczką. On jest dojrzałym wojownikiem, bywa kultywatorem, choć słabym, i tak dalej.

Ktoś będąc lekarzem, może być na etapie kultywatora, szamana czy wojownika. Jeśli ktoś dostał się na studia, wykorzystując znajomości, i przebrnął je, niewiele interesując się medycyną, to może być w dziedzinie medycyny zbieraczem lub nawet człowiekiem potocznym (ten ostatni przypadek zwiastuje ciężkie przejścia dla pacjentów).

Nierzadko daleka podróż i nowe okoliczności, w których ktoś musi się odnaleźć, wymuszają na kimś żyjącym potocznie, by zdobył się na bardziej zaawansowany etap samoaktualizacji. Nierzadko wpływa w ten sposób choroba.

Pojawia się pytanie, czy można być łowcą w jednej sferze życia, a kultywatorem czy wojownikiem w innej sferze w tym samym czasie? Na przykład, czy można być kultywatorem w sferze pracy zawodowej lub rodzinnej, a łowcą w sferze erotycznej? Bycie jednym lub drugim wynika z całej osobowości, więc bycie łowcą w jednej sferze musi przenosić się na inne sfery zachowań. Jednak pewna specjalizacja może występować. W szczególności można by pokazywać, jak ktoś jest bardziej łowcą w jednej sferze życia, a w innej bardziej kultywatorem czy wojownikiem; z akcentem na „bardziej”. Na przykład studium wojownika przenikającego się z kapłanem dostarczył F. Nietzsche, kreśląc postać Zaratustry w eseju-poemacie *Tako rzecze Zaratustra*. Po analizie tego tekstu stwierdzam, że nie ma w nim opisów mędrca, choć słowo to pojawia się w nim często; znalazłem jedną bądź dwie wypowiedzi, które zbliżają się do wypowiedzi charakterystycznych dla postaci katalizatora i mędrca. Jedną z tych wypowiedzi jest o roli pamięci (została ona zacytowana w rozdziale 6).

Korzystne efekty w różnych sferach życia ludzkiego przynosi powiązanie łowcy ze zbieraczem. Najgorsze zaś ze wszystkich powiązań jest powiązanie łowcy z wojownikiem¹¹. Jeśli dziś ktoś

odkrywa w sobie zbieżność łowcy i wojownika, to powinien udać się do psychoterapeuty zwykłego lub psychoterapeuty filozoficznego.

Czy przedstawiana tutaj klasyfikacja postaci może stać się klasyfikacją osobowości ludzi? Tak, choć oczywiście nie wszystkich typów osobowości, lecz pewnej ich liczby. Warunkiem podstawowym jest to, że jedna postać w kimś utrwali się – czy to pod względem intensywności, czy to długo-trwałości. Wtedy można mówić o osobowości zbieracza, łowcy itd. Takie utrwalanie się postaci samoaktualizacji nie jest rzadkością.

Trzeba nadmienić, że ludzie odnoszą się do swoich dzieci czy do wychowanków według tego, na jakim etapie samoaktualizacji się znajdują. Człowiek żyjący potocznie płodzi dzieci, niewiele przejmując się tym, że przekazuje im podczas wychowania wszystko to, co obiegowe i stereotypowe; mało interesuje się tym, czym zajmuje się jego dziecko. Zbieracz chciałby, żeby dziecku „było dobrze”, poświęca jemu i sprawom wokół niego dużo czasu, jednak robi to powierzchownie. Łowca nastawia się, że odkryje w dziecku zdolność, której rozwinięcie i w którą zainwestowanie będzie przynosiło dziecku jako dorosłemu, jak i jemu, rodzicowi, duże korzyści, na przykład chce, aby dziecko stało się słynnym sportowcem czy słynnym wirtuozem. Jednak rodzic łowca jest wybiórczy, nie dość wczuwa się w predyspozycje dziecka. Kultywator poświęca dziecku więcej czasu niż inni, stara się mu dogadzać, ćwiczyć

11 Historycznym przykładem takiego powiązania wydają się być ci, którzy dokonywali inwazji na Europę i Azję Mniejszą, przybывая ze stepów Azji: Hunowie, Awarowie, Mongołowie (pod wodzą Czyngis-Chana) czy Turkowie (po wodzą Tamerlana). Jak zauważył M. Eliade: „Przebiegające w błyskawicznym tempie inwazje Turko-Mongołów – począwszy od Hunów w IV wieku aż po czasy Tamerlana (1360-1404) – wzorowały się na micie pierwotnych łowców eurazjatyckich: drapieżnik ścigający zwierzynę na stepie. Nagłość i szyb-

kość ich ruchów, wyrzynanie w pień całej ludności, niszczenie zewnętrznych przejawów kultury osiadłej (miast i osad) upodabniają jeźdźców huńskich, awarskich, tureckich czy mongolskich do watahy wilków polujących na zwierzynę stepową lub atakujących grupy wędrownych pasterzy. [...] Wiele plemion altajskich powoływało się na nadprzyrodzonego wilka jako swego przodka” (M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych*, tłum. A. Kuryś, Pax, Warszawa 1995, t. III, s. 7). To byli znakomici łowcy i zarazem zawołani wojownicy.

różne umiejętności. Jednak często wychowuje dziecko zupełnie bezprofilowo. Wojownik stawia dziecku, przynajmniej od czasu do czasu, duże wymagania, które mają służyć rozwojowi osobowości i umiejętności dziecka. Stara się oczyszczać drogę samoaktualizacji dziecka z zagrożeń wynikających z ideologii panującej w społeczeństwie, w którym żyją. Nierzadko jednak taki rodzic jest zbyt wymagający, łatwo też posługuje się alternatywą: albo będzie z ciebie ktoś wartościowy, albo niewiele mnie obchodzisz. Kultywator jest uważny w stosunku do predyspozycji dziecka, wspiera je w sposób dojrzały. Może jednak być zbyt przyzwalający („permissywny”); daje on bardzo dużo dziecku, ale wtedy, gdy jest przy nim, gdy oddala się, myśli mało o dziecku.

Można być bardziej lub mniej aktywnym w społeczeństwie, w którym się żyje. Dość aktywnym jest się na ścieżce szamańskiej i kapłańskiej. Szaman musi świadczyć usługi na rzecz społeczności (od której sam otrzymuje świadczenia w postaci różnych dóbr i uznania), kapłan zaś jest do tego zobowiązany. O tym, że wojownik jest często aktywny społecznie, nie trzeba wspominać. Najmniej aktywny w społeczeństwie jest ktoś, kto jest na ścieżce katalizatora i mędrca, zaś najbardziej aktywni społecznie są ludzie żyjący potocznie, zbieracze i kultywatorzy.

Tak jak do etapu wojownika (włącznie z nim) cenne mogą być tzw. przykłady do naśladowania, tak na etapie katalizatora i tym bardziej mędrca takich przykładów nie ma i nie może być. Naśladowanie byłoby znakiem, że ktoś akurat nie jest na tych etapach. Starając się być katalizatorem i mędrce, trzeba bazować na swoim-nieswoim potencjale bardziej niż w innych przypadkach.

Przytoczone dotychczas ustalenia i obserwacje można rozbudować, używając dodatkowych nazw. Ktoś może być kultywatorem wyspecjalizowanym (np. zajmuje się budowaniem domów), zaś ktoś inny może być kultywatorem bez specjalizacji, może zajmować się wieloma rzeczami.

Zachęcam Czytelnika do inwencyjności i dodawania opisów i nazw bardziej niuansujących opisywane tu etapy. Może ktoś zaobserwuje, że spotkany przez niego łowca czy wojownik jawi się jako niechlujny lub też jawi się jako zadbany, i tak dalej.

Co do wątpliwości, czy należy etykietować i lekko hierarchizować ludzi w ich procesie samoaktualizacji, jak to tutaj robimy, trzeba stwierdzić, że elastyczne używanie nazw ma swoje uzasadnienie. A lekka hierarchizacja ma służyć nie tylko opisywaniu różnic, lecz również orientacji i, jak już wyżej pisałem, motywacji do samoaktualizacji. Mistrz murarski i początkujący uczeń nie są tacy sami w tym fachu, więc nie ma sensu ich nazywać i traktować tak samo; podobnie jest w innych sferach życia. Natomiast jest trudność z weryfikowaniem poszczególnych osób. Chlubnych wyjątków, których nie trzeba weryfikować, gdyż są oczywiste, jest niewiele. Dodałbym argument, że bez nazewnictwa i lekkiej hierarchizacji jest po prostu nudno w codziennym życiu. A na poziomie potocznego życia ludzie i tak przyklejają sobie etykiety i hierarchizują, tylko że czynią to prawie nieświadomie i często błędnie.

W przechodzeniu do poziomu zbieracza, łowcy, kultywatora, szamana (bądź kapłana) i katalizatora pomocne może być znajdowanie tzw. magicznych bądź misteryjnych miejsc. Idzie o takie miejsca, w których czujemy, że odzywają się w nas

głębsze warstwy naszego bytu, że wzmacnia się nasza wrażliwość, w których wydaje się nam, że coś w nas bardziej wibruje. Może to być dowolne miejsce, w którym coś takiego poczuliśmy. Oczywiście musimy to poczuć sami, ale odkryć takie miejsca możemy nie tylko sami, lecz może je odkryć ktoś inny i nas do nich zaprowadzić, o nich opowiedzieć czy napisać. Może to być ścieżka górską lub leśną, pagórek, drzewo, jar, dom, pokój w mieszkaniu itd. Liczy się nie obiektywne udowodnienie, lecz to, że takie miejsce wpływa na nas, pomagając nam aktualizować jakąś naszą możliwość, czy pomaga domknąć etap procesu samoaktualizacji przez to, że łatwiej dokonujemy w nim wglądu w to, co się na tym etapie dzieje. Jest to więc miejsce, które wpływa na nas katalizująco niezależnie od etapu naszej samoaktualizacji, miejsce-katalizator.

Ciekawe jest obserwowanie, jak ktoś zmagają się z częścią swojego potencjału. Niekiedy chciałoby się wziąć w obronę kogoś przed nim samym, dokładniej mówiąc, nie przed nim całym, lecz przed jakimiś składnikami jego osobowości (przed jego intelektem, jego emocjami, popędami czy nawykami). Na przykład można dostrzec, że czyjeś nawyki zbieracza blokują aktualizowanie się w nim jego bardziej subtelnych możliwości. Czy mamy mu wtedy pomagać? To zależy od tego, na jakim etapie samoaktualizacji sami jesteśmy. Pytając ogólniej: czy warto innych ludzi popychać w samoaktualizacji, motywować ich do rozwoju? To zależy od tego, jakie przyjmujemy kryterium. Jeśli przyjmujemy kryterium trwania ludzkiego świata, i zależy nam na tym, by ludzki świat trwał, to powinniśmy ludzi motywować do rozwoju, gdyż jeśli pozostaną oni na etapie pierwszym i drugim, to zniszczą środowisko naturalne i zaraz za nim również siebie. A jeśli przyjmujemy, że nie warto

przejmować się trwaniem ludzkiego świata, gdyż gatunek ludzki nie jest lepszy od innych gatunków istot żywych lub długość jego trwania jest bez znaczenia w skali kosmicznej i ogólnobytowej, to możemy nie starać się popychać do przodu innych ludzi w ich procesie samoaktualizacji. Pomijając deklaracje, większość ludzi realnie postępuje tak, jak gdyby przyjmowała drugą interpretację tego kryterium (można też przyjąć, że jeśli chce się przyjść z pomocą zwierzętom, to trzeba dbać o ludzi, ale dbać w sposób specyficzny, tj. powściągający ich zaborcze zapędy i ekspansywne skłonności).

Kultywatorowi czy wojownikowi wielu ludzi chętnie zadałoby pytanie: „Dlaczego nie zajmujesz się sobą? Po co interesujesz się innymi ludźmi?”. Kultywator czy wojownik rozumie, że inni wpływają na niego, że to, co inni myślą, przeżywają, robią jest uzależnione od kultury z jej wzorcami (stereotypami, tabu itd.). Jeden i drugi rozumie, że nie ma jednostki całkiem poza społeczeństwem i kulturą, że aktualizowanie swojego potencjału jest uzależnione od tego, jak swoje potencjały aktualizują inni ludzie. Jeśli ludzie wokół tłamszą swoje potencjały, to nie może to nie wpływać tłamsząco na daną jednostkę, która jest z nimi w kontakcie lub pod ich pośrednim wpływem. Koncepcja, że każdy ma zajmować się tylko własnym potencjałem, jest albo minimalizmem (trudno jest w korzystny sposób wpływać na potencjały innych ludzi, trudno jest dogadać się z innymi, więc każdy zajmuje się sobą – wtedy jest łatwiej żyć), albo po prostu efektem braku zrozumienia złożonych prawidłowości życia ludzkiego i międzyludzkiego. Jednak zauważmy, że to pytanie i ta uwaga objaśniająca dotyczą głównie kultywatora czy wojownika, innym takiego pytania raczej się

nie stawia. Nie stawia się, gdyż postaci znajdujące się przed etapem kultywatora czy wojownika interesują się niewiele w sposób świadomy innymi ludźmi pod względem procesu aktualizacji ich potencjału, a postaci będące na etapach bardziej zaawansowanych takie zainteresowania mają za sobą, nie chcą już poświęcać im czasu.

Gdy ludzie stykają się z sobą, mogą komunikować się, zajmując różne pozycje, zgodnie z tym, na jakich etapach znajdują się na drodze samoaktualizacji. Ktoś komunikuje z pozycji wojownika do kogoś, kto jest w pozycji człowieka potocznego, lub ktoś komunikuje z pozycji łowcy do kogoś, kto jest w pozycji kultywatora, i tak dalej. I wtedy wiele komunikatów będzie się rozmiętało lub będą one nawet wywoływać poważne nieporozumienia.

Najlepiej jest zwracać uwagę nie tylko na poziom własnej samoaktualizacji, lecz zarówno na poziom własnej samoaktualizacji, jak i na poziom samoaktualizacji innych, choć z przewagą tego pierwszego.

Im etap procesu samoaktualizacji jest dalszy i głębszy, tym indywiduum jest go bardziej świadome; najmniej świadomy jest go człowiek potoczny widmo. Mędrzec zaś może od czasu do czasu świadomie rezygnować z używania swojej świadomości po to, by łatwiej pozwalać unosić się rytmom życia i przemijania.

Bycie z inną osobą stwarza oczywiście dużo bardziej złożoną sytuację pod względem aktualizacji potencjału niż bycie samemu. Najczęściej ktoś jest z kimś dlatego, że wspólnie podejmują zadania prokreacyjne, gdyż podoba mu się wygląd tego kogoś, sposób reagowania, odpowiada mu zaspokajanie z nim określonych potrzeb czy mają wspólne interesy. Jednocześnie abstrahuje

się od ogólnego procesu samoaktualizacji kogoś drugiego. Jednak takie abstrahowanie musi odbijać się negatywnie na związku (co ujawnia się po krótkim okresie zadurzenia się w sobie). Nietrudno przewidzieć, że łowca i kultywatorka lub łowczyni i katalizator, lub kobieta żyjąca potocznie i wojownik raczej nie wytrzymają z sobą długo.

Każde zajmowanie się czymś może być dokonywane z dominacją jednego z tych pięciu poziomów aktualizowania się potencjału i czerpania z niego. Można nawet prowadzić samochód na różnych poziomach, tj. na poziomie łowcy czy wojownika, czy mędrca (chyba że mędrzec nie wystawia się na ryzyko i stres związane z kierowaniem samochodem – raczej tak). Przy czym zakładamy tu, że ludzie zachowują się zgodnie z tym, co jest właściwe poziomowi, do którego doszli. Różnice są wyraźnie widoczne w relacjach danego człowieka z innymi ludźmi, a zwłaszcza w relacjach intymnych. Mężczyzna łowca raczej stara się mieć wiele kontaktów z kobietami; wojownik szuka w nich czegoś niepowtarzalnego, bywa szarmancki wobec nich, broni przed niebezpieczeństwami; kultywator jest kurtuazyjny i miły dla kobiet, jest dla nich przewidywalny w swoim zachowaniu; katalizator kontempluje kobiety, stara się ułatwić im pełne zaspokojenie potrzeb, które przy nim przejawiają (podobnie jest z punktu widzenia kobiet wobec mężczyzn, jednak to, jak one odbierają mężczyzn pod tym względem jest autorowi jako nie-kobiecie niełatwo opisać).

Duży problem jest z łowcami i zbieraczami przyjemności, zwłaszcza jeśli działa w nich mechanizm kompensacyjny, tj. gdy poszukują przyjemności zamiast czegoś, co powinni lub chcieli mieć, a nie mogli mieć (wyrażając się w czasie teraźniejszym: co powinni lub chcą mieć, a nie

mogą mieć). Nawet w okolicznościach bardzo im sprzyjających mogą nie kontynuować rozwoju. Znam osobiście wielu takich ludzi; ich zwiększona liczba pojawia się szczególnie w okresach względnego pokoju, dobrobytu, gdy panuje demokracja. Jest to w istocie słaba strona wygodnego życia w zaawansowanej cywilizacji. Aby ruszyli oni w procesie samoaktualizacji w głąb i wszcz, muszą być skonfrontowani z ekstremalnymi okolicznościami. Głównie działa tak na nich ich własna choroba i zagrożenie śmiercią, ewentualnie strach przed czymś – wtedy są skorzy podjąć walkę o siebie. Jednak gdy zagrożenie zanika, zwykle szybko wracają do etapu łowcy, zbieracza czy człowieka żyjącego potocznie, nawet o tym nie wiedząc. Jednak zaznaczmy, że można przeżywać przyjemność na poziomie katalizatora czy mędrca – wykazywał to w swoich naukach i swoim życiem Epikur¹².

Spadnięcia, schodzenia bądź czmychnięcia z wyższych poziomów na niższe są nagminne. Ktoś, kto zachowywał się jak wojownik (czy szaman), może następnego dnia zejść do poziomu łowcy i to niedojrzałego; wypicie znacznej ilości alkoholu ukazuje takie spadnięcie, które może być wykonane pokazowo w ciągu kilkunastu minut (mistrzowie buddyizmu zen, którzy chcą ciągle zachowywać osiągnięty przez siebie poziom, nie tykają alkoholu i środków halucynogennych).

Można umówić się z kimś innym, by pomagał nam w podtrzymywaniu osiągniętego przez nas poziomu samoaktualizacji. Nie idzie tylko o to, by inspirował nas w postępowaniu do przodu i w głąb, lecz także by zwracał uwagę na proces od strony negatywnej. Ktoś taki może powiedzieć:

„Wydaje mi się, że przed chwilą zachowałeś się jak niedojrzała łowczyni”, „Tak mówi zbieracz” itp. Jednak, aby czynić uwagi krytyczne, ktoś, kto je czyni, musi zejść na poziom wojownika (jeśli był wyżej); m.in. dlatego mędracy nie zajmują się krytyką (gdyż właśnie ona ściąga ich na niższe poziomy samoaktualizacji).

Ciekawa jest obserwacja, że dzieci do okresu dojrzewania, do okresu przejęcia ról związanych z byciem „młodym człowiekiem”, wypróbowują wstępnie prawie wszystkie etapy samoaktualizacji, czynią to spontanicznie, kapryśnie i niezbyt dojrzałe, co jest zrozumiałe. Ale wypróbowują chyba wszystkie z nich. Czy niekiedy zdarza się im na małą chwilę być nawet na najbardziej zaawansowanym etapie, trudno sprawdzić.

Drogą samoaktualizacji można iść spontanicznie, być popychanym przez coś lub przez kogoś oraz można iść nią metodycznie. Domyślamy się też łatwo, że spontaniczność z metodycznością mogą być łączone – z przewagą jednego lub drugiego. W tym eseju opisuję kroczenie z przewagą metodyczności. A czy w przypadku kroczenia spontanicznego można przez chwilę w życiu być nawet mędrce? Bycie mędrce wymaga iście szerokiego pola świadomości i harmonijnej samoaktualizacji. Ale bardzo sprzyjające okoliczności mogą się zdarzyć. Wtedy zapewne na chwilę ktoś może nim się stać bez metodycznego przygotowania.

Ludzie mogą pomagać sobie w – by się tak wyrazić – do-aktualizowaniu ich potencjałów. Wojownik, kultywator lub kapłan może „naciśnąć” kogoś, by aktualizował jakiś aspekt swojego potencjału; może to być nawet „troskliwy klaps” czy „troskliwy kopniak”. Katalizator i mędrzec

12 Patrz np. G. Neumann, *Epikureizm*, Adiafora, Olsztyn 2003.

nie naciskają, lecz tylko pomagają komuś oczyścić jego umysł, aby sam dostrzegł to, co dlań ważne. Niekiedy, gdy ktoś jest przygotowany, zadziałanie wobec niego jako wojownik, kultywator bądź kapłan może mu rzeczywiście pomóc przejść jakiś odcinek na drodze samoaktualizacji.

Wreszcie podkreślam, że są zróżnicowania między ludźmi co do czasu poprzestawania na tych poszczególnych etapach. Czas ten zależy od potencjału każdego człowieka, od ludzi, z którymi ktoś się styka, od okoliczności życia, od kontekstu, w którym się znajduje.

Bycie na wcześniejszych etapach w różnych dziedzinach (na przykład bycie zbieraczem w sferze pokarmowej – przykład ten został przytoczony wyżej) doprowadza do dalszych, bardziej zaawansowanych etapów. Będąc łowcą w sferze pokarmowej, można dojść do etapu kultywatora czy katalizatora w tej sferze. Można też dojść do tych etapów w sferze intelektualnej, intymnej, seksualnej i innych sferach życia. Być może dany ktoś dojdzie w rozwoju do takiego stanu, że wszystkie lub prawie wszystkie jego możliwości będą na etapie bardzo zaawansowanym, na etapie katalizatora; o mędrca lepiej milczeć.

Dość łatwo jest analizować bycie artystą. Artysta może być na każdym z tych poziomów (z wyjątkiem etapu człowieka żyjącego potocznie, który jednoznacznie wyklucza się z byciem artystą). Często też, od momentu uaktywnienia się jako artysta, ktoś przechodzi przez nie wszystkie. Na przykład artysta na poziomie zbieracza będzie uprawiał sztukę eklektyczną raczej w jej niezłożonej wersji, zaś ktoś na etapie łowcy będzie awangardzistą. Artyści, którzy dożywają sędziwego wieku, często stają się katalizatorami i być może mędrkami.

Mówienie i pisanie o rozwoju człowieka, o jego „samorealizacji” bez uwzględniania wielu postaci samoaktualizacji tchnie naiwnością. Prawdopodobnie, aby być na bardzo zaawansowanym etapie samoaktualizacji, trzeba wcześniej przejść przez wszystkie etapy poprzedzające go. W niektórych momentach dany człowiek potrzebuje wsparcia również ze strony jakiegoś wojownika czy kultywatora. Zadawanie się od razu z katalizatorem czy mędrcom może mu niewiele wnieść. Wielu współczesnych propagatorów „rozwoju”, a nawet psychoterapeutów, ma jego zbyt uproszczony, optymistyczno-naïwny obraz. Wielu przyjmuje, że każdy może od razu ruszyć w stronę bycia mędrcom, że mistrza można spotkać, gdy tylko odkryje się w sobie, że się go potrzebuje, że wystarczy „po prostu” samoaktualizować się. My wskazujemy na konieczność nienaiwnego przemierzania wielu postaci samoaktualizacji. Parcie do przodu i w głąb jest konieczne, ale niekiedy trzeba zawracać, szukać wsparcia ze strony kogoś bardziej zaawansowanego, jak i niekiedy ścierać się z kimś, kto jest na podobnym etapie samoaktualizacji.

Wobec potencjału trzeba być w każdej chwili życia jak początkujący lub niemal jak początkujący – w tym sensie, że trzeba starać się patrzeć na niego świeżo. Potencjał nie jest czymś stabilnym, ani zafiksowanym. I sięga daleko. Potencjał człowieka przechodzi w potencjalność bytu w ogóle, który to byt podlega zmianie (zaś potencjalność ma swoje rytmy, tendencje, sfery – ale to nie należy już do przedmiotu naszych analiz tutaj¹³). Potencjał

13 Patrz L. Ostasz, *Potencjalność – byt – chaos – nicość. Rozważania metafizyczne*, Eneteia, Warszawa 2009 (wyd. drugie, poprawione).

jest w dużym stopniu czyjś, a potencjalność jest przed- bądź pod-indywidualna.

Wróćmy jeszcze do metafory skarbu wprowadzonej na początku eseju. Czy skarbiec, z którego wydobyliśmy wszystko, jest pusty? Jest i nie jest. Nie jest, gdyż pozostały ślady tego, co w nim było, co w nim się działo, pozostał odbłask tego, co cenne, osadziło się w nim coś z tego, co działo się podczas procesu samoaktualizacji. Pozostało w nim coś w rodzaju szlachetnego pyłu – takiego, który może świecić. A jeśli skarb nie został zużyty, to to, co w nim podlegało psuciu, psuje się; reszta ulega rozproszaniu.

Można powiedzieć, że prawie każdy człowiek „wie” bądź „przeczuwa” to, co jest istotne dla aktualizacji jego potencjału. Filozof, pisarz lub psychoterapeuta tylko pomaga mu ułożyć te elementy „wiedzenia” bądź „przeczuwania” w bardziej wyraźną całość. ■

Wydawnictwo Naukowe WSP poleca:



zobacz więcej: www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

Lech Ostasz

Olsztyn, Poland

lech.ostaszk@gmail.com

Keywords: process of selfactualization, the inborn human potential, the conditions of selfactualization, feeling of happiness

Figures met on the road of selfactualization of human being (Part II)

Abstract

The author describes in his essay the key figures which human being assumes during his/her development; the development is understood as selfactualization. The figures are: that who lives in everyday manner, gatherer, hunter, cultivator, warrior, shaman, catalyst, wise. In the further part of the essays the author shows the interdependencies between the mentioned figures, and the good and the bad side of them.

Lech Ostasz, Hab. PhD, Professor of UWM, The University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Institute of Philosophy, Philosophical Anthropology Department; The Pedagogical Academy in Lodz

O pożytku hodegetyki. Próba rekonstrukcji i dekonstrukcji pewnej zapoznanej kategorii pedagogiki herbartowskiej

Michał Głazewski

Zielona Góra, Polska

m.glazewski@ipp.uz.zgora.pl

słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, agogika, hodegetyka, Stoy, herbartyzm, nauczyciel, ponowoczesność

*Ile razy ci mówiłem,
żebyś nie jadła żółtego śniegu?!*

(okrzyk zrozpaczonego ojca w zimowej scenerii placu zabaw)

1. Sapere educare!

Stefan Kunowski w swojej teorii warstwowego rozwoju człowieka odróżnił pięć funkcji agosu (gr. *ago* – prowadzę), tzn. siły „[...] działania moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców jako ludzi najlepszych danego społeczeństwa i środowiska”¹, którzy „prowadzą wzwyż” swoich wychowanków: *sanare* (od łac. *sanus* – zdrowy) – opiekę wychowawcy nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu; *edoce-*

re (łac. *edoceo* – gruntownie nauczać, pouczać, uświadamiać) – czyli wszechstronne wychowanie umysłowe, które przez nauczanie, informowanie, oświecenie i poznanie naukowe ma przyczynić się do samodzielnego i mądrego szukania prawdy o świecie, o człowieku, o źródłach bytu, o Bogu; *educere* (z łac. wyciągać skądś, wyzwolić) – ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, tzn. życia społecznego, środowiska; *educare* (z łac. wyprowadzać w górę) – czyli opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału; *initiare* – wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem doczesnym i wiecznym człowieka².

Prowadzenie wychowawcze miało w jego koncepcji znaczenie fundamentalne: mogło zmienić kierunek całego planu życia człowieka, równoważąc i przewyższając negatywne wpływy pozostałych dynamizmów wychowania: biosu, etosu i losu³. Współcześnie, wobec powszechności krytyki wychowawczej funkcji nauczyciela jako przewodnika warto na nowo postawić pytanie o potencjał tej woli i odwagi agogicznej.

Sapere aude! – ośmiel się być mądrym⁴ – było zawołaniem filozofów oświecenia, dewizą, rozsławioną przez Immanuela Kanta w dziele z 1784

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 175.

Michał Głazewski, dr, Uniwersytet Zielonogórski.
Członek Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej
im. B. F. Trentowskiego oraz Zespołu Teorii
Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych

² Tamże, s. 247-251.

³ Por. tamże wykres sumy wektorów na s. 179.

⁴ Por. Z. Lewandowski, K. Woś, *Słownik cytatów łacińskich. Wyrażenia – sentencje – przysłowia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 501.

roku pt. *Was ist Aufklärung?*⁵. Ten zaczerpnięty z Listów Horacego⁶ apel o odwagę poszukiwania prawdy, odwagę życia z pasją, oświecania siebie i innych kontrastuje z powszechną współcześnie postawą antypedagogiczną: „Nauczycielu zostaw dzieci w spokoju!”, wyrażoną jako manifest pokoleniowy w kultowym utworze zespołu Pink Floyd z psychodelicznej rock-opery *The Wall*⁷. W ten i na wszelkie inne sposoby, idee antypedagogiczne – obok innych teorii i pop-teorii krytycznych – były włączane w światopogląd wyrosły z kontrkultury, kontestacji i rewolty lat sześćdziesiątych, ruchu hipisowskiego, z New Age, anty- i alterglobalizmu itd. Były i są rozwijane w ramach klimatu krytycznego dyskursu emancypacyjnego tamtego okresu, przenikając do świadomości ludzi także jako postawa negująca prawo nauczyciela do autorytetu, do prowadzenia, do wskazywania drogi. A przecież nowożytna pedagogika wsparła się na dwóch filarach: na dydaktyce – sztuce nauczania i na hodegetyce – sztuce prowadzenia wychowawczego.

5 I. Kant, *Rozprawy z filozofii historii*, pol. tłum. M. Żelazny, T. Kupś, D. Pakalski, A. Grzesiński, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.

6 Epistulae, 1. 2, 40 [w:] *Opera omnia*; pol. tł.: Dzieła wszystkie. Pieśni. Pieśń wieku. Jamby. Gawędy. Listy. Sztuka poetycka, przeł. A. Lam, Warszawa 1992. Cała sentencja brzmiała: *Dimidium facti, qui bene coepit, habet, sapere aude, incipe*, tzn.: Połowę pracy ma za sobą, kto dobrze zaczął, miej odwagę być mądrym, zacznij.

7 Pink Floyd, *Another Brick in the Wall, Part Two*, utwór z płyty *The Wall* (1979), opowiadający o lodowatej, zdehumanizowanej i wrożej szkole, gdzie uczniowie są musztrowani na podobieństwo robotów-androidów, jest jednym z najbardziej znanych protest songów rockowych:

“We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teacher leave them kids alone
Hey teacher leave them kids alone
All in all your just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall”

2. Hodegetyka – zapoznana sztuka wychowania

Hodegetyka (gr. *hodós* ‘droga’, *hēgēomai* ‘prowadzę’) to termin używany powszechnie w pedagogice na przełomie XIX i XX w. dla określenia nauki zajmującej się metodami wychowania – dla odróżnienia od dydaktyki zajmującej się nauczaniem. Dla Johanna Friedricha Herbarta dydaktyka (składająca się z dwóch części: dydaktyki metod i planu nauczania) stała się domeną całej jego pracy filozoficznej, której starał się nadać charakter stricte naukowy (scjentyistyczny, racjonalny, niemal mechanistyczny). Oprócz niej określił dwie nauki pomocnicze: filozofię praktyczną – czyli etykę i psychologię: pierwsza „wskazuje cel kształcenia, druga zaś drogę, środki i przeszkody”. Poczesne miejsce w systemie pedagogicznym Herbarta zajmowały pojęcia „kształtowania” wychowanka (*Bildsamkeit*)⁸, cel takiego wychowania oraz środki prowadzące do jego osiągnięcia. System zakładał posłuszeństwo, uległość wychowanka (przedmiotu oddziaływania) i przeciwstawiał mu postawę nauczyciela – aktywnego podmiotu, kierującego wychowaniem ucznia według ściśle określonych stopni formalnych metody wypracowanej przez Herbarta.

Dążąc do realizacji najwyższego celu wychowania, tzn. do wytworzenia rozbudowanego charakteru moralnego, nauczyciel powinien był stosować różnorodne środki. Należał do nich sam proces nauczania, ale także „prowadzenie”, czyli hodegetyka, na którą składają się dwie części: karność lub rząd (*Regierung*) i pielęgnowanie, czyli opieka⁹. Karność to różnego rodzaju naciski, aby

8 H., Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, s. 147.

9 „Pedagogikę ogólną, do której później muszą przyłączyć się

przywrócić porządek, jeśli ten został zakłócony (środek doraźny), pielęgnowanie natomiast to zespół środków trwających długo. Poddany działaniu tych przyzwyczajęń wychowanek odrzuca wszystko co nieszlachetne i na trwałe kształtuje swój charakter¹⁰.

Hodegetyka była pierwotnie przedmiotem nauczania nauk medycznych: już w średniowieczu była wykładana na uniwersytetach jako hodegetyka lekarska, w ramach której przekazywano wiedzę i umiejętności właściwego postępowania z pacjentem¹¹. W podobnym sensie funkcjonowała od przełomu XIX i XX w. jako dyscyplina teologii pastoralnej (zw. teologią praktyczną), ucząca o pasterskim urzędzie Jezusa Chrystusa i Kościoła, czy też jako wprowadzenie do nauki w szkole realnej i gimnazjum¹² albo studiów uniwersyteckich¹³.

różne szczegółowe rozważania, będziemy opracowywać przede wszystkim według trzech zasadniczych pojęć: kierowania, nauczania i karności": J.F. Herbart, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tłum. J. Jakóbiec, t. II, Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu, red. S. Wołoszyn, Warszawa 1965, s. 97.

10 H., Blankertz, op. cit., s. 144: „Ogólny cel wychowania postrzegał w cnocie, którą definiował jako zrealizowaną w człowieku ideę wewnętrznej wolności”.

11 W. Szumowski, *Filozofia medycyny jako przedmiot uniwersytecki*, „Przegląd Filozoficzny”, pod red. Warszawskiego Instytutu Filozoficznego, 1920, rocz. 23, s. 278-294; J.W. Arnold: *Hodegetik für Medicin-Studierende oder Anleitung zum Studium der Medicin, nebst einer ausgewählten medicinischen Literatur. Ein Handbuch zum Gebrauche bei akademischen Vorlesungen*. Karl Groos, Heidelberg und Leipzig; Karl Gerold, Wien 1832.

12 W. Freund, *Prima. Eine Hodegetik für die Schüler des obersten Gymnasial- und Realschul-Unterrichts, zugleich als methodisch geordnete Vorbereitung für die Abiturientenprüfung*. In 104 wöchentlichen Briefen für den zweijährigen Primanerkurs. 2 Bände. Violet, Leipzig um 1900.

13 Por. np. K.H. Schwidler, *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens, in der Crökerschen Buchhandlung, Jena 1839*; C. Kirchner: *C. Kirchner's Hodegetik oder Wegweiser zur Universität für Studierende: Nebst einer systematischen Übersicht der Wissenschaften und Künste und den Studienplänen für die einzelnen Fächer des Gelehrtenberufs*. Vogel, Leipzig 1852;

Późniejsza specjalizacja nauk pedagogicznych doprowadziła do atrofii tej dyscypliny w Niemczech – zarówno w sensie koncepcji K. V. Stoya, jak i E. J. Kocha¹⁴ – choć hodegetyka funkcjonowała jako dyscyplina jeszcze w latach pięćdziesiątych XX w., np. w USA, ZSRR¹⁵.

3. Karl Volkmar Stoy – twórca hodegetyki

W pedagogice szczególną rolę hodegetyka odgrywa w koncepcji Karla Volkmara Stoya (1815-1885), zwolennika herbartyzmu, który przypisał jej zadanie etycznego kształtowania osobowości wychowanka (obok dydaktyki i dietetyki)¹⁶. W jej ramach powinno się prowadzić badania dla uzasadnienia i przekładania na język praktyki wychowawczych celów etycznych. Obok Stoya pionierem wdrażania koncepcji Herbarta do

Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte „bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigiert von Karl Gottlob Hergang, 1847. W Encyklopedii znaleźć można definicję hodegetyki: „Hodgesis, Hodegetik: (A.d. Griech.) Wegweisung oder Anleitung, besonders zur rechten Methode des academischen Studiums. Daher Hodeget, ein Wegweise, Führer, Lehrer”.

14 E.J. Koch, *Hodegetik für das Universitäts-Studium an allen Facultäten, in der Frankeschen Buchhandlung*, Berlin 1792.

15 H. Kunze, *Wissenschaftliches Arbeiten*. Eine Einführung. Akademie-Verlag, Berlin 1958: „So stehen wir heute vor der paradoxen Situation, daß ausgerechnet in Deutschland, das auf diesem Gebiete eine alte Tradition aufzuweisen hat, die Pflege einer allgemeinen Wegweisung der akademischen Studien – denn das bedeutet Hodegetik (griech. ὁδός, der Weg) – an den Universitäten und Hochschulen vernachlässigt worden ist, während sie sowohl in der Sowjetunion wie in den Vereinigten Staaten von Amerika zu einem festen Bestandteil des Studiums zählt.“ (s. 5). Według Kunzego zadaniem hodegetyki jest przekazywanie sensu i celu studiów akademickich oraz ich metody („Sinn und Zweck des akademischen Studiums sowie seine Methode”); J.H. Olbertz, *Hodegetik als akademische Morallehre*, [w:] K. Jackstel (red.): *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik*. Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1986, nr 3, E 73, Halle/Saale, s. 47–58.

16 J. Stary: *Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“*. Eine historische Betrachtung, „Das Hochschulwesen” 42, 1994, 4, s. 160–164.

praktyki szkolnej był przede wszystkim Tuiskon Ziller. Sam Herbart taką praktyką raczej nie miał szans się zajmować, właściwie całe jego życie pochłonęła kariera uniwersytecka. Ziller i Stoy urodzili się niemal w tym samym czasie i obaj w podobny sposób znaleźli się pod wpływem teorii Herbarta. Obaj gorliwie zaczęli wdrażać ją do praktyki, lecz każdy inaczej interpretował doktrynę, co doprowadziło do powstania dwóch szkół. Szkoła Stoya pozostawała wierna teorii Herbarta w jej oryginalnym kształcie i jako swoje główne zadanie widziała jej aplikację do różnorodnych szkół pierwszego i drugiego stopnia¹⁷. Stoy najwięcej uwagi poświęcał opracowaniu systemu edukacyjnego dla szkół elementarnych, podczas gdy jego najbliższy współpracownik, Otto Frick, późniejszy dyrektor Szkoły dla Sierot w Halle (Fundacji Frankońskiej), wdrażał teorię Herbarta do szkół drugiego stopnia i gimnazjów.

Ziller natomiast działał bardziej niezależnie, interpretując idee Herbarta szerzej i swobodniej. Stosował Herbartowskie zasady selekcji materiału dydaktycznego tak dowolnie, że ściągał na siebie potępienie ze strony ortodoksyjnych pedagogów¹⁸. Zwłaszcza jego teoria koncentracji jako metoda koordynacji i ujednolicania nauczania budziła wiele kontrowersji.

Stoy urodził się w Pegau w Saksonii w roku 1815. Uczęszczał do szkoły w Miśni, a studiował na uniwersytecie w Lipsku, potem w Getyndze. W Getyndze uczęszczał na wykłady Herbarta, dzięki którym pokochał filozofię i pedagogikę. Po ukończeniu studiów w 1839 roku zaczął nauczać

w Weinheim, w 1842 przeniósł się do Jeny, gdzie w następnym roku uzyskał stanowisko *privat docent* w dziedzinie filozofii. W tym czasie przyjął posadę dyrektora miejscowej szkoły prywatnej, która pod jego kierownictwem zyskała doskonałą reputację. Uczniowie przyjeżdżali do niej z całej Europy, a potem dobrze ją wspominali¹⁹. W roku 1845 Stoy został profesorem uniwersyteckim. W 1865 roku przeniósł się do Heilderbergu, a dwa lata później założył w Bielitz seminarium dla nauczycieli oparte na zasadach pedagogiki Herbarta; w roku 1874 powrócił do Jeny, gdzie mieszkał do śmierci w 1885 roku.

Pomnikiem jego dokonań było seminarium pedagogiczne w Jenie wraz z przynależącą do niego szkołą praktyk. Szczególną cechą tego seminarium było to, że stanowiło część uniwersytetu i jako takie otrzymywało od rządu corocznie stypendium. Rzeczywistą władzę sprawował w obu instytucjach profesor pedagogiki, chociaż szkoła praktyk miała swojego dyrektora, działającego pod nieobecność profesora: „W tygodniu odbywają się trzy seminaria, w których muszą uczestniczyć wszyscy studenci. Pierwsze to tzw. praktyka (*Praktikum*), na którą składa się kilka pokazowych zajęć nauczycieli stażystów ze szkoły praktyk, demonstrujących sposób nauczania. Każdy członek seminarium robi notatki z ćwiczeń i na ich podstawie przygotowuje później krytyczną analizę całego wystąpienia. Ta praktyka odbywa się w środy”²⁰.

Drugie spotkanie, zwane *Theoretikum*, odbywało się w pomieszczeniu seminaryjnym na uniwersytecie. Zwykle trwało godzinę i poświęcone było

17 Gamo, Ch. de, *Herbart and the Herbartians*, University Press of the Pacific, Honolulu 2001, reprinted from the 1895 edition, s. 101.

18 Tamże, s. 102.

19 Tamże, s. 105.

20 Tamże, s. 182.

dyskusji i wyjaśnianiu technicznych i metodycznych kwestii, które pojawiły się w szkole praktyk w trakcie tygodnia. Dotyczyły one przeważnie podstaw metodycznych, postępowania w szczególnych przypadkach naruszenia dyscypliny, kondycji psychicznej poszczególnych uczniów, oceny podręczników metodycznych, czytanek szkolnych i układu programowego studiów. Często też któryś ze studentów był proszony o przygotowanie pisemnej rozprawki na jakiś zadany temat.

Theoretikum odbywało się w piątki od siódmej do ósmej wieczorem. Bezpośrednio po jego zakończeniu seminarium przenosiło się do pobliskiego hotelu, gdzie czekał wynajmowany specjalnie na tę okazję apartament. Ta część seminarium zwana była konferencją (*Conference*). „Około dwudziestu osób siedziało przy stołach zestawionych w kształt litery T. Za poprzecznie ustawionym stołem w końcu pokoju siedział Dr Stoy na typowej niemieckiej sofie. Celem konferencji było wysłuchanie krytycznych wystąpień na temat zajęć, zrealizowanych w minioną środę podczas *Praktikum*. Po krótkim wstępie osoba, która prezentowała modelowe zajęcia, odczytywała samodzielnie napisaną krytykę przedsięwzięcia, informując, co chciała zrobić, jakie metody stosowała w tym celu i w jakim stopniu udało jej się odnieść sukces. Bezpośrednio po tym następowała wypowiedź wyznaczonego wcześniej krytyka, który analizował szczegóły, wspierając swoje wnioski faktami i argumentami”²¹. Potem znów głos zabierała osoba, której praca była przedmiotem owej krytyki, i albo uznawała racje zawarte w przedstawionej krytyce, albo wyjaśniała, dlaczego się z nimi nie zgadza. Od tego momentu dyskusja stawała się otwarta zarówno dla nauczycieli, jak i studentów,

przy czym każdy zabierał głos na temat, jaki wydawał mu się najbardziej godny komentarza. Spotkanie trwało zwykle do godziny 23, a zamykał je Stoy, dokonując podsumowania przedstawionych stanowisk i poglądów.

Głównym dziełem Stoya jest *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik* – pierwsze wydanie w roku 1861, drugie rozszerzone i poprawione w Lipsku w 1878 roku. Oprócz niej należy wymienić: *Schule und Leben* 1844, *Die pädagogischen Bekenntnisse erstes bis neuntes Stück*, Jena 1844-1880; *Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrausgabe an die Mütter*, Leipzig 1855, *Haus- und Schulpolizei* 1856, *Organisation des Lehrerseminars* 1869, *Heimatskunde und Sprachunterricht* oraz wiele artykułów, jakie napisał do *Schulzeitung*, której był redaktorem w latach 1870-1882.

Wkład Stoya do pedagogiki polegał raczej na żywym przepracowywaniu doktryny Herbarta niż wnoszeniu jakichś nowych idei. Podstawą jego poglądów pedagogicznych były trzy filary: statyka, propedeutyka i koncentracja.

O statyce nauczania twierdził, że „zawsze musi być odpowiednie zaopatrzenie (*provision*) poczynione dla treningu intelektualnego, etycznego i religijnego”²² i tego pokarmu dla trzech głównych sfer zainteresowań musi zawsze dostarczać program dydaktyczny. „Musimy troszczyć się o dźwięczność serca tak samo, jak o dźwięczność głowy”²³. Należy zawsze dbać o zachowywanie właściwych proporcji między tymi trzema rodzajami materiału, czyli mieć na nie wzgląd statyczny.

21 Gamo, Ch. de, op. cit., s. 183.

22 Tamże, s. 184.

23 Tamże.

Tylko spożytkowanie istniejących zapasów wiedzy i doświadczenia może dawać nadzieję na powodzenie nauczania, zatem jeśli ktoś naucza, nie zważając na prawo apercepcji, to „gra na harfie bez strun”²⁴. Dlatego każdy podejmowany krok musi stanowić przygotowanie do kroku następnego, formując jego nieodzowną podstawę. Należy z całą konsekwencją unikać wszystkiego, co mogłoby osłabić aktywność i asocjacyjność idei. Szczegółowych zasad tego dynamicznego, progresywnego spojrzenia na nauczanie należy szukać w propedeutyce – psychologicznym studium apercepcji i zainteresowania apercepcyjnego.

Jeśli statyka nauczania determinuje jukstapozycję studiów i propedeutykę następstw, a one obie tworzą razem „dwa wymiary nauczania”²⁵, to poza tym istnieje konieczność szczególnego rodzaju – najpierw o charakterze negatywnym – odepchnięcia wszystkiego, co mogłoby przeszkadzać w ponownym przebudzeniu, przystawalności i łączliwości idei i ich promocji do największego możliwego stopnia, jednoczenia wiedzy podstawowej, połączenia tego, co jest pokrewne, oraz asocjacji idei uzupełniających, tak by uzyskać ekonomikę czasu i siły. To właśnie jest przedmiotem koncentracji²⁶.

Stoy odrzucał ideę koncentracji Zillera i traktował cały jego zamysł jako przesadny i fantastyczny. Do swojego przyjaciela, doktora Bartela w Gerze napisał: „Będę Ci bardzo wdzięczny, jeśli w interesie prawdy skorzystasz z okazji, aby powiedzieć, że ja nie mam nic wspólnego z nowinkami Zillera. Uważam je za szkodliwe przesady, za szczątki

pozostałe z wielkich struktur Herbarta. Zgodny jestem z Tobą zupełnie, wyrażając w konkluzji swój ostateczny sąd: Wszystko co nowe w tym pomyśle Zillera nie jest dobre, a wszystko co dobre nie jest nowe”²⁷.

Podsumowując stanowisko Stoya, można stwierdzić, że mocno trzymał się Herbartowskiej podstawy metafizycznej, psychologicznej i etycznej; akceptował w zasadzie ideę rozwoju historycznego jako przewodnika do prezentacji tematów kulturowych; bezwarunkowo odrzucał natomiast baśnie i lekturę Robinsona Crusoe, które zwolennicy Zillera uczynili jądrem koncentracji dla pierwszej i drugiej klasy; odrzucał z jeszcze większą niechęcią Zillerowski schemat koncentracji, wedle którego wszystkie inne przedmioty *curriculum* powinny zostać zgromadzone wokół etycznego jądra, składającego się z treści biblijnych i historii ludzkości, ze wstępem w postaci Robinsona Crusoe i folkloru; wierzył też w formalne stopnie nauczania jako racjonalny przewodnik dydaktyczny.

„Sam Stoy był niepozornej postury, miał pospolitą twarz, był ekscentryczny w zachowaniu i ubiorze. Ale dobrego serca, szczerzy i otwarty, zawsze gotów do pomocy tym, którzy jej potrzebowali – człowiek, o którym pamięć jest przechowywana ciepło w wielu sercach”²⁸.

Zasadniczy cel herbartyzmu może być określony jako rozwój charakteru, nie w wąskim subiektywnym sensie, ale w szerokim sensie społecznym. Aby umożliwić dziecku pełny rozwój, nauczyciel stara się przystosować dziecko do każdej istotnej formy życia rodzinnego, społecznego, obywatel-

24 Tamże.

25 Tamże.

26 Por. tamże, s. 185.

27 Tamże, s. 186.

28 Tamże, s. 186.

skiego, religijnego i ekonomicznego, prowadzić je ku „wewnętrznej wolności”. W takim szerokim rozumieniu celu wychowania herbartyści nie byli może rzeczywiście oryginalni, ale z pewnością wnieśli wiele przyczynków co do środków, które prowadzą do realizacji tego celu, tak pożądanego w edukacji publicznej – do hodegetyki. Siłą ich stanowiska jest ukazanie, jak można osiągnąć ten rezultat w instytucji szkoły: łączyli dydaktykę szkolną z hodegetyką i wierzyli, że zwykłe dziedziny edukacji elementarnej mają ogromny potencjał w wychowaniu człowieka wolnego i moralnego.

4. Nauczyciel – przewodnik czy tłumacz?

Hodegetyka może być postrzegana jako jedna z historycznych form uprawiania pedagogiki w Niemczech w XIX w. i choć – podobnie jak w przypadku samego herbartyzmu – niektóre z jej założeń mogą się wydawać dziś anachroniczne, to pobieżna nawet rekonstrukcja hodegetyki jako subdyscypliny pedagogiki ukazuje kilka aspektów, które także współcześnie mają interesujące konotacje praktyczne.

To z założeń hodegetyki wyrasta bowiem współczesna rola nauczyciela jako przewodnika w świecie wiedzy, wartości, w życiu społecznym. „Przewodnik i doradca to atrybuty nauczyciela” – pisze Henryka Kwiatkowska w swojej „Pedeutologii” – „to atrybuty zrośnięte przez wieki z rolą nauczyciela”²⁹. Współcześnie te oczywiste funkcje zawodu nauczyciela stały się jednak problematyczne, nauczyciel nie jest już autorytetem tylko z racji wykonywanego zawodu „w kulturze rozdarłej wieloznacznością, chaosem zmieniających się ofert, nasyconej złożonością

i wreszcie kultury »odwracalnej«, której treści podlegają ciągłej rekonstrukcji”³⁰. Przełom XX i XXI wieku przyniósł destrukcję, dekonstrukcję i rekonstrukcję dotychczasowych racjonalno-pragmatycznych sposobów pojmowania prawdy i pewności, odsłaniając „nieobliczalny i zasadniczo nieprzewidywalny charakter współczesnych przemian”³¹. W tym świecie pluralizmu wartości, różnorodności światopoglądowych, intelektualnych, religijnych funkcja przewodnika stała się karkołomna w obliczu „kresu wielkich narracji”, erozji stożkowych struktur władzy i autorytetu, relatywizmu epistemologicznego i kulturowego, pochwały marginesu, różnorodności, dystansu i ironii. Globalizacja, alterglobalizacja, antyglobalizacja, agonie totalitarnych systemów społecznych, ekonomicznych, teistycznych, rodzenie się nowych struktur politycznych i nowych form religijności – opustoszałe kościoły w sytej Europie, z jednej strony, płomiennosc fanatyzmu religijnych fundamentalistów w Azji i Afryce, z drugiej, zaściankowość i trywialność elektronicznej „globalnej wioski”, w której gnuśny letarg przed telewizorem i przyjemność konsumpcji stały się namiastkami sensu egzystencji, to wszystko składa się na obraz współczesnego świata. Potoki obrazów i słów wylewają się z setek kanałów telewizyjnych, różne racjonalne ułamki łączą się w irracjonalne całości. Relatywizm kolażu staje się coraz bardziej adekwatną formą opisu współczesnego świata w całej jego zaskakującej, gwałtownej i piętrzącej się różnorodności. Zarzuciwszy wiarę w oświeceniowy mit emancypacyjnego postępu, często

30 K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 60.

31 Z. Bauman, *Razem. Osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 110.

29 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008, s. 27.

postrzegamy ten polietniczny, policentryczny i multikulturowy świat jako przypadkowy, chaotyczny, nieracjonalny, niestabilny, niezdeteminowany³². Taka postawa stanowi pożywkę dla sceptycyzmu dotyczącego obiektywności prawdy, historii i norm, naturalności natury i tożsamości ludzkiej, dla stabilności i spójności „tradycyjnego” pojęcia nauczyciela jako przewodnika we współczesnym społeczeństwie³³.

Metafizyczna otwartość świata, dualizm cielesności i duchowości człowieka każą z jednej strony odwoływać się w wychowaniu do wartości absolutnych, transcendentnych wyznaczników i ostatecznych racji kultury³⁴, Platónskich pojęć idealnych, jak: *aretē*, cnota, dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, miłość, a zatem pozwala błąkać się po krainie *eutopii*, lecz z drugiej strony wychowanie człowieka – jako *homo cogitans, laborans, socius, aestheticus, oeconomicus i ludens*³⁵ – implikuje realizację celów w postaci wartości nienormatywnych (animalnych) oraz wartości normatywnych (intersubiektywnych), wyposażenia go w wiedzę zgrubną *doxa* i działaniową *technē*³⁶, a także w kompetencje heurystyczne pozwalające mu działać w obliczu labilnej, „płynnej nowoczesności”, w świecie postmodernistycznego kolażu – tam, gdzie nie istnieją algorytmy prowadzące niechybnie do skutku (nawet tak rudymen tarne,

jak metoda prób i błędów), gdyż „świat, łącznie ze światem nauki, jest złożoną i nieuporządkowaną całością, której nie da się ująć w tanie i proste reguły”³⁷.

Funkcje przewodnika i doradcy „wspierały się na stałości zasad aksjonormatywnych, a także względnej niezmienności warunków życia i pracy. Im szybciej dzieją się przemiany społeczno-kulturowe, tym trudniej o te stałe punkty odniesienia, na których wspiera się funkcja przewodnika”³⁸. Cechą charakterystyczną naszych czasów jest otwartość i zmienność, a warunkiem powodzenia w myśleniu i działaniu staje się otwartość – „zwłaszcza w warunkach przechodzenia od ładu monocentrycznego do ładu policentrycznego”³⁹. Wychowanie jako przygotowanie do samodzielnych wyborów powinno stanowić nieodzowny ekwipunek edukacyjny człowieka. „Tworzywem tej umiejętności jest rozumienie współczesnej rzeczywistości, jej natury, dynamiki przemian, rozeznanie w kierunkach jej rozwoju”⁴⁰. Nauczyciel powinien zatem – jak postuluje H. Kwiatkowska – stać się nie tyle przewodnikiem, co tłumaczem świata. „Tłumacz to inna funkcja niż przewodnik. Przewodnik zakłada plastyczność istoty ludzkiej, jej podatność na kształtowanie, na modelowanie według zewnętrznie pomyślanego wzoru. Prawodawca wzoru uważa wszystko to, co jest z wzorem niezgodne, za nieprawidłowości w wychowywanej osobie, które należy usunąć”⁴¹.

32 Por. M. Głazewski, *W stronę pedagogiki heurystycznej* [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Szobryn, B. Śliw erski, Łódź 2003, s. 36-37.

33 Tenże, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 7.

34 Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa 1947, s. 74-98.

35 Por. Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa 1989, s. 14-27.

36 Por. M. Głazewski, *O witalności...*, op. cit., s. 16-18.

37 P. K. Feyerabend, *Zabijanie czasu*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 146.

38 H. Kwiatkowska, s. 27.

39 T. Hejnicka Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995, s. 9.

40 H. Kwiatkowska, op. cit. s. 27.

41 Tamże, s. 28.

Tłumacz żywi szacunek wobec autonomii drugiego człowieka i jego indywidualności, nie dąży do powodowania w niej intencjonalnych, planowych zmian własnego pomysłu czy realizacji celów nakazanych administracyjnie. „Dostarcza tworzywa dla rozwoju – objaśnia rzeczywistość, ułatwia jej zrozumienie, tak aby podejmowane wybory były wynikiem samodzielnego rozeznania. Tłumacz uczy samodzielności, potrzebnej do życia w świecie zmiany i ryzyka”⁴². Tłumacz jest tu facylitorem w sensie psychoterapii Rogersowskiej, pomaga, ale nie ingeruje, jest katalizatorem, który ułatwia reakcję ze światem, obniżając energię jej aktywacji, ale sam w niej nie uczestniczy. Przewodnik natomiast wskazuje drogę, która jest według jego najlepszej wiedzy i sumienia pewna i dobra, oczekuje więc, że inni za nim podążą. I tej hodegetycznej funkcji wychowania – tego *hēgēomai* – współcześnie w coraz większej mierze mu się odmawia.

5. Przymuszać czy wyzwalać?

Postulowanie rezygnacji z przewodniej wychowawczej „mocy sprawczej” jest znamienne nie tylko dla naszej współczesnej rzeczywistości. Pedagogika została w toku swych dziejów rozpięta między biegunem pajdocentrycznego *laisse-faire* a behawioralno-instrumentalnym biegunem celowej kreacji osobowości. Te dwa antagonistyczne modele edukacji są w rzeczywistości ambiwalentne⁴³, bowiem w wymiarze społecznym „obiektywną funkcją praktyki pedagogicznej jest wdrażanie wychowanków do kultury, dokładniej:

do uczestnictwa w kulturze”⁴⁴, mającego charakter zarówno pasywny, jak i aktywny. Stąd najbardziej podstawowe rozstrzygnięcia dotyczące systemów edukacyjnych dotyczą „dopuszczanych przez nie zakresów [...] uczestnictwa w kulturze, modeli pożądanых zachowań i kompetencji do działań”⁴⁵.

Te antagonistyczne modele wyznaczają w istocie dwa wzorce edukacyjnego habitatu: B. Suchodolski nazywa je modelem ewolucyjnym (opartym na idei kontynuacji) i rewolucyjnym (modelem kreacji zmiany przez negację, przełom)⁴⁶. Każdy z tych modeli jest jednak w swej skrajności wadliwy: zmiana rewolucyjna niesie ze sobą nieuchronnie „przerwanie tradycji” oraz „powstanie opozycji myślenia i działania”⁴⁷, tych – jak pisze Hannah Arendt – elementarnych form realizacji człowieczeństwa. Odrzucenie tradycji, przerwanie ciągłości kulturowej powoduje, że „niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”⁴⁸: człowiek zostaje zanurzony w nurcie zmienności bytu, nie wiedząc i nie pytając nawet, jaki jest kierunek tego nurtu i w jakim miejscu on sam się znajduje. „Bez tradycji, która wybiera i określa, która wskazuje, gdzie są skarby i na czym polega ich wartość, wydaje się nie istnieć świadoma ciągłość w czasie, a zatem nie ma ani przeszłości, ani

42 Tamże.

43 „[...] ambiwalencja rozumiana jest jako oscylacja między różnymi wartościami: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 142.

44 J. Kmita, *Praktyka pedagogiczna i jej badanie w świetle teorii kultury*, [w:] *Studia z teorii i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa 1982, s. 22.

45 J. Kmita, cyt. za: L. Witkowski, *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*, [w:] *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*, red. J. Nowak, Warszawa 1988, s. 135.

46 B. Suchodolski, *Spółczesność istniejąca i społeczeństwo pożądanе*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7-8, s. 97-100.

47 H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991, s. 11.

48 Tamże, s. 9.

przyszłości, tylko wieczna zmiana i biologiczny cykl życia"⁴⁹.

Atrofia poczucia ciągłości istnienia, jaka musi być konsekwencją takiej egzystencji, odbiera sens wartościom wyższym, a nawet czyni wątpliwym sens życia w ogóle. Byłoby ono bowiem mnogością przypadkowych zdarzeń, nieplanowanych i nieprzewidywalnych, swoistą „nieznośną lekkością bytu”, stojącego nierządem chaosu. Model rewolucyjny wciąż „wzywa do zaczynania wszystkiego od nowa”⁵⁰, do przerywania tradycji, apoteozy zmiany jako istoty konstytuującej rzeczywistość⁵¹.

W polskiej pedagogice klasycznym już ujęciem tej dychotomii modeli edukacyjnych wdrożenia do uczestnictwa w kulturze jest rozróżnienie dokonane przez Zygmunta Mysłakowskiego na wychowanie adaptacyjne i wychowanie rekonstrukcyjne⁵². Z jednej strony wychowanie przygotowuje wstępujące pokolenie do przebudowy, do zmiany, do przekształcania przez nie zastanej rzeczywistości, czyli do rekonstrukcji społeczno-kulturowej, z drugiej zaś strony stanowi narzędzie zachowania ciągłości kulturowej przez adaptację, przez wrastanie nowej generacji w egzystencjalny fundament społeczny, bo przecież „każde nowe pokolenie to nowa inwazja barbarzyńców”⁵³, których należy poddać inkulturacji⁵⁴.

49 Tamże, s. 11.

50 Tamże, s. 13.

51 „Wystarczy przekonać się raz na zawsze, że rzeczywistość jest zmianą, a zmiana jest niepodzielna i że w niepodzielnej zmianie przeszłość i teraźniejszość tworzą jedną całość”: H. Bergson, *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, tłum. P. Beylin, K. Błęszyński, Warszawa 1963, s. 129.

52 Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.

53 H. Allen, cyt. za: R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992, s. 20.

54 Wiedza, wartości, umiejętności przekazywane w procesie

Problem pojawia się zawsze, gdy w układzie adaptacyjno-rekonstrukcyjnej równowagi społecznej pojawi się „niedobór zmiany” w sensie niedostatecznej kreacji „własnej koncepcji świata i siebie w tym świecie”⁵⁵ albo też „nadmiar zmiany, który [...] zakłóca stan otoczenia społecznego, będącego przedmiotem zabiegów oświecenia edukacyjnego”⁵⁶. Postrzeganie edukacji przez pryzmat promocji zmiany implikuje postulat „trwałego wbudowania w mechanizmy praktyki pedagogicznej zdolności reagowania na tę zmianę, a nawet uczestniczenia w jej stymulowaniu”⁵⁷. Spór o zmianę edukacyjną jest zatem zawsze też „sporem o zmianę społeczną”⁵⁸, więc każde działanie edukacyjne stanowi formę realizacji jednego z tych dwóch antagonistycznych modeli wychowania w proporcjach dopuszczanych i propagowanych przez aktualny układ sił społeczno-politycznych⁵⁹.

To formacja społeczna w zasadniczym stopniu decyduje, który z tych dwóch podstawowych paradygmatów wychowania określa charakter oddziaływań w danym systemie edukacji instytucjonalnej: czy wychowanie rozumiane jest w nim jako intencjonalno-celowe „oddziaływanie

edukacji mogą i powinny promować adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcję wychowania, wspierać człowieka w przekraczaniu własnych ograniczeń, lecz nie powinny go „urabiać”, gdyż „człowiek nie potrzebuje być kimś innym, aby być sobą, lecz nie wystarcza mu również to, że jest, jaki jest, i taki już będzie. [...] Człowiek staje się kimś przez to, że staje się sobą”: R. Łukasiewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990, s. 286.

55 K. Obuchowski, *Mikro- i makroświat człowieka*, referat wygłoszony na konferencji „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej”, Jabłonna 24-26 XI 1987 (maszynopis powielony), s. 19.

56 L. Witkowski, op. cit., s. 147.

57 Tamże, s. 135.

58 Tamże, s. 136.

59 M. Głazewski, *O vitalności szkoły*, WSP, Zielona Góra 1996, s. 31.

na osobowość”, urabianie jej i przystosowywanie do odgrywania „ról społecznych” – jak to się dzieje na gruncie teorii wywodzących się z koncepcji społeczeństwa Emila Durkheima; czy pojmowane jest ono jako „wyzwalanie aktywności człowieka”⁶⁰, prowadzenie go „ku wolności” jego autonomicznej osobowości⁶¹ – jak ma to miejsce w różnych odmianach pedagogiki humanistycznej (emancypacyjnej).

Zasadniczym punktem sporu wydaje się tu status zmiany wychowawczej, sposób i cel jej kreowania, następstwo Arystotelesowskiej sekwencji *logosu* i *etosu*⁶² w rozwoju człowieka: „Spornym pozostaje tylko pytanie, czy owym podmiotem, będącym w istocie przedmiotem, zawiadywać, manipulować, sterować itp., czy nie przeszkadzać mu w rozwijaniu tkwiących w nim możliwości autentycznego i spontanicznego przeżycia, wzrostu, rozwoju, samorealizacji”⁶³.

Ten pierwiastek wolności wychowawczej stał się u schyłku XIX wieku zarzewiem krytyki pedagogiki herbertowskiej przez przedstawicieli Nowego Wychowania (pajdocentryzmu, Ruchu Reform, progresywizmu itd.) i wciąż konstytuuje pole konfrontacji nurtów „pozytywistycznych”

60 A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 100.

61 Por. choćby deklarację zawartą w tytule jednej ze sztandarowych pozycji literatury pedagogiki waldorfskiej: F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, tłum. M. Głazewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1995.

62 Por. szerzej: A.E. Szoltysek, *Kontrowersje wokół arystotelesowskich kategorii paidagogike i politikon dzoön*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7, s. 108; oraz tenże, *Filozofia wychowania*, wyd. Adam Marszałek, Toruń bdw.: szczególnie rozdział: *Metafizyka wychowania wedle paradygmatu Arystotelesa*, s. 22-34.

63 A. Folkierska, op. cit., s. 101.

i „romantycznych” w pedagogice. O rozwoju człowieka wyznaczanym przez sekwencję następstwa *logos* – *ethos* – „stawanie się, rozumiane jako wysiłek istnienia, wysiłek bycia”⁶⁴ – pisał w polskiej pedagogice kultury już Sergiusz Hessen, mówiąc o „dorabianiu się osobowości”⁶⁵, czy także w późniejszych pracach z zakresu antropologii filozoficznej Bogdan Suchodolski⁶⁶. Wychowanie w tych koncepcjach polega na stwarzaniu wychowankowi warunków do przyswajania sobie takiej wiedzy i doświadczenia, by w swoim rozwoju osiągnął on tożsamość podmiotową „zdobywaną w wysiłku bycia bytu przytomnego w świecie”⁶⁷. Ten wysiłek ku „stawaniu się sobą” nie powinien być degradowany przez pragmatyczne urabianie w postaci oferowanych przez społeczno-polityczną indoktrynację do rzeczywistości postulowanej, a nie faktycznej. Nie powinien być jednak też formą zrzeczenia się odpowiedzialności za drugiego człowieka, uzasadnianej naiwnie Rousseauwską mrzonką o przyrodzonej dobroci natury ludzkiej czy deprecjacji oferowanej pewności prawdy o świecie.

„Istnieć to wszędzie znaczy działać”⁶⁸ – pisał Florian Znaniecki, rozumiejąc proces wychowania jako przygotowanie do „wykonywania specyficznej roli społecznej wewnątrz grupy”⁶⁹. Wrastanie

64 Tamże.

65 S. Hessen, *Filozofia – Kultura – Wychowanie*, wstęp T. Nowak, opr. M. Hessenowa, [w:] *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, Wrocław 1973, t. 17.

66 B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1974 (szczególnie rozdziały: „Na początku był czyn” i „Genealogia ducha”).

67 A. Folkierska, op. cit., s. 110.

68 F. Znaniecki, *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*, cyt. za: J. Szacki, Znaniecki, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 200.

69 F. Znaniecki, *Social Groups in the Modern World*, [w:] *Freedom and Control in Modern Society*, New York 1964, s. 129; cyt. za: J. Szacki, op. cit., s. 141.

jednostki w zastane społeczeństwo miało dla niego charakter prymarny – dopiero po adaptacji człowiek mógł myśleć o wprowadzaniu w nie zmian, ale nie każdemu było to dane. W *Upadku cywilizacji zachodniej* Znaniecki rozwinął tezę, że jest to przywilej ludzi, którzy „zostali powołani na przewodników innych”⁷⁰.

Człowiek ze swej natury musi „poddąć się porządkowi, jaki już przed nami wytworzony został i jaki dookoła siebie zastajemy; przestajemy istnieć jako duch, jako świadomość, jako ciało, o ile przekazywanej nam rzeczywistości zaprzeczamy”⁷¹.

Nauczyciel jako przewodnik innych podejmuje się tych dwóch funkcji: adaptacyjnej i rekonstrukcyjnej. Ta pierwsza jest prymarna i konstytuuje podłoże dla rekonstrukcji. Hodegetyka jest drogą konieczną – bez ciągłości kulturowej musiałaby nieuchronnie nastąpić autodestrukcja każdego systemu społecznego, bez przygotowania do zmiany nie mogłaby dokonywać się jego konieczna modyfikacja w sensie przebudowy struktury elementów systemu, ich funkcji i interakcji z otoczeniem (por. tu np. teorię systemów autopojetycznych⁷²). Ta dychotomia cechuje egzystencję człowieka jako byt społeczny, także

jego formy instytucjonalne, stąd interpretując ją w aspekcie wychowawczego funkcjonowania szkoły, należy starać się „zachować dialektyczne napięcie pomiędzy autonomicznością i instrumentalnością bycia w szkole”⁷³: to napięcie zawiera w sobie relatywność wychowania – redukcję jego jednostronnej teleologiczności i odnalezienie „egzystencjalnego sensu szkoły [...] przede wszystkim w ujmowaniu edukacji młodych ludzi [...] w perspektywie tworzenia ich własnego życia w zgodzie z humanistycznymi i społecznymi ideałami, a nie w sensie realizowania wyznaczonego typu istnienia”⁷⁴. Adaptacyjne i rekonstrukcyjne funkcje edukacji osadzone są bowiem każdorazowo w niepowtarzalnym porządku życia człowieka: jest to zarazem źródło i cel wysiłku tworzenia, przekształcania siebie.

6. „Mut zur Erziehung”

Rozterki związane z przewodnią funkcją nauczyciela są charakterystyczne dla różnych okresów rozwoju społeczno-kulturowego w różnych krajach. W Niemczech (RFN) pedagodzy stanęli przed takim dylematem na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. Gwałtowna kontestacja tradycyjnych wartości społecznych w USA i w Europie Zachodnie (maj 1968 w Paryżu) była jeszcze dodatkowo wzmacniana w RFN przez problem odpowiedzialności establishmentu za kolaborację w okresie faszyzmu, również nauczycieli. Ostatecznie, jako reakcja na to wyzwanie, w styczniu 1978 roku odbył się w Bonn kongres, który krytycznie i odważnie rozprawił się z tezami lewicowych reformatorów szkolnictwa tamtego

70 S. Jedynak, *Etyka w Polsce. Słownik pisarzy*, Wrocław 1986, s. 208.

71 F. Znaniecki, *Znaczenie rozwoju świata ...*, s. 179. Podobnie Aleksander Kamiński widzi sens wychowania we „wrastaniu w społeczeństwo, w wartości kultury, [...] przez wdrażanie do aktywności stymulowanej przez społeczeństwo wychowujące”: A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1975, s. 34; Romana Miller odnajduje istotę wychowania w „adaptacji, wrastaniu w otaczające społeczeństwo oraz poszukiwaniu i partnerstwie w budowie lepszego życia”: R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981, s. 76.

72 M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

73 R. Łukaszewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej ...*, s. 286.

74 Tamże.

okresu. Rezultatem tego kongresu, zorganizowanego pod hasłem „*Mut zur Erziehung*” (Odwaga wychowywania) było sformułowanie następujących twierdzeń⁷⁵:

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby pełnoletniość, do której szkoła ma wychowywać, leżała w ideale społeczeństwa przyszłości całkowicie uwolnionego od wszystkich tradycyjnych form życia społecznego. W rzeczywistości dojrzałość, której rozwój szkoła może wspomagać, jest dojrzałością tych, którzy ostatecznie emancypowali się od autorytetu nauczyciela. Gdyby szkoła wynosiła do rangi ideału pedagogicznego pełnoletniość przyszłej ludzkości, miałyby nas... za niepełnoletnich (niedojrzałych społecznie);

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby szkoła była w stanie nauczyć dzieci, jak być szczęśliwym. W rzeczywistości szkoła, postępując w ten sposób, tylko przeszkadza szczęściu dzieci i czyni je neurotycznymi. Szczęście bowiem nie bierze się z zaspokajania roszczeń, ale powstaje w trakcie czynienia tego, co prawe;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby takie cnoty, jak pilność, dyscyplina i porządek stały się pedagogicznie przestarzałe, ponieważ okazały się politycznie manipulowane. W rzeczywistości te cnoty są niezbędne w każdych warunkach politycznych;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby szkoła mogłaby nauczyć „krytycyzmu”. W rzeczywistości szkoła, tak postępując, wpędza

dzieci w ramiona tych, którzy jako ideologiczni guru formułują roszczenia absolutne;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby szkoła mogła tak pokierować dziećmi, aby te „potrafiły uświadamiać sobie własne interesy”. W rzeczywistości szkoła, tak postępując, wydaje dzieci w ręce tych, którzy potrafią interpretować te interesy według własnych interesów politycznych;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby przez równość szans edukacyjnych wspierało się równość tych, którzy chcą się kształcić, czyniąc użytek z tych szans. W rzeczywistości ta równość szans pozostawia wciąż nierówno rozdzielone możliwości korzystania z nich; i ta nierówność, która powstaje dopiero jako skutek zrealizowanej równości szans, wymaga politycznego i moralnego uznania jej za fakt;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby można wdrażać przez szkołę reformy, których samo społeczeństwo nie chce wdrażać przez swoje instytucje polityczne. W rzeczywistości prowadzi to do izolowania szkoły i uczniów wobec społeczeństwa. Ponieważ żadne społeczeństwo nie może uznać za swoją szkołę szkoły, która naucza uczniów zupełnie innego porządku społecznego niż jego własny;

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby unaukowanie zajęć lekcyjnych było jedyną odpowiedzią wychowawczą na wyzwania naszej cywilizacji naukowo-technicznej. W rzeczywistości utrudnia się w ten sposób wychowanie do umiejętności orientowania się w tej cywilizacji naukowo-technicznej wedle danych i kryteriów, które są dostępne własnemu doświadczeniu;

⁷⁵ Za: *Mut zur Erziehung*, Dokumentation – Nachrichten, Die Welt – Welt on line, http://www.welt.de/print-welt/article341284/Mut_zur_Erziehung.html.

- Zwracamy się przeciwko błędnemu mniemaniu, jakoby najlepsze wychowanie było wychowaniem maksymalnie profesjonalnym i instytucjonalnym. W rzeczywistości w żadnej kulturze wychowanie nie jest prymarnie procesem działania zawodowego. Nasze szkoły mogą wnieść swój szczególny wkład do wychowania naszych dzieci wtedy tylko, gdy w nich także będą obowiązywać te same kulturowe oczywistości, w których my wszyscy jesteśmy wychowani w szkole i poza szkołą.

7. Jak wychowywać w czasach płynnej nowoczesności?

Tej krytyce sprawczej roli nauczyciela sprzyja współcześnie rugowanie wszelkich form utopii z życia społecznego – czy to jako trącej myślką renesansowo-oświeceniowej mrzonki, czy to ponurej „inżynierii ducha”, budzącej niedobre wspomnienia ideologicznego zniewolenia, ale to z kolei oznacza często akceptację relatywistycznego pragmatyzmu, postawy będącej „odwróceniem się od rzeczy pierwszych, od zasad, »kategorii«, rzekomych konieczności, i nakierowania na rzeczy ostatnie, rezultaty, konsekwencje, fakty”⁷⁶. Niesie to ze sobą niebezpieczeństwo nieuchronnej eliminacji z życia wartości absolutnych, metafizycznych źródeł *aretē*, czy choćby nadziei na istnienie takich bytów idealnych jak Dobro i Prawda⁷⁷, i uwikłanie

się w paradoksy: przecież sam pragmatyzm może być także postrzegany jako forma utopii – nie metafizycznej, ale epistemologicznej, gdyż zakłada pewność ostatecznego sposobu zdefiniowania tego, co prawdziwe – przez zastosowanie kryterium praktycznej użyteczności idei, twierdzeń, wartości: tym samym klucz do formuły porządku – społecznego, moralnego, aksjologicznego, do szczęścia – świata przybrał w utilitaryzmie J. Benthama, z którego pragmatyzm się wywodzi, matematyczną postać precyzyjnego rachunku ilorazu satysfakcji i dyssatisfakcji. Czyż zatem pragmatyzm nie jest „kolejną wielką narracją, która »dekonstruuje« wszystkie wielkie narracje oprócz siebie samej?”⁷⁸

„Philosophical Papers”, vol. 1, Cambridge 1991, s. 202; cyt. za: P. Fabiś, *Pijany indianin i metafory*, [w:] *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*, red. A. Jawłowska, wyd. Humaniora, Poznań 1996, s. 38.). Dobrze wpisuje się w nią echo ironii pytania Poncjusza Pilata o relatywizm prawdy: „quid est veritas?” (Wulgata, Ew. wg Jana 18, 38). Pragmatyzm może oznaczać akceptację relatywizmu moralnego, aksjologicznej labilności, sofistycznego dystansu i ironii wobec wartości, takich właśnie jak prawda. Choć klasyczna definicja prawdy Arystotelesa nie oparła się sceptycyzmowi zawartemu w powyższym pytaniu, to jednak przekonuje mnie stanowisko K.R. Poppera, który pisze, że [...] brak kryterium prawdy nie czyni pojęcia prawdy niedorzecznym, tak jak nie czyni niedorzecznym pojęcia zdrowia brak kryterium zdrowia. Chory człowiek może pragnąć zdrowia niezależnie od tego, czy może czy też nie ustalić, czym ono jest. Człowiek błędzący może szukać prawdy, nawet jeżeli nie posiada żadnego kryterium jej ustalenia” (K. R. Popper, *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. II, *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następstwa*, PWN, Warszawa 1993, s. 384).

78 M. J. Siemek, Czyż nie należy podjąć jakiejś próby zerwania z tą kolejną wielką narracją, która 'dekonstruuje' wszystkie wielkie narracje oprócz siebie samej?, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, przeł. i opr. J. Niżnik, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1996, s. 125; „Przynajmniej czasami potrzebujemy myśli utopijnej, aby uchronić się od akceptowania status quo. [...] Pragmatyści winni brać pod uwagę możliwość, że niekiedy odwołanie się do 'absolutnie słusznego przeciwko absolutnie niesłusznemu' może być najskuteczniejszym sposobem usuwania niesprawiedliwości społecznej i budowania poczucia solidarności społecznej”. A. Szahaj, Przynajmniej czasami potrzebujemy myśli utopijnej, aby uchronić się od akceptowania status quo, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski...*, op. cit., s. 148.

76 W. James, *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, tłum. M. Szczubiałka, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 72; Relatywizm dotyczy także religii: „O ile idee teologiczne okazują się mieć jakąś wartość w życiu konkretnym, o tyle według pragmatyzmu są prawdziwe, prawdziwe w tym sensie, że są w tej mierze dobre. To zaś, jak dalece jeszcze są prawdziwe, zależy bez reszty od ich relacji z wszystkimi pozostałymi prawdami, które muszą być również uznane”: tamże, s. 83-84.

77 Tę relatywność eklektycznego świata Richard Rorty określił jako „samowytrotną” (R. Rorty, *Postmodernist Bourgeois Liberalism*, [w:] R. Rorty, *Objectivity, Relativism and Truth*,

Modernistyczna idea edukacji wyrosła „z dwóch nierozłącznych przesłanek: że pod kruchą powierzchnią zróżnicowanych i zmiennych ludzkich doświadczeń tkwi twardy grunt niezmiennego porządku świata i że równie twarde i solidne są prawa rządzące ludzką naturą”⁷⁹. Ta pierwsza przesłanka stanowiłaby legitymację istnienia zakładów edukacyjnych – szkół, w których nauczyciele pojmują się jako sprawni przekaziele wiedzy. Ta druga przesłanka wkładałaby im w rękę pedagogiczne dłuto „do wykuwania osobowości uczniów, wzorem rzeźbiarza kującego w marmurze, do nadawania im kształtu, który za każdym razem miał być prawy, piękny i dobry – a przez to zacny i szlachetny”⁸⁰.

Czy jednak ten „twardy grunt niezmiennego porządku świata”, czyli wiara w pewność poznania nauk pozytywnych – przyrodniczych okazał się tylko mrzonką? W wyniku implozji mitu o nieomyślności nauki i wszechmocy technologii behawioralny, instrumentalny i jednostronnie teleologiczny model wychowania, spłowił i skruszał w świecie „nieufności wobec metanarracji”, erozji władzy, której nie przysługuje żadna właściwa jakość, jest „pustą przegródką” Benthamowskiego *Panopticonu*⁸¹ – w perspektywie ponowoczesnego „dystansu” i „ironii” jako strategii dekonstrukcji, odkrywania ukrytego sensu zjawisk, „oswajania” nieprzejrzystego świata.

Wychowanie nie jest działaniem, które bezpośrednio i trwale zmienia strukturę zachowań wychowanka, lecz jest procesem, w trakcie któ-

rego intencje wychowujących – przejawiające się w interakcjach – funkcjonują jako wyzwalacze określonych zmian w dziecku, lecz którego wynik w przypadku każdego dziecka może być odmienny. W rzeczywistości wychowanie stanowi ofertę: dziecko do procesu wychowania wnosi własne dyspozycje psychofizyczne, konfrontując swój własny autonomiczny systemem autopojetyczny z autonomicznym systemem dorosłego, przy czym oba systemy reprezentują własne specyficzne interesy. W tym sensie konflikt, jako emanacja różnicy, staje się więc kategorią pozytywną w wychowaniu, o ile rzeczywiście przyczynia się do tworzenia warunków dla rozwoju ku autonomii i podmiotowości⁸².

Wychowanie w sensie *hēgēomai* jest działaniem niemożliwym, gdy rozumie się je tylko jako intencjonalną zmianę innych osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne, czyli sprowadza się je do psychicznych skutków komunikacji. W takim rozumieniu wychowanie stanowi tylko swoisty splot związków przyczynowych, który łączy systemy społeczne (komunikację) i systemy psychiczne (świadomość) w sposób planowy, możliwy do kontrolowania, choć nie zawsze efektywny.

Bibliografia

1. ARENDT, H., *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
2. ARENDT, H., *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991.
3. ARNOLD, J. W., *Hodegetik für Medizin-Studierende oder Anleitung zum Studium der Medicin, nebst einer ausgewählten medicinischen Literatur. Ein Handbuch zum Gebrauche bei akade-*

79 Z. Bauman, *Razem. Osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 110.

80 Tamże.

81 Por.: M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 195-199.

82 Por. M. Głazewski, *Dystopia...*, op. cit., s. 187 nn.

mischen Vorlesungen. Karl Groos, Heidelberg und Leipzig; Karl Gerold, Wien 1832.

4. ARYSTOTELES, *Polityka*, Warszawa 1964.

5. BAUMAN, Z., *Razem. Osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

6. BERGSON, H., *Postrzeżenie zmiany. Myśl i ruch*, tłum. P. Beylin, K. Błeszyński, Warszawa 1963.

7. BLANKERZ, H., *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982.

8. BOCHEŃSKI, J., M., *Ku filozoficznemu myśleniu*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.

9. BREZINKA, W., *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag München-Basel 1993.

10. Carlgren, F., Klingborg, A., *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, tłum. M. Głazewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1995.

11. DIEDERICH, J., *Bemerkungen zum Begriff der didaktischen Entscheidung*, [w:] *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, red. J. Oelkers, H.-T. Tenorth, Weinheim-Basel 1987.

12. DODD, C. I., *Introduction to the Herbartian Principles of Teaching*, Nabu Press 2010.

13. FABIŚ, P., *Pijany Indianin i metafory*, [w:] *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*, red. A. Jawłowska, wyd. Humaniora, Poznań 1996.

14. FEYERABEND, P. K., *Zabijanie czasu*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.

15. FOLKIEWSKA, A., *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.

16. FOUCAULT, M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.

17. FREUND, W., *Prima. Eine Hodegetik für die Schüler des obersten Gymnasial- und Realschul-Unterrichts, zugleich als methodisch geordnete Vorbereitung für die Abiturientenprüfung. In 104 wöchentlichen Briefen für den zweijährigen Primanerkurs. 2 Bände*. Violet, Leipzig um 1900.

18. GAMO, Ch. de, *Herbart and the Herbartians*, University Press of the Pacific, Honolulu 2001, reprinted from the 1895 edition.

19. GŁAŻEWSKI, M., *O witalności szkoły*, WSP, Zielona Góra 1996.

20. GŁAŻEWSKI, M., *W stronę pedagogiki heurystycznej* [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003.

21. GŁAŻEWSKI, M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

22. GNITECKI, J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, wyd. III, Gorzów Wlkp. 1999.

23. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995.

24. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T., *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.

25. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

26. HERBART, J. F., *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tłum. J. Jakóbiec, t. II, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, red. S. Wołoszyn, Warszawa 1965.

27. HESSEN, S., *Filozofia – Kultura – Wychowanie*, wstęp T. NOwack, opr. M. Hessenowa, [w:] *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, Wrocław 1973, t. 17.

28. HORACY, *Dzieła wszystkie. Pieśni. Pieśń wieku. Jamby. Gawędy. Listy. Sztuka poetycka*, przeł. A. Lam, Warszawa 1992.

29. JAMES, W., *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, tłum. M. Szczubiałka, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998

30. JONAS, H., *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main 1984.

31. KANT, I., *Rozprawy z filozofii historii*, pol. tłum. M. Żelazny, T. Kupś, D. Pakalski, A. Grzesiński, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.

32. KIRCHNER, C., *Kirchner's Hodegetik oder Wegweiser zur Universität für Studierende: Nebst einer systematischen Übersicht der Wissenschaften und Künste und den Studienplänen für die einzelnen Fächer des Gelehrtenberufs*. Vogel, Leipzig 1852.

33. KMITA, J., *Praktyka pedagogiczna i jej badanie w świetle teorii kultury*, [w:] *Studia z teorii i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa 1982.

34. KOCH, E. J., *Hodegetik für das Universitäts-Studium an allen Facultäten, in der Frankeschen Buchhandlung*, Berlin 1792.

35. KÖNIG, E., ZEDLER, P., *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.

36. KUNOWSKI, S., *O czynnikach rozwoju człowieka – dyskusyjnie*, „Roczniki Filozoficzne KUL”, 1969, t. XVII, z. 4, s.15–31.

37. KUNOWSKI, S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.

38. KUNOWSKI, S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Impuls, Kraków 2000.

39. KÜMMEL, F., *Stellungnahme zu den Thesen „Mut zur Erziehung“*, unveröffentlichter Vortrag, Baden-Württemberg, Herbst 1978 (manuskrypt powielony).

40. KUNZE, H., *Wissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung*. Akademie-Verlag, Berlin 1958.

41. KWIATKOWSKA, H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008.

42. KWIECIŃSKI, Z., *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1990.

43. LEWANDOWSKI, Z., Woś, K., *Słownik cytatów łacińskich. Wyrażenia – sentencje – przysłowia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.

44. ŁUKASZEWICZ, R., *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990.

45. MUT ZUR ERZIEHUNG, Dokumentation – Nachrichten, Die Welt – Welt on line, <http://>

www.welt.de/print-welt/article341284/Mut_zur_Erziehung.html.

46. MYSŁAKOWSKI, Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.

47. NAWROCZYŃSKI, B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa 1947.

48. OBUCHOWSKI, K., *Mikro- i makroświat człowieka, referat wygłoszony na konferencji „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej”*, Jabłonna 24-26 XI 1987 (maszynopis powielony).

49. OLBERZ J.-H., *Hodegetik als akademische Morallehre*, [w:] K. Jackstel (red.): *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik. Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 1986, nr 3, E 73, Halle/Saale, s. 47–58.

50. POPPER, K. R., *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. II *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następstwa*, PWN, Warszawa 1993.

51. RETTER, H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, GWP, Gdańsk 2005.

52. RUBACHA, K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.

53. SCHULZ, R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, wyd. Edytor, Toruń 1992.

54. SCHEIDLER, K. H., *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens*, Crökersche Buchhandlung, Jena 1839.

55. SCHWEITZER, A., *Verfall und Wiederaufbau der Kultur*, Monachium 1923.

56. SIEMEK, M. J., *Czyż nie należy podjąć jakiejś próby zerwania z tą kolejną wielką narracją, która ‘dekonstruuje’ wszystkie wielkie narracje oprócz siebie samej?*, [w:] *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*, przeł. i opr. J. Niżnik, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1996.

57. SKORNY, Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa 1989

58. SPECK, O., *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, Ernst Reinhardt Verlag München Basel 1997; wyd. pol.: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005.

59. STARY, J., *Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“*. Eine historische Betrachtung, „Das Hochschulwesen“ 42, 1994, 4, s. 160–164.

60. STRAUSS, L., *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, przeł. P. Maciejko, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.

61. SUCHODOLSKI, B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1974 (szczególnie rozdziały: *Na początku był czyn i Genealogia ducha*).

62. SUCHODOLSKI, B., *Spółczesność istniejąca i społeczeństwo pożądane*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 7-8.

63. SZACKI, J., *Znanięcki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

64. SZOŁTYSEK, A. E., *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń b.d.w.

65. TENORTH, H.-E., *Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und Pädagogische Perspektiven*, [w:] *Abschied*

von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft, red. H.-H. Krüger, Opladen 1990.

66. WITKOWSKI, L., *Spór o edukację jako spór o zmianę społeczną*, [w:] *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*, red. J. Nowak, Warszawa 1988.

67. WITKOWSKI, L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997.

68. WITKOWSKI, L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, wyd. Warex, Kraków 2003.

Michał Głazewski

Zielona Góra, Poland

m.glazewski@ipp.uz.zgora.pl

Keywords: education, agogic, hodegetic, Stoy, Herbartianism, teacher, postmodernism

About usefulness of hodegetic. An attempt to reconstruct and deconstruct an unappreciated category of Herbart's pedagogics

Abstract

In the paper the author analyzes and discusses some problem fields of education which stand in connection with the role of teacher as educator in the to-day post-modern culture and society. In the center of his attention, there is a question about teacher's right of educational leading, instructing other people in the face of a rapid acceleration of human existence in the alienating post-modern axiological environment. If it relatively seems to be an appropriate form to describe and experience the reality in its surprising enormous and cumulative diversity, there is a need to find an appropriate form of teacher's attitude to education. And a part of that attitude and professional philosophy can be described as hodegetic – the way to know how to lead and to have courage to lead, to show the direction, to go ahead and to feel capable, competent and experienced enough to help other people to grow up, to find their own way of life. For the educator J. F. Herbart didactic became the domain of all his philosophical work, which he sought to give a purely scientific nature. It's complementary part was hodegetic. It used to be applied widely in German pedagogic at the turn of the century to determine the scientific methods within education and to distinguish them from dealing with didactic issues. In the history of hodegetic, a special role played the concept by Karl Volkmar Stoy (1815-1885), a supporter of Herbart's doctrine, who assigned its task as ethical development of pupil's personality (in addition to didactic and nutrition). Under that framework of hodegetic, a study to justify and to transform ethical and educational purposes into practice should be performed. The paper consists of five parts: 1. Sapere educare!; 2. Hodegetic as a forgotten art of raising; 3. Karl Volkmar Stoy – creator of hodegetic; 4. Teacher – a guide or an interpreter?; 5. To force or to set free?; 6. "Mut zur Erziehung"; 7. How to bring up children in the times of liquid modernity? The main goal of the paper is to show the actuality and vitality of the term hodegetic, once created within Herbart's doctrine and then forgotten completely. The analysis of semantic content of hodegetic evokes a lot of important question for pedagogic of today, lets us consider the process of education in new light.

Michał Głazewski, PhD, University of Zielona Góra. Member of the B. F. Trentowski Society for Philosophical Pedagogy and of the Workgroup of Theory of Education at the Committee of Pedagogical Sciences

Osoba a edukacja. Kilka uwag z perspektywy hermeneutyki personalistycznej

Grzegorz Barth

Lublin, Polska

grzegorz.barth@kul.pl

słowa kluczowe: personalizm, hermeneutyka, edukacja personalistyczna, wychowanie

Współczesny kontekst edukacji

Wszyscy jesteśmy dziś świadkami niedostatku, i to na wielu poziomach, pragmatycznych i tymczasowych rozwiązań złożonych kwestii w obrębie systemów edukacyjnych. W znacznym stopniu jest to spowodowane rozpowszechnioną dziś mentalnością *wydajności* i *skuteczności*, która kieruje naszą uwagę na pytanie: „co jest konieczne”, aby osiągnąć jak najlepsze rezultaty w możliwie najkrótszym czasie, przy minimalnym osobistym, społecznym oraz finansowym zaangażowaniu. W dydaktycznej scenerii można znaleźć coraz więcej zwolenników opinii, iż trudne pytania związane z sensem edukacji¹ powinny zostać uciszone, a w najlepszym wypadku – zreduko-

¹ Uwaga wstępna: słów „edukacja” i „wychowanie” będę używał zamiennie; choć mają one różne znaczenie, to jednak w tej koncepcji wzajemnie się warunkują.

Grzegorz Barth, ks. dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Katedra Personalizmu Chrześcijańskiego. Jego główne zainteresowania obejmują personalizm, hermeneutykę i metodologię teologiczną

wane do wyłącznie osobistej sfery intelektualnej ciekawości; od tej pory bowiem wydają się być one nieproduktywne, ujawniając swoją mdłość w obliczu tendencji wyznaczanych przez efektywność naukowego postępu. W nowoczesnych rozwijających się społeczeństwach wykształcenie jest postrzegane jako pewnego rodzaju polisa ubezpieczeniowa. Mówi się o instrumentalizowaniu edukacji w ekonomii wiedzy. Edukacja zostaje zredukowana do przydatnej wiedzy, która może być stosowana jako proste zaspokojenie potrzeby bycia. Co gorsze, zostaje sprowadzona do formalnej certyfikacji, która opowiada się za mistrzostwem i profesjonalizacją w danej dziedzinie wiedzy. Edukacja w tym wydaniu niewiele ma wspólnego z krytyczną świadomością i chęcią rozumienia zawłości pojedynczego życia i życiowych okoliczności². Żyjemy pod tyranią ekspertyz, które mają na celu podnoszenie jakości specjalizacji. W środowiskach akademickich trudno znaleźć dziś konsensus co do zadań edukacji. Trzeba zatem postawić sobie pytanie: jaka edukacja jest wciąż możliwa w przemysłowej i globalnej kulturze?

Możliwość ta dochodzi do głosu w obrębie samego personalizmu. Jako kierunek myślowy, zyskuje on – przynajmniej w niektórych kręgach – coraz większy rozgłos i uznanie, o czym świadczą liczne prace z zakresu antropologii, etyki, teologii,

² Por. A. Wierciński, *Hermeneutic Education to Understanding: Self-Education and the Willingness to Risk Failure*, w: P. Fairfield, ed., *Education, Dialogue and Hermeneutics*, Continuum, London, New York 2010, s. 108-109.

z obszaru humanistyki, zwłaszcza pedagogiki, socjologii, które przyjmują w swoich badaniach i analizach właśnie perspektywę personalistyczną³. Należy przypuszczać, że tendencja ta – podobnie jak miało to miejsce na początku XX wieku, kiedy sytuacja społeczna, kulturowa w ówczesnej Europie (rozwój mentalności pozytywistycznej, kapitalizm, pojawienie się ideologii marksizmu oraz nazizmu) wymusiły wręcz pojawienie się jakiejś adekwatnej odpowiedzi na zaistniały stan rzeczy – jest próbą znalezienia jakiegoś wyjścia z impasu, w jakim znalazł się współczesny człowiek⁴. Zwolennicy personalizmu jako filozofii, upatrują w nim szansę, w sensie określonego paradygmatu, który będzie stanowił dogodny obszar budowania płaszczyzny dialogu między licznymi dyscyplinami zajmującymi się problematyką człowieka, wyznaczając określony horyzont jego rozumienia oraz interpretacji. Personalizm wielokrotnie dowiódł, że jest kierunkiem bodaj najlepiej łączącym zagadnienia teoretyczne i praktyczne, indywidualne i społeczne, świat osoby ze światem rzeczy, podmiotowy z przedmiotowym. Może właśnie fakt, że nie miał on nigdy – przynajmniej w swoich założeniach – charakteru ściśle akademickiego teoretyzowania, ale stanowił próbę zmierzenia się z konkretnymi problemami ludzi, w zawiłości ich egzystencji, zdecydował, że ciągle do niego wracamy i szukamy w nim niejako „schronienia”.

3 Dla równowagi trzeba powiedzieć, że „moda” na personalizm nie wszędzie znajduje swoją aprobatę; wielu humanistów w ogóle nie uznaje pojęcia „osoba”, uważając je za nienaukowe, mistyczne, życzeniowe, staroświeckie.

4 Na znaczenie kontekstu dla rozumienia genezy i rozwoju personalizmu, w swojej nowej publikacji zwraca uwagę J. M. Burgos, *Personalizm. Autorzy i tematy nowej filozofii*, tł. K. Koprowski, Centrum Jana Pawła II, Warszawa 2010, s. 23-37.

Hermeneutyczno-personalistyczny horyzont edukacji

Na początku konieczne zastrzeżenie: hermeneutyczno-personalistyczny model edukacji nie jest i nie może być jeszcze jedną metodą, którą można po prostu „zastosować” w dydaktycznej scenarii. W podejściu tym z całą pewnością nie chodzi też o kalkulacyjne zbliżanie się do problemu edukacji. Nie stanowi ono bowiem narzędzia, które może być użyte do osiągnięcia określonego celu edukacyjnego. Stawia fenomen edukacji jako taki, i pomaga w ten sposób zdać sobie sprawę z tego, co „zdarza się nam i w nas” w procesie edukacji⁵, po stronie wychowawcy i wychowanka. Hermeneutyka – zdaniem Gadamera – jest nade wszystko praktyką, sztuką rozumienia, i czynienia czegoś zrozumiałym dla kogoś jeszcze. Dlatego sercem każdej edukacji jest nauczyć się *filozofować*. Nauczyć się wrażliwości, aby widzieć wcześniejsze determinacje, oczekiwania, i ślady, które zawierają się w pojęciach⁶. W centrum tej wizji edukacji stoi hermeneutyczna kategoria rozumienia (*Verstehen, Understanding*). Jak zauważa Gadamer, zdarza się ono w drobiazgowości ludzkiej egzystencji. Rozumienie jest zatem pierwotną cechą bycia ludzkiej egzystencji. Tym samym, hermeneutyka personalistyczna podkreśla ścisły związek pomiędzy rozumieniem tematu a rozumieniem własnego *ja*. Zostaje w niej niejako przekroczony dystans między podmiotem a przedmiotem. Ten, i taki właśnie, punkt patrzenia na rzeczywistość, także edukacyjną, domaga się uznania *ontologii*

5 Por. A. Wierciński, *Hermeneutic Education to Understanding*, s. 109.

6 Por. H. G. Gadamer, *Reflections on my Philosophical Journal*, w: L. E. Hahn, ed., *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, Open Court, Chicago 1997, s. 17.

personalistycznej, będącej sposobem widzenia bytu z punktu osoby. Innymi słowy: chodzi o to, aby postrzegać, analizować, interpretować rzeczywistość niejako „z wnętrza osoby”. Bodaj, najbliższa tej wizji edukacji jest koncepcja osoby prezentowana przez K. Wojtyłę⁷, dlatego w kilku kluczowych momentach dla naszej refleksji będzie stanowiła punkt odniesienia.

Rozumienie personalistyczne jako podstawowy tryb ludzkiej egzystencji jest nie tyle sprawą teorii, co zadaniem (sztuką) o charakterze praktycznym, które należy odpowiedzialnie ćwiczyć poprzez wysiłek edukacyjny. Tym samym, edukacja stanowi zaproszenie do dialogu, decydującego i samokrytycznego brania pod uwagę innych perspektyw. Trzeba jednak pamiętać, że w prawdziwej rozmowie sytuujemy rozumienie drugiego w horyzontach naszego własnego rozumienia. W kontekście edukacyjnym ujawnia się chyba najwyraźniej ten wspólny horyzont rozumienia osób, a jednocześnie społeczny kontekst, w którym odkrywamy, co znaczy być istotą ludzką przez uczenie się naszych potrzeb i wymagań wraz z innymi! Dlatego edukacja jest ze swej natury „ćwiczeniem” ludzkiej solidarności, które przyczynia się do integralnego ludzkiego rozwoju. Rzeczywisty cel edukacji nie może przemawiać na rzecz błędnego przekonania co do jednej z intelektualnych tresur w kierunku optymalnego ograniczania samozaufania do własnej samodzielności i niezależności, które przyczyniają się do społecznej percepcji dobrze wyedukowanej osoby, jako dumnej oraz – w dobrym tego słowa znaczeniu – aroganckiej. Ma raczej pomóc w odkryciu pełnego spektrum, co znaczy być osobą

7 Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., KUL, Lublin 2000.

ludzką, wliczając w to wszystkie braki pewności siebie i słabości, jednakże nie na drodze nakładania maski i zakrywania ich, ale przez unizanie się w najgłębszym poczuciu pokory⁸.

Trzeba pamiętać, że w naszej refleksji na temat personalistycznego statusu edukacji, zawsze musimy brać pod uwagę ontologiczny wymiar bycia człowiekiem, który jest fundamentem funkcjonalnego wymiaru osoby – wychowawcy i wychowanka. To, co jest tutaj przedmiotem sugestii, to zmiana paradygmatu: z przesadnej koncentracji na posługiwaniu się systemami edukacyjnymi do propozycji optymalnej edukacji, która w sposób pogłębiony (inny), razem stawia problem rozumienia pytania o skuteczność istniejących systemów edukacji ze spodziewanym nadejściem czegoś nowego, głębszego i niezbędnego dla naszego intelektualnego wysiłku, który może przynieść korzyść. Jest to przejście od sposobu traktowania ludzi jako przeszkód na drodze do osiągnięcia najlepszych rezultatów edukacyjnych do sposobu widzenia osób w ich pełnej integralności, „pełniej” niż jakiegokolwiek z systemów edukacji, i jako podstawowego elementu możliwego rozwiązania. Co jest niezwykle ważne w tym miejscu, to zobaczyć osobę nie tylko jako odbiorcę i przedmiot działalności edukacyjnej, ale jako prawdziwego i pierwszego „reprezentanta” edukacji, wystawionego na integrujący kompleks dynamiczności. Trzeba pamiętać przecież, że „osoba jest żywą, stale się rozrastającą syntezą właściwego człowiekowi dynamizmu, syntezą czynów i uczynnień, wraz

8 Por. A. Wierciński, *A Healing Journey toward Oneself: Paul Ricoeur's Narrative Turn in the Hermeneutics Education*, [mps]. International Symposium *Reading Ricoeur Once Again: Hermeneutics and Practical Philosophy Programme*, Lisboa 7-10 July 2010, <http://ricoeursociety.org/memberdocfiles/LisbonProgram.doc> (15.06.2011).

z nimi syntezą sprawczości i podmiotowości”⁹. Musimy zatem wzywać do pojednania pomiędzy żyjącym pojedynczym życiem i edukacją! Po to, aby zredukować istniejący dystans między wychowawcą a wychowankiem. To nie system czy program edukacyjny, nawet najbardziej dowiedziony naukowo, czyni człowieka bardziej człowiekiem, ale rozumiejąca refleksja nad sobą samym. „Doświadczenie człowieka nie może być wyczerpane na drodze redukcji »kosmologicznej« (można by skomentować: ogólnonaukowej) – trzeba zatrzymać się na tym, co »nieredukowalne«, co w każdym człowieku jedyne i niepowtarzalne, poprzez co jest nie tylko »tym właśnie« człowiekiem (jednostką), ale osobą. Trzeba stale pozo- stawiać w wysiłku poznawczym więcej miejsca dla tego, co »nieredukowalne«, trzeba mu dawać jakby pewną przewagę w myśleniu o człowieku, w teorii i praktyce. »Nieredukowalne« oznacza to wszystko, co w człowieku niewidzialne, co całkowicie wewnętrzne, a przez co każdy człowiek jest jakby naocznym świadkiem siebie samego, swego człowieczeństwa i swojej osoby”¹⁰. Dlatego edukacja oznacza żywe pojedyncze życie, jako to, które odkrywa zawsze rosnące osobiste możliwości swego integralnego rozwoju.

Żeby nie popaść w zbędny żargon czy utopię, zabezpieczając i wyraźnie trzeba powiedzieć, że zamysł tworzenia wizji edukacji inspirowanej personalizmem jest przedsięwzięciem ambitnym, wręcz misteryjnym. Koncepcja ta – i to chyba jest jej największym walorem, ale i trudnością – jest realistyczna, to znaczy bierze pod uwagę każdego uczestnika procesu edukacyjnego jako takiego.

⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 133.

¹⁰ Tamże, s. 440-441.

Oznacza to, że z jednej strony ukierunkowana jest optymistycznie na wszechstronny rozwój każdego indywidualnego człowieka, a z drugiej – musi liczyć się z realnymi trudnościami pojawiającymi się na tej drodze, nie wykluczając także porażki. Nie próbuje chować głowy w piasek, kiedy napotyka na owe trudności, bo zawsze chodzi o dobro osoby. Nie zamierza też czegokolwiek przemilczeć, żeby tylko nie ucierpiała na tym reputacja kogokolwiek z biorących udział w tym procesie. Nie można jej się wyuczyć, tak jak nie można wyuczyć się człowieczeństwa.



Źródło: <http://whitehouse.gov>

Fotograf: Eric Draper

*Wychowanie służy w szczególnym tego słowa
znaczeniu ucłowieczeniu człowieka*

Jan Paweł II

Musi być ona pasją odkrywania nowych możliwości i horyzontów, jakie drzemią w człowieku. To, co tutaj powiemy, ma raczej stworzyć nam oczy na nas samych, jako uczestników procesu edukacji. Nie uczymy się tutaj fachu, choć także, ale przede wszystkim siebie! Istotę tego procesu oddają słowa Jana Pawła II – Wychowawcy wszystkich wychowawców: „Wychowanie służy w szczególnym tego słowa znaczeniu *uczłowieczeniu człowieka*”¹¹. Sugerują one, że najpierw należy uświadomić sobie prawdę, kim jest osoba i jej działanie, aby można było w pełni zrozumieć, czym jest w ogóle edukacja czy wychowanie. Samo pojęcie edukacji zależy zatem od koncepcji człowieka i jego przeznaczenia, a więc zrozumienia, kim jest człowiek sam w sobie.

Rozumienie osoby w punkcie wyjścia

Istnieje wiele definicji osoby. Najogólniej mówiąc: osoba to podmiot (ktoś, a nie coś), samoświadomy – ktoś, kto mówi o sobie „ja”. Innymi słowy, kiedy taki podmiot myśli, czyni, zawsze może powiedzieć: „to ja myślę”, „to ja czynię”, „to ja kocham”. Nikt nie może myśleć czy kochać w zamian za kogoś innego. Każda osoba ludzka jest jedna i jedyna. Ów podmiot osobowy jest cielesno-duchowy, a więc funkcjonuje w sferze biologii, materii, ale i świata duchowego. Ta jedność sprawia, że wszystko co duchowe ma swoje odniesienie do sfery cielesnej i odwrotnie. Osoba, to także istota relacyjna, to znaczy żyje i funkcjonuje z innymi osobami i „dla” innych. A życie „dla” innych – to miłość. Z miłością wiąże się odpowiedzialność. Jedną z istotnych właściwości

osoby jest jej wolność, dzięki której potrafi podjąć działania zgodne z wymogami odpowiedzialności. Z wolności wynika czyn. Każdy czyn skierowany na prawdę o człowieku i świecie jest czynem dobrym. Taki czyn buduje człowieka, kształtuje go na nowo. Tym samym zostaje zachowana i podkreślona godność osoby, wyróżniająca ją od wszystkich innych stworzeń na ziemi, zwierząt czy rzeczy. Pełne rozumienie osoby uwzględnia jej moment dynamiczny. Osoba najpełniej ujawnia się poprzez swój własny czyn. Najpełniej poznaje siebie i jest poznawana przez innych dzięki swojemu świadomemu czynowi. Kiedy ów czyn jest dobry, to znaczy odniesiony jest do jakiejś wartości, sprawia, że i osoba staje się dzięki niemu lepsza. Osoba ma bowiem zdolność wychodzenia od siebie i powrotu do siebie dzięki czynowi. Wychowanie zatem to działalność „ze środka” osoby, coś ściśle związanego z jej istotą, a nie mechaniczne i zewnętrzne oddziaływanie jednej osoby na drugą. Czyn wychowawcy i wychowanka jest ich własnym czynem. Owszem, jest również czynem dyrektora, nauczyciela, ale przede wszystkim konkretnej osoby. I niesie on ze sobą odpowiedzialność moralną za siebie i drugiego. Według tej wizji, osoba nie jest kimś domkniętym, ale dynamicznym, zdolnym do zmian w kierunku samorealizacji. Osoba może i powinna zatem wziąć odpowiedzialność za ten proces własnego rozwoju.

Istota wychowania personalistycznego

Istotą wychowania personalistycznego jest dążenie do tego, aby człowieka bardziej i prawdziwiej uczynić ludzkim i ujawnić jego pierwotną wielkość, dając mu uczestnictwo we wszystkim, w co może

¹¹ Jan Paweł II, *Przyszłość człowieka to sam człowiek*, w: *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, red. J. Żukowicz, Kraków 1990, s. 91.

go ubogacić natura i historia¹². W wychowaniu personalistycznym chodzi zatem o wiarę w możliwości rozwojowe człowieka, mając w perspektywie jego wielkość i godność. Ów proces realizuje się przy użyciu licznych środków, ale celem jest zawsze osoba. Ona jest najważniejsza, nawet dobro wspólne danej społeczności nie może naruszać dobra pojedynczej osoby. Szkoła jest dla ucznia, a nie uczeń dla szkoły. Co nie znaczy, że szkoła ma spełniać wszelkie wymagania pojedynczego ucznia. Szkoła ma jemu pomóc zobaczyć w możliwie szerokim świetle, na ile jego wymagania, roszczenia, są tylko kaprysem, zachcianką – spowalniającą proces rozwoju osobowego ucznia, a na ile wartym rozważenia punktem wyjścia dla jego zdynamizowania. Toteż sytuacja taka wymaga rozeznania, rozmowy, konsultacji, czasu, cierpliwości ze strony wszystkich zainteresowanych. Prowadzi ona do gruntownego przemyślenia sprawy: kim jest człowiek jako osoba z całym jej bogactwem, wielobarwnością, uwikłaniami, gdyż bez tego namysłu, nie jesteśmy w stanie przy pomocy zewnętrznych narzędzi, gotowych rozwiązań, a nawet dobrych chęci sprostać temu zadaniu. W ujęciu personalistycznym najpierw należy widzieć człowieka, osobę, którą chce się zrozumieć z całą jej problematycznością, zanim dostrzeże się w niej podwładnego, ucznia, studenta, mężczyznę, kobietę, dziecko czy starca. Pedagogika personalistyczna jest zatem sposobem widzenia wszystkich aspektów i etapów wychowania przez pryzmat wartości najwyższej,

12 Por. A. Rynio, *Atrakcyjność wychowania chrześcijańskiego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, red. A. Rynio, Lublin, s. 679. Zob. także: W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki personalistycznej*, opr. A. Szudra, Lublin 2009; tenże, *Istota pedagogiki personalistycznej*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, red. A. Rynio, Lublin, s. 271 nn.; S. Jasioneck, *Osoba ludzka. Prawa człowieka. Wychowanie moralne*, Kraków 2007.

jaką prezentuje osoba. W praktyce oznaczałoby to większą wierność człowiekowi niż metodzie! Możliwość znalezienia bowiem właściwej miary człowieczeństwa, sposobu podejścia do wychowania będzie najpierw przez osobę wychowawcy, który powinien najpierw znaleźć ją w samym sobie. Aby widzieć wychowanka, przede wszystkim jako osobę, to znaczy według właściwych jej proporcji i możliwości, trzeba najpierw uświadomić sobie, najpełniej jak tylko to możliwe, że sam jestem osobą, z wszystkimi tego konsekwencjami. Swoje własne człowieczeństwo należy wtedy uczynić *locus* bytowania i działania z innymi. Ta zasada obowiązuje wszędzie i wszystkich. Chodzi zatem bardziej o wymiar bycia kimś niż czymś. W gruncie rzeczy zawsze chodzi o życie rozumiejące i odpowiedzialne.

Od rozumiejącego do odpowiedzialnego życia

Hermeneutycznej i personalistycznej cnoty edukacji nie można wyrobić na drodze naukowych badań nad wykształceniem, poddając je nieustannym testom specjalistów, bowiem są one czynnymi warunkami zastanowienia się, wyboru i działania. Edukować człowieka to nie to samo, co nauczyć kogoś handlu albo jakiejś sztuki; edukować to znaczy w pierwszym rzędzie rozwijać wrażliwość w kierunku ćwiczenia pojedynczej wolności¹³. Dotyczy ono woli uczenia się siebie, kogoś kto działa z innymi. Edukacja jest sztuką uczenia się od innych na drodze rozumienia i podzielenia niepokojów drugiego. Możemy w tym miejscu przywołać kategorię „uczestnictwa”, która oznacza pozytywną relację do człowieczeństwa

13 Por. A. Wierciński, *Hermeneutic Education to Understanding*, s. 107.

innych, przy czym człowieczeństwo nie może być tutaj rozumiane abstrakcyjnie. „Uczestniczyć w człowieczeństwie drugiego – pisze autor *Osoby i czynu* – to znaczy pozostawać w żywej relacji do tego, że on jest tym właśnie człowiekiem, a nie tylko w relacji do tego, przez co jest człowiekiem”¹⁴. Nie pośrednicząca rola systemu, teorii czy języka, nie mniemanie, poglądy, uznanie, nawet rola społeczna, ale rzeczywistość konkretnego człowieka, jako takiego, mogą być właściwym punktem odniesienia dla interpretacji osoby. Przez zaangażowanie całej osoby poznajemy ją i doświadczamy osoby z jej podstawowym przekonaniem. Ujmując to w kluczu personalistycznej wizji K. Wojtyły: czyn ludzki (*actus personae*) jest szczególnym momentem i perspektywą widzenia osoby; jest jej hermeneutyką! Ten rodzaj egzystencjalnego otwarcia w kierunku drugiego wprowadza fundamentalną zmianę. Odmienia nasze przekonania i bierze pod uwagę decydującą korektę naszych potrzeb. W najgłębszym egzystencjalnym sensie, edukacja jest wezwaniem, aby odmienić nasze życie przez wykazywanie się otwartością w kierunku drugiego i nieznanego. Jedną z jej najbardziej charakterystycznych cech jest otwartość na ryzyko niezrozumienia, rozminięcia się. Gdy Gadamer korzysta z heglowskiego słowa *in-dwelling* (*einhausen*) przedstawia edukację jako egzystencjalny wysiłek w budowaniu własnego domu w świecie, tym samym wnosi do dyskusji całe napięcie między byciem zamieszkałym a bezdomnością, między opanowaniem a niepewnością rozumienia¹⁵. Realizacja tego

wezwania zmierza poprzez rozumienie naszych przed-założeń (*Vorurteile*) i poprzez otwieranie siebie radykalnie w kierunku nowego. Edukacja jest wyzwoleniem od siebie w kierunku nowego własnego ja, które jest wolne od ciasnoty własnych poglądów i egocentryzmu.

Wychowawca nie może traktować swojego zadania w kategoriach strażnika sprawującego nadzór wobec podwładnego, realizującego posłuszenie polecenia. Przeciwnie, sam musi przyswoić sobie rozumienie tego, co dzieje się w nim, kiedy jest żywym uczestnikiem procesu edukacji. Wychowawca poświadcza tym samym rozumienie siebie i wychowanka w relacji do niego. Wychowawca sam jest osobą, tzn. kimś kto bezwzględnie podlega procesowi rozwoju osobowego. Nie może być dla niego obojętne to, co w nim się dzieje, co widzi, co czuje, co go niepokoi czy cieszy, kiedy wchodzi w sytuację wychowawczą. W ten sposób staje się świadkiem sensowności samowychowania, a nawet swoistego rodzaju pasji, którą zaraża podopiecznych. Niejako przemawia do nich całym sobą, swoimi ludzkimi cechami, właściwościami, a nawet niedoskonałościami. W ten sposób poświadcza realność i autentyczność drogi, którą obrał. Nie odgrywa roli wychowawcy, ale jest wychowawcą! Osoba z jednej strony musi się rozwijać, choć z drugiej – cechują ją jej przygodność, kruchość, przypadkowość, nieprzewidywalność. Toteż, wychowanie personalistyczne nie dokonuje się według jakiegoś ściśle określonego przepisu, recepty, ale w wyniku poznawania siebie, swoich uwarunkowań, możliwości, które będą się kończyły sukcesami i porażkami, ale które będą potwierdzały ciągle, że warto! A skoro warto to czasami nie tylko można, ale i trzeba. Dzieje się tak nawet wtedy, kiedy praca wychowawcy jest

14 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 392.

15 Por. H. G. Gadamer, *Letter to Dallmayr*, w: D. Michelfelder, R. E. Palmer, eds. *Dialogue and Deconstruction: The Gadamer-Derrida Encounter*, State University of New York Press, Albany 1989, s. 95. Cyt. za: A. Wierciński, *Hermeneutic Education to Understanding*, s. 116.

odbierana jako niepotrzebna i bezsensowna, lub kiedy jest interpretowana jako zamach na wolność podwładnego. Musimy pamiętać: człowiek jest istotą określoną przez skończoność, a zatem nie potrafi w jednym spojrzeniu uchwycić sensu całości. Wtedy jakiś fragment może wydawać się zupełnie niepotrzebny i bez sensu. Potrzebuje czasu i cierpliwości, aby ujawnił się mu sens. I właśnie wychowawca staje na jego drodze, jako ktoś, kto powinien pomóc wychowankowi w ujawnieniu i zrozumieniu owego sensu. Dlatego, że jest on bardziej doświadczony i potrafi dostrzec więcej i dalej, potrafi skonfrontować sens zastany (aktualny) z sensem całościowym. Potrafi przełożyć projekt wychowawczy na teraźniejsze działania. Dlatego też jego rola okazuje się absolutnie konieczna. Sytuacja taka zakłada postawę dialogową, wyrażającą się w postawie otwartości i gotowości do wzajemnego zrozumienia się. Postawę otwartości cechuje ponadto empatia, wczucie się w stan drugiego. Mądry wychowawca i nauczyciel musi wiedzieć, co dzieje się w wychowanku. Musi przed nim odsłonić się jakaś najgłębsza część tajemnicy, która kryje się w człowieku. A tajemnicy nie można ogarnąć nawet największym rozumem. Nie da się jej sprowadzić do metod, metodyki, celów, planów wychowawczych, schematów i definicji naukowych. Wszystkie one jedynie pomagają nam odsłonić jakiś aspekt owej tajemnicy, jaką jest człowiek. Przecież każdy z przedmiotów szkolnych, począwszy od języka polskiego, poprzez matematykę, biologię, wychowanie fizyczne, aż po religię jest jednym z aspektów odczytywania prawdy o świecie i człowieku w kluczu osobowym. Tak jak nie można jednym kluczem otworzyć wszystkich drzwi, tak nie można znaleźć jednej jedynej reguły wychowawczej poza tą, jaką stanowi osoba ludzka, zawsze wyjątkowa, piękna,

nasycona licznymi kolorami życia, dynamiczna, żywa, rozrastająca się w nieskończoność. Im mądrzejszy wychowawca, tym bardziej będzie potrafił dostrzec i wyzwolić potencjał drzemący w wychowanku. Niejako dostosuje zasób swojej wiedzy teoretycznej, metodycznej do sytuacji, w której aktualnie się znajduje. Osoba okazuje się wtedy *metodą*. Mądry wychowawca nie ma jednej wypróbowanej metody wychowawczej, on zawsze widzi przed sobą osobę bardzo konkretną, wyjątkową, unikalną. W spotkaniu z nią wchodzi w jakiś przedziwny rezonans. Swoją życzliwością przygotowuje właściwą atmosferę dla spotkania, niejako zaznajamia się z tą osobą. Od tego momentu przestaje ona być dla niego obojętna, neutralna, anonimowa. Wtenczas miłość, życzliwość do wychowanka, ustanawia personalistyczną normę wychowania. Umiejętność wyjścia z ciasnoty własnych poglądów, zastrzeżeń, uprzedzeń, sądów, aby chcieć zrozumieć, co druga osoba ma nam do powiedzenia, przekazania stanowi jedynie konkretny wyraz i realizację wspomnianej normy. Osoba to istota ciągle poszukująca, pełna niepokoju. Dlatego jej zrozumienie jest zadaniem trudnym. Nie przychodzi ono samo, często wiąże się z dużym wysiłkiem, a nawet ofiarą, heroizmem. Dlatego wychowanie jest nie tyle sprawą teorii co praktyki. Jest raczej sztuką, której wytrwale należy się uczyć, niejako od nowa.

* * *

Przyjęcie aksjomatu, że *człowiek jest osobą*, jako horyzontu rozumienia procesu edukacji, daje nam gwarancję, że w naszej refleksji nie pominie żadnego istotnego elementu dla teorii i praktyki wychowania. Osoba to nie iluzja, nie konstrukt myślowy, nie „część natury” człowieka,

ale konkretna rzeczywistość, w której natura ludzka z wszystkimi jej elementami, aspektami i wymiarami, odkrywa swój pełny wyraz i sens. W optyce tej ani jeden wymiar ludzkiej natury, czy to psychiczny, czy duchowy, czy fizyczny, poprzez swoje elementarne odniesienie do wartości najwyższej, jaką przedstawia *osoba*, nie może rościć sobie prawa wyższości wobec innego wymiaru. Z tego właśnie aksjomatu, który został wypracowany na gruncie refleksji teoretycznej, wynika postulat praktyczny, aby działalność pedagogiczną widzieć jako coś ściśle powiązanego z samą istotą bytu ludzkiego, czyli z osobą! Nie może ona zatem polegać na czymś zewnętrznym, narzuconym niejako arbitralnie wychowankowi przy zastosowaniu jakiejś teorii, nawet najlepiej dowiedzionej naukowo, ale winno być przede wszystkim działaniem opartym na procesie rozumienia siebie, całej osoby wychowanka, relacji do niego, a polegającym na ciągłym udzielaniu *adekwatnej* odpowiedzi o charakterze wychowawczym.

Edukacja w ujęciu personalistycznym zachęca nas, aby stanąć przed życiem w jego integralności i rozumieć je jako egzystencjalny projekt. Staje się wtedy twórczym paradygmatem dla ludzkiego objaśniającego doświadczenia, a zarazem sposobem rozumienia samej siebie – swej istoty i podstawowej funkcji. ■

Grzegorz Barth

Lublin, Poland

grzegorz.barth@kul.pl

Keywords: personalism, hermeneutics, personalistic education, upbringing

Person vs. education. Few observations from the personalistic hermeneutics perspective

Abstract

Hermeneutical-personalistic model of education is not the only method which simply can be used in the didactic environment. This approach is not concerned with addressing the problem of education calculatingly. The personalistic understanding as the basic mode of human existence is not solely the matter of theory, but rather the art in the practical capacity, which needs to be practiced responsibly through intellectual effort. That is why what needs to be taken into consideration while reflecting on the subject of the personalistic status of education is the ontological dimension of being a human, which is the basis of a functional dimension of a person. The subject of this reflection is the change of paradigm: from excessive concentration on the use of educational systems to the proposal of optimal education, which in the deepened manner poses a problem of understanding the question about the effectiveness of present educational systems in the hope of developing something new, deeper and essential to our intellectual effort. The education approached personalistically encourages us to confront the life in its integrity and to understand it as an existential project.

Rev. Grzegorz Barth, PhD, assistant professor in the Chair of Christian Personalism at the Catholic University of Lublin. His major interests include personalism, hermeneutics and theological methodology

Розвиток польської освіти на території Поділля в XIX - початку XX століття

Alexsandr Kosholap

Вінниця, Україна

smetanskij@list.ru

Ключові слова: розвиток польської освіти на території Поділля в XIX початку XX століття, етапи та чинник становлення польської освіти, історичні періоди, методичне та кадрове забезпечення закладів освіти, діяльність благодійницьких організацій, товариств і меценатів.

Постановка проблеми. Із входженням території Поділля до складу Російської імперії його населення продовжувало формуватися як поліетнічна спільнота. Окрім українців, в губернії проживали євреї, поляки, німці та представники інших національностей, які мирно співіснували з корінним населенням, збагачуючи та доповнюючи одні одних.

Мета статті: враховуючи малодослідженість цієї проблеми, автор публікації прагне на основі архівних джерел і документів висвітлити процес розвитку польської освіти на території Поділля в зазначений період.

На середину XIX ст. у трьох губерніях – Київській, Волинській і Подільській проживало 85 % усього польського населення Наддніпрянщини. Прагнучи показати свою

лояльність до місцевої польської аристократії, замаскувати політику русифікації земель щойно приєднаної Правобережної України, царат до 1830 року зберіг привілейоване становище польської громади в її регіонах, використання польської мови і судочинства в державних установах, доступ до посад усіх рівнів місцевої влади, залишив недоторканими їх земельні володіння та систему освіти¹.

Можливість навчання рідною мовою для польської спільноти була одним із вирішальних чинників збереження національної самосвідомості. Темпи розвитку польського шкільництва у регіонах мали різну інтенсивність. Особливо високими вони були на території Подільської губернії. На думку В.Гаврилюка, саме завдяки освіті поляки намагалися «...добитися переваг над росіянами та українцями в отриманні кращих та вигідніших посад. Польські дворяни та католицьке духовенство виділяли на ці цілі великі кошти. Особливо щедро фінансувалися богословські навчальні заклади Вінниці, які успішно насаджували католицизм в середовищі не тільки польської, але й української шляхетської верхівки»².

Духовним оплотом польського населення на території Поділля були римо-католицькі

1 Баженов Л.В. Польська громада Могилівщини та її видатні представники у XIX – на початку XX ст. – Поділля в контексті української історії // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця, 2001. – С. 105-115.

2 Гаврилюк В.В. Освітня діяльність польської шляхти на Поділлі у другій половині XIX століття // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. – серія: Історія. – вип. 14. – Вінниця, 2008. – 357 с.

Олександр Федорович Кошолоп, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

костели та монастирі. Факти свідчать, що до 30-х років XIX ст. римо-католицькі парафії мали досить міцні позиції. Так, на 1810 рік на території Поділля успішно функціонували 74 кам'яних костьоли, 27 – дерев'яні, 12 кам'яні та 29 дерев'яні каплиці, яких обслуговували 284 священики. Прихід римо-католицьких культових закладів у зазначений час складав 196 725 парафіян. На їх базі успішно діяло 30 приходських училищ³. В цілому, до польського повстання 1830 року, на території Поділля діяло близько 130 римо-католицьких костьолів і 30-ти монастирів⁴. У 1803 р. генеральним візитером училищ Київської, Волинської та Подільської губерній було призначено Тадеуша Чацького, людину з надзвичайним розумом, історика, правника, економіста. Ним був розроблений «Проект утвердження волинської гімназії в місті його імператорської величності Крем'янці і всіх шкіл, які подані на найвище ствердження від візитера шкіл трьох губерній: Волинської, Подільської і Київської». 24 січня 1803 року російським імператором Олександром I було подано до сенату указ, який затверджував утворення гімназій та інших при них установ. П'ятий і шостий розділи цього документа були присвячені реформуванню системи освіти на території Подільської губернії. У «Проекті» Чацький наголошував на необхідності реформування системи освіти, адже, після поділів Речі Посполитої кількість учнів, що відвідували навчальні заклади, значно скоротилася. Так, тільки в Подільській губернії на 292 жителя приходився один учень, що навчався в школі⁵ [9, с. 108]. Спроби Т. Чацького реформувати

освітню галузь викликали широке схвалення серед польського населення Поділля. Так, у 1803 р. монахи цілого ряду римо-католицьких монастирів прийняли рішення почати займатися вихованням молодого покоління й відкрити для дітей церковноприходські школи. Трьохкласні школи були відкриті при домініканських монастирях у Летичеві, Мурафі, Тиврові, Тульчині та Сокільці. Згодом, за розпорядженням російського уряду від 1832 р. про закриття монастирів, в яких мала кількість монахів і відсутні засоби для їх існування, в 1838 р. Сокілецький, Тиврівський і Тульчинський монастирі та школи, які існували при них, були закриті⁶.

Водночас, було відкрито початкову школу у містечку Печера Брацлавського повіту. Вона функціонувала при домовій каплиці графів Свейковських. У школі вчителі-поляки навчали селянських дітей читати й писати. Саме навчання велося польською мовою. Настоятель православної церкви в Печері Іосиф Гаєвський, який народився в 1807 р., стверджував, що в 1817-1818 рр. він і сам навчався в зазначеній школі. Заняття в ній проводив учитель Жолинський, який кожного дня перед початком уроків водив учнів, у тому числі й православних, на ранкове богослужіння, яке відбувалося в родовій каплиці Свейковських⁷.

Щоб зібрати кошти на відкриття гімназій, Т. Чацький об'їздив Волинь, Поділля та Київщину, де виступав перед населенням і представниками духовництва та дворянства. За досить короткий час йому вдалося зібрати на потреби освіти біля двох мільйонів польських злотих. Тільки після виступу на з'їзді духовенства в Луцьку пожертвування складали

3 Державний архів Вінницької області (ДАВО). – Ф. 54, оп. 1, спр. 36, арк. 7.

4 Симашкевич М. В. Римское католичество и его иепархия на Подолии. – Камянец-Подольский, 1872. – 469 с.

5 Павлюк В. Стан польської освіти на Правобережній Україні на початку XIX ст. // Національні меншини Правобережної України. 36. Наук. Праць. – Т.18. – Житомир, 1998. – С. 108.

6 Подольские Епархиальные ведомости №13, 13 марта 1884 г. с. 267-274.

7 Подольские Епархиальные ведомости №13, 13 марта 1884 г. с. 267-274

416 720 польських злотих або 62 358 карбованців сріблом. На зібрані кошти Т. Чацький засновував нові та покращував стан існуючих навчальних закладів Правобережної України. За його сприянням були відкриті Барська та Вінницька гімназії. З прибутків, які становили на Поділлі 11 840 крб. сріблом, він виділив на потреби Кам'янецької та Вінницької гімназій 7260 карбованців сріблом⁸. Статус гімназії мали також чотирьохкласні школи у Барі та Немирові, які контролювались польською шляхтою⁹. У Вінницькій чоловічій гімназії здебільшого навчались діти-католики, але були й православні та греко-уніати. Останніх було не більше 5%. 96 % учнів становили діти дворян. У 1831 р., на час закриття гімназії, в ній навчалося 200 дітей¹⁰.

Система навчання в функціонуючих гімназіях була розбита на чотири однорічних і три двохрічних курси. В початкових класах основна увага приділялася розвитку та зміцненню пам'яті. Цьому повинно було сприяти вивчення різних мов: латинської, польської, російської, німецької, французької, а згодом і англійської. На вивчення кожної з мов відводилось чотири години на тиждень¹¹. По успішному закінченні чотирьох класів учень переходив на дворічний курс. На цьому етапі навчання діти вивчали шість обов'язкових предметів: математику з логікою, фізику, хімію з історією природи, історію Польщі, географію, право та літературу та цілий ряд додаткових: математику, астрономію, граматику слов'янських мов, музику, малювання та

гімнастику¹². Взаємовідносини учнів та вчителів регулював учнівський суд, де розглядалися всі спірні питання. Головною метою нововведення було встановлення між учнями та вчителями тактовних, дружніх відносин. Суд складався з трьох арбітрів, яких обирали по одному з кожного курсу. При цьому, чотири перші курси не мали права мати своїх представників у цьому органі. Крім суддів, учні старших класів обирали три цензора. Дирекція слідкувала за ходом виборів, а потім затверджувала склад учнівського суду. На розгляд суду виносилися питання пропуску учнями занять, випадки непослуху, успішності, вживання нецензурних слів. Одночасно була розроблена чітка система покарань, яка передбачала: публічне оголошення по класах про тих, хто порушував шкільний статут, заборона носіння парадної форми, виключення з школи тощо¹³. Після придушення повстання 1830–1831 рр. царський уряд розпочав масові репресії проти його учасників, відкинув політику загравання з польською меншиною Правобережжя та рішуче ліквідовував її привілеї. За короткий час на території Правобережної України було закрито велику кількість костелів і монастирів, внаслідок чого система польського шкільництва втратила одне з найважливіших джерел фінансування. З приводу цього Д. Бовуа пише, що скасування доброчинної діяльності католиків розпочалося, власне, „з грудня 1831 року, коли Комітет у справах західних губерній затвердив правила конфіскації католицьких монастирів»¹⁴.

8 Колесник В. Відомі поляки в історії Вінниччини: Біографічний словник. – Вінниця, 2007. – 166 с.

9 Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X–XX ст.). Нариси. – К., 1991. – С.128.

10 Михалевич И.К. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем её существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. – Ч. I. – Каменец-Подольск, 1883. – С. 13-15.

11 ДАВО. – Ф. 230, оп.1, спр. 67, арк. 34-35

12 Диміч О.В. Освіта на Поділлі в кінці XIX – на початку XX ст. // Актуальні проблеми Вітчизняної та всесвітньої історії: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луганськ, 2001. – С. 5- 8.

13 Тригубенко В. Фундатори освітньої системи XIX ст. // Освіта і управління. – 1998. – т. 2. част. 2. – С. 173 – 176.

14 Бовуа Д. Шляхтич, кріпак і ревізор. Польська шляхта між царизмом та українськими масами (1831 - 1863). –К.: ІН ТЕЛ, 1996. – С. 299.

Д.М. Блудов склав список, до якого включив 304 монастирі і абатства Правобережжя, поділивши їх на три категорії: а) монастирі, служителі яких брали участь у повстанні; б) монастирі, які мали кріпаків-некатоликів; в) монастирі, які не мали мінімальної кількості ченців згідно з канонічними правилами..., і ліквідував їх близько двох третин. «Уважно придивившись до переліку скасованих монастирів, – зазначає Д.Бовуа, – можна відзначити цікаву закономірність: переважна більшість скасованих монастирів належали тим орденам, які найбільш активно підтримували своїми пожертвами розвиток освіти в цілому краї...»¹⁵.

Репресивна політика царату була спрямована й проти землевласників, які брали участь у повстанні. Так було конфісковано маєтки та проведено декласацію шляхти, внаслідок чого близько 68816 чоловік було позбавлено шляхетства, заборонено вживання в діловодстві і судочинстві польської мови, призупинено роботу значної кількості польських навчальних закладів тощо¹⁶.

У 1832 р. Вінницьку гімназію було переведено до м. Кам'янець-Подільського. За наказом царського уряду директор гімназії, префект і деякі вчителі були звільнені з займаних посад. Більш того, після поразки польського повстання царський уряд закрив у Південно-Західному краї всі польські навчальні заклади, а на їх місці відкрив російські школи¹⁷.

Незважаючи на переслідування, яких за-

знавали представники польської спільноти, як і раніше, в середніх навчальних закладах Поділля переважну частину складали учні-католики. Так, у 1833 році з 98 учнів Кам'янець-Подільської гімназії 74 були вихідцями з сімей католиків і тільки 24 – православних¹⁸.

Не зазнав особливих змін релігійний склад учнів гімназії й у наступні роки її роботи. Так, у 1835 році з 221 учнів Кам'янець-Подільської гімназії римо-католицьку віру сповідали 171 чол., греко-католицьку 48 чол., лютеранську - 2 і іудейську - 1 чол.¹⁹.

На початку 30-х років XIX ст. на території Правобережжя серед заможної частини польської спільноти набирає сили рух меценатства. Факти відрахування на благодійницькі справи свідчать, з одного боку, про наявність додаткових можливостей вкладання виробничого доходу, а з іншого, про насправді благодійницькі наміри поміщицтва. Незважаючи на урядову заборону, на приватні кошти створювались та утримувались притулки, лікарні, школи, гімназії, надавались стипендії кращим учням тощо.

Вже в 1834 році Болеслав Потоцький відновлює в Немирові діяльність трьохкласного училища з окремими курсами німецької та французької мов. Директором училища був призначений доктор філософії Ян Мілановський, куратором Діонісій Опацький. Якщо на початковому етапі роботи училища в його стінах навчалося 216 учнів, то в наступні роки їх кількість зросла до 450. Переважну

¹⁵ Там само.

¹⁶ Баженов Л.В. Польська громада Могилівщини та її видатні представники у XIX – на початку XX ст. – Поділля в контексті української історії // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця, 2001. – С. 105-115.

¹⁷ Сесак І. В. Освіта на Поділлі. – У 2-х Ч. – Ч. II. Середні навчальні заклади Поділля у другій половині XIX - на початку XX ст. - Кам'янець-Подільський: Абетка - 1999. - 184с.

¹⁸ Михалевич І.К. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем ее существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. – Ч. I. – Приложение. – Каменец-Подольск, 1883. – С.

¹⁹ Михалевич І.К. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем ее существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. – Ч. I. – Приложение. – Каменец-Подольск, 1883. – С.

частину учнів складали діти-католики і тільки двадцять чотири були православними. Як свідчать архівні джерела, Б.Потоцький постійно виділяв певні суми з своїх доходів на функціонування школи.

У 1835 року Б.Потоцького було призначено на посаду помічника попечителя Київського навчального округу. Своє становище та зв'язки він використав для підготовки підґрунтя для відкриття в Немирові гімназії. Після перетворення Немирівського повітового училища на гімназію Болеслав зобов'язався виплачувати на її утримання разом з парафіяльним училищем 3 252 руб., а також дав велику кількість книг для нагородження найкращих учнів²⁰.

Спочатку Немирівська гімназія була семи-класною, а потім восьмикласною. Кількість учнів у ній постійно зростала. Якщо на час відкриття гімназії в 1838 р. в її стінах навчалось 500 учнів, то в 1862-1863 рр. їх кількість зросла до 700.

У 1847 році Болеславом Потоцьким у Немирові і сусідньому селі Ковалівці були відкриті сирітські будинки та побудовано для гімназистів інтернат на 30 учнів²¹.

Справу благодійництва в Немирівських навчальних закладах продовжував Г.С. Строганов, який з січня 1864 р. був призначений новим опікуном гімназії²². До 1902 р. в Немирові успішно функціонувало і трикласне жіноче духовне училище, перетворене на дворічну жіночу школу, почесною опікункою якої з 1903 р. була М. Щербатова²³. Після смерті Болеслава Потоцького Марія Григорівна Щербатова на свої власні кошти продовжувала утримувати

чоловічу гімназію. Коли приміщення гімназії постраждало від пожежі, княгиня дозволила дітям навчатися в її палаці, а тим часом виділила кошти на ремонт навчального закладу. В 1897 році М.Щербатова та її син Володимир Олексійович виділили 4 тис. руб. на будівництво в Києві Політехнічного Інституту, за що отримали від керівництва лист-подяку²⁴.

Поміщик Віктор Дзедульський відкупив у Грушеві для своїх селян трикласну парафіяльну школу, яку відвідувало сто дітей. Учительський персонал був ретельно підібраний самим. В. Дзедульським. За короткий час діти навчилися добре читати та писати. Невдовзі В.Дзедульським було засновано в м. Яришеві друкарню, в якій, окрім книг на релігійну тематику, друкувалася навчальна література та букварі для селянських дітей²⁵.

Відчутну фінансову допомогу навчальним закладам Поділля надавав і граф З. Грохольський. Так, у 1910 році на кошти З. Грохольського та інших заможних вінничан було відкрито клуб із водних видів спорту. За короткий проміжок часу клуб набув широкої популярності в місцевих мешканців і невдовзі перетворився в ціле спортивне містечко, в якому були збудовані: причал для човнів, басейни для дорослих та малюків, гімнастичний майданчик, кегельбан тощо²⁶.

Одночасно, З. Грохольський ініціював відкриття у м. Вінниці польської гімназії й зобов'язався покривати з власних коштів дефіцит її бюджету на суму 27,3 тис. крб.²⁷.

Навчання в гімназіях, які функціонували

20 ЦДІАК України. Ф. 258, оп. 2, спр. 76. – Арк. 36.

21 ЦДІАК України. Ф. 258, оп. 2, спр. 76. – Арк. 36.

22 ЦДІАК України. Ф. 258, оп. 1, спр. 106. – Арк. 37.

23 ДАВО. – Ф.Д. 777, оп.1, спр.1, арк.. 71

24 ЦДІАК України. – Ф. 258, оп. 2, спр. 48. – Арк. 35.

25 Несторенко В.А. Культурно-освітній розвиток Поділля // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. Т. 4., Кам'янець-Подільський, 2004. – 221 с.

26 ДАВО. – Ф.Р. – 5257. – оп. 1, спр. 11. арк..107

27 Там само.

на Поділлі в середині XIX ст. відбувалося на російській мові, яку царизм вважав важливим засобом русифікації корінного населення національних окраїн, зміцнення політичної єдності Російської імперії. Тільки в 1857 р. царський уряд дав дозвіл на викладання польською мовою в приватних жіночих навчальних закладах Південно-західного краю. В 1860 році розпочалось навчання на польській мові і в Кам'янець-Подільській чоловічій гімназії²⁸.

Спільні зусилля польської спільноти дали можливість не тільки мобілізувати навколо освітньої справи широкі кола польської громадськості, але й залучити населення Поділля до боротьби за свої економічні та політичні права. Масові селянські заворушення подільського селянства, викликані грабіжницькою земельною реформою 1861 року, активізували діяльність в Україні польських революціонерів, які хотіли скористатися революційною активністю народних мас і відновити незалежність Польщі.

Наприкінці 50-х рр. XIX ст. центром антиурядового руху на Поділлі стає Немирівська гімназія, в якій утворився таємний гурток, який підтримував зв'язки з київською таємною групою Є. Мосановського. На Правобережній Україні підготовкою повстання керував "Провінційний комітет на Русі", який мав філіали в багатьох населених пунктах Поділля. З метою поширення революційних ідей і підготовки до збройного повстання, а також залучення на свою сторону українського населення в 1861 р. тільки на Вінниччині, в містах Ладизині, Томашполі, Печорі та Гранові було засновано таємні польські школи. Учні, що їх відвідували, знайомилися з творами Т. Шевченка, О. Пушкіна, А. Міцкевича,

залучалися до заготівлі зброї та продуктів харчування. Керівникам організації вдалося створити повстанські загони, в яких налічувалося понад три з половиною тисячі добровольців²⁹.

Процес навчання в цих школах передбачав не стільки досягнення державних стандартів у вивченні певних предметів, скільки формування в польській молоді патріотизму через вивчення польської літератури, філології та історії. Ці таємні навчальні заклади одночасно ставали тими інституціями, що формували в підростаючого покоління усвідомлення приналежності до певної спільноти й гордість за національну приналежність до польського етносу. Таємні навчальні заклади також сприяли консолідації української та польської молоді в її боротьбі проти самодержавства.

Влада через поліційну систему та широку сітку таємних агентів контролювала діяльність польської спільноти. Під наглядом поліції у Вінницькому повіті перебувало 44 чоловік, Гайсинському – 64, Могилівському – 26, Літинському – 29, Ямпільському – 26, в Кам'янець-Подільську – 35³⁰.

Після польського повстання 1863 року царський уряд розпочав планомірне переслідування всіх проявів національного самовираження населення Правобережної України. Нищівного удару зазнала й система освіти. Була заборонена діяльність польських навчальних закладів. Так, тільки в Немирівській гімназії чисельність учнів скоротилася у 3,5 рази. У 1867 році в її стінах навчалось всього 198 учнів, з них 140 дітей дворян та чиновників, 14 – духовенства, 24 – міщан, 16 селян, 4 – іноземця³¹.

28 Михалевич И.К. Камене́ц-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем её существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. – Ч. I. – Камене́ц-Подольск, 1883. – С. 113.

29 ДАВО. – Ф. 230, оп. 1, спр. 67, арк. 133 - 135.

30 Зінченко А.Л. Поділля. – К., 1998. – . 87 с.

31 Вінниччина: минуле й сьогодення // Краєзнавчі дослідження.

Зазнала репресивних дій царизму й Кам'янець-Подільська гімназія. Для наведення порядку в навчальному закладі до Кам'янця приїхав сам попечитель Київського навчального округу. 55 учнів VII класу були звинувачені в неблагонадійності й виключені з навчального закладу. Трьом із них назавжди було заборонено вступати у вищі навчальні заклади Київського навчального округу³².

Директора гімназії Бякстера було звільнено з роботи, а інспектора Францена переведено до Чернігівської гімназії. Навесні 1864 року, за проханням генерал-губернатора Південно-Західного краю, царський уряд заборонив полякам займати посади учителів і наставників у цьому регіоні. Вакансії, що з'явилися в зв'язку з цим, займали вчителі-росіяни, яким царська адміністрація виплачувала до 50% надбавки до заробітної плати. З початку 1865-1866 навчального року в гімназії було введено викладання закону Божого римо-католицького віросповідання російською мовою³³.

Одночасно, в гімназії були вжиті самі суворі заходи, щоб не допустити крамоли в стіни навчального закладу. Від вступаючих до гімназії дітей-поляків вимагалась розписка про благонадійність і заява поручителів³⁴.

Суттєво змінилася ситуація і в національ-

—Вінниця, 2005. — 324 с.

32 Михалевич И.К. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем её существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. — Ч. I. — Каменец-Подольск, 1883. — С. 121.

33 Михалевич И.К. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем её существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. — Ч. I. — Каменец-Подольск, 1883. — С. 122.

34 Михалевич И.К. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем её существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. — Ч. I. — Каменец-Подольск, 1883. — С. 122.

Стіл 1.

Віросповідання учнів	Роки						
	1864	1865	1866	1867	1868	1869	1892
Православні	1	26	33	35	45	80	202
Католики	63	100	151	122	124	133	125
Євреї	9	5	21	6	14	18	27

ному складі учнів подільських гімназій. Якщо до середини XIX ст. в них переважали діти-католики, то, після придушення царизмом польського повстання 1863 року, їх чисельність у гімназіях почала різко зменшуватись, а кількість дітей православної віри помітно зростала. Зокрема, Михалевич И.К., висвітлюючи зміни національного складу учнів Кам'янець-Подільської гімназії, наводить такі дані³⁵:

В умовах царської реакції продовжував формуватися досвід таємного національного шкільництва. Польські селяни виявляли особливий потяг до налагодження у своїх селах початкової системи освіти, яку вони тлумачили як триєдину цілісність – навчання релігії, читанню та польській граматиці⁵⁵⁷. З 80-х рр. XIX ст. у селах Правобережної України з ініціативи Й.Анжейовського та Л.Янковського при маєтках польських поміщиків та римо-католицьких костельох почали виникати таємні польські школи. Першість у цій справі посідав Кам'янець-Подільський, де з ініціативи подружжя Квятковських виникло таємне товариство «Oswiata». За його сприянням у приватних помешканнях міщан було організоване навчання 200 дітей за програмами варшавських шкіл. У 1897 році в м. Києві

35 Михалевич И.К. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем её существовании (1833-1883). В 2-х Ч. с Приложением. — Ч. I. — Каменец-Подольск, 1883. — С. 153.

утворюється «Polskie towarzystwo oświaty iudowej na Rusi», яке очолив Б. Ярошевич. Завдяки «Товариству» в місті розпочала діяльність трирічна освітня мережа з 9 класів, у яких щорічно навчалося 100 учнів. Окрім цього, проводилася широка самоосвітня робота учнівської молоді у парах, регулярно організовувалися курси для польської гімназійної молоді та відкрито «Летючий університет» для студентської молоді. Подібні навчальні заклади виникли і в Одесі, Катеринославі та інших населених пунктах України.

Дозвіл російського уряду на відкриття приватних польських навчальних закладів у 1905 році активізував шкільне будівництво. Однак, уже з 1907 року представниками царської адміністрації організовуються постійні перевірки польських навчальних закладів з метою виявлення і закриття тих, в яких навчалося менше 20-ти учнів. Тільки на території Правобережжя до 1911 року було закрито 287 подібних шкіл. З цього приводу Д. Бовуа зауважував, практику шкільного будівництва після 1905 року слід розглядати не лише як рух польської громадськості за створення інституцій відродження етнічної та національної самосвідомості, але і як організовані, цілеспрямовані заходи з реполонізації «оселяненої шляхти», котра після реабілітації масово українізувалася й зберігала лише окремі елементи належної до польської спільноти – римо-католицьке віросповідання та пам'ять про «приналежність до клейдону»³⁶.

Документи свідчать, що тільки напередодні Першої світової війни ставлення до польських навчальних закладів дещо поліпшилося. Урядовим розпорядженням від 1 липня 1914 року підтверджувалося право польських громад на організацію, відкриття

та утримання початкових навчальних закладів. Завдяки розгалуженій системі польських громадських товариств утворення мережі початкових навчальних закладів проходило планомірно та організовано. Подекуди поляки самостійно захоплювали сільські та міські будівлі для відкриття в них навчальних закладів. З приводу цього 10 жовтня 1918 року і м. Вінниці відбулося спільне засідання Повітової Народної Управи, виконкому повітової шкільної ради та представників Манежі Польської шкільної.

Розглядалося питання про самочинне захоплення польським населенням під керівництвом польської Мацежі в Курниках, Біскупці та інших населених пунктах Вінниччини приміщень земських шкіл і відкриття в них польських початкових навчальних закладів. Подібні дії нарадою були визнані незаконними.

Мацежі польські пропонувалося в найкоротший термін подати перелік польських шкіл і детальні відомості про них для занесення їх до шкільної земської сітки. Для згладження конфлікту та забезпечення інтересів обох сторін Народою пропонувалося організувати в захоплених поляками школах навчання в дві зміни³⁷.

Особливо високі темпи польського шкільного будівництва були в Подільській губернії, де в добу Центральної Ради функціонувало 546 початкових шкіл, у той час як у Волинській – 507, а в Київській всього 194³⁸.

Вагомий внесок у формування польської системи освіти на території Правобережжя внесла «Rada opikunska», яку очолив Францішек-Салезі Потоцький, який під час Першої світової війни очолив Печерське відділення

36 Бовуа Д. Битва за землю в Україні 1863 – 1914. Поляки в соціально-етнічних конфліктах // Д.Бовуа; пер. з франц. З.Борисюк. – К., 1998. – 334 с.

37 ДАВО. – Ф. 230, оп. 1, спр. 67, арк.. 133 - 135.

38 Wilczynski J. Polskie kolegium uniwersyteckie w Kijowie 1917-1919 // Pamietnik Kijowski. – t. 2, 1963. – S. 195-214.

та ввійшов до наглядової ради Теплицького відділення Польського товариства допомоги жертвам війни. Як член Центрального державного комітету у справах дітей-біженців Ф.Потоцький займався збором пожертвувань і організацією для них початкових навчальних закладів. На початку 1917 р. Ф.Потоцький виступає одним із засновників Польського науково-виховного осередку, сконцентрованого у двох гімназіях і Вищих наукових курсах, перетворених потім у Польський університетський колегіум. Він також брав участь у роботі III з'їзду Польських організацій в Україні, що проходив у Києві 18–24 червня 1917 року та був одним із ініціаторів створення Польського народного університету у м. Вінниці³⁹.

В умовах легалізації польської освіти та різкого збільшення кількості початкових навчальних закладів на території Поділля поставала проблема їх кадрового забезпечення. Певний проміжок часу нестачу педагогічних кадрів вдавалося компенсувати за рахунок біженців, які складали близько 60% від загальної чисельності учительського персоналу польських початкових і середніх навчальних закладів. Так у 1918 році, після підписання Брестського мирного договору, яким передбачалася реевакуація біженцями, «Maciers polska» звернулася до Міністерства польських справ УНР про відстрочення повернення польських біженців на батьківщину. У зверненні говорилося, що «від'їзд цих працівників загрожує повною руйнацією польського»⁴⁰.

З метою підготовки педагогічних кадрів на Поділлі були організовані короткотермінові вчительські курси у Вінниці, Летичеві та інших містах України. Окрім того, з ініціативи

«Польського комітету виконавчого на Русі» у 1918 році у Вінниці та Києві було відкрито польські учительські семінарії⁴¹.

Керівництво гетьманської держави, враховуючи громадську думку щодо задоволення культурних потреб національних меншин, в урядовому повідомленні від 10 травня 1918 р. завіряло, що в Українській Державі «уряд ставиться з великою пошаною до їх культури та не буде послугуватись ніякими засобами гніту й нетерпимості по відношенню до якої б то не було частини своїх громадян»⁴².

Про зміну ставлення уряду до польської меншини свідчить той факт, що тільки на протязі 1918 року було взято на державне фінансування 12 польських гімназій. Одночасно, продовжували утворюватись нові польські навчальні заклади на території Правобережжя. Так, тільки восени 1918 року польська громада м. Кам'янець-Подільського відкрила 2 польські гімназії та підготовчі курси при них⁴³. Велике значення мало відкриття при історико-філологічному факультеті Кам'янець-Подільського Державного Українського університету кафедри польської мови та літератури⁴⁴.

Для забезпечення польських навчальних закладів методичною літературою Київська окружна рада польських рятункових товариств організувала видання 20 назв підручників кількістю 158, 1 тис примірників на суму 180 тис. крб. Публікувалися вони у друкарнях, що належали як приватним особам, так і польським освітнім товариствам. Зокрема, в Подільській губернії «Masiers polska»

41 Z Wydziału Oświaty P.K.W. // Przewodnik oświatowy, 1918. -1918. - 3-6 - luty - marzec. - S. 46-48.

42 Державний вісник. - 1918. - 16 травня

43 Відродження. -1918. - 16 липня; Нова Рада. - 1918.

44 Майборода В.К., Майборода С.В. Гетьман Скоропадський і освітні справи в Україні // Освіта. - 1992. - №24 -25.

39 Колесник В. Відомі поляки в історії Вінниччини: Біографічний словник. - Вінниця, 2007. - 166 с.

40 ДАКО, Ф. 1787, оп7, спр. 37, арк..5

володіла власною друкарнею, прибраною за кошти З. Грохольського. Одночасно польські школи отримували посильну допомогу від професорсько-викладацького складу місцевих навчальних закладів. Зокрема, член правління «Masiery polskiej» Подільської губернії професор В. Варжанський розробив навчальну програму для польських початкових навчальних закладів, а професор Г. Улашин упорядкував для них граматику польської мови⁴⁵.

Висновки: Таким чином, незважаючи на складні соціально-політичні умови, формуванням широкої мережі польських навчальних закладів на території Поділля в XIX – на початку XX ст. фактично займався весь спектр польського громадсько-політичного представництва регіону. В результаті цього темпи розвитку польського шкільництва були досить високими. Односно з утворенням польських початкових шкіл відбувався процес формування й середньої ланки освіти, що в повній мірі відповідало інтересам всього польського населення Подільської губернії. ■

45 Zjazd polski na Rusi w Kijowie w dniach 18-24 czerwca 1917 roku. – Winnica. 1917. – 134 s

Aleksandr F. Kosholap

Vinnitsa, Ukraine

smetanskij@list.ru

Keywords: the development of the Polish education on the territory of Podillya in the XIX-th - early XX-th century period, stages and factors of the formation of Polish education, historical periods, methodical supply and peopleware of educational institutions, the activity of charitable organisations, associations and sponsors.

The development of Polish education on the territory of Podillya in the XIX-th - early XX-th century period

Abstract

The article is dedicated to the before little-known problem concerning the development of the Polish education on the territory of Podillya in the XIX-th - early XX-th century period. The material, collected and systematized on the basis of archival sources and documents, is significant not only for the scientists on the history of pedagogy, but also for a wide range of teachers-practitioners and the public in general.

The article illustrates the main stages of the formation of the Polish education, analyzes the factors that significantly influenced its development on Podillya in the XIX-th - early XX-th century period, gives the information about the development of the Polish education in different historical periods, methodical supply and peopleware of educational institutions, charitable organizations, associations and sponsors' activity, the examples of organization of activity in educational institutions, the analysis of the content of studying in them.

The author not only highlights the positive aspects in the formation and the development of the Polish education on Podillya but also provides examples of complex situations, which negatively affected this process.

It is found out that the wide range of the Polish social-political representation in the region was engaged in the process of the formation of a wide network of Polish schools on the territory of Podillya in the XIX-th - early XX-th century period. Simultaneously with the formation of the Polish primary schools, there was a process of formation of secondary schools, which totally took into account the interests of the entire Polish population of province.

Alexander F. Kosholap, PhD in Pedagogy, Assistant Professor of Pedagogy in Vinnitsa State Pedagogical University

Ocena pracy nauczyciela jako problem społeczno-pedagogiczny

Mikołaj Smetański

Winnica, Ukraina

smetanskij@list.ru

słowa kluczowe: nauczyciel, ocena pracy nauczyciela, proces pedagogiczny

Jedną z prawidłowości procesu pedagogicznego polega na tym, że jego efektywność zależy od aktywnej współpracy nauczyciela i uczniów. Tak się składa, że uwagę naukowców przyciąga problem aktywizacji procesu nauczania uczniów, a poza uwagą zostaje kwestia zorganizowania pracy nauczyciela. A to właśnie od nauczyciela zależą wyniki procesu nauczania i wychowania. I jeżeli poszukujemy sposobów i środków polepszenia sytuacji w szkole, to warto skoncentrować badania na pracy nauczyciela, na poszukiwaniu psychologicznych i pedagogicznych czynników, które wywołałyby u niego chęć twórczej i skutecznej pracy, dążność do rozwoju zawodowego i osobistego. Niestety przez dłuższy czas praktyka życia szkolnego nie stymulowała nauczyciela do poszukiwania sposobów polepszania wyników swojej pracy, samodoskonalenia się.

Mikołaj Smetański, prof. dr hab.,
Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Ukraina);
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Jednym z takich sposobów jest ocenianie jakości pracy nauczyciela. Jest to najbardziej aktualny i najtrudniejszy problem teorii i praktyki pedagogiki. Naukowcy pedagogowie do niedawna starali się rzadko wspominać o nim albo w ogóle pomijali ten temat. Ale jednak bez jakościowej oceny efektywności działalności pracowników pedagogicznych i odpowiedniego stymulowania materialnego reformy w sferze oświaty nie zostaną osiągnięte oczekiwane rezultaty.

Brak kryteriów oceniania wyników końcowych działalności pedagogicznej, według W. Szamardina, można wytłumaczyć: po pierwsze, niedostatecznym określeniem pojęcia „wynik końcowy” w nauczaniu; po drugie, jawną niechęcią naukowców wobec pogłębionych badań problemu; po trzecie, obiektywnymi trudnościami w opracowaniu, aprobacie, szerokim zastosowaniu wymienionych kryteriów w praktyce socjalno-pedagogicznej¹. Dlatego na podstawie logicznej analizy dokumentów państwowych, nieraz intuicyjnie, określone są podstawowe wskaźniki procesu pedagogicznego i kryteria ich pomiaru.

Na początku lat 70. w Stanach Zjednoczonych i państwach Europy Zachodniej znacznie wzrosło zainteresowanie problemem skuteczności placówek oświatowych. Pojawiły się stosowne centra naukowo-badawcze, które zajmowały się planowaniem, finansowaniem, opracowaniem

1 Шамардин В.Н. Школа: от конечного результата - к творческому поиску. - М.: Просвещение, 1991, s. 158.

bardziej racjonalnych form organizacji i metod procesu nauczania, modernizacją jego treści itp. Zgłaszane wątpliwości były głównym tematem dyskusji i konferencji międzynarodowych, na których rozpatrywano efektywne metodyki oceniającej działalności placówek oświatowych.

Nauczyciele praktycy, wcześniej niż teoretycy, zaczęli poszukiwania wskaźników i sposobów określenia efektywności pracy nauczyciela. Ale problem ten był trudny do rozwiązania i wszystkie próby okazały się nieskuteczne. Z pomocą w tej sytuacji pospieszili naukowcy. W ostatnich latach spostrzega się jednak obniżenie poziomu jakości pracy nauczycieli, upadek ich aktywności zawodowej. Przyczyny tego zjawiska są różne. Ogólnie można je podzielić na trzy rodzaje: socjalne, psychologiczne i pedagogiczne.

Do przyczyn socjalnych warto zaliczyć, po pierwsze, brak w społeczeństwie socjalnego zapotrzebowania na kunszt we wszystkich rodzajach działalności. Przy takich warunkach obniża się zainteresowanie wynikami pracy pedagogicznej, której powołaniem jest sprzyjać rozwojowi osobowości i kształtować podstawy wysokiego poziomu zawodowego. Po drugie, istotnym czynnikiem, który ma wpływ na pozycję nauczyciela w społeczeństwie jest także opłacanie jego pracy. Dzisiejsza sytuacja w tej kwestii często zmusza nauczycieli do szukania dodatkowego źródła zarobku, np.: dodatkowego zobowiązania zawodowego, dorabiania w dziedzinie handlu, rozszerzenia gospodarstwa domowego. Wszystko to ma negatywny wpływ na rozwój zawodowy i na wyniki pracy.

O aktualności tego problemu i jego znaczeniu we wsparciu pozycji socjalnej nauczyciela są

wzmianki w materiałach konferencji specjalnej UNESCO, które mówią o tym, że opłacanie pracy nauczycieli powinno odpowiadać społecznej roli działalności pedagogicznej i samych nauczycieli, a także innym obowiązkom, którymi oni są obciążeni w procesie działalności pedagogicznej; powinno być chociaż, w pewnym stopniu, uzgodnione z rozmiarem pensji przedstawicieli innych zawodów potrzebujących identycznej lub równoznacznej kwalifikacji; powinno dać nauczycielom środki materialne, gwarantujące im i ich rodzinom dobry poziom stopy życiowej, co zagwarantowałoby możliwość rozwoju zawodowego i podnoszenia poziomu kulturalnego².

Nieprzypadkowo, według uwag konferencji UNESCO, artykuł 122 został wniesiony do rozdziału „Pensja nauczycieli”. Jego sedno polega na tym, żeby przewidzieć podwyżkę pensji dla każdej kategorii drogą dopłat do podstawy, które będą realizowane regularnie, co jakiś czas, przeważnie corocznie. Termin wzrastania od minimalnego do maksymalnego poziomu skali podstawy pensji nie powinien przewyższać 10–15 lat.

Celem tych zabiegów nie jest przekształcenie nauczycieli w uprzywilejowaną warstwę pracowników, a uczynienie zawodu nauczyciela takim, który obciąża swych członków nie większymi obowiązkami, niż jakiekolwiek inne zawody. Ten zawód ma być wspomagany i winien zabezpieczać tych, którzy w nim pracują materialnym i moralnym komfortem, odpowiednim nie tylko do ich jakości, ale również do wykonywanych obowiązków³.

2 Educational Documentation and Information Unesco, 184, 1972, s. 16-24.

3 Ibidem.

Minęło już ponad 40 lat od czasu podpisania tych dokumentów ONZ. Różnie te problemy rozwiązywane są w praktyce światowej.

Szczególne zainteresowanie rozwiązaniem tego problemu wywołuje doświadczenie najbardziej rozwiniętych krajów. Tak więc w Japonii według wyników ankiet myśli społecznej, dyrektorowie i nauczyciele szkół podstawowych są na 9. i na 18. miejscu w rankingu 82 tzw. głównych zawodów. Prestiż dyrektora szkoły jest oceniany wyżej niż pozycja dyrektorów oddziałów dużych przedsiębiorstw, księgowych struktur państwowych, pisarzy. Nauczyciele są na wyższej pozycji niż inżynierowie w dziedzinie budownictwa, pracownicy dużych firm i szefowie oddziałów w urzędach miejskich. W Japonii w roku 1984 podstawowa pensja nauczyciela w szkole średniej z ukończonym na uniwersytecie licencjatem była o 15% wyższa niż podstawowa pensja pracownika („białego kołnierzyka”) z porównywalnym wykształceniem, pracującego w firmie prywatnej i o 12% wyższa niż podstawowa pensja inżyniera, który ukończył studia licencjackie⁴.

Identyczne wyniki wykazało ankietowanie ludności w Niemczech, gdzie w rankingu 21 zawodów i zajęć najwyższą pozycję zajęli uniwersyteccy profesorowie. Wykładowcy w gimnazjach zajęli ósme miejsce, wyprzedzając takie zawody jak dentysta, inspektor policji kryminalnej, dziennikarz.

Zarobki szkolnego nauczyciela stanowiły więcej niż średnie w gospodarce Anglii – o 21%, Niemczech – o 48%, Japonii – o 26%⁵.

4 Japanese Education Today. – Washington, 1987s. 19.

5 Шейман И. М., Якобсон Л. И., Демидова Л. С. и др. Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере. – М.: Наука, 1995s. 156.

Mimo że pensja nauczycieli w wielu krajach, z rzadkimi wyjątkami takimi jak Japonia, prawie zawsze jest mniejsza niż pensja inżynierów, pracowników technicznych w prywatnym sektorze gospodarczym, a także niższa niż dochody osób twórczych, to prawie zawsze jest większa od poziomu zarobków zwykłego pracownika, nawet w prywatnym sektorze gospodarczym.

Naturalnie, że stosunkowo wysoki poziom stopy życiowej nauczyciela w połączeniu z tradycyjnie poważnym stosunkiem do nauczyciela w rodzinie ucznia sprzyjają kształtowaniu solidnego prestiżu socjalnego zawodu nauczyciela, czynią jego pozycję społeczną atrakcyjną dla młodzieży, zarówno od strony socjalno-ekonomicznej, jak i zawodowej. Na przykład w Stanach Zjednoczonych ilość uczniów, którzy mieli zamiar zostać nauczycielami w roku 1988, była dwa razy większa niż w 1982 roku. Według informacji amerykańskiej asocjacji college'ów pedagogicznych od roku 1986 zaczęła znacznie i ustawicznie wzrastać ilość studentów uczących się według programu przygotowywania nauczycieli⁶.

Podobną sytuację możemy zauważyć w większości krajów zachodnioeuropejskich, a w Japonii na każdy szkolny wakat jest średnio pięciu kandydatów. Zdaniem amerykańskich specjalistów, głównym atutem szkoły Japonii jest połączenie bardzo wysokiej kwalifikacji nauczycieli, prestiżu tego zawodu i wysokich zarobków.

W podnoszeniu prestiżu nauczyciela ważną rolę odgrywają różnego rodzaju ulgi i przywileje, te, które mają wszyscy urzędnicy państwowi

6 Progress of Education in the United States of America, 1984 through 1989. – Washington: U. S. Govern. Print. Off., 1990s. 77.

i te, które w niektórych krajach mają wyłącznie nauczyciele. Na przykład zwolnienie od obowiązkowego ubezpieczenia lekarskiego (robi to za nich w całości albo częściowo pracodawca, centralne, regionalne albo lokalne władze), dopłaty na wynajmowanie mieszkania (Niemcy), rabat na podręczniki i literaturę pedagogiczną, bilety do kin (Francja), w niektórych krajach – dopłata na zakup uniformu, jeśli takowy jest niezbędny w warunkach pracy nauczyciela. W Niemczech utrzymanie nauczycielek w okresie urlopu macierzyńskiego jest o 25% wyższe niż pracownic zatrudnionych w przemyśle. W wielu krajach nauczyciel ma prawo iść na emeryturę w wieku o 2–3 lata niższym od ogólnie przyjętego. Jeśli wziąć po uwagę to, że maksymalna wysokość emerytury, na przykład w Szwecji, wynosi 90%, a we Włoszech – 94,4% pensji, to nauczyciel, w razie pogorszenia się stanu zdrowotnego, może skorzystać z tego prawa bez wyraźnego pogorszenia swojej sytuacji materialnej.

Tak więc można dojść do wniosku, że wysoka socjalna pozycja nauczycieli jako grupy zawodowej w krajach rozwiniętych jest wspomagana i wzmacniana przez państwo poprzez szeroki zakres przedsięwzięć, głównie o charakterze ekonomicznym. Warto podkreślić, iż rządy i zarządy administracyjne różnych krajów dbają o podtrzymywanie i podnoszenie prestiżu zawodu nauczyciela, także poprzez przedsięwzięcia innego charakteru niż ekonomiczne. Na przykład w Stanach Zjednoczonych jest przewidziane wręczenie dyplomów prezydenckich za osiągnięcia w edukacji narodowej najlepszym nauczycielom; w Niemczech wyróżnienia się nauczycieli z okazji 25-, 40-, 50-lecia pracy w zawodzie etc.

Jednocześnie są przewidziane akcje, dotyczące zaostrzenia wymogów dotyczących jakości działalności nauczycielskiej. Tak więc w Stanach Zjednoczonych podobna akcja miała tytuł „Przeciwko nudnym metodom nauczania”. Stworzono cały system egzaminów i testów dla nauczycieli. Zwrócono wówczas uwagę na zależność opłaty pracy pedagoga od jego profesjonalizmu. Na tę ostatnią kwestię zwraca się szczególną uwagę. Zdaniem amerykańskiego naukowca G. Dornema, bez zależności opłaty pracy pedagoga od poziomu jego profesjonalizmu przeprowadzenie reform w dziedzinie oświaty nie ruszy z miejsca.

W ogólnym zarysie problem polepszenia jakości pracy pracowników pedagogicznych jest ustawiczny we wszystkich krajach, ponieważ zawsze istnieje sprzeczność między wymogami państwowymi i społecznymi stawianymi szkole i rzeczywistymi możliwościami wykonania tych wymogów. Problem jakości pracy pedagogicznej jest uznawany na wszystkich poziomach zarządzania oświatą narodową i łączy w sobie co najmniej 3 aspekty:

- jakość kształcenia przyszłych pedagogów;
- reguły i metodykę zatrudnienia nauczycieli jako warunek jakości ich działalności profesjonalnej;
- ocenę działalności pedagogicznej (tzw. atestacja) w szkole, albo w niezależnych od niego „centrach jakości” w dziedzinie oświaty.

Pytanie o ocenę działalności pedagogicznej nauczyciela i jej zależność od wysokości pensji ma długą historię i niejednokrotnie było zada-

wane w Anglii, Niemczech, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i innych krajach.

Na początku lat 70. w Stanach Zjednoczonych i krajach zachodnioeuropejskich znacznie wzrosło zainteresowanie problemami skuteczności edukacji i nowych modeli zarządzania oświatą. Zaczęto stwarzać centra naukowo-badawcze, które zajmowały się sprawami planowania i funkcjonowania, opracowaniem bardziej racjonalnych modeli zarządzania szkolnego, form organizacyjnych procesu uczenia, modernizacją jego treści i in. Tym kwestiom zostały poświęcone konferencje i dyskusje międzynarodowe, które podejmowały próbę stworzenia nowych kryteriów oceny działalności zakładów edukacyjnych, unowocześnienia koncepcji tradycyjnych, przeprowadzenia skoordynowanej polityki w dziedzinie oświaty⁷.

Skuteczność systemu oświaty w szerokim rozumieniu jest określana według poziomu osiągnięcia postawionych przed nią celów. Natomiast kryteria oceny tego, w jakim stopniu szkoła spełnia swoje funkcje, są określane według wymagań gospodarki, ponieważ wzrost produkcji współczesnej powinien być realizowany za pomocą skutecznego zwiększania ilości miejsc pracy, polepszenia ich cech jakościowych (edukacji, kwalifikacji, profesjonalizmu).

Zadanie zabezpieczenia współczesnego dynamicznego dostosowania systemu oświaty do wymagań gospodarczych wywołało potrzebę sprawdzenia celów edukacji.

Jedną z pierwszych osób, która podjęła się próby znalezienia wskaźnika ilościowego skuteczności

oświaty z pozycji ekonomicznej, był T. Schultz⁸. Odpowiednio do jego pojęcia „kapitału ludzkiego” dodatkowy wzrost gospodarczy, albo zmniejszenie się produkcji, jest wynikiem „inwestowania w człowieka”, w tym i wydatków na edukację. Zaproponował on swoją metodę wyznaczenia roli ekonomicznej oświaty, za pomocą której była podejmowana próba udoskonalenia mechanizmu podziału zasobów w celu podniesienia ich skuteczności ekonomicznej. Ale w tym wypadku metody analizy gospodarczej w całości zostały przeniesione do dziedziny oświaty, a norma podziału zasobów finansowych była wyznaczana według wzoru „wydatki – wynik”.

Oczywiście zauważenie zapotrzebowania gospodarki na wykwalifikowane kadry i analiza powyższej problematyki z punktu widzenia ekonomicznego zachowuje swoją aktualność i badacze przyznają konieczność udoskonalenia metod obliczania takiej skuteczności.

Później wyłonił się nowy kierunek w badaniach problemu skuteczności oświaty, którego czołowi przedstawiciele występowali z ostrą krytyką koncepcji gospodarczych. Wzywali oni do pozostawienia imperatywów celowości ekonomicznej w dziedzinie edukacji i zrobienia przeglądu kryteriów jej skuteczności, kładli oni nacisk na międzydyscyplinarny charakter tego problemu oraz na konieczność zbiorowego podejścia do jego rozwiązania. Ich zdaniem, ogólne kryteria skuteczności powinny być opracowywane w kontekście warunków społecznych, w których funkcjonuje system edukacyjny, a jakość samej oświaty ma

7 Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. 3. А. Мальковской, Б. Л. Вульфсона. – М., 1984, s.325.

8 Schultz T. W. Investment in Human Capital // American Economic Review, 5, 1961. Schultz T. W. The Economic Value of Education. – New York, London, 1987, s.28.

być oceniana w zależności od wykonania postawionych przed nią ogólnych i konkretnych zadań.

Przy nowym podejściu w skład kwalimetrycznych kryteriów oceny działalności zakładów edukacyjnych powinny wchodzić nie tylko „wydatki na oświatę”, ale również aspekty socjalno-pedagogiczne (organizacja, specyfika i reguły procesu edukacyjno-wychowawczego), które nie podlegają ocenie pod względem wartości, lecz w znacznej mierze wyznaczają skuteczność lub nieskuteczność wydatków na oświatę.

W związku z powyższym zostało przyjęte rozróżnienie dwóch form skuteczności oświaty – wewnętrzna, która określa, w jakim stopniu szkoła uporała się z postawionymi przed nią konkretnymi zadaniami edukacyjno-wychowawczymi i zewnętrzna, której sens polega na sprostaniu wymogom współczesnego społeczeństwa, albo poziomie zgodności „produkcji” oświaty ze strukturą zapotrzebowania na nią ze strony rynku pracy.

To nowe podejście pozwalało wziąć pod uwagę nie tylko „bezpośredni” zwrot wydatków produkcyjnych w postaci bezpośredniego skutku ekonomicznego, ale i wynik pedagogiczny, i pośrednie korzyści, które czerpie społeczeństwo.

Poszukiwanie dróg i mechanizmów podniesienia *zewnętrznej skuteczności oświaty* ma kilka powiązanych ze sobą kierunków.

Racjonalizacja systemu oświaty na podstawie rozwoju i wykorzystania niektórych założeń ogólnej teorii zarządzania (systemu „planowanie – programowanie – budżet” – PPB). Perfekcyjność zarządzania procesem przygotowania kadry jest postrzegana jako jedna z ważniejszych dróg bardziej skutecznego wykorzystania zasobów ludzkich

i materialnych. Placówką, która najaktywniej zajmuje się opracowaniem nowych form zarządzania na podstawie systemu PPB jest Oregoński Uniwersytet w Stanach Zjednoczonych, gdzie stworzono specjalistyczne centrum naukowo-badawcze. Celem systemu PPB jest określenie skuteczności różnego rodzaju programów w oparciu o współzależność wydatków na realizację tychże programów i stopnia osiągnięcia zadowalających wyników w postawionych zadaniach.

Podejmowane są także próby opracowania systemu specyficznych wskaźników dla ilościowej oceny skuteczności systemów dydaktycznych, a także konkretnych mechanizmów i narzędzi dla mierzenia oświatowych wyników jakościowych w celu uogólnienia indeksu z wliczeniem celów wychowania, które uległy zmianom i nowych kryteriów jego skuteczności. Między innymi taki system wskaźników był zastosowany przez naukowców angielskich M. Woodhalla i M. Blauga przy realizacji programu badawczego dotyczącego oceny skuteczności zewnętrznej szkół średnich w Anglii. W Stanach Zjednoczonych od początku lat 70. były podejmowane próby opracowania identycznych wskaźników, takich jak indeks cen konsumpcyjnych, indeks produkcji dziedziny edukacji, który miał pomóc w ocenie systemu oświaty narodowej w ogóle.

Sprawozdawczość (accountability). Zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą koncepcji sprawozdawczości, szkoła jest rozpatrywana jako przedsiębiorstwo i w celu podniesienia skuteczności jej pracy wymaga się od niej sprawozdania za zgodność każdego wydanego dolara z postawionymi przed nią zadaniami. Wprowadzenie sprawozdawczości do dziedziny oświaty odzwierciedla z jednej

strony obiektywną tendencję do wzmocnienia roli państwa i centralizacji rządu, z drugiej – dążenie do zmniejszenia wydatków oświatowych za każdą cenę. W tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych i innych krajach istnieje kierunek, którego przedstawiciele uważają, że zasady sprawozdawczości nie powinny być podejściem naukowym do rozwiązania problemu skuteczności oświaty, przede wszystkim dlatego, że ich celem są głównie kwestie dyscyplinarne, które przewidują wprowadzenie rygorystycznych norm kontroli działalności szkolnej bez zabezpieczenia jej niezbędnymi regułami i warunkami.

Dywersyfikacja szkół wyższych. Są opracowywane projekty modernizacji systemu oświaty z wliczeniem w to współczesnych potrzeb rynku pracy. Między innymi stworzenie w wielu krajach w ramach systemu wykształcenia wyższego tzw. instytutów edukacji skróconej – różnego rodzaju uczelni czy oddziałów, które istotnie różnią się studenckim składem socjalnym, charakterem i koniecznymi celami edukacyjnymi. Tego typu instytuty pozwalają zwiększyć ilość studentów, pochodzących z niższych warstw społecznych i jednocześnie zabezpieczyć potrzebę produkcji w kadrach o różnej kwalifikacji.

Stworzenie nowej „technologii nauczania” skierowanej na aktywne wykorzystanie nowoczesnych zasobów, które uczą korzystania komputerów, wideomagnetofonów i innych środków technicznych. Tak zwana skuteczność technologiczna jest postrzegana jako najważniejsze narzędzie ogólnego udoskonalenia szkolnej działalności.

Równie wieloaspektowe są kryteria wewnętrznej oświatowej skuteczności.

Zmiana kryteriów oceny skuteczności wewnętrznej pracy szkolnej doprowadziła do przeglądu i reformy edukacji pedagogicznej i oceny pracy nauczyciela na podstawie koncepcji „kompetencji”. Głównym zadaniem edukacji pedagogicznej jest kształtowanie pewnego typu zachowania nauczycielskiego. Zgłębienie pewnej wiedzy i nabywanie konkretnych nawyków jest tylko środkiem dla osiągnięcia tego celu.

Mimo aktywnych poszukiwań sposobów oceny skuteczności wyników pracy pedagogicznej, do dnia dzisiejszego jeszcze nie znaleziono takiego rozwiązania tego problemu, który by pasował nie tylko administratorom, ale i pedagogom. Sama w sobie konieczność bieżącej lub okresowej oceny działalności pedagogicznej nie podlega zakwestionowaniu, jeśli nie zależy od zróżnicowania płacy za pracę. Aczkolwiek, gdy jest podejmowana próba doprowadzenia do zgodności poziomu pensji nauczycielskiej i oceny jego pracy, wyłania się tutaj cały szereg problemów. W Stanach Zjednoczonych na przykład była prowadzona dyskusja na temat stosunku oceny jakości pracy nauczycielskiej do wysokości jego pensji. Podejmowana próba określenia konkretnej wysokości pensji w zależności od jakości wyników za każdym razem spotykała się z regularnie odnawianą krytyką wad systemu oświaty, ze wskazaniem liczby osób funkcjonalnie niepiśmiennych i in. Tak było pod koniec lat 50., w połowie lat 70. i szczególnie w połowie lat 80. po ukazaniu się w roku 1989 znanego raportu „Naród w niebezpieczeństwie”. Właśnie w tym okresie pojawiły się takie koncepcje jak „opłata pracy jakościowej” i „opłata dorobku w zależności od jakości działalności”. Inicjatorem opracowania nowego podejścia do opłaty pracy nauczycielskiej było federalne ministerstwo edukacji, które po-

parły urzędy zarządzające oświatą w ich poszukiwaniach metod i środków podniesienia jakości edukacji. Stopniowo w Stanach Zjednoczonych umacniał się punkt widzenia na korzyść wprowadzenia trybu opłacania pracy nauczycieli i dyrektorów szkół w zależności od wyników ich działalności. W latach 1986–1988 w niektórych stanach były testowane schematy różnicowanej opłaty pracy i ich wpływ na jakość działalności pedagogicznej. Między innymi w 12 stanach zostały zatwierdzone programy stymulacji materialnej albo przedterminowego awansu nauczycieli na „szczeblach kariery” za jakość pracy; w innych 8 stanach – o skali ograniczonej programy „pilotażowe” i w pozostałych 8 stanach znajdowały się na poziomie opracowywania eksperymentalne programy zachęty materialnej nauczycieli według uczniowskich postępów w nauce.

Na szczególną uwagę zasługują sformułowane w wyżej wymienionym raporcie „Naród w niebezpieczeństwie” propozycje liczenia się z różnicą między doświadczonymi a stawiającymi pierwsze kroki w tej dziedzinie nauczycielami. „Decyzja dotycząca wysokości pensji, awansu, okresu zajmowania przez nauczyciela etatu – pisał autor referatu – powinna być zależna od skutecznego systemu oceny, która bierze również pod uwagę badanie doświadczenia zawodowego przez jego kolegów: lepsi nauczyciele mogą liczyć na dodatkowe wynagrodzenia, pośredni – na motywację moralną; najslabsi nauczyciele powinni wiedzieć, że muszą oni polepszyć jakość swojej pracy albo przygotować się do zwolnienia z pracy”⁹.

Tak więc w Stanach Zjednoczonych umocniła się sprecyzowana pozycja w kwestii różnicowania pensji nauczycielskiej w zależności od jakości pracy. Ale w żadnym stanie system ten nie został wprowadzony w całości, są jedynie przeprowadzane eksperymenty i sprawowane oddzielne jego elementy. Tłumaczy się to tym, że kryteria i metody ich przeprowadzenia powinny brać pod uwagę ważne pozytywne i negatywne wpływy na zespół pedagogiczny, sprawować subiektywizm do minimum i in.

Metody oceny jakości i skuteczności pracy nauczycielskiej w poszczególnych stanach, a nawet w poszczególnych okręgach w obrębie jednego stanu, bardzo różnią się między sobą, albowiem lokalne urzędy oświatowe mają prawo do wyboru jednego systemu z wielu systemów zatwierdzonych na poziomie stanu. W takim wypadku ocena jest wystawiana na zasadzie „zadowolająca – niezadowolająca”, w innych stosuje się opracowany system z zaliczonymi ocenami, oparty na wykazie zatwierdzonych norm działalności nauczyciela i oceny skuteczności jej wykonania.

Mimo iż system oceny działalności nauczycielskiej bezpośrednio nie jest powiązany z wysokością jego zarobków, odgrywa on ważną rolę w karierze nauczyciela i ogólnie w opłacie jego pracy. Przejście do nowego systemu opłaty pracy nauczycieli i dyrektorów szkół pozostaje jednym z zadań reformy oświatowej, której wprowadzenie w życie ogłoszono we wrześniu 1990 roku w opublikowanej w kwietniu 1991 roku koncepcji reformy „Stany Zjednoczone 2000 roku. Strategia w dziedzinie edukacji”¹⁰. Kwestia różnicowanej

9 Valente W. D. Education Law: Public and Private. – St. Roul, Minnesota, 1985. – Vol. 2, s.499.

10 America 2000. An Education strategy. – Washington: U. S. Departament of Education. – April, 1991, s.13-14.

opłaty pracy nauczycieli, choć jest punktem specjalnym, sformułowana jest dość ostrożnie. Między innymi jest tylko wzmianka o tym, że powinna być popierana różnicowana opłata wzorowo pracujących nauczycieli, którzy zajmują się głównymi przedmiotami, pracują w ciężkich i niebezpiecznych warunkach i są prawdziwymi mistrzami.

W tym samym kierunku jest prowadzona dyskusja na temat kwestii różnicowanej opłaty pracy nauczycielskiej w Wielkiej Brytanii. Propozycje dotyczące wprowadzenia takiej reformy opłaty pracowników pedagogicznych były składane niejednokrotnie w ciągu ostatniego dziesięciolecia, jednak ustawicznie spotykały się z negatywną reakcją nauczycieli w szkołach i w związkach zawodowych, a także innych przedstawicieli instytucji zarządzających edukacją narodową. Pojawiła się obawa negatywnego wpływu przebiegu oceniania jakości pracy pedagogicznej na atmosferę psychologiczną w szkolnych zespołach, ewentualnych sytuacji stresujących etc. Warto przyznać rację stwierdzeniu, że jakie by nie były wykorzystywane kryteria oceny jakości, zawsze pozostaje dużo aspektów pracy pedagogicznej, których nie można oceniać bezpośrednio¹¹. W roku 1990 minister edukacji i nauki D. McGregor ogłosił, że ocena pracy nauczycielskiej będzie przeprowadzana dobrowolnie, a decyzja o jej organizacji i przeprowadzenie będzie należała do lokalnych urzędów zarządzających oświatą. Jednak później nowy minister K. Clark ogłosił, że ocena pracy pedagogicznej nauczycieli w Anglii i Walii będzie przeprowadzana co 2 lata w ramach systemu kontroli jakości pracy zawodowej. Uzasadniając swoją decyzję K. Clark zauważył, że będzie ona

skierowana do nauczycieli, żeby zwolnić nauczycieli, którzy nie są na swoich miejscach i zachęcić wzorowo pracujących, wyróżniając ich twórczy potencjał. Stąd przebieg oceniania działalności nauczyciela nie będzie zasadniczo się różnił od stosowanej dzisiaj działalności inspektoratu na poziomie wewnętrznego zarządu szkolnego. W koniecznych wypadkach nauczycielom będzie zaoferowane ukończenie kursu podwyższenia kwalifikacji. Zmiana wysokości pensji będzie określana według wyników regularnej atestacji. W ciągu czterech lat zaproponowano przeprowadzenie oceny jakości pracy wszystkich nauczycieli właśnie w ten sposób. Na dzień dzisiejszy kategorie i przebieg oceny są w trakcie opracowania.

Jednym ze sposobów różnicowanej pensji nauczyciela jest zależność jego tygodniowego obciążenia od poziomu zdobytego wykształcenia zawodowego: im wyższy poziom zdobytego wykształcenia i niezbędnego zawodowo-pedagogicznego przygotowania, tym większe zarobki w porównaniu z innymi kategoriami nauczycieli w tej samej szkole i tym mniej lekcji standardowych. Tak więc we Francji wykładowca zwyczajny z tytułem „agregé” prowadzi 16 lekcji, a nie 17–18 tygodniowo, jak jego kolega o niższym stopniu kwalifikacji zawodowej.

W niektórych krajach tygodniowe obciążenie nauczyciela zależy od stażu pracy: większy staż – mniejsze obciążenie. Tak więc w Grecji początkujący nauczyciel w szkole średniej prowadzi 21–22 lekcji, nauczyciel z doświadczeniem od 6 do 12 lat – 19 lekcji, a ze stażem więcej niż 12 lat – 18 lekcji tygodniowo.

Są kraje, gdzie tygodniowe obciążenie nauczyciela jest zmniejszane przy osiągnięciu wieku

11 Education. – Lnd., 1990. – Vol. 175. – №6, s.139.

dojrzałego, co jest kojarzone z nabyciem doświadczenia i profesjonalizmu. Tak więc w Niemczech nauczycielom w wieku ponad 50 lat obciążenie jest zmniejszane o 2 lekcje, a tym, którzy skończyli 60 lat – o 4 lekcje.

Często różnica między maksymalną (według stażu pracy) i minimalną pensją nauczycieli jest dość duża. W Stanach Zjednoczonych wynosi ona 165–173%, w Japonii 289–298%. Przy istnieniu konkurencji (na każdy wakat 5 osób), takie istotne zwiększenie zarobków zmusza japońskiego nauczyciela do podnoszenia swojego poziomu zawodowego praktycznie w ciągu całego życia.

Badania wykazują, iż staż pracy zawodowej jest jednym z głównych wskaźników, za pomocą których jest gwarantowane różnicowanie opłaty pracy nauczycielskiej. Jednocześnie warto podkreślić, że w każdym kraju, obok problemu niskiego poziomu opłaty pracy nauczycielskiej, istnieje również problem jej różnicowania. Na przykład, zgodnie z ETS nauczyciel najwyższej kwalifikacji zarabia niewiele więcej niż nauczyciel o kwalifikacji niskiej lub pośredniej. Nie ma istotnej różnicy między nauczycielem mającym staż pracy do 5 lat i mającym staż więcej niż 15 lat.

Na łamach ukraińskich periodyków pedagogicznych i w innych krajach byłego ZSRR również są prowadzone gorące dyskusje na temat kwestii różnicowania pensji nauczycielskiej, stymulowania pracy nauczyciela.

Tak więc proponuje się około piętnastu sposobów różnicowanego podejścia do opłaty pracy nauczycielskiej! Jedną z takich propozycji polega na tym, że pensja nauczyciela powinna zależeć od kwalifikacji, która jest określana według ocen

otrzymanych na studiach. Jednak nie można utożsamiać poziomu kwalifikacji z poziomem ocen na studiach. Sukcesy w uczeniu się nie zawsze są bezpośrednim odzwierciedleniem sukcesów w działalności nauczycielskiej (mimo iż odgrywają ważną rolę podczas startu), tym bardziej że wymagania na poszczególnych uczelniach są różne. Dlatego lepiej byłoby oceniać działalność nauczyciela według poziomu jego twórczości, poszukiwań nowych twórczych podejść w codziennym życiu szkolnym z uzgodnieniem pracy osobistej z pracą zespołu.

Niektórzy autorzy upierają się przy tym, by zrezygnować z państwowego zarządzania i dać szkołom możliwość wybierania swoich własnych sposobów rozliczenia się z nauczycielami. Jednak w takim razie jedna szkoła wybierze system podstaw o szerokim zakresie, dodatkami i wypłatą premii po corocznym lub półrocznym podsumowaniu. Inna będzie rozkładać wypłatę na raty w ciągu roku z następnym podziałem koniecznego dochodu. Ktoś za podstawę podziału przyjmie obciążenie godzinne nauczycieli z wliczeniem stażu pracy, ktoś – powodzenie nauczyciela wśród uczniów i rodziców.

Dlatego badanie ogromnego światowego doświadczenia jest niezbędnym warunkiem skutecznego rozwiązania omówionego problemu.

Pojawiło się kilka wersji procesu kwalifikowania pracowników pedagogicznych¹². Jednak, o czym świadczą wyniki badań, opinie nauczycieli, kierowników różnych oddziałów oświaty, zaproponowane modele kwalifikowania były niedoskonałe.

12 M. Koszmider. O jakości w zarządzaniu pracą szkoły. – Łódź, 2000, s. 96.

Przyczyn tego jest dużo, ale podstawową przyczyną jest fakt, że jakość działalności nauczyciela próbowano ustalić, nie biorąc pod uwagę specyfiki działalności pedagogicznej, czyli jej charakteru zespołowego. Dlatego próby oceniania jakości działalności nauczyciela nie biorące pod uwagę działalności całego zespołu, nie zawsze były udane. Przy tym spostrzegano nieobiektywność, która stanowiła źródło napięcia psychologicznego w zespołach pedagogicznych. Sukcesy pewnych nauczycieli czasem były niedoceniane (nie zauważano ich) przez kolegów, albo w ogóle znikały na ogólnym tle niesumiennej pracy całego zespołu pedagogicznego.

Nie zostały uruchomione mechanizmy, które leżą u podstaw aktywności nauczyciela. R. Szakurov ustalił, że wśród motywów, które regulują działalność nauczyciela, najbardziej znaczącym jest dążenie do przywrócenia życzliwego stosunku do własnych sukcesów ze strony kolegów i kierowników, a zwłaszcza zyskanie ich zaufania (wskaźnik 3,7 według skali pięciopunktowej). Drugim regulującym działalność nauczyciela motywem jest stymulujący efekt twórczej atmosfery w zespole pedagogicznym (3,4 punktu)¹³. Właśnie te bodźce praktycznie nie działają do dziś. Na pytanie ankiety: „Czy koledzy są zadowoleni z Pana/Pani sukcesów?” 80,2 % nauczycieli dało odpowiedź „Nie”. A przecież wynik działalności pedagogicznej zależy od wysiłku zespołu.

W obecnym systemie oświaty sukces działalności zespołów pedagogicznych w większym stopniu zależy od starannej, kompetentnej działalności dyrektora szkoły i jego zastępców.

Kwalifikowanie pracowników pedagogicznych

Pewną próbą rozwiązania problemu stymulowania działalności nauczyciela na Ukrainie było kwalifikowanie pracowników pedagogicznych. Ale opinie w prasie pedagogicznej, wyniki naszych badań, dają podstawy stwierdzać, iż przeprowadzone działania nie są skutecznym bodźcem w działalności nauczyciela. Potwierdzeniem tego są dane ustnego ankietowania pracowników pedagogicznych, które było przeprowadzone na podstawie Winnickiego Instytutu Obwodowego edukacji podyplomowej nauczycieli i wśród pracowników pedagogicznych placówek rejonu Koziatyńskiego. W ankietowaniu wzięło udział 160 kierowników szkół i 985 nauczycieli.

Analiza odpowiedzi respondentów świadczy o tym, że przeprowadzona kwalifikacja, jako środek stymulowania działalności nauczyciela, ma pewne różnice w ocenie kierowników szkół i nauczycieli. Tak, na przykład, na pytanie ankiety: „Czy kwalifikacja wpłynęła na pojawienie się nowych zachęt do działalności u nauczycieli waszej szkoły?”, „Tak” odpowiedziało 36,5% dyrektorów szkół i tylko 10,9% nauczycieli. Na pytanie: „Czy kwalifikowanie wpłynęło na wzrost profesjonalizmu?”, „Tak” odpowiedziało 36,4% dyrektorów szkół i tylko 20,4% nauczycieli.

Ciekawe są odpowiedzi na pytanie „Czy kwalifikowanie wpłynęło na wzrost poziomu niepokoju wśród nauczycieli?”. „Tak” dało odpowiedź 50% dyrektorów szkół i 47,6% nauczycieli. Przeprowadzone kwalifikowanie w pewnym stopniu sprzyjało polepszeniu organizacji pracy metodycznej w szkole (zgadza się z tym faktem

¹³ Progress of Education in the United States of America, 1984 through 1989. – Washington: U. S. Govern. Print. Off., 1990, s. 77.

34,6% dyrektorów szkół i 33,3% nauczycieli). Na pytanie: „Czy członkowie komisji byli zainteresowani obiektywną oceną Pana/Pani kwalifikacji?”, „Tak” dało odpowiedź tylko 48% dyrektorów szkół i tylko 30,8% nauczycieli.

W pewnym stopniu budzi niepokój ocena wpływu kwalifikowania na jakość procesu nauczania i wychowania w szkole. Swoją pewnością co do tego faktu zaświadczyło tylko 36,5% dyrektorów szkół i 16,6% nauczycieli. W tabeli 1. podana została statystyka odpowiedzi na pytanie: „Kto uzyskał maksymalną korzyść w wyniku procesu kwalifikowania?”.

Tabela 1.

Statystyka odpowiedzi na pytanie:
*Kto uzyskał maksymalną korzyść w wyniku
procesu kwalifikowania?*

Maksymalną korzyść otrzymali	Kierownicy szkół	Nauczyciele
Nauczyciele	3,8	2,7
Kierownicy szkół	3,2	4,2
Uczniowie	2,1	2,3
Przedstawiciele służb metodycznych	4,1	4,3

Najmniejszą korzyść w wyniku kwalifikowania (na podstawie wyników) uzyskali nauczyciele. Dlatego mamy wszystkie podstawy, by stwierdzić, że cel przeprowadzenia kwalifikowania nie został osiągnięty. Czyli kwalifikowanie nie było efektywnym środkiem aktywizacji działalności nauczyciela i jakościowo nie wpłynęło na wyniki procesu pedagogicznego, którego głównym celem jest rozwój osobowości ucznia.

Powstaje pytanie: dlaczego kwalifikowanie nie spełniło oczekiwań? Istnieje kilka tego przyczyn.

Po pierwsze, subiektywizm, przyczyną którego jest brak konkretnych wskaźników i należnych umiejętności, wszechstronnej kontroli działalności każdego nauczyciela. Wyniki naszych badań świadczą o tym, że duża ilość pracowników pedagogicznych nie umie analizować wyników procesu nauczania. Większość pracowników pedagogicznych ma własną opinię na temat wykonywania zawodu przez siebie i innych, która jest oparta na osobistym doświadczeniu lub intuicji. Spostrzegany jest negatywny stosunek do naukowych opracowań, rekomendacji metodycznych, dotyczących analizy i wyników działalności pedagogicznej.

Po drugie, nie była uwzględniona specyfika działalności pedagogicznej. Efektywność pracy jednego nauczyciela może być obniżona niesummiennym działaniem innego. Oprócz tego, podwyższenie poziomu kwalifikacji poszczególnych nauczycieli nie gwarantuje automatycznego podwyższenia efektywności działalności zespołu szkolnego.

Próba oceniania nauczyciela, bez oceniania działalności placówki oświatowej, prowadzi do dyskredytacji wskaźników działalności pedagogicznej. Wiadomo, że jakiś konkretny pedagog nie jest w stanie zabezpieczyć wykonania wszystkich zadań placówki oświatowej. Ponosi on odpowiedzialność tylko za przedmiot, który prowadzi, za poziom wiedzy u uczniów i częściowo za metodyczne zabezpieczenie. Poza uwagę zostają takie pytania jak stan fizyczny, psychologiczny i moralny uczniów. I jako efekt mamy w szkole podstawowej tylko 20% zdrowych dzieci, a kończy szkołę bez zdrowotnych odchylen tylko 5–8%, nerwowo-psychiczne odchylenia ma 33%

uczniów szkół ogólnokształcących i 47% uczniów szkół zawodowych.

Warto skupić uwagę całego zespołu pedagogicznego na rozwiązaniu wspólnych zadań, zainteresować cały zespół pedagogiczny i każdego nauczyciela osobno. Tylko wtedy każdy członek zespołu pedagogicznego zacznie głęboko zastanawiać się nad ogólnym celem, pojawi się sprzyjające środowisko dla ujawnienia zdolności i wzajemnego wzbogacenia się każdego nauczyciela, dla współdziałania w rozwiązaniu wspólnych zadań.

Po trzecie, podczas nadania kwalifikacji pracownikom szkoły liczono przede wszystkim na świadomość administracji, zespołów pedagogicznych i nauczycieli. Ale, jak wiadomo, świadomość wzrasta i zmienia się w warunkach sprawiedliwości społecznej. Sytuacje życiowe są różne i w pewnych warunkach nie każdy dyrektor szkoły i nie wszyscy członkowie komisji kwalifikacyjnej przejawiają formalność i uczciwość. Zdarza się, że nauczyciele, których niesprawiedliwie, ich zdaniem, zaliczono do niższej kategorii, zaczynają specjalnie niedbale wykonywać swoje obowiązki zawodowe. Więc wygląda na to, że zalegalizowaliśmy nieodpowiedzialność.

Po czwarte, w szkole jeszcze nie funkcjonuje mechanizm, który zmusiłby niesumiennego nauczyciela, by zmienił swój stosunek do pracy albo zmienił zawód.

Każdy nauczyciel przejmując się tylko wynikami i jakością własnej działalności i jest obojętny na przejawy niedbalstwa, niskiej efektywności działalności swoich kolegów. Próby kierownictwa szkoły albo pewnych nauczycieli, by zmusić nieodpowiedzialnego nauczyciela do zmiany sto-

sunku do pełnienia obowiązków zawodowych nie zawsze popierali inni członkowie zespołu pedagogicznego. Jednak miały miejsce przypadki, gdy sumienni zawodowi nauczyciele zaznawali nieżyczliwych narzeków ze strony przeciętnych w sensie zawodowym kolegów. W takich warunkach często obniża się prestiż zawodowego mistrzostwa w zespołach pedagogicznych.

Po piąte, kwalifikacje nadawano nauczycielom bez oceniania działalności całego zespołu pedagogicznego. Często w słabym zespole pedagogicznym administracja szkoły hojnie rozdawała kwalifikacje, a w silnym zespole pedagogicznym komisja kwalifikacyjna pragnęła obiektywnie ustalić kwalifikacje swoich pracowników. W końcu zdarzało się, że nauczyciel z niższym stopniem zawodowym w słabym zespole otrzymywał według rangi wyższą kwalifikację niż nauczyciel z wyższym stopniem mistrzostwa zawodowego w silnym zespole.

Oczywiście w takich warunkach w przyszłości każdy zespół spróbuje „rozdać” wysokie kwalifikacje swoim pracownikom.

Po szóste, takie kwalifikowanie orientuje szkołę nie na „zleceniodawcę” (społeczeństwo, uczniowie, rodzice), a na państwo w osobie jego przedstawicieli. W rezultacie deformują się całe systemy oświaty. W centrum uwagi jest nie rozwój osobowości, a jakiś mityczny wskaźnik.

Przeprowadzone kwalifikowanie nie było ważnym czynnikiem podwyższenia efektywności stymulowania działalności nauczyciela. Istnieje sześć poziomów kwalifikowania: specjalista, nauczyciel drugiej, pierwszej, wyższej kwalifikacji, starszy nauczyciel, nauczyciel metodyk. Nadanie

nauczycielowi następnej kwalifikacji niewiele znaczy w polepszeniu sytuacji materialnej. Brak jest zachęt, aby podwyższyć poziom kwalifikacji. Jeżeli wziąć pod uwagę, ile problemów sprawiają przygotowania do podwyższenia poziomu kwalifikacji (hospitacja, sprawdziany, wszechstronna kontrola), to staje się oczywistą niedoskonałość istniejącego systemu finansowego stymulowania rozwoju kadry pedagogicznej.

Proces kwalifikowania jeszcze bardziej zaostrzył problem wynagrodzenia nauczyciela, które zależy od stosunków nauczyciela z administracją szkoły, a nie od wyników jego działalności.

Praktyka świadczy o tym, że dyferencjacja wynagrodzenia, poza oceną mistrzostwa zespołów pedagogicznych i wyników ich działalności, jest sprawą mało skuteczną. Wynik działalności pedagogicznej – sformowane osobowości – jest rezultatem działań zespołowych. Osobowość ucznia jest ogółem wszystkich indywidualnych jakości i rzeczywistych warunków, dzięki którym ona działa. Te uwarunkowania zabezpiecza cały zespół. Szczególną rolę między innymi odgrywają stosunki wzajemnej odpowiedzialności. Każdy nauczyciel ponosi moralną i materialną odpowiedzialność nie tylko za własną pracę, a także za pracę swoich kolegów, gdy stwarzają się warunki do postępu zawodowego.

Ocenianie pracy nauczyciela bez oceniania osiągnięć całego zespołu nie zawsze jest skuteczne, ponieważ nie ma podstaw dla rozwoju stosunków wzajemnej odpowiedzialności między członkami zespołu, odpowiedzialności zespołu za wyniki działalności, co w znacznym stopniu wpływa na hamowanie postępu zawodowego całego zespołu pedagogicznego i osobno nauczyciela.

Niska aktywność zespołowych poszukiwań efektywności procesu nauczania i wychowania negatywnie zaznacza się na wynikach działalności. Każdy nauczyciel koncentruje uwagę tylko na swoim przedmiocie i niewyraźnie wyobraża ogólny cel i swoją rolę w jego osiągnięciu.

Badania wykazują, że pozytywny wynik wspólnej działalności też automatycznie się nie zjawia. Dlatego trzeba prawidłowo uzgodnić czynności, zabezpieczyć racjonalne rozmieszczenie kadry, kontrolować wyniki wykonanej pracy.

Pedagodzy coraz częściej przychylają się do myśli o opracowaniu wskaźników i metodyki oceniania jakości działalności zespołów pedagogicznych. Zgodnie z Postanowieniem Rady Ministrów Związku Radzieckiego numer 560 „O organizacji i strukturze zarządzania oświaty narodowej w kraju” (1988) w roku 1990 główną państwową inspekcją placówek oświatowych Komitetu Państwowego Związku Radzieckiego z pytań oświaty zostały opracowane tymczasowe postanowienia i metodyczne rekomendacje kwalifikowania średniej szkoły ogólnokształcącej, został też wydany zbiór materiałów naukowo-teoretycznych¹⁴.

Pojawiają się modele autorskie kwalifikowania szkoły średniej. Najciekawszy z nich jest wariant charkowsko-połtawski. Zostały w nim opracowane rekomendacje stosownie przeprowadzonego kwalifikowania placówek wychowawczo-oświatowych i odpowiedni program, którym posługiwano się w wielu regionach Ukrainy.

14 Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В.М. Галузяк, М.І.Слободянюк, В.І.Шахов. – Вінниця: «Книга- Вега», 2002, s. 320.

W marcu 1996 roku zostało zatwierdzone Typowe Postanowienie o kwalifikowaniu średnich ogólnokształcących placówek wychowawczo-oświatowych i placówek dla osób potrzebujących pomocy socjalnej i rehabilitacji, a także Typowe Postanowienie o regionalnej Radzie ekspertów z pytań licencjonowania i kwalifikowania placówek oświatowych i zawodowych.

Ale wyżej wymienione dokumenty nie dały odpowiedzi na wiele pytań, wśród których pozostają na przykład:

- Jakie wskaźniki i kryteria oceny charakteryzują działalność instytucji oświatowych?
- Jaką ma być metodyka określenia ilościowej treści wskaźników kwalifikowania określonej instytucji?
- Kto ma przeprowadzać kwalifikacje i jakie są w tym funkcje społecznych obwodowych i rejonowych organów zarządzania oświatą?

Aby odpowiedzieć na te pytania i ustalić celowość masowego przeprowadzenia kwalifikowania w szkołach, w latach 1997–1998 były przeprowadzone badania pod kierownictwem Zastępcy Naczelnika Głównego Zarządu ogólnej, średniej oświaty Ministerstwa Oświaty Ukrainy. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono stosunek nauczycieli do kwalifikowania, jego celowość, opisano model, w którym podano treść kwalifikowania, opracowano jego program i etapy, wzór wpisania wyników. Największą wartość stanowi metodyka pomiaru poziomu działalności placówki drogą ustalenia wyników na podstawie kwalitatywnej normy.

Jednak warto ciągle doskonalić wskaźniki i metodykę ich pomiaru. Na przykład wskaźniki skuteczności działania szkoły nie uwzględniają rozwoju twórczej osobowości ucznia, poziomu fizycznego rozwoju dzieci. Także niewyraźnie określono treść, formy działalności i funkcjonalne obowiązki członków rady ekspertów, komisji ekspertów na różnych etapach kwalifikowania.

Ale najbardziej istotną wadą jest to, że istniejący model nie stymuluje pracowników pedagogicznych do samokontroli wyników swojej działalności. Aby usunąć wszystkie niedoskonałości kwalifikowania, regionalne organy zarządzania oświatą zaczęły opracowywać własne postanowienia o kwalifikowaniu placówek oświatowych. Dziś takie postanowienia wykorzystują prawie w każdym obwodzie. Większość badaczy rozpatruje kwalifikowanie tylko jako środek określenia jakości działalności zespołu pedagogicznego, a także jako środek zewnętrznej stymulacji jego działalności. Poza uwagę pozostają interesy pracowników pedagogicznych, motywy ich rozwoju zawodowego. W takich warunkach kwalifikowanie pracowników pedagogicznych ma charakter zewnętrzny i nie stymuluje do samodoskonalenia.

W związku z tym powstaje potrzeba stworzenia takiego modelu kwalifikowania pracowników pedagogicznych, który by aktywizował ich twórcze wysiłki w rozwiązaniu problemów procesu nauczania i wychowania, przyczynił się do stworzenia sytuacji, w której zbiegają się interesy zespołu, nauczycieli, uczniów, rodziców i społeczności, który by z formy kontroli zewnętrznej przekształcił się w środek samokontroli, samoanalizy, samoregulacji.

Właśnie taki model kwalifikowania został opracowany przez grupę wykładowców Winnickiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia M. Kociubyńskiego i pracowników Szargorodzkiego rejonowego oddziału oświaty. Zostały opracowane wskaźniki i metodyka ich pomiaru, wskazane materialne i moralne zachęty działalności pracowników pedagogicznych.

Alternatywny model oceny pracy nauczyciela

W przeprowadzonych badaniach przewidywaliśmy, że poziom aktywności zawodowej nauczyciela znacznie wzrośnie, jeśli będzie on zainteresowany nim i jego wynikami. To można osiągnąć wtedy, gdy zespół pedagogiczny będzie składać się z odpowiedzialnych ludzi, których łączy wspólny cel. Dane ocen przez ekspertów i doświadczenia badaczy zagranicznych świadczą o tym, że zobowiązania zespołowe, które nie tylko obciążają odpowiedzialnością każdego uczestnika działalności zespołowej, ale i odpowiadają interesom (zainteresowaniom) każdego, występują jako warunki psychologiczno-pedagogiczne aktywizacji działalności nauczyciela. Oprócz tego, autorytet zespołu występuje jako czynnik stymulowania zawodowego nauczyciela. Z tego wynika, że warto wyodrębnić ocenę działalności całego zespołu pedagogicznego, a nie osobno każdego nauczyciela.

Idea polifonii szkół powinna przewidywać nie tylko różnice w samej treści oświaty, ale i różnicę w jakości organizacji procesu nauczania i wychowania. Po co uczniom zmieniać szkołę, jeśli ta nowa niczym nie różni się od poprzedniej? Warto określić jakościową różnicę między nimi,

biorąc pod uwagę poziom zawodowy zespołów pedagogicznych i wyniki ich działalności.

A więc, najpierw powinno odbywać się kwalifikowanie placówek oświatowych z odpowiednią dyferencjacją ich statusu, finansowania, pensji, a już później – kwalifikowanie poszczególnych pracowników.

Koncepcja kwalifikacji placówek

Podstawą koncepcji kwalifikacji placówek oświatowych są następujące postanowienia:

1. Kwalifikacja pracowników pedagogicznych odbywa się po kwalifikacji placówek oświatowych z ustaleniem odpowiedniej kwalifikacji i dyferencjacji płacy.
2. Zasadnicze wskaźniki pracy pedagogicznej mają określać ogólny cel, jaki ma szkoła przed sobą.
3. Określeniem jakości działalności zespołu pedagogicznego są jej wyniki.
4. Pierwszeństwo w ocenianiu wyników działalności pedagogicznej daje się uczniom, rodzicom, przedstawicielom społecznym i instytucjom socjalnym.
5. Według wyżej wymienionych przepisów (postanowień) jest ustalony ranking placówek oświatowych, który określa ich dyferencjacje w zakresie finansowania, wynagrodzenia¹⁵.

W celu aprobaty wspomnianych podejść do kwalifikowania placówek oświatowych, od 1995

15 Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. – Вінниця, 2002, s.320.

roku w placówkach oświatowych Szargorodskiego rejonu, obwodu Winnickiego przeprowadzone są naukowo-eksperymentalne badania. W ciągu tego okresu kwalifikacji poddane były 42 szkoły, odbyła się międzyrejonowa, naukowo-praktyczna konferencja pod nazwą „Kwalifikacja szkół ogólnokształcących: problemy i perspektywy”. Pytania dotyczące kwalifikacji szkół rozpatrywano na posiedzeniach rad pedagogicznych, na naradach dyrektorów placówek oświatowych, tradycyjnych konferencjach, które odbywają się w sierpniu, konferencji naukowej wykładowców Winnickiego Uniwersytetu Pedagogicznego. Opracowano ponad 500 propozycji pedagogów, rodziców, uczniów. Wynikiem wieloletnich poszukiwań zespołowych stało się postanowienie o kwalifikacji placówek oświatowych rejonu i kryteria oceniania ich działalności.

W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że zaproponowany model kwalifikacji przewidyuje aktywizację współdziałania wszystkich uczestników procesu kwalifikacji (kierowników obwodowych, miejskich, rejonowych organów oświaty, ekspertów, dyrekcji szkół, nauczycieli, uczniów, rodziców, społeczeństwa), charakter którego zależy od motywacji uczestników. I to ma wpływ na stosunek nauczycieli do kwalifikacji, na ocenianie przez nich roli kwalifikacji w polepszeniu wyników procesu wychowania i nauczania placówki oświatowej. Dowodem tego są wyniki ankietowania nauczycieli i dyrektorów szkół rejonu Szargorodskiego. Zbadano 42 szkoły, w których pracuje 793 nauczycieli. Eksperyment trwał 10 lat. W ciągu tego okresu sprawdzono zaproponowany model kwalifikacji szkół ogólnokształcących, metodykę pomiaru efektywności działalności zespołu pedagogicznego. Wyniki

poddano analizie we wszystkich zespołach pedagogicznych, podczas rejonowych i obwodowych konferencji naukowo-praktycznych. O efektywności zaproponowanego modelu kwalifikacji szkół ogólnokształcących świadczą wyniki oceniania przez pracowników pedagogicznych tradycyjnego opracowanego przez nas modelu kwalifikacji (patrz: tabela 2).

Przedstawione w tabeli 2. dane świadczą o tym, że opracowany, alternatywny model kwalifikacji szkół ogólnokształcących znacznie aktywizował pracę nauczycieli, dyrekcji placówek oświatowych, miał znaczny wpływ na wzrost ich profesjonalizmu (punkty 1–4). Budzi pewne zdziwienie fakt, że zaproponowany model kwalifikacji zwiększa poziom niepokoju wśród nauczycieli (p. 8). Dzieje się tak dlatego, że wzrósł poziom wzajemnej odpowiedzialności i wzajemnego wymagania wśród członków zespołów pedagogicznych. Jeżeli wcześniej nauczyciel mniej sumienny, albo z niższym poziomem profesjonalizmu mógł powiedzieć, że pełnienie obowiązków służbowych jest jego sprawą osobistą, to w warunkach alternatywnej kwalifikacji zespół okazuje pretensje, wymagając od nauczyciela albo polepszenia jakości pracy, albo opuszczenia zespołu. Uważamy, że warunkami pomyślnej działalności zespołu pedagogicznego są wzajemne wymagania i wzajemna odpowiedzialność.

Oprócz normalnych, zawodowych, wzajemnych relacji, poziom odpowiedzialności zespołu pedagogicznego zawsze góruje nad poziomem odpowiedzialności indywidualnej: nauczyciel docenia nie tylko własny autorytet, ale też autorytet całego zespołu pedagogicznego, jest to bardzo ważny

Tabela 2.

Porównanie wyników oceny przez pracowników pedagogicznych tradycyjnego i opracowanego przez nas modelu kwalifikacji

Pytania ankiety	Tradycyjny model %				Alternatywny model %			
	a	b	c	d	a	b	c	d
1. Czy uważa Pan/Pani, że przeprowadzona kwalifikacja dostarcza nowych bodźców dla działalności nauczycieli waszej szkoły? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	10,9	20,1	29,5	39,5	58,3	29,4	7,4	4,9
2. Czy uważa Pan/Pani, że przeprowadzona kwalifikacja dostarcza nowych bodźców dla działalności Pana/Pani jako dyrektora? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	29,8	25,4	19,5	25,3	70,4	20,6	6,1	3
3. Czy kwalifikacja przyczyniła się do rozwoju zawodowego nauczycieli w Pana/Pani szkole? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	20,4	30,1	15,5	34	60,3	26,5	9,5	3,8
4. Czy kwalifikacja przyczyniła się do Pana/Pani rozwoju zawodowego?	40,1	24,5	11,2	24,2	65,6	23,2	7,7	3,5
5. Czy kwalifikacja przyczyniła się do integracji kadry zawodowej?	30,3	25,9	23,4	20,4	59	25,6	8,6	6,8
6. Jakimi motywami kierowali się nauczyciele podczas kwalifikacji: a) żądanie wyższej płacy, b) presja kierownika, c) chęć udowodnienia sobie i otoczeniu swoich kompetencji, d) inne motywy	30,5	35,6	24,3	9,6	33,2	24	54,5	12,7
7. Jakimi motywami kierował (-a) się Pan/Pani jako dyrektor podczas kwalifikacji: a) żądanie wyższej płacy, b) presja kierownika, c) chęć udowodnienia sobie i otoczeniu swoich kompetencji, d) inne motywy	25,6	34,5	19,6	20,3	22,6	21	58,5	14
8. Czy kwalifikacja wzmogła uczucie niepokoju wśród nauczycieli: a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	47,6	40,4	11,5	0,5	63,7	23,8	9,5	3
9. Czy kwalifikacja wzmogła uczucie niepokoju wśród dyrektorów szkół? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	85,1	5,9	4,3	4,7	11,5	1,1	0,3	87,1
10. Czy w zespołach pedagogicznych polepszył się klimat psychologiczny?	1,5	2,3	11,4	84,8	51,3	44,1	9,3	5,3
11. Czy zmienił się stosunek podległych do swojej kwalifikacji? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	30,1	28,4	26,1	15,4	61,2	27,5	7,4	3,9
12. Czy w związku z kwalifikacją polepszyła się organizacja pracy metodycznej w szkole?	33,3	20,1	14,8	31,8	76,2	16,5	3,4	2,7
13. Czy komisja była zainteresowana obiektywną oceną kwalifikacji nauczycieli?	25,6	29,1	32,3	13	67,5	23,3	6,3	2,9
14. Czy komisja była zainteresowana obiektywną oceną Pana/Pani kwalifikacji jako dyrektora?	30,8	20,9	16,8	31,5	68,9	21,9	5,8	2,4
15. Czy jest Pan/Pani zadowolony (-a) z kryteriów oceniania 1) nauczycieli	15,1	22,6	29,4	32,9	62,8	25,5	8,6	3,2
2) Pana/Pani jako dyrektora?	9,2	15,6	22,1	53,1	64,3	19,7	7,9	8,1
16. Czy kwalifikacja przyczyniła się do polepszenia jakości procesu wychowania i nauczania w szkole?	17,1	21,9	30,6	31,4	62,8	23	10,7	3,4

aspekt ze względu na to, że działalność pedagogiczna ma charakter indywidualno-zespołowy.

Można zaznaczyć, że znacznie polepszył się klimat psychologiczny w zespołach pedagogicznych (p. 10) i zmienił się stosunek nauczycieli do wzrostu własnego profesjonalizmu (p. 11).

Polepszyła się także praca metodyczna w szkole. Wzrosło zainteresowanie członków komisji kwalifikacyjnej obiektywną oceną kwalifikacji nauczycieli (p. 13) i dyrekcji szkół (p. 14), jakościowo zmieniło się ocenianie przez nauczycieli i dyrektorów szkół kryteriów oceniania ich pracy.

Zdaniem nauczycieli i dyrektorów szkół zaproponowany model znacznie wpłynął na jakość procesu nauczania i wychowania w szkole (p. 16). Największe zyski z przeprowadzenia kwalifikacji uzyskali nie tylko nauczyciele czy dyrektorzy szkół, ale przede wszystkim uczniowie.

Dlatego dane powtórnego ankietowania nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych przekonująco pokazują, że alternatywny model kwalifikowania jest bardziej efektywny niż tradycyjny. Zaletą alternatywnego modelu jest to, że istotnie wpłynął on na wyniki procesu nauczania i wychowania, sprzyjał temu, że proces pedagogiczny orientuje się na osobowość ucznia, kierując się coraz częściej na wszechstronny rozwój ucznia.

Do uczestnictwa w kwalifikacji dołączeni są przedstawiciele różnych zawodów: pedagodzy, psychologowie, lekarze itp., każdy próbuje ocenić pracę nauczyciela zgodnie z wykonywanym zawodem i stanowiskiem. W związku z tym, często nauczycielom trzeba było odpowiedzieć na 130 pytań, przedstawić komisji ekspertów referaty

z różnych dziedzin. Takie ocenianie nauczycieli utrudnia fakt istnienia różnych podejść i różnego rozumienia terminu „poziom zawodowej kwalifikacji”, który zależy od wyników działalności. Warto wspomnieć, że w praktyce najważniejszym wskaźnikiem efektywności działalności nauczyciela jest jego aktywność: pewność siebie, wysoka samoocena, zdrowy układ nerwowy, umiejętność układania dobrych relacji z dyrekcją. Brak tych cech uniemożliwia nauczycielom zgłaszanie się na kwalifikację do wyższej kategorii. Istnieją różne tendencje w wyborze kryteriów ekspertyzy: używany jest wskaźnik tylko jakościowy lub ilościowy, albo jednocześnie jakościowy i ilościowy.

Pewne problemy związane są z ekspertem. Jako profesjonalista powinien on mieć wyższą niż nauczyciel kwalifikację, umieć analizować działalność innych, znać tę działalność, być zainteresowanym w obiektywnym ocenianiu. Powstaje pytanie, skąd wziąć tylu ekspertów.

Imperatywny wymóg uwzględniania jednocześnie wielkiej ilości kryteriów może paraliżować analityczną pracę nauczyciela.

Fakt, że nauczyciel nie może całkowicie uwzględnić wszystkich faktów działalności pedagogicznej jeszcze nie znaczy, że nie będą one analizowane. Niezbędnym warunkiem przeprowadzenia takiej analizy są ograniczenia ilości kryteriów i wskaźników analizy, przyjęcie dopuszczeń, które pozwolą skoncentrować analizę na najważniejszych aspektach wpływów pedagogicznych ze względu na przedmiot działalności.

W różnych okresach (w procesie rozwoju zawodowego i w trakcie studiów podyplomowych), przedmiotem uwagi nauczyciela mogą być różne

aspekty wpływów pedagogicznych. To się wiąże z czynnikami, które mają podłoże dynamiczne: z jednej strony – zmiana warunków socjalnych, rozwój pedagogicznej teorii i praktyki, a z drugiej – rozwój osobowości nauczyciela.

Przy opracowaniu kryteriów oceniania działalności szkół ogólnokształcących usiłowaliśmy uwzględnić współczesne tendencje ewolucji badań efektywności oświaty i zmierzyć wszystkie aspekty działalności szkoły. Kwalifikowanie szkół rejonu Szargorodskiego obwodu Winnickiego ukazało, że przy opracowaniu wskaźników warto brać pod uwagę szereg zasadniczych podejść:

Po pierwsze, ocenianie działalności szkoły powinno opierać się na wynikach procesu nauczania i wychowania. Ciężar właściwy oceny stanu przydatności normatywnej, poziomu materialnych, technicznych i innych możliwości placówki oświatowej nie powinien przekraczać 25% od ogólnego oceniania.

Po drugie, opierając się na ocenie wyników działalności, warto zrezygnować z oceniania form i środków osiągnięcia tych wyników. Często na początku eksperymentu wynikały problemy z kwalifikacją, ponieważ oceny odwiedzanych lekcji były wysokie, a wyniki sprawdzianów w tych klasach były niezadawalające. W takiej sytuacji powstawały problemy z ocenianiem działalności nauczyciela. Dziś jesteśmy przekonani, że nie powinno podlegać kwalifikowaniu odwiedzanie i analiza lekcji, zachodów wychowawczych, ponieważ trudno jest to obiektywnie ocenić. Oceniać trzeba wyłącznie wyniki działalności.

Po trzecie, wskaźniki kwalifikowania powinny uwzględniać wszystkie strony działalności

Tabela 3.

Wskaźniki kwalifikacji w szkołach ogólnokształcących

	Nazwa wskaźnika	Maksymalna ilość punktów zaliczeniowych (ciężar właściwy wskaźnika)
		42
1.	1.1. Poziom naukowych osiągnięć uczniów	24
	1.2. Poziom rozwoju umysłowego dzieci, ich umiejętność zdobycia i zastosowania wiedzy	12
	1.3. Wyniki pracy skierowanej na kształtowanie twórczej osobowości	6
2.	Efektywność pracy wychowawczej	18
	2.1. Poziom dojrzałości osobowościowej uczniów	3
	2.2. Poziom adaptacji społecznej uczniów	3
	2.3. Poziom ukształtowania cech moralnych osobowości	3
	2.4. Poziom zjednoczenia zespołów uczniowskich	3
	2.5. Jakość organizacji pracy wychowawczej w szkole	6
3.	Wyniki działalności skierowanej na zabezpieczenie odpowiedniego poziomu rozwoju fizycznego i stanu zdrowia u dzieci	10
4.	Wyniki działalności skierowanej na zabezpieczenie warunków i przydatności szkoły do procesu nauczania	25
	4.1. Wyniki działalności dotyczące nauczania dzieci w szkole średniej ogólnokształcącej	3
	4.2. Społeczno-psychologiczny klimat w szkole	5
	4.3. Poziom normatywnej przydatności materialnych, technicznych i innych możliwości szkoły	17
5.	Społeczny autorytet szkoły	5
	RAZEM	100

placówki oświatowej. Każdy wskaźnik powinien mieć wyraźne parametry ilościowe, a ich ciężar

właściwy powinien odzwierciedlać treść i priorytety działalności placówki oświatowej.

Po analizie procesu kwalifikowania w różnych regionach państwa, podczas własnych badań eksperymentalnych, doszliśmy do wniosku, że kwalifikacja w szkołach ogólnokształcących powinna odbywać się zgodnie z następującymi wskaźnikami (patrz tabela 3).

Warto uwzględnić, że ciężar właściwy każdego wskaźnika ustalony był na podstawie praktycznych doświadczeń kwalifikowania szkół, najnowszych badań naukowych z tego tematu, referendum socjologicznego.

Nie powinien budzić wątpliwości niewielki ciężar właściwy innego wskaźnika – efektywność działalności wychowawczej, ponieważ wyniki działalności wychowawczej są rozumiane tutaj w ścisłym znaczeniu.

Na podstawie wyników kwalifikowania ustala się kategorie szkoły (pierwsza, druga albo trzecia) i w związku z tym zmienia się fundusz finansowania i płaca nauczycieli.

Nasze badania dotyczące kwalifikowania szkół ogólnokształcących trwają, ale już są pewne rezultaty eksperymentu:

1. Kwalifikowanie placówek oświatowych miało pozytywny wpływ na wzajemne stosunki nauczycieli: szacunek, życzliwość, wzajemną pomoc, dążenie do lepszego pełnienia swoich obowiązków. Pojawiła się solidarność i troska o wzrost efektywności pracy.

2. Obiektywna ocena działalności placówki oświatowej, zainteresowanie sukcesami zespołu mobilizowały wysiłek dyrektorów placówki oświatowej. Kadra pedagogiczna była zainteresowana lepszymi dyrektorami szkół. W wyniku kwalifikowania na żądanie zespołów pedagogicznych zamieniono dwóch dyrektorów szkół i trzech zastępców do spraw nauczania i wychowania.
3. Kwalifikowanie sprzyjało wzrostowi zainteresowania problemami oświaty ze strony społeczeństwa. Do oceniania działalności szkoły powołani są uczniowie, rodzice, radni, dyrektorzy rejonowych organizacji, działalność których związana jest ze szkołą. Sprzyjało to wzrostowi autorytetu oświaty, aktywizowało pomoc patronacką, doskonaliło proces wychowania.

Kwalifikowanie naświetliło działalność wielu utalentowanych nauczycieli, którzy z różnych przyczyn pozostawali poza uwagą. Wielu pracowników pedagogicznych stało się współautorami ustawy o kwalifikowaniu placówki oświatowej.

Najważniejszy wniosek wynikający z badań świadczy o tym, że opracowane zostały kryteria oceniania działalności szkoły, technologia określenia każdego wskaźnika. Szkoły mają teraz możliwość samooceny swojej działalności.

Nasze badania dają podstawy stwierdzać, iż zaproponowany model kwalifikowania przewiduje aktywizację wzajemnej działalności wszystkich uczestników procesu kwalifikowania (kierowników, miejskich, obwodowych, rejonowych organów oświaty, ekspertów, dyrekcji szkół, nauczycieli, uczniów, rodziców,

społeczności) i charakter którego zależy od motywacji jego uczestników. Wpływa to na stosunek nauczycieli do kwalifikacji, oceniania przez nich jego roli w polepszeniu wyników procesu wychowania i nauczania w placówce oświatowej. Wyniki eksperymentalnej aprobaty dają podstawy stwierdzać, że opracowany przez nas model kwalifikowania pracowników pedagogicznych jest bardziej efektywny niż tradycyjny. Jego zaletą jest istotny wpływ na wyniki procesu wychowania i nauczania, orientowanie procesu pedagogicznego na wszechstronny rozwój uczniów. ■

Mikołaj Smetański

Vinnitsa, Ukraine

smetanskij@list.ru

Keywords: teacher, teacher evaluation, pedagogical process

Teacher evaluation as a socio-pedagogical problem

Abstract

One of the pedagogical process patterns lies in the fact that its effectiveness depends on the active cooperation of teachers and students. One of such ways is to assess the quality of teachers.

The problem of quality in teaching is recognised at all levels of national education management and combines at least three aspects: the quality of training of future teachers, principles and methodology of teachers employment as a condition for the quality of their professional activities as well as evaluation of teaching (so-called attestation) in school, in teacher-independent „quality center” or a society of professionals in the field of education.

There appeared several versions of the teaching staff qualification process. However, the proposed models were imperfect.

The primary reason why is that the quality of teacher's activities was tried to be determined without taking into account the character of teaching, that is, its collective nature. No mechanisms were initiated that underlied the activity of the teacher.

Therefore, there is a need to create teaching staff qualification model that would stimulate their creative efforts to tackle the problems of teaching and education, help to create a situation where interests of team, teachers, pupils, parents and communities meet. The model that would turn from the form of external audit into the mean of self-control, self-analysis and self-regulation.

This kind of model has been developed by a group of lecturers from Ukraine. Experimental results give grounds to conclude that developed teaching staff qualification model is more effective than the traditional one.

Mikołaj Smetański, Professor, Vinnitsa State Pedagogical University (Ukraine); The Pedagogical Academy in Lodz

Externá analýza systému kontroly a hodnotenia učebných výsledkov žiakov na základných školách v Slovenskej republike

Kinga Horváthová

Bratislava, Slovensko

kinga.horvathova@fedu.uniba.sk

Kľúčové slová: kvalita školy, školský vzdelávací program, vonkajšie hodnotenie školy, vnútorné hodnotenie školy, sebahodnotenie školy, pedagogické hodnotenie, systém hodnotenia žiakov, analýza internetových stránok škôl

Úvod

Reforma verejnej správy, decentralizácia, autonómia škôl, zvyšovanie právomocí a zodpovednosti škôl, existencia trhového hospodárstva, nový školský zákon, a to sú len niektoré atribúty, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú činnosť škôl. Decentralizačné tendencie v oblasti školstva sa do existencie a života škôl premietavajú v podobe úpravy kurikula. Takto chápaná pedagogická autonómia¹ znamená silnejší vzťah jednotlivých škôl ku kurikulu v zmysle jeho spoluvytvárania. Tým školy dostávajú možnosť sebayjadrenia (profilácie), formulovania svojich strategických cieľov, budovania svojho postavenia na trhu vzde-

lávania, čo predpokladá zo strany manažmentu školy zabezpečiť podmienky pre účinnú komunikáciu školy so všetkými jej partnermi a taktiež podmienky pre efektívnu spätnú väzbu sledujúcu implementáciu ich požiadaviek do predmetného kurikula.

Z naznačených súvislostí vyplýva, že činnosti manažmentu školy zamerané na optimalizáciu vzťahov vo vnútri školy i vo vzťahu k verejnosti, činnosti spojené s tvorbou a realizáciou koncepcie a stratégie rozvoja školy, s kontrolou a hodnotením, s utváraním podmienok pre prácu učiteľov, sledujú zabezpečenie kvality jej riadenia.

V procese zabezpečenia kvality riadenia sa veľký dôraz kladie na vnútorné hodnotenie inštitúcie. Hodnotenie škôl možno považovať v súčasnosti za kľúčový problém školstva u nás i v zahraničí, nakoľko slúži ako spätná väzba pre zvyšovanie kvality školy a kvality vzdelávania vôbec. Vnútorný systém kontroly a hodnotenia školy má tri línie. Jednou je vytvorenie systému vútornej kontroly a hodnotenia kvality školy (otvorené sebahodnotenie), druhou je vytvorenie systému kontroly a hodnotenia učebných výsledkov žiakov. Na tieto dva aspekty sa v našom príspevku pozrieme bližšie. Tretou líniou, ktorej sa však v príspevku nebudeme venovať, je vypracovanie systému hodnotenia pedagogických zamestnancov.

¹ Vašátková, J. 2007. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: UP, PdF. ISBN 80-244-1422-8, s. 5.

Kinga Horváthová, dr, Univerzita Komenského v Bratislave (Slovensko), Pedagogická fakulta

1. Otvorené sebahodnotenie školy

Súhlasíme s názorom, že cieľom vnútorného hodnotenia (sebahodnotenia) je posúdiť vlastnú výkonnosť školy a odkryť kritické oblasti v jej odbornej činnosti². Primárnou otázkou však ostáva, ktorým oblastiam činnosti školy je potrebné venovať pozornosť?

V krajinách Európskej únie je základom interného hodnotenia v mnohých prípadoch špecifická vzdelávacia politika školy, obsiahnutá v učebnom pláne alebo kurikulu. Asi v polovici štátov³ je interné hodnotenie formálne povinné a týka sa to aj toho, do akej miery bola zavedená školská politika. Táto povinnosť je plne v súlade s jedným z najčastejších cieľov interného hodnotenia, konkrétne prieskumu, do akej miery je autonómia vo vzdelávaní a niekedy aj autonómia v riadení, ktoré boli v posledných desaťročiach vo viacerých štátoch financované, zohľadňované v praxi. Navyše musia školy brať do úvahy aj iné dokumenty vyššej úrovne ako je škola (dokumenty o špecifických záujmoch, ukazovateľoch, kritériách externého hodnotenia, atď.). V Spojenom kráľovstve (Anglicko) je interné hodnotenie súčasťou zdokonaľovania školy. Od škôl sa očakáva analyzovanie výkonnosti žiakov za pomoci cieľov a výkonnostných ukazovateľov, stanovenie špecifických cieľov pre výkonnosť žiakov, plánovanie akcie a hodnotenie jej efektívnosti. Školy sú tiež ovplyvňované požiadavkami externej inšpekcie, odporúča sa im viesť ročné samohodnotenie a používať pritom inšpekčný rámec.

2 Albert, A. 2002. Rozvoj kvality v škole. Bratislava : MPC. ISBN 80-8052-166-2, s. 42.

3 Hodnotenie škôl poskytujúcich povinné vzdelávanie v Európe. Európska kancelária Eurydice s finančnou podporou Európskej komisie. 2004. ISBN 2-87116-364-2, s. 86.

V jednej skupine štátov sa interné hodnotenie nemusí týkať vlastných cieľov školy. Vo Francúzsku, v prípade hodnotenia vykonávaného riaditeľom školy, v Španielsku (Kanárske ostrovy) a Malte, jediným obmedzením určenia hlavného cieľa hodnotenia je, že musia akceptovať centrálné formulované záujmy.

V tých štátoch, ktoré špecifikujú záujmy adresované školám je zrejmé, že oblasti aktivít, ktorých sa týkajú, by mali byť viac alebo menej presnejšie špecifikované. V niektorých štátoch sú stanovené len témy (napríklad kvalita vzdelávacieho procesu), tak je to v Slovinsku a na Slovensku, v Grécku a Estónsku je to kvalita manažmentu. V ďalších štátoch sú tieto oblasti formulované detailnejšie. Všetky však majú povinnosť zohľadňovať výkonnosť žiakov a často venujú mimoriadnu dôležitosť externým vzťahom školy, či už v školskej komunite alebo konkrétnejšie s rodičmi. Napríklad v Rakúsku sa odporúča, že interné hodnotenie musí pokrývať tak výučbu ako aj učenie, prostredie v triede a všeobecne prostredie školy, partnerské a externé vzťahy škôl, školský manažment, kvalifikovanosť učiteľov a ich rozvoj. Navyše, musia byť tiež vypracované ukazovatele vyjadrujúce vstupy, procesy a výsledky.

Napokon, niektoré štáty ako Francúzsko a Spojené kráľovstvo zdôrazňujú výsledky podporovaním škôl používať ukazovatele o vlastnej výkonnosti, čo im umožní porovnať sa s inými školami, zvlášť tými, ktoré majú podobný počet žiakov. V menšom rozsahu je podobná situácia aj na Islande. Vo Fínsku je miestna samospráva poverená určovať procedúru, podstatné otázky a kritériá pre hodnotenie škôl, môžu však jednotlivým školám poskytnúť úplnú voľnosť

pri rozhodovaní o vlastnom hodnotení. Školy sú taktiež informované o dosiahnutých výsledkoch v národnom hodnotení. Pre niektoré krajiny platí, že metodiku používanú inšpekčnými orgánmi môžu školy využiť pre svoje interné hodnotenia. Tak je to aj v prípade Slovenskej republiky. Pre zisťovanie kvality školského prostredia využíva štátna školská inšpekcia škálové inšpekčné dotazníky pre pedagógov, ktoré možno využiť na sebahodnotenie školy. Dotazník obsahuje 14 faktorov v 66 položkách týkajúcich sa jednotlivých oblastí kvality školy: ciele školy; rozdelenie zodpovednosti; efektivita práce; rozhodovanie; delegovanie právomocí; vnútorná komunikácia; vonkajšia komunikácia; pracovné prostredie; prístup ku kvalite; tvorivosť, inovácia; angažovanosť; uznanie, oceňovanie; profesijný rast; sociálne vzťahy. Jednotlivé položky sa hodnotia pomocou 5-stupňovej škály. Z priemerných hodnôt jednotlivých položiek dotazníka sa vypočíta celkové hodnotové skóre. Výsledné priemerné hodnoty skóre z každého zo 14 faktorov možno vyznačiť do tabuľky. Spojením bodov sa môže vytvoriť graf, čím sa hodnotenie kvality školy stáva prehľadnejším.

V českých podmienkach existuje legislatívne vymedzenie, na ktoré sa odvoláva Vašátková⁴ pri stanovovaní oblastí pre uskutočnenie vlastného hodnotenia školy, ktorými sú: podmienky na vzdelávanie; priebeh vzdelávania; podpora školy žiakom a študentom, spolupráca s rodičmi, vplyv vzájomných vzťahov školy, žiakov, rodičov a ďalších osôb na vzdelávaní; výsledky vzdelávania žiakov a študentov; riadenie školy, kvalita personálnej práce, kvalita ďalšieho vzdelávania

pedagógov; úroveň výsledkov práce školy predovšetkým vzhľadom k podmienkam vzdelávania a ekonomickým zdrojom + školský vzdelávací program. Autorka správne upresňuje, že uvedené oblasti sú pre školy záväzné, ale ich rozsah sa bližšie nešpecifikuje. Záleží teda na samotných školách, akými kategóriami jednotlivé oblasti činnosti školy naplní. Sledujeme však snahu českých pedagógov o zosúladenie didaktického a etického aspektu tejto problematiky, ktorá spočíva nielen v koordinácii a zosúladení podmienok interného a externého hodnotenia škôl, ale aj v realizácii vzdelávania osôb, ktorí hodnotiaci proces zabezpečujú.

V slovenských podmienkach Pavlovova publikácia Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy⁵ patrí medzi prvé svojho druhu. V nej autor vymedzuje štyri základné oblasti činnosti školy: riadenie školy (ktoré má 5 subkategórií: koncepčné - strategické zámery a plán rozvoja školy, realizácia základných pedagogických dokumentov a vedenie dokumentácie školy, pedagogické riadenie školy, kontrolný systém školy, informačný systém školy), produktivita učiteľov, výchovno-vzdelávací proces a výsledky školy, edukačné prostredie školy. Obsahuje aj teoretické spracovanie problematiky, taktiež rozsiahly súbor príloh, ktoré tvoria konkrétne výskumné nástroje použiteľné pri sebahodnotení školy.

V období zrodu spomínanej metodickéj príručky boli autoevalvačné snaženia našich škôl prakticky v začiatkoch. V ďalších rokoch sa rozprúdila celospoločenská debata na tému kvality školy, publikácie podobného charakteru začali pomaly

4 Vašátková, J. 2007. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc : UP, PdF. ISBN 80-244-1422-8, s. 114.

5 Pavlov, I. 1999. Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy. Prešov: MC.

prenikať na pulty kníhkupectiev⁶, objavovali sa série odborných a vedeckých článkov, poriadali sa konferencie na túto tematiku a to nielen ako dôsledok výziev Európskej únie. Podporovalo sa vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti.

Otázka kvality školy začala zaujímať nielen odbornú verejnosť, ale začala byť zaujímavá a dôležitá aj pre odberateľov vzdelávacích služieb, najmä žiakov školy a ich rodičov. Ukázalo sa, že školstvo a vzdelávanie sú vecou verejnou, vzdelávanie je služba, ktorú škola poskytuje svojim klientom s cieľom uspokojiť ich potreby a očakávania. Za zmienku stoja v tejto súvislosti aktivity združenia Občan a demokracia, ktoré sleduje čoraz aktívnejšie vstupovanie do verejnej i odbornej diskusie na tému reformy školstva a podieľanie sa na zmenách vzdelávacieho systému ako celku. Za reformný krok v oblasti autoevalvácie školy možno považovať nimi vypracovaný komplexný, vedecko-metodologicky prepracovaný autoevalvačný mechanizmus⁷. Oceňujeme pritom to, že je to mechanizmus variabilný, ktorý zabezpečením triangulácie sleduje čo najväčšiu objektivizáciu výsledkov. Súčasťou je aj návod na štatistické spracovanie výsledkov, ako aj použiteľnosť zistených výsledkov v praxi. Oblasťami sebahodnotenia sú: ciele školy – vymedzovanie a napĺňanie; základné charakteristiky, ukazovatele školy; role aktérov v školskej komunite; charakter školy; komunikačné kanály; problémy školy; kvality učiteľov; príprava žiakov do školy; sociálny kapitál žiakov;

6 Napr. Albert, A. 2001. Manažérstvo kvality v škole. Dunajská Streda: Liliu Aurum. ISBN 80-8062-098-9; ALBERT, A. 2002. Rozvoj kvality v škole. Bratislava : MPC. ISBN 80-8052-166-2; ALBERT, A. 2006. Metódy a techniky sebahodnotenia. Bratislava: MPC; TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava : IURA Edition; BLAŠKO, M. 2009. Úvod do modernej didaktiky II.

7 Humajová, Z., Marošiová, L. 2006. Model hodnotenia kvality školy. Občan a demokracia. ISBN 8089140122.

udalosť školského roka. Oblasti sú priblížené desiatkami jednotlivých javov – charakteristík, vlastností (zväčša v podobe indikátorov), ktoré cieľové skupiny: učitelia, rodičia a žiaci posudzujú. Mechanizmus využíva metódu dotazníkov, ktoré sú zostavené analogicky a komplementárne. Na základe porovnávania odpovedí respondentov je možné zistiť, či respondenti vykazujú súrodý postoj k istej téme. Dotazníky s predkladaným manuálom odporúčajú jeho tvorcovia použiť opakovane každý rok, najlepšie v druhej polovici školského roka. Porovnanie v čase umožňuje sledovať vývoj kvality školy. Plne súhlasíme s tým, že informácia o aktuálnej, ale aj minulej kvalite školy je zaujímavá, a dôležitá najmä pre školskú komunitu a zainteresovanú verejnosť. Zvyšuje kredit v očiach rodičov mimo aj v rámci školskej komunity.

Z prezentovaných prístupov uplatniteľných pri autoevalvácii školy možno zhrnúc konštatovať, že v procese autoevalvácie sa školy zameriavajú v podstate na tri kľúčové oblasti: hodnotenie vstupov do školy, plánovanie ľudských a materiálnych zdrojov (strategické plánovanie školy, školský vzdelávací program, zamestnanci školy a ich rozvoj, priestorové a materiálno-technické podmienky, finančné podmienky školy), hodnotenie kľúčových procesov na škole (vnútorné riadenie školy a poradenstvo, spolupráca s vonkajšími partnermi, marketing, proces výučby) hodnotenie výstupov (klíma školy, výsledky školy, uplatnenie absolventov, vonkajšie hodnotenie školy), o ktorých bližšie pojednáva Blaško⁸ a sú podkladom pre spracovanie správy o výchovno-vzdelávacej činnosti každej školy. Jej súčasťou sú

8 Blaško, M. 2009. Úvod do modernej didaktiky II.

výsledky hodnotenia žiakov, štatistika úspešnosti na prijímacích pohovoroch, úspešnosť žiakov na súťažiach, prehľad o správaní žiakov, o dochádzke do školy, hodnotenie práce učiteľov. Podrobnú metodiku jej písania upresňuje vyhláška MŠ SR č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení. S určitou nadsádzkou možno povedať, že účinnosťou tejto vyhlášky naštartoval u nás (na Slovensku) proces sebahodnotenia škôl, napriek tomu, že povinnosť písať ročnú správu o cieľoch, postupoch a výsledkoch nemáme zadefinovanú ako sebaevalváciu alebo sebahodnotenie školy.

2. Vnútny systém kontroly a hodnotenia žiakov

Prášilová⁹ definuje hodnotenie ako procedúru, ktorá preukazuje, či sa dosiahli projektované programové ciele. Pedagogické hodnotenie vymedzuje Pasch a kol.¹⁰ ako systematický proces, ktorý vedie k určeniu kvality a výkonov vykazovaných žiakom alebo skupinou žiakov či vzdelávacím programom. Kosová¹¹ chápe hodnotenie ako proces, kde možno žiaka porovnávať:

- s objektívnou normou prostredníctvom štandardov vzdelávania, ktoré majú konkrétne vymedzené cieľové štandardy, kmeňové učivo a kritériá na ich hodnotenie;

- s iným objektom, kedy učiteľ viac alebo menej zámerne porovnáva výkony žiakov navzájom;
- so subjektívnou normou, teda učiteľom zvolenými, príp. konštruovanými meracími nástrojmi, ktoré sú podmienené náročnosťou učiteľa;
- s objektom samým, kedy za základ hodnotenia učiteľ považuje mieru a úroveň vlastného rozvoja žiaka.

Práve posledný z pohľadov využíva v najväčšej miere potenciál sebahodnotenia, ktorého význam spočíva najmä v tom, že u žiakov rozvíja poznanie významu a zmyslu toho, čo a prečo sa učí; zmysel pre poznávanie svojich možností, schopností; zmysel pre stanovenie si reálnych cieľov; zmysel a schopnosť poznávať svoje skryté rezervy, nevyužité zdroje; potrebu sebareflexie svojej vlastnej činnosti. Tento proces je potrebné u žiakov naštartovať a starostlivo pestovať. Bude účinný len vtedy, ak ho učiteľ spolu so žiakmi bude realizovať na každej vyučovacej hodine.

Pri hodnotení a sebahodnotení žiakov sa učiteľovi odporúča, aby:

- hodnotil verbálne a písomné (grafické) prejavy podľa jasných kritérií, ktoré boli žiakom vopred známe
- volil pri preverovaní zvládnutia učiva optimálne metódy a formy pre konkrétnych žiakov
- hodnotil výkony žiakov tak, aby mali pozitívny a motivačný charakter

9 Prášilová, M. 2006. Tvorba vzdelávacieho programu. Praha: Triton. ISBN 80-7254-712-7, s. 134.

10 Pasch, M. a kol. 1998. Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2, s. 104.

11 Kosová, B. 1998. Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. Banská Bystrica: MC.

- využíval priebežné formatívne (neformálne) hodnotenie ako motiváciu k napredovaniu žiakov
- uplatňoval sumatívne (formálne) hodnotenie klasifikáciou po osvojení a upevnení tematického celku alebo príbuznej skupiny učebných tém
- podnecoval žiakov k (seba)hodnoteniu svojich výkonov a napredovaniu v učení
- zisťoval prostredníctvom priebežnej a záverečnej spätnej väzby pochopenie učiva, splnenie daného cieľa a úroveň osvojenia základných poznatkov danej učebnej témy.

K týmto odporúčaniam sa žiada dodať ešte jeden dôležitý aspekt, ktorý môže taktiež napomôcť zvýšiť objektivitu hodnotenia, a tým je prítomnosť stanovenia jasných, vopred dohodnutých pravidiel hodnotenia. Tie oboznamujú žiakov so špecifickými hodnotami a očakávanými výsledkami, ktoré zodpovedajú príslušným klasifikačným stupňom alebo slovnému hodnoteniu¹².

Pre účely hodnotenia sa využívajú rôzne metódy hodnotenia, napríklad:

- metóda systematického pozorovania, ktorá spočíva v analýze slovného prejavu, sledovaní zmien, rozpoznávaní individuálnych zvláštností jednotlivých žiakov, v analýze výsledkov činností žiaka (výrobky, kresby, písomné práce...);
- metóda autentického hodnotenia, v ktorej sa pozornosť sústreďuje na úlohy dôležité

pre praktický život (schopnosť niečo vyrobiť, napr. modely, grafy, denníky, záznamy, projekty alebo vykonať);

- ústne skúšky (odpovede žiakov), ktorými učitelia zisťujú informácie o osvojení si faktov, štruktúry javov, schopnosti vytvárania súvislostí, porovnávania javov, hľadani podobného či rozdielneho; zároveň informujú o presnosti a správnosti vyjadrovania, formulovaní myšlienok; podávajú obraz o schopnosti verejne vystupovať;
- písomné skúšky (vedomostné a didaktické testy, písomné práce, slohové práce), prostredníctvom ktorých sa zisťujú informácie o kvalite vedomostí a zručností, o úrovni pochopenia učiva, miere samostatného myslenia žiaka, jeho schopnosti koncentrovať sa, zručnosti organizovať svoju myšlienkovú činnosť; zároveň poskytujú obraz o tvorivosti, dôslednosti a presnosti žiaka.
- portfóliá, teda súbor rôznych produktov vytvorených žiakom, ktoré sú založené s cieľom podať čo najkomplexnejší obraz o tom, ako sa žiak učí, ako uvažuje.

Bekéniová¹³ výpočet metód dopĺňa o ďalšie:

- formatívne hodnotenie, ktorého podstatou je poskytnutie spätnej väzby so zameraním na podporu ďalšieho efektívneho učenia sa žiakov, s ktorým sa prekrýva
- diagnostické hodnotenie, ktorého účelom však je odhalenie učebných ťažkostí a problémov žiakov

12 Valent, M. 2008. Ako vytvoriť školský vzdelávací program? (5). Manažment školy v praxi. 11/2008. s. 7 – 14.

13 Bekéniová, L. 2006. Hodnotenie v súčasnej škole. Progressívne trendy v školskom hodnotení, s. 12. Prešov: MPC. Nepredajné. dostupné na www.mcpc.sk.

- finálne hodnotenie, ktoré stanovuje úroveň dosiahnutých znalostí v určenom časovom období
- normatívne hodnotenie, ktoré je výsledkom hodnotenia výkonov žiaka vo vzťahu k výkonom ostatných žiakov
- kritériálne hodnotenie, ktoré predstavuje známkovanie jednotlivých výkonov v pojmoch zodpovedajúcich tomu, či bolo kritérium hodnotenia splnené alebo nie
- interné hodnotenie, ktoré vykonáva učiteľ učiteli v triede
- externé hodnotenie, ktoré vykonávajú zväčša pracovníci mimo školy (napr. inšpekcia)
- neformálne hodnotenie založené na pozorovaní výkonov žiakov v triede, ktoré sú súčasťou ich bežných činností
- formálne hodnotenie, s ktorým sa bežne spája aj požiadavka na objektivnosť hodnotenia (použitím testov)
- priebežné hodnotenie je zhodnotením úrovne prospechu žiaka, ktoré učiteľ získal v priebehu dlhšieho časového obdobia
- záverečné hodnotenie je konečným zhodnotením na konci výučby predmetu. Formatívnej podstate hodnotenia najviac vyhovie v prípade, ak sa hodnotí osobnostný rast žiaka (postoj k učeniu, správanie pri učení, individuálne zvláštnosti, sklony, záujmy), a zároveň vypovedá o dosiahnutých výsledkoch.
- hodnotenie priebehu je hodnotením priebehu procesu, ktorý žiak práve realizuje (napr. práca na úlohe zadanej učiteľom)

realizovaná väčšinou slovné povzbudením, pochvalou alebo naopak usmernením prípadného nesprávneho postupu

- hodnotenie výsledku, teda finálneho produktu žiakovej činnosti, ktorým býva projekt, domáca úloha, slohová práca a pod.

Pri hodnotení je nutné uplatňovať individuálny prístup, vyhnúť sa štandardným formuláciám a rutinným frázam, triedeniu žiakov podľa výsledkov do kategórií bez pochopenia súvislostí. Také hodnotenie nemôže vystihnúť individualitu dieťaťa, stráca na vierohodnosti a je v podstate málo pravdivé. Hodnotenie by malo konkrétne pomenovať, čo žiak vie, čo nevie, aké sú jeho schopnosti a ako tieto schopnosti využíva. Týmto podmienkam najviac vyhovuje slovné hodnotenie, preto ho bližšie opíšeme. Medzi jeho kladné aspekty nesporne patrí to, že sa orientuje na pozitívnu podporu rozvoja žiaka namiesto tlaku na výkon, zdôrazňuje význam spolupráce namiesto konkurencie, poskytuje žiakom rovnaké šance namiesto ich eliminácie, poskytuje individuálnu podporu namiesto rovnakého frontálneho postupu. V zásade pre slovné hodnotenie platí, že by malo obsahovať údaj o osobnom pokroku žiaka, t. j. porovnanie napr. o tom, ako pracoval na začiatku a na konci hodnotiaceho obdobia. Je potrebné pozornosť upriamiť na to, čo je na žiakovi pozitívne, čo zvládol najlepšie, pretože kladné hodnotenie má väčší motivačný vplyv ako negatívne. Dôležitou zásadou je vyhnúť sa porovnávaniu žiakov medzi sebou.

V konečnom dôsledku možno konštatovať, že pri vytvorení systému kontroly a hodnotenia učebných výsledkov žiakov platí nasledovné:

1. hodnotenie sa robí na základe určitých kritérií, ktoré môžu byť¹⁴ kvantitatívne (súvisia s učebnými procesmi na nižšej úrovni – zapamätanie, aplikácia, napr. žiak dosiahne aspoň 7 správnych odpovedí z 10) a/alebo kvalitatívne (súvisia so zložitejšími učebnými procesmi – syntéza, hodnotenie, tvorivosť), prostredníctvom ktorých sa sleduje vývoj žiaka;
2. presne sa definujú a stanovia tieto kritériá, a
3. kritériá sa zverejnia.

V posledných rokoch sa vo výskume u nás, ale aj v zahraničí zvyrazňujú také aktivity, ako sú komunikácia medzi učiteľom a žiakmi, interakcia medzi žiakmi, klíma v triede, ktoré podmieňujú stratégiu riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľom zefektívniť učenie sa žiakov.

3. Externé hodnotenie vnútorného systému kontroly a hodnotenia žiakov

Kontrola sa chápe ako porovnanie skutočného stavu s očakávaným stavom. Hodnotenie je vyjadrenie dosiahnutej úrovne. Kritériá hodnotenia predstavujú javy a procesy, teda to, čo sa kontroluje a hodnotí, indikátory sú ukazovatele kvality, predstavujú optimálny stav. O systéme kontroly a hodnotenia hovoríme vtedy, ak spĺňa požiadavku komplexu metód, foriem a prostriedkov (nástrojov) kontroly.

¹⁴ Valent, M. 2008. Ako vytvoriť školský vzdelávací program? (5). Manažment školy v praxi. 11/2008. s. 8.

Formulácia výskumných otázok

Pre rozšírenie poznania o aktuálnom poňatí školského vzdelávacieho programu, osobitne jej časti venovanej systému vnútornej kontroly a hodnotenia žiakov sme formulovali tieto výskumné otázky: Je školský vzdelávací program zverejnený na internetovej stránke školy? Je vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov súčasťou školského vzdelávacieho programu? Je vnútorná kontrola a hodnotenie v súčasných školách chápaná ako systém?

Metodika a výskumná vzorka

Pre zistenie odpovedí na formulované výskumné otázky sme použili metódu analýzy dokumentov, analýzu webových stránok škôl, analýzu školského vzdelávacieho programu (ŠkVP), analýzu výročných správ, taktiež aj analýzu dokumentu Štátnej školskej inšpekcie.

Prostriedkom získania informácií sú internetové stránky škôl. Ich zdrojom je prehľad škôl podľa údajov z Ústavu informácií a prognóz školstva (ÚIPŠ, stav k 15.9.2009).

Na Slovensku existuje 8 krajov, v ktorých je spolu 2224 základných škôl, z nich 998 má oficiálnu webovú stránku školy – tieto tvorili základnú vzorku. Pri výbere škôl do výskumnej vzorky sme použili metódu mechanického výberu, zaradili sme do nej každú 20. školu v poradí. Výskumnú vzorku tvorilo 51 základných škôl z územia celého Slovenska.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Do súboru sme zahrnuli základné školy málotriedne, plnoorganizované, aj základné školy s materskou školou. Pri rozbere škôl (pri určovaní

premenných) sme ich charakter bližšie nezo-
hľadňovali. Premennou bol druh zriaďovateľa.
V tomto ohľade bola väčšina škôl zriadená ob-
cou (mestom). V Trnavskom kraji boli všetky
školy v našom súbore zriadené obcou, podob-
ne tomu bolo aj v Trenčianskom a Prešovskom
kraji. V Bratislavskom kraji bola 1 škola alter-
natívna, rovnako aj v Banskobystrickom kraji.
Cirkev bola zriaďovateľom 1 školy v Nitrianskom
a 1 školy v Košickom kraji. 1 súkromná škola bola
v Žilinskom kraji.

Najskôr sme sa zamerali na funkčnosť interne-
tových stránok škôl. Zaujímalo nás, či na portáli
ÚIPŠ uvádzaná adresa webovej stránky školy je aj
funkčná, čiže dostupná. Dospeli sme k zisteniu, že
všetky skúmané školy v Banskobystrickom kraji
mali stránku verejne dostupnú. Najhoršie obstáli
školy v Prešovskom kraji a to z dvoch dôvodov.
Najmenej škôl malo uvedenú adresu internetovej
stránky na portáli ÚIPŠ, preto sa do súboru do-
stali len 3 školy z Prešovského kraja. Z týchto 3
škôl majú funkčnú stránku iba 2 školy. Podobne
obstáli aj školy v Nitrianskom kraji, kde spomedzi
7 škôl nemali funkčnú stránku 3 školy. Spomedzi 6
škôl z Trnavského kraja mali nedostupnú stránku
2 školy. Zhrnúc, za celý súbor z celkového počtu
51 škôl, 12 škôl (23,5%) nemalo funkčnú webovú
stránku. Dôvodom bola neprístupnosť adresy
(zle uvedená adresa alebo varovanie o systémo-
vej chybe pri vstupe na stránku). Preto v ďalšej
analýze budeme pracovať len s tými školami,
ktoré majú funkčnú stránku. Tým sa nám súbor
zúžil na 39 škôl.

V ďalšom kroku sme sa sústredili na to, či
školy majú na svojej stránke zverejnené správy
o výsledkoch výchovno-vzdelávacej činnosti.

Školám prislúcha povinnosť formulovať správu
o výsledkoch výchovno-vzdelávacej činnosti a zve-
rejniť ju na dostupnom mieste od roku 2006. Z 51
škôl zaradených do súboru, 34 škôl (66,6%) malo
na internete zverejnenú správu o výsledkoch
výchovno-vzdelávacej činnosti. Len 5 škôl (z toho
2 v Košickom kraji) nemá správu zverejnenú na
internet. S touto povinnosťou sa školy v podstate
vyrovnali. Správy obsahujú väčšinou identifikačné
a štatistické údaje o škole (napr. výsledky hodno-
tenia žiakov v ročníkoch, jednotlivých vyučovacích
predmetoch, umiestenia v súťažiach), neposky-
tujú však informácie o tom, ako (akou stratégiou,
uplatnením akých vyučovacích metód, ale najmä
uplatnením akých metód a foriem hodnotenia)
škola k týmto výsledkom dospela.

Čo sa týka nášho hlavného záujmu, skúmania
zverejnenia školského vzdelávacieho programu na
webovej stránke školy, je situácia nasledovná. 25
škôl (64,1%), čo je skoro polovica súboru, nemá zve-
rejený tento dokument. Najnedisciplinovanejšie
v tejto oblasti sú školy v Bratislavskom kraji, kde
spomedzi 6 škôl zaradených do súboru nemá zve-
rejený ŠkVP ani jedna škola a školy v Košickom
kraji, kde z 8 škôl zahrnutých do súboru 6 nemá
na internete zverejnený ŠkVP.

Podrobnejšie sme sa sústredili na existenciu
vnútorného systému kontroly a hodnotenia žiakov,
ako súčasti školského vzdelávacieho programu.
4 školy (1 súkromná, 1 alternatívna, 2 školy zria-
dené obcou) z celého výskumného súboru (10,3%)
zahrnuli do ŠkVP aj systém vnútorného hodnotenia
žiakov. Tu jednoznačne najpozitívnejšie obstáli
školy v Žilinskom kraji, kde spomedzi 5 škôl až
2 majú systém vnútorného hodnotenia obsiahnutý
v ŠkVP. Tieto školy uviedli jasné kritériá, pravidlá

hodnotenia žiakov v jednotlivých predmetoch alebo vzdelávacích oblastiach a na daných stupňoch vzdelávania, presne špecifikovali metódy a formy hodnotenia, ktorými sledujú dosiahnuť výchovno-vzdelávacie ciele. Z 10 škôl (25,6%), ktoré majú zverejnený školský vzdelávací program, 6 škôl nemá zahrnutý systém hodnotenia žiakov do tohto dokumentu vôbec a 4 školy ho síce majú, ale len v podobe formálnych konštatovaní (o systéme teda rozhodne hovoriť nemožno).

Sme si vedomí toho, že výsledky výskumu z pohľadu veľkosti výskumnej vzorky, s ktorou sme pracovali, nie je možné zovšeobecniť, je potrebné preto v budúcnosti uvažovať nad jej rozšírením. Taktiež pre potreby zovšeobecnenia nie je postačujúca metóda analýzy dokumentu školy výlučne cez internetovú stránku školy. Školy mohli ŠkVP zverejniť aj na iných miestach a dokonca sa môže stať, že školy ani nemajú zriadenú webovú stránku. Preto je potrebné tieto zistenia považovať iba ako vstup do problematiky s orientačnými údajmi.

Analýza internetových stránok škôl a ich častí (správy a ŠkVP) nám neposkytla údaje o tom, prečo sme dospeli k daným zisteniam. Na zodpovedanie tejto otázky sme využili analýzu ďalšieho dokumentu, ktorým je Správa o stave tvorby školského vzdelávacieho programu pre základné školy v školskom roku 2008/2009 v SR – dokument Štátnej školskej inšpekcie dostupný na www.ssiba.sk. Kým my sme sa orientovali skôr na konečný produkt procesu tvorby ŠkVP, inšpekcia skúmala proces tvorby školského vzdelávacieho programu. Výskumný súbor tvorilo 289 základných škôl, z toho bolo 265 štátnych, 14 cirkevných škôl a 2 súkromne školy. Výskumným nástrojom bol dotazník a voľný rozhovor s riaditeľom a uči-

teľmi. Otázky v dotazníku sa týkali oblastí, ktoré významne ovplyvňovali proces tvorby školských vzdelávacích programov (ktoré inštitúcie, alebo kto poskytoval riaditeľom pomoc pri tvorbe školského vzdelávacieho programu; aká bola kvalita poskytnutých informácií; s akými problémami sa stretli riaditelia a učitelia pri samotnej tvorbe).

V prípravnej fáze tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠkVP), jeho koncepčné a obsahové vymedzenie, prerokovávali riaditelia všetkých sledovaných škôl s pedagogickými zamestnancami. Pri tvorbe postupovali podľa štátneho vzdelávacieho programu a vzorových školských vzdelávacích programov. O ďalšom smerovaní školy, o uskutočnení kvalitatívnych zmien vo vzdelávaní a výchove žiakov, o jej profilácii diskutovali s prizvanými zástupcami rady školy (65,7% škôl), so zákonnými zástupcami žiakov (56,4%), so zriaďovateľom (47,7%) a 38 riaditeľov škôl sa radilo s odborníkmi iných vzdelávacích inštitúcií. Osobné konzultácie so zamestnancami Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) využili riaditelia 36 subjektov (2,4%). Odborní zamestnanci metodicko-pedagogických centier (MPC) poskytli priamu pomoc 27 školám (9,3%), z toho v Košickom kraji 11 školám v Bratislavskom kraji 9, v Trnavskom 5 a v Nitrianskom kraji 2 školám.

Riaditelia škôl a učitelia získavali postupne skúsenosti a zručnosti k tvorbe školských vzdelávacích programov na seminároch, inštruktážach a pracovných poradách organizovaných ŠPÚ a MPC. Učitelia absolvovali školenia multiplikátorov k tvorbe učebných osnov jednotlivých predmetov. Značnú pomoc poskytli školám školské úrady a krajské školské úrady organizovaním porád pre riaditeľov ZŠ. Podnetné informácie, ako po-

stupovať pri tvorbe ŠkVP, získavali školy prevažne z webových stránok ŠPÚ, MŠ SR, Učiteľských novín, zo vzdelávacieho portálu Moderný učiteľ, z dostupnej literatúry, z odborných publikácií vydaných vydavateľstvom RAABE, z dostupnej pedagogickej tlače. Pri tvorbe ŠkVP sa riaditelia a pedagógovia 35 škôl inšpirovali skúsenosťami učiteľov z iných škôl v SR a v zahraničí. Navštívili družobné školy v Českej republike, v Maďarsku a v Rumunsku. Skúsenosti a rady zahraničných odborníkov zúročilo pri tvorbe ŠkVP 15 škôl. Zaujímavé a motivujúce podnety získali niektorí riaditelia z webových stránok Ministerstva školstva Českej republiky, INFRA, AISIS a zo zverejnených ŠkVP českých základných škôl.

Kvalita poskytnutých informácií bola podľa vyjadrení riaditeľov škôl motivujúca, ale menej inšpirujúca, bola nápomocná, avšak málo postačujúca. Vzorové vzdelávacie programy mali všeobecný charakter a poskytované informácie k tvorbe ŠkVP odborníkmi zo vzdelávacích a iných inštitúcií boli nedostatočné, menej zrozumiteľné a neúplné. Vyškolení učitelia – multiplikátori neposkytovali školám očakávanú pomoc a potrebné poznatky k vypracovaniu či k úpravám učebných osnov pre jednotlivé vyučovacie predmety.

Závery výskumu

Školám od roku 2008, v súvislosti s platnosťou a obsahom nového školského zákona (2008) prislúcha, mimo iného, povinnosť formulovať dokument zvaný Školský vzdelávací program, ktorý škola zverejňuje na dostupnom mieste. Súčasťou tohto dokumentu musí byť, mimo iného, systém kontroly a hodnotenia žiakov.

V roku 2010 sme realizovali výskum s cieľom zistiť, či sa školy vysporiadali s povinnosťou zverejnenia ŠkVP a či jeho súčasťou je aj systém kontroly a hodnotenia žiakov. Ako miesto zverejnenia ŠkVP sme skúmali jeho prítomnosť na webovej stránke školy. Orientovali sme sa teda na konečný produkt procesu manažérskej činnosti školy, ktorým je dokument Školský vzdelávací program.

Z výsledkov výskumu vyplýva, že 39 škôl (76,5%) z celkového počtu 51 škôl má dostupnú a funkčnú internetovú stránku. 12 škôl (23,5%) nemalo funkčnú webovú stránku. Dôvodom bola neprístupnosť adresy (zle uvedená adresa alebo varovanie o systémovej chybe pri vstupe na stránku).

Pri ďalšej analýze sa nám preto výskumný súbor zredukoval na 39 škôl. Sú to školy, ktoré majú dostupnú internetovú stránku. Analýzou internetových stránok týchto 39 škôl sme hľadali odpoveď na výskumnú otázku: Je školský vzdelávací program zverejnený na internetovej stránke školy? Z výskumného súboru 39 škôl až 25 z nich (64,1%) nemá na webe zverejnený tento dokument. Chceli sme vedieť aj to, či je vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov súčasťou školského vzdelávacieho programu a či je ponímaný ako systém (či indikuje používané metódy, formy a nástroje kontroly a hodnotenia v jednotlivých oblastiach poznania žiaka a stupňoch vzdelania). Z 10 škôl (25,6%), ktoré majú zverejnený školský vzdelávací program, 6 škôl nemá zahrnutý systém hodnotenia žiakov do tohto dokumentu vôbec a 4 školy ho síce majú, ale len v podobe formálnych konštatovaní (o systéme teda rozhodne hovoriť nemožno). Z toho teda vyplýva, že len v prípade 4 škôl možno hovoriť o tom, že hodnotenie žiakov

chápu naozaj ako systém, ktorý je súčasťou školského vzdelávacieho programu umiestneného na internetovej stránke školy.

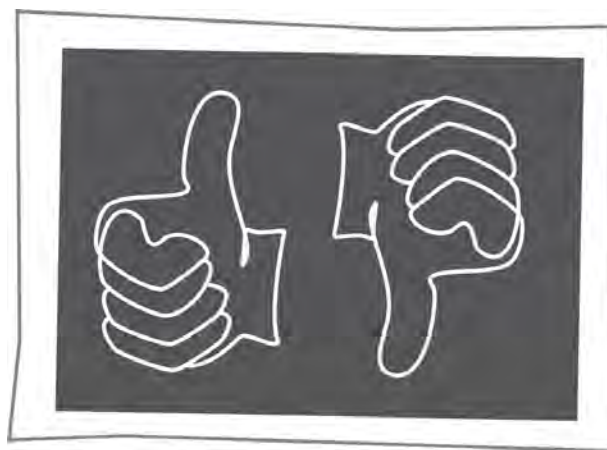
Záber školskej inšpekcie ponúka pohľad na priebeh procesu realizácie školského vzdelávacieho programu. Výskumný súbor tvorilo 289 základných škôl (265 štátnych, 14 cirkevných škôl a 2 súkromne školy). Z výsledkov výskumu školskej inšpekcie vyplynulo, že za najväčší problém pri tvorbe ŠkVP považovali riaditelia nedostatok času na pochopenie a osvojenie si zámerov školskej reformy a na vypracovanie vlastného ŠkVP. Poukazovali tiež na neskoré zverejnenie štátneho vzdelávacieho programu a vzorových programov na webových stránkach ŠPÚ. Potrebné informácie získavali s oneskorením, viacerí ich považovali za nedostatočné. Z voľných rozhovorov s riaditeľmi škôl vyplynulo, že niektoré školy mali problémy s autoevalváciou, najmä so stanovením si slabých a silných stránok školy, s vymedzením a formulovaním kľúčových kompetencií žiakov. Len 11 riaditeľov škôl (9 riaditeľov z Banskobystrického kraja a 2 riaditeľov zo Žilinského kraja) uviedli v dotazníku, že nemali problémy s tvorbou ŠkVP. Pedagogickí zamestnanci pociťovali pri tvorbe programu predovšetkým nedostatok metodického materiálu k vypracovaniu učebných osnov jednotlivých vyučovacích predmetov a k začleneniu prierezových tém do učebných osnov, absenciu odbornej literatúry k tvorbe jednotlivých častí ŠkVP.

Na základe uvedených zistení preto považujeme za potrebné precizovať systém vnútorného hodnotenia žiakov tak, aby spĺňal požiadavku systému - požiadavku komplexu metód, foriem a prostriedkov (nástrojov) kontroly a vyhovoval

dikcii školského zákona – bol súčasťou školského vzdelávacieho programu.

Na základe výsledkov skúmania odporúčame inštitúciám zabezpečujúcim ďalšie vzdelávanie učiteľov, aby venovali zvýšenú pozornosť metodickým otázkam hodnotenia žiakov.

Na základe výsledkov skúmania odporúčame decíznej sfére, aby rozšírila sieť poskytovateľov vzdelávacích služieb pre pedagógov a umožnila tak školám (legislatívne a organizačne) využívať služby podporných inštitúcií potrebných pre rozvoj školy (audítorov, poradcov, multiplikátorov a pod.).



Zhrnutie

V súčasnej dobe majú školy (aj podľa školského zákona) možnosť využívať rôzne formy a metódy hodnotenia. V štúdiu sme ťažiskovo pojednávali o procese pedagogického hodnotenia, metódach a formách uplatniteľných pri hodnotení žiakov, dotkli sme sa aj problematiky vymedzenia kritérií a pravidiel hodnotenia. Hodnotenie výsledkov učebnej činnosti žiakov má svoje miesto v školskom vzdelávacom programe každej školy. Vytvorenie vnútorného systému kontroly a hodnotenia žiakov sa pre školy stáva

nutnosťou, domnievame sa však, že mnohé školy v tejto oblasti činnosti zaostávajú. A dôvodom nie je len nedostatok literatúry na túto tému, ale aj nedostatok skúseností manažmentu školy i učiteľov samotných s uplatňovaním a budovaním tohto systému. Tieto naše názory potvrdili aj výsledky empirického výskumu, ktorý sme realizovali s cieľom zistiť, či školy zakomponovali do školského vzdelávacieho programu systém kontroly a hodnotenia žiakov a či ten spĺňa kritériá systému. Taktiež sme sa venovali aj analýzam problémov, ktoré významne ovplyvňovali proces tvorby školských vzdelávacích programov (ktoré inštitúcie, alebo kto poskytoval riaditeľom pomoc pri tvorbe školského vzdelávacieho programu; aká bola kvalita poskytnutých informácií; s akými problémami sa stretli riaditelia a učitelia pri samotnej tvorbe). Snažili sme sa zaujať kritické stanovisko k naznačeným problémom a formulovať návrhy, ktoré by mohli výrazne napomôcť odstrániť negatívne zistenia. ■

Kinga Horváthová

Bratislava, Slovakia

kinga.horvathova@fedu.uniba.sk

Keywords: quality of schools, school curriculum, external evaluation of school, internal evaluation of school, self-evaluation of school, system of students assessment, analysis of schools websites

Analysis of the external control system and education effects assesment of primary schools students in The Slovak Republic

Abstract

The author of the article monitors the foreign experience of implementing the system of internal control and evaluating school, as well as student performance assessment, as an immanent part of this system. The author writes about the process of pedagogical evaluation, the possible methods and forms of students assessment, with special emphasis on descriptive evaluation. The author also draws attention to the problem of regulations and criteria of evaluation. Regulations and criteria of evaluation that each teacher creates himself for his subject should be understood by the student. In the end they should be transformed into a system of monitoring and students assessment, which should be incorporated into the school curriculum. The article presents the results of research on how this system is managed in schools.

Kinga Horváthová, PhD, Comenius University in Bratislava (Slovakia), Faculty of Education

Managing Principles of Student Research Activity under Condition of Society Humanization

Yevhen Kulyk

Kiev, Ukraine

e-kyluk@ukr.net

Keywords: society humanization, research activity, knowledge, scientific paradigm, pedagogical research activity (PRA) management

The paradigmatic change of the Ukrainian social development requires paradigmatic changes in future specialists' training. Personal problems of a humane, his/her demands, the new living standards require the creative and professionally competitive specialists' training.

The analysis of the Ukrainian education standards reveals that didactic and methodological supplement of research and educational process basically heads for future specialists' arming with knowledge, experience and skills. At the same time some scientists mark that a future scientist's personality, his/her moral and intellectual potential development as well as forming of creativity aim

appears to be omitted by research and pedagogical process nowadays¹.

The analysis of the scientific literature brought to light the fact of managing system of student research activity in a number of Ukrainian universities being incomplete as well as its forms and methods heredity missing, while pass from junior to senior years of study. Moreover, pedagogical orientation is not evaluated properly².

Our research aims at managing principles of future specialists' research activity (RA) analysis under condition of society humanization as a creative specialist's training factor, experience and skills necessary for RA organizing and upholding determination.

The analysis of scientific literature³ gives an opportunity to underline basic RA aims:

- modern learning methods take-over, thorough and creative studying of educational material;
- creative personality formation;

1 Ziazyun I.A. High school training of the pedagogue for the profile studying of older classes pupils. Modern information technologies and innovative methods of studying at the experts' training: methodology, theory, experience, problems. // The collection of scientific works. 4 edition. – Kiev – Vinitsa: DOV Vinitsa. 2004. – p.4.

2 Rozov V.K., Guseva V.M. From the experience of the students' scientific-research work at the pedagogical institutes. / The system of the students' scientific-research work organizing at the higher educational institutes of the country: The collection of articles / editorship by V.P.Elyutina. M.: High school, 1984. – p.97-105.

3 Ibidem.

Kulyk Yevhen, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at Institute of Pedagogy, Psychology and Law of National University "Lvivska Politechnika", Professor at Institute of Professional Technical Education of National Pedagogical Academy of Ukraine

- educational and research skills forming in spheres of professional and psycho-pedagogical courses;
- methods and means of self-education and original practice;
- research and analytical skills development.

The history of Ukrainian universities establishment and development clearly explains the genesis and present condition of disproportion and priorities between intellectual and manual work which are not on the side of the last. At the same time the main feature of progressive countries postindustrial strategies is the priority of product such as knowledge and information⁴.

That is why the main problem of RA managing, as we see it, is RA image projection that is composed of three components:

Positive civil opinion about the role of knowledge and science in society. This is especially up to date when a civil society forms, when people and government are partners and when the intellectual development of the society influences people's attitude towards education and science.

Students' achievements propaganda in the pedagogical research activity (PRA) by media and by personal communication during conferences, seminars, etc. aiming at best experience and moral motives implement.

Students' intake in organizing and upholding conferences, exhibitions, contests, days of sciences with a purpose of PRA management skills forming and students' involvement into learned society.

4 Ibidem.

The second serious problem concerning the organizing of RA is students' methodological training. Such training is supposed to result in abstract concepts (what science is, as well as pedagogics, research and pedagogic practice, science paradigms and learned society) mastering by students⁵.

As⁶ extract shows, "methodological knowledge, despite its importance, doesn't give the algorithm of main pedagogical and simple human problems solving. This knowledge should result in finding ways to solve the problems, to reveal a number of methods and theories for these problems disposing and solving. The complicity of pedagogical process is seen by the number of methods and approaches (usually contradictive, as pedagogical process itself is) applied to its management and control. To classify these methods and to assist teachers in their apprehending we use the concept of paradigm⁷. The knowledge of different scientific paradigms is a teacher's methodological knowledge. It is paradigm that helps to classify myriads of approaches, methods, theories in pedagogical science. The difference between them has fundamental importance. This means that we can't describe one paradigm through the other or to make one general paradigm or scientific theory.

5 Kulyk Ye.V. Historic-methodological models of science knowledge origin. Bulletin of Lviv University. Pedagogical series. 2004. Edition. 18. p. 257-265; Kushnir V. The concept of the paradigm in the teacher's methodological training. / Pedagogics and psychology of the professional education, scientific-methodical magazine.: №5, September-October 2004., p.7-21.

6 Ibidem.

7 Kulyk Ye.V. Historic-methodological models of science knowledge origin. Bulletin of Lviv University. Pedagogical series. 2004. Edition. 18. p. 257-265; Kushnir V. The concept of the paradigm in the teacher's methodological training. / Pedagogics and psychology of the professional education, scientific-methodical magazine.: №5, September-October 2004., p.7-21; Sidenko V.M., Grushko I.M. The basis of the scientific researches. – Kharkov.: High school, 1977. – p. 200.

The transition to another paradigm changes one's opinion about pedagogical process as well as teacher's mental outlook and perception, methods of his/her pedagogical practice. Such a change changes a teacher him/herself".

Our priority is forming such concepts as scientific paradigms, research methodologies, and the place of education in the paradigm of human activity. As far as these concepts are basic for future research methodology and are philosophically contradictive (i.e. views on science, scientific practice, role of the researcher, code of scientist's honor, decision-making, etc.), it is better for first students' research-works to be dedicated to these problems.

The change of educational system in the modern humanitarian society and of its final aim forces us to look at organizing future teachers' research activity in another way. It is well-known that management is defined as a necessary function of any organizing system – it maintains the work of this system, guarantees the safety of its structure, the realization of its program and goals.

So, the concept of management remains one of the most necessary and important in any purposeful activity. And management skills are crucial in the process of a creative personality teaching⁸.

Inasmuch as students' research work makes a complex of necessary educational, pedagogical, scientific and cultural tasks its management should be enriched by a composite system approach that means permanent improvement in all spheres of student learning society.

8 Sidenko V. M., Grushko I. M. The basis of the scientific researches. – Kharkov.: High school, 1977. – p. 200.

Time demands an improvement of system flexibility and mobility as well as RA management practice. It is necessary to renovate educational system matter constantly and to increase future teachers' creative and managing qualities. Therefore we should solve such tasks in order to reach the posed aim:

- determine what knowledge and skills future teachers should have for managing and upholding PRA;
- analyze different forms of PRA management and research the most effective of them;
- inquire into methodological base of PRA management.

The analysis of the literature on PRA management at the institutes of higher education in Ukraine and neighboring countries shows much common from complex plans for the all studying period⁹ to the recommendations for PRA management during the educational and extracurricular hours. The classical pedagogics, as was shown in¹⁰, generated the forms of behavior of the pedagogical process, searched the conditions of its optimal realization, created the organizational structures. "Processness" of the pedagogical process was derivative concerning its forms of organization.

The hard regulation of the PRA at the institutes of higher education created so-called "conveyor"

9 Rozov V. K., Guseva V. M. From the experience of the students' scientific-research work at the pedagogical institutes. / The system of the students' scientific-research work organizing at the higher educational institutes of the country: The collection of articles / editorship by V.P.Elyutina. M.: High school, 1984. – p.97-105; Sidenko V. M., Grushko I. M. The basis of the scientific researches. – Kharkov.: High school, 1977. – p. 200.

10 Ibidem.

of forming the creative personality that in much degree antagonized the part of creative students.

The point of view based on the synergy theory, that we suggested as the basis of the modeling the development of society foreknows primary exactly the "process" and organizational structures and forms for it should grow out of it, around it on the basis of discovering the attractors¹¹.

That's why it is desirable that the faculty department should have the "bank" of the complicated, unsolved problems either deeply-fundamental or applied, connected with the real life, oriented at the basis of the local educational institutions. The themes must be adopted at the faculty departments.

All pedagogical problems must be systemized, the corresponding information-methodic ensuring for the individual work at these problems should be created.

The pedagogical experience shows that more effective attraction of the students to the scientific-research work observes when the faculty department has concrete connection with the schools. That is when schools are ground for the application of the pedagogical innovations, approbation of the new pedagogical developments, checking theoretic developments at the practice. The experience shows high effectiveness of the PRA when the faculty departments have their branches at the schools.

The compulsory condition of the effectiveness of PRA management is the system of organizing in the plans succession of the forms and methods of

11 Kulyk Ye.V. Historic-methodological models of science knowledge origin. Bulletin of Lviv University. Pedagogical series. 2004. Edition. 18. p. 257-265.

RA while passing from junior to the older courses. The aim is the logical order of attraction of the students to the scientific-research work with the following complication of the assignments in the tight connection with the educational process. That's why it is desirable that the certain succession from scientific idea through laboratory researches, projecting and modeling to the practical application of the pedagogical idea (research) should be realized. Such approach forms student's skills of organizing and planning of the complex works, management of the scientific group in future, foreseeing its future activity.

The way to the science begins at the first preface lecture, first laboratory work, first individually done paper, searching in the library. The code of the scientific honor of the scientist is one of the main parameters in the definition of the science paradigm¹². That's why the role of the manager is the most important component of the structural organization of the PRA.

The certain traits of the scientist are one of the principal conditions of the scientific activity. The researcher should master self-critics, ability for assessment of the results, which must be systematically sorted with the certain paradigms. At the same time the researcher should critically assess the results of the work of the other scientist and do not accept the results only as somebody's authority or tradition. The future researchers obligatory must be fostered with all these traits¹³.

12 Kulyk Ye.V. Historic-methodological models of science knowledge origin. Bulletin of Lviv University. Pedagogical series. 2004. Edition. 18. p. 257-265; Kushnir V. The concept of the paradigm in the teacher's methodological training. / Pedagogics and psychology of the professional education, scientific-methodical magazine.: №5, September-October 2004., p.7-21.

13 Ziazyun I.A. High school training of the pedagogue for the profile studying of older classes pupils. Modern information technologies

The next step in PRA management is ensuring RA by such type of activity as preparation of the scientific paper reports, selection of the information. The analysis of the skills of working with the literature¹⁴ and pedagogical experience shows the necessity of forming certain students' knowledge concerning the work with the book. At the methodological level students possessing knowledge of basic paradigms in science¹⁵, should understand that the book is not only the source of science, but also the source of false (depending on the condition of the development of the certain paradigm covering the book). While writing the paper works it is necessary that student must analyze the works, which differently assess certain process or phenomenon (different paradigms), then he can see the genesis of the certain problem and make forecast events.

The analysis of the literature shows that the core experience of RA organizing depending on specialty of future students and specifics of the educational-training process was formed in Ukrainian and foreign didactics of high school.

and innovative methods of studying at the experts' training: methodology, theory, experience, problems. // The collection of scientific works. 4 edition. – Kiev – Vinitisa: DOV Vinitisa. 2004. – p.4; Rozov V. K., Guseva V. M. From the experience of the students' scientific-research work at the pedagogical institutes. / The system of the students' scientific-research work organizing at the higher educational institutes of the country: The collection of articles / editorship by V.P.Elyutina. M.: High school, 1984. – p.97-105; Sidenko V. M., Grushko I. M. The basis of the scientific researches. – Kharkov.: High school, 1977. – p. 200.

14 Sidenko V. M., Grushko I. M. The basis of the scientific researches. – Kharkov.: High school, 1977. – p. 200.

15 Kulyk Ye. V. Historic-methodological models of science knowledge origin. Bulletin of Lviv University. Pedagogical series. 2004. Edition. 18. p. 257-265; Kushnir V. The concept of the paradigm in the teacher's methodological training. / Pedagogics and psychology of the professional education, scientific-methodical magazine.: №5, September-October 2004., p.7-21.

The main organizational problem is the choice of the themes that should be free. The manager of the study group at first meetings must outline the scientific paradigm he and his study group are attracted to, show contiguous, competitive paradigms, correct methods and ways of scientific researches and work with the literature. The emphasized attention should be taken for the serving of the researches, their organization, desire of penetration in the core of the things, issues, improving the culture of thinking.

The modern technological processes are created in the system of automatic projecting or at the higher level – automatic system of scientific researches. In this connection the mathematic modeling of the processes – that is skills of creating models and researching models – must be outlined in paper works. It is mostly useful at the studies on technology of materials, electronics, materials cutting, hydraulics and machines' parts.

The choice of the regimes, materials, environment allows students to widen their imagination about the processes and creatively find the optimal solving of the tasks with many parameters. At the higher courses more attention must be devoted to the modeling of the pedagogical situations and conducting the pedagogical researches.

The course paper work by its orientation and structure must be near to the little research. The setting of the problem, defining work aims, opening of the theme (analysis of the literature, argumentation, analysis of the definite material, examples and comparisons), deductions and recommendations should be described. The special attention should be devoted to the forming students' skills of logical joining of the parts of the research, to make transitions from the experiment

processing to the deductions. The structural-stylistic designing of the work and its outward appearance also play vital role.

The execution of the paper work has its aim the future development of the creative and cognitive abilities of the student and as the final stage of the studying in the higher educational institution is directed at the strengthening and widening of the theoretical knowledge and deep studying of the chosen theme. Many students are working in their specialty at the higher courses and it is often taken into account while choosing the theme of the diploma. That's why besides the analysis of the literature the own practical experience in particular issue can be included in the diploma as the analysis of the pedagogical experience that greatly enriches scientific and practical value of paper work¹⁶.

With this aim the list of the knowledge, habits and skills that student must become familiar with at the higher educational institute and those that he should master after ending studying.

The done analysis of the literature and our researches allow to match two groups of the knowledge that are needed for the PRA: the first group consists of the knowledge necessary for the conducting and organizing of the experimental researches – defining the quantity of the excerpts; creating and planning of the experiment; questioning; mathematically work up the experimental

data; form mathematical models; what is the paradigm; the code of the scientific honor; the work with the information resources; the second group consists of the knowledge necessary in the PRA for the studying the pupils' individuality, methods of influencing them and also conducting the analysis and using advanced pedagogical experience.

The cited knowledge should form corresponding skills, namely: skills of organizing and conducting the experiment, questioning and mathematically work up the results of the experiment; using methodic; conduct graphic interpretation of the results of the experiment; to make analysis and deductions.

Yevhen Kulyk

Kiev, Ukraine

e-kyluk@ukr.net

Keywords: society humanization, research activity, knowledge, scientific paradigm, pedagogical research activity (PRA) management

Managing Principles of Student Research Activity under Condition of Society Humanization

Abstract

The managing principles of future specialists' research activity (RA) analysis under condition of society humanization as a creative specialist's training factor, experience and skills necessary for RA organizing and upholding determination are defined in the article. The basic aims and components of RA are determined in the article. Author shows that basic concepts for future research methodology are scientific paradigms and the place of education in the paradigm of human activity under condition of society humanization.

Kulyk Yevhen, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at Institute of Pedagogy, Psychology and Law of National University "Lvivska Politechnika", Professor at Institute of Professional Technical Education of National Pedagogical Academy of Ukraine

16 Kulyk Ye. V. Historic-methodological models of science knowledge origin. Bulletin of Lviv University. Pedagogical series. 2004. Edition. 18. p. 257-265; Rozov V. K., Guseva V. M. From the experience of the students' scientific-research work at the pedagogical institutes. / The system of the students' scientific-research work organizing at the higher educational institutes of the country: The collection of articles / editorship by V. P. Elyutina. M.: High school, 1984. – p.97-105; Sidenko V. M., Grushko I.M. The basis of the scientific researches. – Kharkov.: High school, 1977. – p. 200.

Rola teorii socjologicznych w rozumieniu i wyjaśnianiu zjawisk społecznych

Piotr Sieradzki

Łódź, Polska

sieradzki.piotr@gmail.com

słowa kluczowe: teoria socjologiczna, teoria ugruntowana, teoria społeczeństwa doznań, transparentność postępowania badawczego

Od nauki oczekuje się najczęściej podejmowania nowych niezbadanych tematów, rozwiązywania, a przynajmniej wyjaśniania teraźniejszych problemów i zrozumiałego opisu spraw najbardziej aktualnych. Z drugiej strony zakłada się, że każda dyscyplina naukowa dysponuje pewnym zasobem zgromadzonej wiedzy, wielokrotnie już zweryfikowanej, która ma być właśnie solidną podstawą do zajęcia się nowościami, tym co pojawiło się niedawno i nie jest do końca poznane. Takim dorobkiem, który dostarczy wiedzy o wysokim stopniu sprawdzalności, który będzie też podpowiedzią, jak nowe zjawiska poznawać i badać jest teoria naukowa.

W przypadku socjologii, która nieustannie za przedmiot swoich badań obiera nowe zjawiska i fragmenty rzeczywistości, samo pojęcie „teorii” jest obiektem wielu analiz, dyskusji, kontrowersji. We współczesnej myśli socjologicznej pod termi-

nem „teoria” rozumiane są bardzo zróżnicowane formy aktywności: wszelkie nieusystematyzowane koncepcje życia społecznego, idee pozostające na wysokim stopniu abstrakcji, założenia na temat możliwości poznania życia społecznego, zespoły twierdzeń, ale także uzasadnione empirycznie relacje pomiędzy zmiennymi. Bardzo trudne jest jednoznaczne restrykcyjne określenie zakresu obowiązywalności słowa „teoria” w socjologii.

Wielu teoretyków socjologii skłania się ku szerokiemu rozumieniu teorii socjologicznej, teorią taką według nich jest wszelki zespół pojęć i stosunkowo ogólnych twierdzeń o rzeczywistości społecznej mający porządkować dostępną wiedzę na jej temat oraz dostarczać wytycznych dla dalszych obserwacji i badań¹. Za mało restryktywnym rozumieniem teorii socjologicznej opowiadają się A. Manterys i J. Mucha. Według tych socjologów musi ona jednak spełniać kilka warunków. Powinna się ona odnosić do rzeczywistości empirycznej, ale nie może ona być jedynie opisem postrzeganych zmysłowo, w określonym czasie i przestrzeni zjawisk społecznych, lecz wyjaśniać je i interpretować w kategoriach możliwie ogólnych. Teoria w najbardziej restrykcyjnym wydaniu, według tych badaczy, powinna przyjmować postać systemu dedukcyjnego, z jasno określonym zbiorem założeń i abstrakcyjnych

Piotr Sieradzki, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Socjologii. Poza pracą naukową współpracuje z firmami szkoleniowo-doradczymi i organizacjami pozarządowymi

1 Szacki J., *Wstęp*, w: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, red. W. Derczyński, A. Jasinska-Kania, J. Szacki, Warszawa 1975, s. 13.

twierdzeń podstawowych, z których wyprowadza się twierdzenia niższego rzędu².

Pozostając przy szerokim rozumieniu teorii socjologicznej, P. Sztompka wyróżnia trzy poziomy tworzenia teorii, bądź też trzy elementy mogące pojawiać się w teoriach socjologicznych. Pierwszym z nich jest ogólna orientacja teoretyczno-metodologiczna, czyli zespół fundamentalnych założeń na temat rzeczywistości społecznej (tez ontologicznych), na temat szans i granic poznania społeczeństwa (tez epistemologicznych) oraz oczekiwanych sposobów badania społeczeństwa (dyrektyw metodologicznych). Orientacja taka jest pewną bazą filozoficzną teorii, przyjętą w istotnym stopniu *a priori* i potwierdzającą swoją użyteczność (lub nie) na innych poziomach aktywności naukowej³.

Drugim poziomem (bądź elementem) teorii socjologicznej jest model pojęciowy, czyli zespół powiązanych kategorii analitycznych składających się na szczególny obraz świata społecznego, jego budowy, mechanizmów według których on funkcjonuje i zmian jakim podlega. Poprzez wprowadzenie pojęć analitycznych, konstruktów teoretycznych, klasyfikacji i typologii, model ten porządkuje amorficzną rzeczywistość społeczną, zwracając szczególną uwagę na pewne procesy i pomijając inne. Model pojęciowy jest pewnym sposobem interpretacji świata społecznego, pewną koncepcją jak można ten świat opisywać. Podobnie

jak ogólna orientacja teoretyczno-metodologiczna, model pojęciowy może okazać się przydatny (lub nie) na innych poziomach analiz naukowych, szczególnie przy budowaniu systemu twierdzeń⁴.

Trzecim poziomem (lub elementem) teorii socjologicznej jest zbiór powiązanych ze sobą twierdzeń o zależnościach pomiędzy zmiennymi cechami obserwowanych zjawisk czy procesów. Poziom ten możemy określić jako teorię empiryczną lub inaczej jako system praw socjologicznych, twierdzenia te odnoszą się wprost do świata empirycznego, mówią o jego prawidłowościach, regularnościach i tendencjach. Ten składnik bądź też poziom teorii odnosi się bezpośrednio do obserwowanych i doświadczalnych faktów i informuje o współzależności różnorodnych zjawisk społecznych⁵.

Zgodnie z tym rozróżnieniem, teoria socjologiczna może dostarczać wiedzy po pierwsze o tym, jaka jest natura życia społecznego, jakie są możliwości jego poznania, po drugie, z jakich elementów zjawisk, procesów składa się życie społeczne, jak można je nazwać i po trzecie – jakie są zależności między poszczególnymi, doświadczanymi i dokonywanymi przez ludzi faktami. Powyższe rozróżnienie ułatwia w pewnym stopniu usystematyzowanie działalności teoretycznej socjologów i wskazanie, jakie elementy teorii socjologicznej zawierają poszczególne rezultaty aktywności naukowej w tej dyscyplinie.

W socjologii światowej w wieku XX przez istotny czas dominował nurt funkcjonalizmu strukturalnego. Zgodnie z tą perspektywą, socjologowie nie badali ludzi, ale rzeczywistość

2 Manterys A., Mucha J., *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.*, w: *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*, red. A. Manterys, J. Mucha, Kraków 2010, s. 13.

3 Sztompka P., *Teoria socjologiczna końca XX wieku. wstęp do wydania polskiego*, *Struktura teorii socjologicznej*, Turner J. H., Warszawa 1985, s.12-13.

4 Tamże.

5 Tamże.

utworzoną z różnych poziomów systemu. Systemy te miały posiadać trwałą tendencję do równowagi i względnie harmonijnej współpracy mniejszych, wewnętrznych elementów systemu. Paradygmat ten przyjmował ontologicznie założenie holizmu – to znaczy uznawał, że życie społeczne jest swoistą całością, jego podstawowe elementy i zasady są niesprowadzalne do zachowań i cech jednostek.

We wczesnych latach sześćdziesiątych XX wieku wielu krytyków zaczęło podnosić kwestię, czy stworzony przez Talcotta Parsonsa system pojęć ma związek z realnym życiem społecznym. Takie zarzuty były o tyle uzasadnione, że sam T. Parsons przyjmował konieczność wypracowania systemu pojęć, które w sposób odpowiedni ujmowałyby cechy świata społecznego. Z nich natomiast można by dopiero ewentualnie wyprowadzać twierdzenia. Podstawowy zarzut kierowany do Parsonsońskiej teorii funkcjonalnej odnosił się do systemu pojęć, który w sposób nieadekwatny odzwierciedlał właściwości rzeczywistych właściwości systemów społecznych⁶.

Centralnym obiektem zainteresowań amerykańskiego klasyka funkcjonalizmu, szczególnie w późniejszej części jego działalności naukowej, był system społeczny i warunki utrzymania jego integracji. Według niego system społeczny musi dysponować dostateczną ilością wchodzących w jego skład podmiotów, które miałyby motywację do działania zgodnego z wymogami odpowiedniego systemu ról. Drugim niezbędnym warunkiem utrzymania systemu społecznego jest unikanie podporządkowania takim wzorom kulturowym, które nie są w stanie określić minimum porząd-

ku społecznego lub też stawiają przed ludźmi wymogi niemożliwe do spełnienia⁷. T. Parsons skupiał swoją uwagę przede wszystkim na analizie całych społeczeństw lub na wielkich jego częściach złożonych z poszczególnych, wzajemnie powiązanych ze sobą części instytucjonalnych. Choć nie sposób kwestionować zasadności analiz życia społecznego z perspektywy strukturalnej, dzieła amerykańskiego klasyka pozostały na bardzo wysokim poziomie ogólności i przez to wiele zjawisk doświadczalnych w empirycznej rzeczywistości społecznej znajdowało się poza możliwością opisu i wyjaśniania za pomocą paradygmatu Parsonsa.

Dla innego przedstawiciela funkcjonalizmu – R. Mertona – schematy teoretyczne Parsonsa były przedwczesne, gdyż nie stworzono odpowiednich empirycznych podwalin do ich funkcjonowania. Aby nie poprzestać na konstruowaniu katalogu twierdzeń empirycznych niższego szczebla, Merton zaproponował strategię budowania teorii średniego zasięgu. Teorie takie, choć abstrakcyjne, u Mertona miały utrzymywać związek ze światem empirycznym, przyczyniając się do badań niezbędnych dla doprecyzowania pojęć i modyfikacji uogólnień teoretycznych. Jak wskazywał ten socjolog – bez wzajemnego oddziaływania pomiędzy teorią i badaniami empirycznymi schematy teoretyczne pozostaną sugestywnymi zbitkami pojęć, których nie można obalić. Z drugiej strony badania empiryczne będą prowadzone w sposób niesystematyczny, bez ambicji poszerzenia dotychczasowej wiedzy socjologicznej⁸.

6 Parsons T., *Obecna sytuacja i perspektywy systematycznej teorii socjologicznej*, w: *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972, s. 305.

7 Parsons T., *The Social System*, New York 1951, s. 27-28.

8 Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 68-73.

Wzrastająca precyzja teorii ukierunkowanych na zjawiska średniego zasięgu weryfikowanych w badaniach empirycznych według tego socjologa może przybliżyć do stopniowego powstawania szerszych schematów teoretycznych. Zadaniem Mertona, przy budowaniu teorii średniego zasięgu potrzebne jest łączenie pojęć w bardziej ogólne zbiory. Częstkowe teorie socjologiczne winny być nakierowane na wejście w skład bardziej ogólnej teorii socjologicznej. Mimo tej istotnej różnicy w stosunku do wielkiego poprzednika funkcjonalizmu, także dla Mertona funkcjonalizm stanowił strategię porządkowania pojęć i metodę służącą do odróżniania istotnych od nieistotnych procesów społecznych. Jednak w porównaniu ze strategią Parsonsa, podejście Mertona wymagało przygotowania odpowiedniej liczby teorii średniego zasięgu. W związku z tym koncepcja ta posiadała zdecydowanie większe możliwości odzwierciedlania i wyjaśniania empirycznej, realnej rzeczywistości społecznej⁹.

Zaproponowany przez funkcjonalistów sposób analizy miał charakter ahistoryczny, skupiający się na istniejących strukturach społecznych, na czynnikach i elementach systemu, które przyczyniają się do utrzymania stabilizacji i porządku. Jednak każda, już potoczna, ale oparta o doświadczenie empiryczne obserwacja przekonuje, że życie społeczne to w istotnej mierze także zmiana, to nie tylko system, ale także pewna dynamika. Jeżeli w stronę socjologii kierowane są pytania, to w pierwszej kolejności nie o to, jak jest możliwe życie społeczne, ale o to, dlaczego się ono zmienia, z jakich przyczyn?

Choć paradygmat ten pozostawia wiele znaków zapytania, wątpliwości i w niektórych fragmentach budzi zdroworozsądkowy sprzeciw, to jednak przyczynił się do znaczącego dorobku teoretycznego w naukach społecznych. Dzięki temu podejściu socjologia sformułowała wiele istotnych założeń przyczyniających się do dalszego rozwoju teorii. Do najistotniejszych można zaliczyć stwierdzenie, że ludzie są zorganizowani w systemy społeczne. Ponadto istotny jest akcentowany przez funkcjonalistów fakt, iż zachowanie ludzkie nie może być należycie zrozumiane bez uwzględnienia złożonych własności systemów społecznych. Wspomnieć tu można także tezę, że wzory organizacji istnieją na różnych poziomach systemu, zarówno w obrębie mikrostruktur, jak i wielkich całości społecznych¹⁰. Nurt funkcjonalizmu podjął ponadto jedno z najistotniejszych pytań: jaką rolę pełni dany element w funkcjonowaniu społeczeństwa. Odpowiedzi te wszystkie znajdowały się jednak zazwyczaj na zbyt wysokim poziomie abstrakcji, aby wejść w zasób najbardziej „podręcznej” praktycznej wiedzy społecznej.

Zupełnie inną perspektywę badawczą w socjologii zaproponował nurt interakcjonizmu symbolicznego, który zwracał uwagę na zdolność ludzi do nadawania różnorodnych znaczeń napotykanym w ich życiu zdarzeniom, odczytywania symboli, skłonność do autorefleksji, samodzielnego definiowania i redefiniowania sytuacji, w jakich ci ludzie się znajdują. W ramach tego paradygmatu zaistniała pewna rozbieżność, co do stopnia uporządkowania i trwałości tych znaczeń, symboli i osobowości człowieka. Szkoła chicagowska, uosabiana przez H. Blumera, podkreślała, że ludzie nie są kierowani przez różnorodne siły społeczne,

9 Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 131.

10 Tamże, s. 170.

ale są aktywnymi twórcami swojego otoczenia i także wzorce organizacji społecznej mogą być najlepiej odczytane z perspektywy twórczej działalności jednostek. Nurt ten dowartościowywał ludzką zdolność do spontaniczności i brak czynników deterministycznych. Ludzka świadomość jest w tym ujęciu elementem bardzo ważnym, ale zmiennym, podatnym na wpływy obiektów z teraźniejszości, przeszłości i przyszłości¹¹. Inne podejście przedstawia M. Kuhn ze szkoły Iowa, podkreślając istotność „rdzenia jaźni” jako pewnego obiektu. Zgodnie z tym podejściem, ludzie internalizują w procesie socjalizacji względnie stabilny zasób znaczeń, postaw wobec siebie i rzeczywistości. Jaźń w pewnym stopniu kształtuje i określa postrzeganie obiektów oraz podejmowanie interakcji. W związku z tym możliwe jest wyjaśnianie i przewidywanie ludzkich zachowań, ponieważ są powtarzalne i stosunkowo trwałe¹².

Rozbieżne poglądy H. Blumera i M. Kuhna na temat jaźni, interakcji społecznej, przyczynowości i organizacji społecznej implikują odrębne wizje tego, czym jest i czym powinna być teoria socjologiczna. Dla pierwszego z nich zmienna natura życia społecznego wymusza indukcyjną metodę konstruowania teorii, ogólne twierdzenia muszą pochodzić z obserwacji konkretnych sytuacji interakcyjnych. Próby dedukcyjnego budowania teorii socjologicznej nie wiążą się bowiem zwykle ze ścisłym wyprowadzeniem jednych twierdzeń z drugich, ani też ze skrupulatnym poszukiwaniem przypadków temu zaprzeczających w realnych sytuacjach społecznych.

To właśnie te mankamenty powodują według H. Blumera oderwanie teorii dedukcyjnej od zdarzeń ze świata empirycznego. Jak twierdzi ten socjolog, żadne restrykcyjne procedury naukowe nie mogą zastąpić bezpośredniego kontaktu z realnym światem społecznym. Teoretyk ten postuluje zastosowanie i rozwijanie tzw. *pojęć uczulających*, które choć nie porządkują w pełni pojawiających się zdarzeń, dostarczają pomocy w tym, jak poszukiwać pewnych klas zjawisk. Pojęcia uczulające pozwalają badaczom z pewną orientacją, ale i z elastycznością wchodzić do świata empirycznego, zweryfikować dotychczasowy obraz, ale i uchwycić, dostrzec nowe unikalne zjawiska. Proces konstruowania i doskonalenia pojęć uczulających musi być nieodłączną częścią budowania teorii socjologicznej¹³. M. Kuhn był zwolennikiem budowania teorii o charakterze bardziej dedukcyjnym, niż było to w przypadku szkoły chicagowskiej, reprezentowanej przez H. Blumera. Nawiązując do własnej koncepcji jaźni, jako jednego z etapów budowania teorii, opowiadał się za łączeniem twierdzeń w kierunku bardziej ogólnych zasad. Twierdzenia dotyczące jaźni mogłyby być rozwijane w kierunku bardziej ogólnych twierdzeń na temat interakcji społecznych. Końcowym celem teorii jest unifikacja teorii niższego rzędu, poddających się weryfikacji w ogólne zespoły twierdzeń. Według tego przedstawiciela szkoły Iowa, struktury społeczne są względnie trwałe. Choć symboliczne interakcje tworzą i zmieniają struktury, to istniejące struktury wpływają stabilizująco na interakcje. Stąd możliwość uzyskania przez socjologię instrumentów pojęciowych

11 Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, Karków 2007, s. 23-37.

12 Kuhn M., *Major Trends In Symbolic Interaction Theory In the Past Twenty-Five Years*, „Sociological Quarterly” 1964, 5, s. 61-84.

13 Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 411.

zdolnych wyjaśniać ludzkie zachowania w sposób w istotnej mierze dedukcyjny¹⁴.

Symboliczny interakcjonizm był w istotnym stopniu odpowiedzią na niedostatki paradygmatu funkcjonalnego, na jego ahistoryczne założenie o równowadze systemu społecznego. Z drugiej strony był także reakcją na rzeczywiste zmiany i doświadczalne procesy, które stały się widoczne nie tylko dla badaczy społecznych, ale zwykłych uczestników życia społecznego. Różnorodne procesy, przez które najczęściej rozumie się: schyłek społeczeństwa przemysłowego, koniec długoterminowej pracy zlokalizowanej w stabilnym środowisku lokalnym, wykonywania jednego zawodu przez cały okres aktywności pracownicz, niestabilność i zmienność więzi rodzinnych, zróżnicowanie, ale i tymczasowość kontaktów międzyludzkich, przekonują, iż obiektywne warunki życia i subiektywne stany są coraz bardziej tymczasowe. Teoria socjologiczna, aby nie pozostać działalnością jałową, musi zatem być zdolna do opisywania zmian i wyjaśnienia ich w szerszym kontekście, dostarczając w ten sposób poznawczego ładu. Drugim aspektem, obok zmian na tle gospodarczym i politycznym, który przyczynia się do wzrostu roli teorii uwzględniających zmienność społeczną, jest pewien klimat kulturowy, który obejmuje kolejne kręgi społeczeństwa. Bez względu na specyfikę różnych krajów mamy do czynienia z procesem poszerzania się zakresu osobistej swobody, wolności, samodzielności podejmowania decyzji przez jednostki – przynajmniej w sferze życia osobistego i prywatnego. Takie otoczenie kulturowe wspierające otwartość indywidualnych biografii, akcentujące prawa jednostki, a zarazem oferujące szeroką gamę wyboru w sferze stylów

życia i realizowanych wartości, przyczynia się do ograniczenia zasięgu kolektywnych, ustabilizowanych wzorców życia nawiązujących do przeszłości i tradycji. W związku z tym próba opisanie ludzkich i zbiorowych zachowań staje się zadaniem zdecydowanie bardziej złożonym.

W socjologii współczesnej obserwuje się odwrót od prób opisanie społeczeństwa za pomocą wielkich systemów obejmujących zasadą swojego funkcjonowania wielkie, względnie jasno zdefiniowane kategorie społeczne. Teoria socjologiczna, zarówno na poziomie pierwszym – ogólnej wizji społeczeństwa, na poziomie drugim – systemu pojęć i na poziomie trzecim – zależności między zmiennymi empirycznymi, posiada wiele niezagospodarowanych obszarów, a kwestie do tej pory opisane i wyjaśnione – wymagają aktualizacji. W przypadku pierwszego i drugiego poziomu pojawia się wyzwanie odnalezienia najbardziej adekwatnego zespołu pojęć opisujących rzeczywistość, które zastępowałyby bądź uzupełniały takie kategorie, jak klasa społeczna, warstwa, awans, prestiż, hierarchia i proponowały terminy wyjaśniające w sposób bardziej adekwatny procesy formowania się zbiorowości ludzkiej i utrzymywania więzi społecznych. W przypadku teorii na jej trzecim poziomie – zależności między danymi empirycznymi – problemem jest uniwersalność, zasięg poszczególnych obserwowanych mechanizmów czy korelacji. Skoro ludzie są zdolni do nadawania rozmaitych znaczeń swoim codziennym praktykom, skoro ich doświadczenia są coraz bardziej różnorodne, zatem także bardziej różnorodna (a używając aktualnie obiegowego pojęcia – kreatywna) może być reakcja na pojawiające się okoliczności. W jaki zatem sposób

14 Tamże, s. 412-415.

odnaleźć tu porządek, stałość, powtarzalność – czyli substrat teorii?

Pod koniec XX wieku w naukach humanistycznych zaistniał nurt postmodernizmu, który zakwestionował możliwość systematycznego uprawiania nauk społecznych, a działalność, która realizowana jest w stworzonych w tym celu instytucjach, określał jako jedną z form narracji społecznej. Rzeczywistość z perspektywy postmodernizmu jest zbyt skomplikowana i zbyt płynna, a umysł ludzki bardziej nakierowany na tworzenie subiektywnych obrazów niż odczytywanie rzeczywistości obiektywnej, aby można było mówić o adekwatnym realnym poznaniu umysłowym. Paradoksalnie, twórczość postmodernistów w socjologii, których czołowym przedstawicielem jest Z. Baumann, bogata jest w analizy ponadjednostkowych procesów, które przedstawiane są ze stanowczością, czytelnością przekazu i obrazową argumentacją. Twórczość polskiego, emigracyjnego socjologa okazuje się bardzo przydatna do zrozumienia wielu strukturalnych zmian dziejących się na poziomie państw narodowych, na poziomie kontynentalnym czy globalnym. Równolegle uwzględniona zostaje tu perspektywa zwykłych pojedynczych ludzi – tego jak oni w tej sytuacji się odnajdują bądź nie odnajdują. Socjologia Z. Baumana, bardzo zasobna w celne spostrzeżenia, w swoich obserwacjach i diagnozach nie dostarcza jednak podstaw systematycznego badania zjawisk społecznych, przeciwnie, stwierdza, że takiego narzędzia nie sposób zbudować¹⁵.

Na gruncie socjologii niemieckiej jedną z ciekawych perspektyw badania rozwiniętego spo-

łeczeństwa dobrobytu jest *teoria społeczeństwa doznań* niemieckiego socjologa Gerharda Schulze. Koncepcja ta została przedstawiona w roku 1992 jako wynik rozległych jakościowych i ilościowych badań empirycznych. Autor od początku stawiał sobie za zadanie zbudowanie teorii, która byłaby alternatywą dla koncepcji kwestionujących możliwość uchwycenia systematycznych powiązań między tożsamością indywidualną, wartościami, zbiorowościami na poziomie mikro i kategoriami makrostrukturalnymi. W świetle teorii G. Schulze, współczesne związki międzyludzkie ogniskują się przede wszystkim wokół podobnych potrzeb i wspólnie podzielanych wzorców osiągnięcia osobistego szczęścia. Autor wyróżnia kilka podstawowych wariantów postrzegania rzeczywistości – subiektywnego nastawienia, pierwotnych założeń wobec otaczającego świata, jakie posiadają jednostki. Te podstawowe perspektywy poznawcze implikują indywidualne projekty szczęśliwego wygodnego życia. Jednak w realizacji tych indywidualnych planów każdy człowiek potrzebuje innych ludzi jako potwierdzenia swoich wyborów, ale także jako współuczestników wspólnoty, bez której nie można zrealizować zamierzeń. Czas konsumpcji, wypoczynku, rozrywki, wakacji czy czerpania z dóbr kultury jest zazwyczaj także czasem spędzanym z innymi ludźmi. W związku z tym ludzie nakierowani są na poszukiwanie ludzi im podobnych i rozwijanie relacji z nimi. Otwartość na innych niesie ze sobą rozpowszechnienie kilku dominujących „estetycznych wzorców przeżyć” – zespołu wytworów kultury i obiektów konsumpcji wraz z towarzyszącymi im systemami znaczeń. Równolegle obok siebie egzystuje kilka głównych systemów znaczeń inspirowanych kulturą wysoką, kulturą trywialną, ludową i kulturą popularną. W oparciu o te wzorce powstają

15 Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

różnorodne środowiska społeczne, w obrębie których poruszają się ludzie o podobnych celach życiowych, marzeniach, potrzebach, wizjach rzeczywistości. Gerhard Schulze zwracał uwagę, iż między tymi środowiskami nie ma prostej zależności hierarchicznej, struktura społeczna w zaawansowanych społeczeństwach dobrobytu ulega stopniowej dewertykalizacji, przynajmniej w świadomościowym aspekcie struktury społecznej. Wprawdzie w poszczególnych środowiskach społecznych może istnieć poczucie „wyższości bądź niższości”, zależność ta nie ma jednak takiego charakteru jak u P. Bourdieu. W społeczeństwie doznań nie istnieje jeden wzorzec, styl życia, reprezentowany przez jedno środowisko, będący przedmiotem aspiracji wszystkich innych zbiorowości społecznych. Różne kategorie społeczne wytwarzają odrębne światy o niewspółmiernych, nieporównywalnych wartościach i modelach realizacji tychże wartości¹⁶.

Teoria społeczeństwa doznań okazała się nie tylko alternatywnym obrazem struktury społecznej, ale też koncepcją przewyżającą podejście indywidualistyczne, bardzo zaawansowaną próbą syntezy. Słabszą stroną perspektywy Gerharda Schulze było niewystarczające uwzględnienie świata instytucji i wyjaśnienie relacji międzyludzkich głównie w sferze prywatnej i kulturowej (już w podtytule „Socjologia współczesnej kultury” sygnalizuje, że to jest punkt widzenia tej rozprawy). Socjolog ten szczegółowo eksplikuje, jak organizacje komercyjne wpływają na konsumpcję i styl życia odbiorców swoich produktów i usług, nie przedstawia jednak roli instytucji w kształtowaniu społecznych więzi. Mimo bardzo istotnej roli

stylów życia i potrzeby samorealizacji, nie można w pełni wyjaśnić życia społecznego z pominięciem świata pracy, obowiązków, prawa stanowionego. Społeczeństwo jest także dynamiką podmiotów zorganizowanych i interakcje oraz zależności, modyfikacje występują także na tym poziomie. Relacje międzyludzkie i porządek społeczny są także pochodną konieczności funkcjonalnych, ekonomicznych, współzależności, zobowiązań – negocjowanych, interpretowanych, modyfikowanych poprzez interakcje, ale nie znikających ze społecznego świata. Porządek instytucjonalny w sensie socjologicznym bardzo trudno przedstawić, ale nie sposób zanegować faktu, że istnieje.

Budowane teorii socjologicznych jest możliwe i może przynosić wiele korzyści dla nauki. Współczesny dorobek socjologii daje ku temu bardzo wiele podstaw. Dynamika życia społecznego, zaawansowanie, emergentność wywołują uzasadnione obawy o to, w jak dalekim stopniu abstrakcyjna teoria (na każdym z trzech jej poziomów) może w sposób abstrakcyjny i jednocześnie adekwatny odzwierciedlać i wyjaśniać rzeczywistość. Nie oznacza to jednak, że socjologia skazana jest tylko na etnograficzny opis wybranych wycinków świata społecznego. Swoją drogą – jeśli powstają nowe, unikatowe, nietypowe formy więzi, kontaktów, środowisk, współpracy, kreowania wspólnych wartości – opis takiego unikatowego zjawiska ma w takiej sytuacji walor nie tylko deskryptywny, ale także wyjaśniający.

Jak stwierdza J. Alexander, teoria socjologiczna może osiągnąć taką perspektywę patrzenia na społeczeństwo, która jest „obszerniejsza” i bardziej ogólna niż potoczny świat danego teoretyka i jego grupy. Choć socjologia nie może zapewnić „widoku znikąd”, jak oczekiwaliby tego pozyty-

16 Schulze G., *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt / M. 1992.

wiści, to może na pewno dać widok „skądinąd”¹⁷. Nawiązując do K. Mannheima można stwierdzić, że teoria socjologiczna, dzięki porównywaniu i przeliczaniu perspektyw, może zapewnić widok z wielu miejsc. O ile jednostkowy punkt widzenia był odbierany jako źródło subiektywizmu opisu i oceny zjawisk społecznych z perspektywy osobistych wartości, zainteresowań, preferencji, obecnie wadą jednostkowego punktu widzenia jest także to, że jeden badacz może doświadczyć tylko fragmentu bardzo bogatej rzeczywistości. Aby „przeliczanie” perspektyw było możliwe, muszą być one transparentne pod względem punktu wyjścia i toku postępowania badawczego. O ile trudno o przekładalność i porównywanie ogólnych orientacji teoretyczno-metodologicznych, to można zastanowić się nad udoskonaleniem budowanych w socjologii modeli pojęciowych. Poszczególne zestawy pojęć-kategorii analitycznych mają zróżnicowany stopień powiązania ze światem społecznym. Wprawdzie rolę teorii socjologicznej jest tworzenie terminów, związków, klasyfikacji wykraczających ponad konkretne poszczególne zdarzenia, potrzebne staje się przedstawienie „drogi” między tymi konkretnymi zdarzeniami a powstałymi ogólnymi pojęciami.

Odpowiedzią na te wyzwania jest w dużej mierze metodologia teorii ugruntowanej zaproponowana przez B. Glasera i A. Straussa. Autorzy ci w fundamentalnej książce *The Discovery of Grounded Theory* przedstawili proces budowania teorii w bardzo bliskim związku z badaniami

empirycznymi oraz analizą danych ilościowych i jakościowych. Przedstawiona strategia budowy teorii socjologicznych opiera się na indukcji połączonej z dedukcyjnym wiązaniem ze sobą wygenerowanych w trakcie badań i analiz kategorii teoretycznych, z konsekwentnym odniesieniem do rzeczywistości empirycznej¹⁸. Socjologowie ci stworzyli alternatywę wobec dedukcyjnego, spekulatywnego tworzenia pojęć, a następnie ich empirycznego weryfikowania. Metodologia teorii ugruntowanej proponuje budowanie teorii średniego zasięgu w oparciu o empiryczne dane zbierane w sposób systematyczny, rezultaty teoretyczne nie są zatem koncepcjami dedukcyjnymi, wynikającymi z przyjętych na wstępie założeń. Teoria powstaje tutaj jako efekt badań w konkretnej rzeczywistości społecznej. Powstające pojęcia, charakterystyki, hipotezy wyłaniają się ze zgromadzonych danych, gdzie analiza ma (chronologicznie) charakter wtórny wobec realnych faktów, zdarzeń, interakcji, procesów.

Metodologia ta stała się opozycją wobec akademickich metod konstruowania teorii bez odwoływania się do danych empirycznych bądź takich teorii, dla których dane empiryczne są tylko ilustracją dla wcześniej, arbitralnie, apriorycznie skonstruowanej koncepcji. Teoria ugruntowana, łącząc w sobie elastyczność i otwartość na nowe dane, ale także ich weryfikację, umożliwia odkrywanie zjawisk i procesów, których badacze wcześniej nie szukali i nie przewidywali. Jeżeli w badaniu współczesnych społeczeństw wyzwaniem jest powstawanie wielu środowisk o odmiennych światach znaczeń, systemach wartości i rozma-

17 Alexander J. *Zasadność teorii socjologicznej: Dlaczego końca nie widać*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2006, s. 56-57., Ziółkowski M., *Teoria socjologiczna początku XXI wieku*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2006, s. 20-30.

18 Konecki K. T., *Teoretyzowanie w socjologii, czyli o odkrywaniu i konstruowaniu teorii na podstawie danych empirycznych*, w: *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, B. Glaser, A. Strauss, Kraków 2009.

itych stylach życia, to procedury gwarantujące zachowanie unikalności badanych grup, procesów, zjawisk, wydają się najlepszą odpowiedzią metodologiczną. Skoro ludzie, mając do wyboru szeroką gamę treści kulturowych inspirujących do twórczego nadawania znaczeń, zachowują wysoki stopień swobody działania, w socjologii potrzebne są takie paradygmaty badawcze, które będą dostrzegały te zmiany i wkomponowały w dotychczasowy dorobek. W ten sposób teoria socjologiczna będzie zwiększała zdolność do tłumaczenia aktualnych zmian, modyfikowania dotychczasowego zasobu naukowej wiedzy społecznej oraz nadążania za tym, co dzieje się w realnym świecie.

Jeżeli teoria socjologiczna ma być przydatna nie tylko socjologom teoretykom, ale absolwentom tego kierunku studiów w ich rozmaitych rolach zawodowych i społecznych – musi odpowiadać lub przynajmniej przybliżać do odpowiedzi na problemy, z którymi ci absolwenci będą się spotykać – relacjami interpersonalnymi, komunikacją międzyludzką, procesami organizacji pracy. Takie są też oczekiwania wobec nauk społecznych z perspektywy laików – nauki społeczne nie mają za zadanie odpowiedzieć na pytanie „Jak powstaje społeczeństwo?”, ale na pytanie „Co się dzieje między ludźmi i dlaczego?”. Najbardziej dogłębne odpowiedzi na te pytania umożliwia paradygmat interakcjonizmu symbolicznego. Socjologia wykraczając swoim przedmiotem zainteresowań ponad świat mikrostruktur i poszczególnych, konkretnych organizacji kieruje uwagę na procesy makrostrukturalne – ruchliwość społeczną, system nierówności, przywileje, strukturę i artikulację interesów grupowych, rynek pracy, relacje między wielkimi instytucjami życia społecznego.

Być może nie są to zagadnienia wykorzystywane w praktyce zawodowej socjologa tak często jak dorobek socjologii interpretatywnej, niemniej te obszary dopełniają obraz świata społecznego, przedstawiają go w całości, bez nich nie byłby możliwy zupełny ogląd socjologiczny. Pojawia się zatem pytanie – w jaki sposób konstruować teorie na poziomie makrostrukturalnym? Na ile koncepcje tego wymiaru stanowią dedukcyjne założenia, a w jakim stopniu generowane są indukcyjnie na podstawie zebranych wcześniej danych empirycznych. Z pewnością ta skala rzeczywistości jest trudniejsza do uchwycenia przez socjologa bez przygotowanej wcześniej aparatury pojęciowej. O ile wchodzenie w rzeczywistość w skali mikrostrukturalnej, środowiskowej, grupowej, organizacyjnej bez nadmiernej prekonceptualizacji daje bardzo owocne efekty, pojawia się problem zrealizowania tego założenia w przypadku badań nad strukturą społeczną czy przemianami sfery publicznej w kontekście globalizacji. Czy tak rozległe obszary można badać bez wstępnego ogarnięcia ich w systemy pojęć? Nie znaczy to oczywiście, że perspektywa interpretatywna staje się tu bezużyteczna. Przeciwnie – badanie struktur i nierówności społecznych jest w dużej mierze bezowocne, gdy pomija się znaczenia, odczucia, emocje, tożsamości, jakie noszą w sobie ludzie wchodzący w skład badanych struktur. Jeżeli opisujemy wpływ czynników globalnych na codzienne życie człowieka, nieuniknione staje się empiryczne sprawdzenie tej tezy w realnej sytuacji, w świadomości ludzi, którzy nas w tym badaniu interesują. Z pewnością teoria makrostrukturalna jest w istotnej mierze konceptualizowana bez systematycznego wcześniejszego zbioru faktów. Wydaje się jednak raczej nieustannym przeplataniem wcześniejszego dorobku socjologii,

obserwacji, erudycji i wrażliwości konkretnego socjologa-autora i aktualnych danych empirycznych. Rozmaite może być też pochodzenie danych empirycznych, którymi posługuje się badacz – mogą być to dane sondażowe, ale też dane publikowane przez rozmaite instytucje, bardzo wiele zależy tu od konkretnego socjologa.

Pomimo tego, że warsztaty metodologiczne R. Mertona, J. Alexandra, A. Giddensa, J. Habermasa, U. Becka zachowują swoją odrębność i oryginalność, nie zmienia to faktu, że dzięki nim socjologia coraz bardziej precyzyjnie opisuje zmiany zachodzące w płaszczyźnie makrospołecznej. We współczesnej socjologii pisze się, że dynamiczne zmiany, złożoność i różnorodność utrudniają skonstruowanie teorii o charakterze makrosocjologicznym, zdolnej odzwierciedlać w pełni rzeczywistość. Można tu się zgodzić, że świat empiryczny będzie zawsze bardziej skomplikowany niż opisujące go teorie, jednak działalność naukowa nadal okazuje się niezastąpionym przewodnikiem. Jeżeli nawet następują nieustanne rekonstrukcje świata społecznego, to dotychczasowy dorobek teoretyczny jest najlepszym punktem wyjścia do stworzenia aktualnego opisu. ■

Piotr Sieradzki

Lodz, Poland

sieradzki.piotr@gmail.com

Keywords: Sociological Theory, The Grounded Theory, The Theory of Experience Society, Research Procedure Transparency

The role of sociological theories in understanding and explaining social phenomena

Abstract

Sociological Theory may reach the perspective of the society perception, which is 'broader' and more general than the colloquial world of a given theorist or his group. Although sociology cannot deliver perspective 'from nowhere' as it is expected by positivists, yet for sure it may deliver perspective 'from somewhere'. With reference to K. Mannheim it may be claimed that sociological theory owing to comparison and review of the perspectives may supply the view from many standpoints. As the single point of view has been taken as the source of subjectivism of social phenomena description and assessment from the perspective of personal values, interests, preferences, now the disadvantage of the single point of view is also the fact that researcher may experience only the excerpt of the very rich reality. To make the 'review' of the perspectives possible they have to be transparent in the point of starting as well during the research procedure.

It may be agreed that empirical world will always be more complicated than theories describing this world, however, scientific activity continuously turns out to be indispensable guide. Even if the social world is being permanently reconstructed the previous theoretical output is the best set-point to create current description.

Piotr Sieradzki, PhD, Pedagogical Academy in Lodz, Department of Sociology. He also cooperates with consulting-advisory companies and non-governmental organizations

O problemach kultury plastycznej w edukacji

(Część 1)

Marek Mariusz Tytko

Kraków, Polska

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

słowa kluczowe: wychowanie, kultura, kultura plastyczna, sztuki plastyczne, sztuki piękne, multimedia, media elektroniczne, sztuki piękne w wychowaniu, wychowanie przez sztukę, architektura, rzeźba, malarstwo, grafika, rzemiosło artystyczne, pedagogika kultury, aksjologia.

Problematyka kultury plastycznej w wychowaniu i kształceniu¹ jest obecna w literaturze pedagogicznej m.in. pod nazwą 'edukacji wizualnej' czy wychowania przez sztukę². Wychowanie przez sztuki plastyczne ma swoją literaturę w postaci 'wychowania estetycznego' czy 'wychowania przez sztukę', np. publikacje autorstwa Ireny

1 Druga część artykułu ukaże się w następnym, 3 numerze „Kultury i Wychowania”. Do drugiej części będzie dołączona obszer-na (wybrana) bibliografia poświęcona plastyce w edukacji.

2 Por.: A. Boguszeńska, B. Didkowska, K. Ferenc, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuścik, *Standardy edukacji wizualnej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. Andrzej Białkowski, wyd. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008, s. 52-97.

Marek Mariusz Tytko, dr,
Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska

Wojnar³ czy Stefana Szumana⁴ oraz innych auto-

3 Por. I. Wojnar, „Plastyka w Szkole”, 1970, nr 1; też, „Kalendarz Nauczycielski 1969/1970”; też, *Bergson*, Warszawa 1985; też, *Estetyczna samowiedza człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 241, 3 nlb.; też, *Estetyka a pedagogika*, [w:] *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, pod red. Bogdana Suchodolskiego, Warszawa 1966; też, *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 379, 1 nlb., bibliogr., indeks [praca ukazała się także w językach obcych, w wersji francuskiej: *Esthétique et Pédagogie*, Paris 1963, w wersji hiszpańskiej: *Estética y Pedagogía*, Mexico 1967, w wersji włoskiej: *Estetica e Pedagogia*, Firenze (Florencja), w wersji rosyjskiej: *Estetika i wospitanije*, Moskwa]; też, *Granice i pogranicza sztuki*, [w:] *Ruchome granice*, Gdynia 1968; też, *Humanizm – mimo wszystko*, [w:] *Profesor Bogdan Suchodolski. jego filozofia. Myśl pedagogiczna i działalność*, wyd. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1996; I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Kultura – inspiracją kształcenia ogólnego. Zbiór studiów. Culture – an inspiration for a general education*, wyd. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998, s. 364, 4 nlb.; Irena Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968; też, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, przedmowa Bogdan Suchodolski, Warszawa 1966, s. 272, 2 nlb., bibliogr., indeks; też, *Sztuka i różne jej dziedziny w kształtowaniu współczesnego człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, r. 12: 1967, nr 1; też, *Sztuka i wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny”, r. 44 (12): 1970, nr 1; też, *Sztuka jako »podręcznik życia«*, „Studia Estetyczne”, T. XI, Warszawa 1974; też, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, wydanie drugie, zmienione, wyd. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 297, 3 nlb., indeks; też, *Teoria wychowania estetycznego*, [w:] Suchodolski Bogdan (red.), *Rozwój pedagogiki w PRL*, Wrocław 1965; też, *Zespół teorii wychowania estetycznego Instytutu Nauk Pedagogicznych UW*, „Studia Estetyczne” t. VIII, 1971, s. 263-271, bibliogr.; też, *Zespół teorii wychowania estetycznego Instytutu Nauk Pedagogicznych UW*, „Studia Estetyczne”, t. VIII, 1971, s. 264-265; też, *Źródła współczesnego zainteresowania wiedzą o sztuce*, [w:] *Studia pedagogiczne*, Wrocław 1970.

4 Por.: S. Szuman, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, wyd. Wiedza. Zawód. Kultura. Księgarnia, Wydawnictwo. Skład Nut, red. T. Zapór, Kraków 1951, s. 129, 2 nlb.; tenże, *Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowawców i wychowanków nowej szkoły polskiej*, [część druga artykułu], „Praca Szkolna”, r. 18: 1945/46, nr 3, styczeń 1946, s. 76; tenże, *O oglądaniu obrazów. Z 27 tablicami poza tekstem*, wyd. Instytut Wydawniczy „Sztuka” Spółdzielnia z Odpowiednim Udziałem, Warszawa 1948, s. 135, 1 nlb., seria: *Z zagadnień sztuki* t. 2; tenże, *O udostępnianiu, uprzystępnianiu*

rów⁵. Słowniki⁶ odsyłają tylko do szczegółowych pojęć ze sfery kultury plastycznej, bez wyjaśnienia ogólnego, czym jest kultura plastyczna jako pewna całość. Tym bardziej nie wyjaśniono tam, czym jest kultura plastyczna w edukacji. Również *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* nie zajmuje się kulturą plastyczną⁷ jako odrębnym zagadnieniem, skoro brakuje osobnego hasła poświęconego tej tematyce.

Niniejszy artykuł nie ma na celu całościowego przeglądu stanu badań nad sferą z pogranicza plastyki i edukacji, lecz jest próbą wskazania ogólnego kierunku dla wypracowania aksjologicznej teorii

i upowszechnianiu sztuki, „Ruch Pedagogiczny”, r. 33 [(1)]: 1959, nr 2, s. 126-139, *sod.*, s. 251, *sum.*, s. 254; tenże, *Pochwała dyletanów. Rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa*, wyd. Instytut Wydawniczy „Sztuka”. Spółdzielnia z Odpowiednim Udziałem, druk. Drukarnia Naukowa Towarzystwa Naukowego Warszawskiego w Warszawie, Warszawa 1947, s. 60, seria: *Z zagadnień sztuki*, t. 1; tenże, *Przeobrażające oddziaływanie sztuki*, „Oświata Dorosłych”, r. 5: 1961, nr 3 (26), s. 129-137; tenże, *Zagadnienie literatury dla dzieci*, „Dziennik Literacki”, r. 1: 1947, nr 13 (13), z dnia 30 maja - 5 czerwca 1947, s. 6 i 8, Dodatek „Dziennika Polskiego”, r. 3: 1947, nr 315. Na temat Szumanowskiej bibliografii por.: Tytko Marek Mariusz, *Bibliografia prac Stefana Szumana* [w:] *Myśl pedagogiczna przełomu wieków (Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26-27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim)* pod redakcją Tadeusza Aleksandra, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 377-401.

5 Por. np. M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 212, bibliogr. s. 202-210; seria: Rozprawy habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego; *taż* (red.), *Samotność oswojona przez sztukę. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 350; *taż* (red.), *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2005, s. 115, [2], [11]. *taż* (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 399.

6 Por. Bibliografia do niniejszego artykułu.

7 *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1-7, Warszawa 2002-2008.

kultury plastycznej, aplikowanej do edukacji⁸. Chodziłoby na obecnym etapie analiz o uwzględnienie zagadnień pedagogiki kultury, zwłaszcza w nurcie aksjologicznym w badaniach nad kulturą plastyczną, by przywołać znane w praktyce szkolnej zagadnienie dydaktyki sztuki⁹, edukacji artystycznej¹⁰ i w praktyce pozaszkolnej, np. w pe-

8 Por. B. Żurkowski, *Aksjologiczny aspekt wychowania artystycznego*, [w:] Ławrowska Romualda, Muchacka Bożena (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 9-18, bibliogr.

9 Por. np. A. Królikowska, G. Łuszczak SJ, Z. Marek SJ, *Dydaktyka obrazu*, red. Anna Królikowska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000, s. 31.

10 Por. np. W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej, badania eksperymentalne*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1996, s. 180, nlb. 15, bibliogr. s. 147-167; *taż*, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, UMK, Toruń 1994, s. 159, 3 nlb., bibliogr. s. 133-146, seria: Rozprawy – Uniwersytet Mikołaja Kopernika; *taż* (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 372, 2 nlb., indeks, bibliogr.; *taż*, *taż*, wyd. 2., Kraków 2005, s. 372, 4 nlb.; *taż* (red.), *Z teorii i praktyki artystycznej. [W kręgu przyjaciół]*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 175, bibliogr., seria: Edukacja artystyczna EDUART, z. 1. [Publikacja dostępna także w postaci cyfrowej w Internecie]; *taż* (red.), *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej. W kręgu przyjaciół*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, s. 164, bibliogr., seria: Edukacja artystyczna EDUART, z. 2; Limont Wiesława, Cieślowska Joanna (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Kraków - Toruń 2005, s. 359, bibliogr., indeks; Limont Wiesława, Cieślowska Joanna (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2, *Uczeń – nauczyciel – edukacja*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Toruń - Kraków 2005, s. 392, bibliogr., indeks; Limont Wiesława, Cieślowska Joanna, Dreszer Joanna (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. 1-2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, t. 1, s. 290, bibliogr., t. 2, s. 211, bibliogr.; Limont Wiesława, Didkowska Bernadeta (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 314, bibliogr.; Limont Wiesława, Nielek-Zawadzka Kamilla (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Kraków - Toruń 2005, s. 499, bibliogr.; seria: Dylematy edukacji wizualnej, t. 2; Limont Wiesława, Nielek-Zawadzka Kamilla (red.), *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków - Toruń 2006, s. 623, bibliogr., seria: Dylematy edukacji artystycznej, t. 2;

dagogice czasu wolnego czy arteterapii¹¹ (terapii sztuką¹², leczeniu sztuką¹³), w szczególności w pla-

ławowska Romualda, Muchacka Bożena (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 238, bibliogr.

11 Na temat muzykoterapii, biblioterapii, terapii sztuką dzieci sprawnych i niepełnosprawnych, nt. zaburzeń dziecięcego i młodzieńczego zachowania (agresji etc.) i readaptacji dzieci i młodzieży do życia przez sztukę, dziecięcej kreatywności i myślenia twórczego por. np. Ameln-Haffke Hildegard (vorgelegt von), *Kunsttherapie bei Migräne im Kindes- und Jugendalter. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines syndromspezifischen Behandlungsmodells. Eine theoretische und empirische Explorations-studie*, [tyt. okł.: *Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln nach der Promotionsordnung vom 12.07.2007*] [Universität Diss.], [Köln] 2008, s. 314, bibliogr. s. 247-275; Katarzyńczuk-Mania Lidia (red.), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, wyd. Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych UZ [Uniwersytetu Zielonogórskiego], Zielona Góra 2002, s. 157, bibliogr.; Knapik Mirosława (red.), Krasoń Katarzyna (współpr.), *Dziecko i sztuka. recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2003, s. 157, bibliogr., seria: Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; Knapik Mirosława, Sacher Wiesława Aleksandra (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 270, bibliogr.; Knapik Mirosława (red.), Sacher Wiesława A. (współpr.), *Spotkania ze sztuką. Koncepcja terapii artystycznej dla dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania*, BŚ [Biblioteka Śląska], Katowice 2005, s. 154, bibliogr.; Knapik Mirosława, Sacher Wiesława A. (red.), *Europa – integracja – sztuka. Tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007, s. 132, bibliogr.; Kwapiszewski Józef, Sygitowicz-Sierosławska Katarzyna, *Wychowanie przez sztukę i arteterapia jako remedium na agresję i przemoc. Teatr w działaniach terapeutyczno-wychowawczych*, wyd. Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2008, s. 198, bibliogr. s. 172-178; Rudowski Tomasz, *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2007, s. 264, bibliogr. s. 253-261.

12 Por. np. *Moc sztuki. Innowacje w praktyce terapii sztuką i terapii kreatywnej*, przekł. z niem. Barbara Gierlicka-Szarek, wyd. Krakowski Szpital Neuropsychiatryczny im. J. Babińskiego, Kraków 1996, s. XIII, [3], 300, [3], bibliogr. s. [2]. Tytuł oryginału niemieckiego: *Impulse der Kunst*, 1994.

13 Na temat terapii sztuką (biblioterapii, muzykoterapii, plastykoterapii), leczenia sztuką (leczenia literaturą, leczenia muzyką, leczenia plastyką) i nt. psychologii sztuki w aplikacji do medycyny i życia społecznego por. np. W. Szulc, *Kulturoterapia – wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, wyd. 2. uzupełnione, Wydawnictwa Uczelniane AM [Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego], Poznań 1994, s. 155, bibliogr. s. 136-139; też, *Sztuka w służbie medycyny – od anty-*

stykoterapii¹⁴, w kontekście edukacji wizualnej, obejmującej však także ekspresję dziecięcą¹⁵ w ramach zintegrowanej edukacji kulturalnej¹⁶.

ku do postmodernizmu, Wydawnictwa AM, Poznań 2001, s. 253, bibliogr.; też, *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 151; też, *Sztuka i terapia*, wyd. Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, Warszawa 1993, s. 133; też, *Kultura dla mas Polski Ludowej. Wzjęcie ideologów, twórców i publicystów z lat 1944-1956*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008, s. 120, bibliogr. s. 113-[121].

14 Na temat plastykoterapii w kontekście zabawy dziecka por. np. Kalbarczyk Anna, *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli. Praca z dzieckiem uzdolnionym, wrażliwym lub nieśmiałym w małych grupach. Grupy wiekowe: 5-7 lat, 7-9 lat i 9-13 lat (ponad 100 tematów plastycznych)*, „Impuls”, Kraków 2005, s. 97; wyd. 3. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 97; Skwark Dorota, *Mandala. Sposób na odprężenie i wyciszenie dla dzieci w młodszych wiekach szkolnych*, rys. Maria Molenda, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2005, s. [6], k. 96; Skwark Dorota, *Mandala. Sposób na odprężenie i wyciszenie dla dzieci w wieku przedszkolnym*, rys. Maria Molenda, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2005, s. [6], k. 93. Na temat artedianozy w kontekście plastyki por. Głowacka Elżbieta, *Artedianoza. Psychologiczna specyfika twórczości plastycznej dzieci neurotycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 130, [2], 8, bibliogr. s. 119-128; nt. wizualizacji w arteterapii – por. Gładyszewska-Cyulko Joanna, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, „Impuls”, Kraków 2007, s. 245, bibliogr. s. 215-224, indeks.

15 Na temat ekspresji dziecięcej w kontekście terapii sztuką (teatroterapii, biblioterapii i in.) – np. por.: Krasoń Katarzyna, Malicki Jan (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju. Praca zbiorowa*, Biblioteka Śląska, Katowice 2005, s. 275, bibliogr.; Krasoń Katarzyna, Mazepa-Domagala Beata (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*, wyd. Librus i Górnośląska Wyższa szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice – Mysłówice 2005, s. 362, bibliogr.; Krasoń Katarzyna, Mazepa-Domagala Beata (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*, wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice – Mysłówice 2006, s. 390, bibliogr.; Krzywoń Danuta (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Implikacje realizacyjne*, Drukarnia Archidiecezjalna, Katowice 2006, s. 130, bibliogr.; Krasoń Katarzyna, Mazepa-Domagala Beata (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice-Mysłówice 2008, s. 408; Krasoń Katarzyna, Mazepa-Domagala Beata (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice – Mysłówice 2008, s. 408.

16 Por. np. A. Boguszewska, A. Weiner, *160 pomysłów na na-*

Wspólnym mianownikiem obydwu zagadnień – kultury plastycznej i edukacji plastycznej – jest kultura rozumiana jako *paideia*. Z jednej strony, chodzi o pedagogikę kultury, z drugiej zaś strony o kulturę plastyczną. Pedagogika kultury plastycznej i kultura plastyczna w aspekcie aksjologicznym są celem analizy, lecz analizowane centrum aksjologiczne zawiera się w kulturze narodowej jako takiej, istniejącej realnie, a przejawiającej się także poprzez aspekty transcendentalne, takie jak dobro, prawda, piękno w ramach cywilizacji euroatlantyckiej, wywodzącej się z Grecji, Rzymu i Jerozolimy.

Należałoby zatem spróbować wyjść od definicji terminów takich jak „kultura”, aby próbować następnie dojść, o ile to możliwe, do pełniejszego określenia tytułowego terminu „kultura plastyczna”. Jednak powstają trudności formalne, ponieważ istnieje duża ilość definicji i rozumień wymienionych terminów. Ujęcia wyżej wymienionych terminów mogą być różnie rozpatrywane i wymagają wszechstronnego przedyskutowania w innym miejscu.

Można podjąć rozważania na poziomie ogólnej teorii, jak i na poziomie koncepcji głoszonej przez jednego autora, np. przez Stefana Szumana¹⁷.

uczanie zintegrowane w klasach I-III. *Edukacja plastyczno-muzyczna*, Impuls, Kraków 2002, s. 153, 1 nlb., bibliogr. s. 153-[154]. A. Boguszewska, A. Weiner, *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I-III. Edukacja plastyczno-muzyczna. Książka pomocnicza dla nauczycieli klas początkowych, logopedów i pedagogów szkolnych oraz nauczycieli pracujących w świetlicach*, wyd. 2., Impuls, Kraków 2004, s. 153, 1 nlb., bibliogr. s. 153-[154]; tenże, *toż*, wyd. 3., Impuls, Kraków 2009, s. 153, 1 nlb., bibliogr. s. 153-[154].

17 M. M. Tytko, *Stefana Szumana koncepcja wychowania przez sztukę*, Kraków 2006, mnp, praca doktorska, sygn. AUJ Dokt. 2007/048. tenże, *Stefana Szumana koncepcja wychowania estetycznego wobec liberalizmu kulturowego (u źródła)*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, pod redakcją Mirosławy Zalewskiej-Pawlak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009,

W przypadku ujęcia szczegółowego, historiograficznego, dotyczącego koncepcji jednego autora, uzyska się jednak ujęcie zawężone. O wspomnianej dwuaspektowości zagadnienia należałoby pamiętać przy rekonstrukcji problematyki teorii kultury plastycznej jako teorii pedagogicznej, która „zbiera” to, co i tak już funkcjonuje w praktyce rzeczywistości szkoły i poza szkołą, w rozmaitych placówkach: muzeach, domach kultury, świetlicach, podczas warsztatów plastycznych, terapii zajęciowej¹⁸, arteterapii¹⁹, w mediach, Internecie,

s. 79-89. tenże, *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, praca zbiorowa pod redakcją Katarzyny Krasoń, Beaty Mazepy-Domagali i Arkadiusza Wąsińskiego, Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała – Katowice 2009, s. 304-309; tenże, *Stefana Szumana pedagogika kultury (próba syntezy)*, [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, pod redakcją Bogusława Żurakowskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 97-104; tenże, *Szuman Stefan Teodor Bolesław*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, Lublin 2008, s. 312-314, bibliogr.; tenże, *Pedagogy kultury: Stefan Szuman, Irena Wojnar, Maurice Debesse - relacje w świetle zachowanych listów i wspomnień*, „Kultura i Edukacja”, r. 2008, nr 4 (68), s. 112-122, bibliogr. s. 118-122; tenże, *Stefana Szumana koncepcja człowieka. Aksjologizm – aksjoferyzm*, [w:] *Literatura-człowiek-wartość. Księga jubileuszowa dedykowana Bogusławowi Żurakowskiemu z okazji 50-lecia twórczości i 25-lecia pracy naukowej na Uniwersytecie Jagiellońskim*, pod redakcją Dariusza Piotra Klimczaka i Agnieszki Sojki, wyd. Zakład Pedagogiki Kultury Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Stowarzyszenie Pisarzy Polskich, Oddział w Krakowie, Instytut Wydawniczy „Maximum”, Kraków 2007, s. 124-130; tenże, *Stefana Szumana pedagogika aksjologicznej wątki personalistyczne*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna teoria wychowania*, red. Franciszek Adamski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, Varia CCCXCV, s. 263-268; tenże, *Stefana Szumana koncepcja edukacji artystycznej a rzeczywistość mediów: film*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, pod red. Romualdy Ławrowskiej i Bożeny Muchackiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 51-61, bibliogr.

18 Na temat terapii zajęciowej prowadzonej z osobami niepełnosprawnymi umysłowo i sposobach ich readaptacji przez sztukę por. Borowska-Beszta Beata, *Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 150, bibliogr. s. 133-143.

19 Na temat arteterapii z wykorzystaniem głównie muzyki por. m.in.: Hanek Leon, Pasella Maria (red.), *Arteterapia. Sesja*

w rzemiośle ludowym itd. Problematyka wychowania plastycznego i kultury plastycznej nie zamyka się tylko w ramach przedmiotu zwanego „wychowaniem plastycznym”, „plastyką”, „edukacją artystyczną w zakresie plastyki”, „sztuką”, „edukacją wizualną”. Wychowanie w zakresie kultury plastycznej, które jest przedmiotem poddziedziny zwanej pedagogiką kultury plastycznej, edukacją artystyczną w zakresie plastyki, kulturalną edukacją wizualną, obejmuje dość szerokie pole oddziaływania wychowawczego, którego granice są otwarte, choć istota zagadnienia zawsze jest zawarta w koniunkcji pomiędzy 1) sferą wychowania, 2) sferą kultury i 3) sferą plastyki. Teoria pedagogiki kultury plastycznej (i teoria kultury plastycznej, w tym teoria plastycznej edukacji artystycznej), jest częścią pedagogiki, a ściślej rzecz biorąc, częścią pedagogiki kultury, edukacji kulturalnej, częścią wychowania estetycznego, wychowania przez sztukę, traktowanego jednak aksjologicznie. Należy jako podstawę edukacji w zakresie kultury plastycznej obrać albo 1) obiektywną aksjologię, obiektywną teorię wartości albo 2) obiektywną, realistyczną teorię dobra jako podstawę ujęcia z zakresu pedagogiki kultury plastycznej, aksjologiczną podstawę edukacji artystycznej w zakresie plastyki. W rozumieniu szerszym, pedagogika kultury plastycznej, pla-

styczna edukacja artystyczna, kulturalna edukacja wizualna – powinna być ujmowana jako dziedzina zajmująca się problematyką również aksjologiczną, dotyczącą teorii wartości w plastyce i wychowaniu przez sztukę, a zarazem agatologiczną, dotyczącą teorii dóbr w plastyce i wychowaniu plastycznym. Rozumienie kultury plastycznej zakłada bowiem istnienie poszczególnych aspektów rzeczywistości, zwanych ‘wartościami’. Pedagogika kultury plastycznej, edukacja artystyczna w zakresie plastyki, kulturalna edukacja wizualna – powinna zatem uwzględniać piękno, prawdę, dobro w kontekście wychowania plastycznego. Pojęcie „kultura” różnie jest pojmowane, rozmaicie funkcjonuje także pojęcie „wychowania”. W ujmowaniu problematyki pedagogiki kultury plastycznej i w teorii kultury plastycznej chodziłoby jednak o źródłowe uchwycenie kwestii, sięgając do korzeni greckich i łacińskich. Nie sposób odrzucić w Europie dziedzictwa kultury greckiej i łacińskiej, a nadto wyrosłej w tym kontekście kultury chrześcijańskiej, w której kultura plastyczna odgrywała od początku istotną funkcję wychowawczą, kształcącą, zwłaszcza w świątyniach od czasów starożytności.

Pojęcie „kultury plastycznej” różni się od pokrewnych pojęć, np. od „kultury artystycznej”, „kultury estetycznej”, „kultury obrazu”, „kultury malarskiej”, „kultury wizualnej” itd. Należałoby w odrębnym artykule przedstawić szczegółowo analizę wszystkich owych różnic odcieni znaczeniowych. W niniejszym artykule tylko sygnalizuje się kwestię wymagającą głębszego namysłu.

Problem zakresu terminu: „kultura plastyczna” i jego desygnatów pozostaje więc do rozstrzygnięcia (co jest, a co nie jest kulturą plastyczną). Co „wchodzi” zatem do pedagogiki kultury plastycz-

naukowa w Radziejowicach k. Warszawy w dniach 16-18 marca 1989 r., wyd. AM, Wrocław 1989, s. 143, bibliogr., seria: „Zeszyty Naukowe. Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu”, nr 48; Hanek Leon, Pasella Maria (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Jagniątkach k. Jeleniej Góry w dniach 19-21 X 1989 r.*, t. II, Teoretyczne podstawy arteterapii, Akademia Muzyczna, Wrocław 1990, s. 152, bibliogr., seria: „Zeszyty Naukowe. Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu”, nr 52; Hanek Leon, Pasella Maria (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Jagniątkowie k. Jeleniej Góry w dniach 31 V – 2 VI 1990 r.*, t. III, *Arteterapia a proces leczenia i postępowania psychoedukacyjnego*, Akademia Muzyczna, Wrocław 1990, s. 138, bibliogr., seria: „Zeszyty Naukowe. Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu”, nr 57.

nej, a co do pedagogiki kultury plastycznej „nie wchodzi”? Trzeba jednak owe pytania postawić, aby można było określić przedmiot badań. Chodzi o problemy pogranicza, na przykład o tzw. teatry dziecięce, czyli teatry tworzone przez dzieci oraz dla dzieci, w których kultura plastyczna jest ważnym elementem całości wychowawczych działań, animacji kultury plastycznej, animacji kultury teatralnej. Ponadto pojawia się pytanie, czy animowane filmy rysunkowe dla dzieci przynależą do plastyki w zakresie plastyki filmowej, czy nie? A jeśli tak, to pedagogika kultury plastycznej powinna wziąć owe animowane filmy rysunkowe pod uwagę – niezależnie od technik ich tworzenia, takich jak np. repollero, techniki stop-klatkowe z postsynchronem, komputerowe techniki 3D, techniki mieszane, łączące cyfrową animację 3D z tzw. *life action*, czyli z grą aktorów na żywo – w ramach aksjologicznej teorii wychowawczej, ujmującej m.in. wychowanie przez film (wychowanie przez wartości plastyki filmowej). Aktywność dzieci czy młodzieży wokół przygotowywanego przedstawienia teatralnego, spektaklu amatorskiego jest także aktywnością w sferze plastyki, wszak chodzi m.in. o przygotowanie scenografii plastycznej w amatorskim teatrze szkolnym czy pozaszkolnym. Przypomnijmy też, że tzw. muzea dziecięce nie są *stricte* muzeami, ale instytucjami interaktywnymi, paramuzeami, tj. umożliwiającymi dzieciom czy młodzieży aktywne uczestniczenie poprzez działania w obszarze malarskim, rzeźbiarskim, graficznym, quasi-scenograficznym, happeningowym, zwłaszcza w przygotowaniu tzw. *enviroment*, *asamblaży* (*assemblages*), *ambalaży* (*ambalages*), ‘instalacji’, czy tzw. opakowań przestrzeni, kolaży (*collages*) itp., prostych działań paraplastycznych, paraartystycznych. W niniejszej wypowiedzi tylko sygnalizuje się sferę

możliwości eksploracyjnej dla dzieci i młodzieży w związku z kulturą plastyczną w wychowaniu. Współczesne muzea historyczne posługują się różnymi technikami z obszaru plastyki, filmu, muzyki, happeningu w celach edukacji dzieci i młodzieży, czego przykładem jest interaktywne Muzeum Powstania Warszawskiego, stosujące w praktyce zasadę „czterech u”: upowszechniania, udostępniania, uprzystępniania i urozmaicania w popularyzacji wydarzeń z historii ojczystej XX w. Z uwagi na udział aktywnych interaktorów (dzieci i młodzieży), uczestniczących wirtualnie niejako na żywo w owych wydarzeniach podczas zwiedzania muzeum, np. przechodzących niczym *happenerzy* przez specjalnie zaprojektowany przez architektów i zbudowany kanał powstańczy, oglądających przez filmowe „okna” płonące kamienice stołeczne, innymi słowy: z uwagi na odbiorców-aktorów-współtwórców znajdujących się *in medias res*, możemy mówić w tym wypadku o zastosowaniu w praktyce zasady „pięć razy u”, uwzględniającej dodatkowo jeszcze czynnik osobistego udziału, uczestnictwa odbiorcy poprzez poznanie, przeżycie i współtworzenie. We wspomnianym muzeum mamy do czynienia jakby z tzw. *Gesamtkunstwerk*, czyli całościowym dziełem sztuki, łączącym w sobie elementy wielu sztuk i mediów – wizualnych, audialnych, audio-wizualnych: teatru, filmu, malarstwa, fotografii, architektury, rzemiosła, muzyki, radia (nadawanych komunikatów powstańczych), literatury (opowiadania przewodników na żywo w ramach sztuki żywego słowa, teksty wyświetlane rzutnikami a przeznaczone do czytania w trakcie zwiedzania). Elementy plastyczne są tu integralnie złączone z elementami pozaplastycznymi, współtworząc zintegrowaną, interaktywną całość stworzoną w celach edukacyjnych, ukazującą przy użyciu

rozmaitych technik w sposób wielostronny przekaz istotnych wartości poznawczych (prawda, tu: prawda o Powstaniu Warszawskim w 1944 r.), moralnych (dobro: patriotyzm powstańców), estetycznych (przeżycia estetyczne podczas zwiedzania, umożliwiające empatię, wczucie się dziecka w rolę małego powstańca, co prowadzi do interioryzacji przekazywanych wartości duchowych). Teoria wychowania przez wartości plastyczne, przy wykorzystaniu plastycznych dóbr kulturowych powinna brać pod uwagę rozmaite aspekty owej eksploracyjnej działalności paraplastycznej, paraartystycznej dzieci oraz młodzieży, a nawet dorosłych w sferze wizualnej. W pedagogice kultury plastycznej wszak nie chodzi tylko o rysunek dziecka powstający w trakcie zajęć zwanych „wychowaniem plastycznym” bądź „sztuką”, ale o sferę o wiele szerszą²⁰,

20 Por. np. Szuścik Urszula Jolanta, *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych*, praca doktorska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katowice 1993; Szuścik Urszula Jolanta, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 222 [praca habilitacyjna UAM, Wydział Studiów Edukacyjnych, Poznań 2008]. Por. np. prace doktorskie powstałe w Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu na Wydziale Humanistycznym pod kierunkiem Wiesławy Limont: Trela Marzena, *Zależności między inteligencjami wielorakimi a zdolnościami twórczymi i postawą twórczą*, UMK, Wydział Humanistyczny, Toruń 2006; Didkowska Bernadeta, *Media elektroniczne a rysunek dzieci i młodzieży w wieku 3-18 lat*, UMK, Wydział Humanistyczny, Toruń 2004; Siemieniecka-Gogolina Dorota, *Zdolności i postawa twórcza nauczycieli a styl użytkowania elektronicznych mediów*, UMK, Wydział Humanistyczny, Toruń 2004; Rospenk-Spychała Anna, *Rola autonomicznej motywacji poznawczej ucznia w procesie edukacji plastycznej*, UMK, Wydział Humanistyczny, Toruń 1999; Stasiakiewicz Maria, *Prototypowość w rysunku dziecka sześciolatniego. Studium psychodydaktyczne*, UMK, Wydział Humanistyczny, Toruń 1999. Por. także prace doktorskie z zakresu kultury plastycznej, zrecenzowane m.in. przez Wiesławę Limont, np. Trochimiak Barbara, *Rozwój rysunkowy ucznia szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Warszawa 2008; Pater-Ejgierd Natalia, *Kultura obrazowania i edukacja. Współczesne znaczenie alfabetyzacji wizualnej na przykładzie studium podręczników do języka angielskiego*

której granice są dość nieostro zaznaczone, albo nawet otwarte zarówno na tradycję sztuki i jej symbolikę kulturową²¹, jak i na nowe wyzwania technologiczne, techniczne i paraartystyczne, zarówno formalne, jak i treściowe.

go, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Gdańsk 2007; Czerwonka Dagna, *Znaczenie arteterapii w kształtowaniu (się) zdolności twórczych u dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny, Toruń 2007; Piasecka Małgorzata, *Społeczne i edukacyjne sensory twórcze wizualizacji w rozwoju dzieci w wieku szkolnym*, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Społecznych, Wrocław 2001.

21 Na temat socjologii przekazu wizualnego, kontekstów kulturowych plastyki, interpretacji obrazów por. np. Krzysztof Olechnicki (red.), *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 322, bibliogr. + CD ROM; Tomasz Rudowski, *O percepcji dzieła plastycznego. Artystyczno-estetyczne i ideowe wartości warunkujące percepcję dzieła plastycznego*, [tłum. Rafał Rudowski], wyd. WSNSiR UW [Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego], Warszawa 2004, s. 164, bibliogr. s. 143-147; David Freedberg, *Potęga wizerunków. Studia z historii i teorii oddziaływania*, przekł. Ewa Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. XL, 542, bibliogr. s. 513-521, seria: Kultura - Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego; Rafał Drozdowski, *Obrazy na obrazy. Strategie społeczne oporu wobec obrazów dominujących*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 289, bibliogr. s. 281-288, seria: Socjologia, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, nr 49; Georges Didi-Haberman, *Obrazy mimo wszystko*, przekład Mai Kubiak Ho-Chi, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2008, s. 236, indeks, seria: Horyzonty Nowoczesności, t. 68; Krzysztof Maciej Kowalski, *Polskie źródła ikonograficzne XVII wieku. Analiza metodologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, Poznań 1988, s. 119, bibliogr. s. 110-117, seria: Metodologia Nauk / Polska Akademia Nauk - Oddział w Poznaniu, t. 31; Cesare Ripa, *Ikonomia*, przeł. Ireneusz Kania, Universitas, Kraków 1998, s. XXIV, 503; Tadeusz Kowzan, *Iconografia / iconologia teatral el signo icónico y su referente*, trad. de Rosana Reyes Vega, [Fiesole] 1985, s. 53-68 [nadbitek]; Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, 3 éd., La Découverte, Paris 2001, s. 191, 8, bibliogr. s. 172-183, seria: Guides Repères; Arnheim Rudolf, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, przeł. Jolanta Mach, Wydawnictwo słowo / obraz / terytoria, Gdańsk 2004, s. 576, seria: Klasyka Światowej Humanistyki; Umberto Eco, *Sztuka i piękno w średniowieczu*, przekł. Magdalena Kimala, Mikołaj Olszewski, wyd. 3., Znak, Kraków 2006, s. 246, bibliogr. s. 214-227, indeks; Andrzej Kisielewski, *Sztuka i reklama. Relacje między sztuką i kulturą*, Trans Humana, Białystok 1999, s. 187, bibliogr. s. 181-187.

Kultura kształcenia w codziennym wychowaniu powinna brać pod uwagę nie tylko kulturę literacką, muzyczną²², teatralną, filmową, ale także plastyczną. Tak samo jak kultura literacka obejmuje takie dziedziny jak: czasopiśmiennictwo, czytelnictwo, działalność bibliotek, upowszechnianie książki, także w Internecie w postaci bibliotek cyfrowych, obecność literatury pięknej na lekcjach w szkole w postaci lektur, obecność literatury w telewizji czy radiu w postaci dzieł literackich, wystawianych w teatrze radiowym czy w teatrze telewizji, czy też np. pokazywanych w filmowych ekranizacjach dzieł literackich, zwłaszcza wybitnych dzieł literatury pięknej, arcydzieł literatury narodowej, tak samo i kultura plastyczna znajduje lub powinna znajdować swoje miejsce w środkach masowej komunikacji oraz w rzeczywistości kultury ojczystej. Film jest *par excellence* plastyczny, skoro jest obrazowy, a sztuka obrazu należy do sztuk plastycznych. Kultura plastyczna w edukacji medialnej to jest osobne zagadnienie. Podobnie kultura plastyczna w arteterapii stanowi osobny problem z pogranicza plastyki, pedagogiki, psychologii oraz psychiatrii.

Podobnie jak kultura muzyczna odzwierciedla się w życiu codziennym poprzez koncerty, upowszechnianie dzieł muzycznych w telewizji, radiu, Internecie, dawniej na płytach gramofonowych, obecnie na płytach CD, DVD, w komputerowych plikach MP3 z zapisem audialnym lub MP4 zawierających muzykę wraz z obrazem, przesyłanych drogą internetową i telefoniczną w MMS-ach, dzięki tzw. ifonom, tak i kultura plastyczna ma szansę rozpowszechniać się na nowe sposoby,

22 Na temat recepcji sztuki muzycznej i muzyce w edukacji por. m.in.: Adamski Adam, *Percepcja muzyki i jej wymiar w sztuce i psychologii kwantowej*, Firma Poligraficzno-Wydawnicza „Compal”, Bielsko-Biała 2008, s. 155, bibliogr.

które umożliwia współczesna technika, nie tylko w postaci „ikonek” w mobilnych telefonach komórkowych. Warto szczególnie wskazać na tzw. *i-phones*, ifony, czyli telefony komórkowe, które mają możliwość bezpośredniego łączenia się z siecią internetową, wszak są to internetowe telefony, w skrócie ifony. Ifony mają możliwość przesyłania obrazów, dźwięków, a co za tym idzie filmów, fotografii, nagrań, robionych aparatem cyfrowym zamontowanym w ifonie. Pojawia się pytanie: jak nowoczesną technikę komunikacji wykorzystać do działań wychowawczych w zakresie kultury plastycznej? Współczesna technologia umożliwia niespotykane wcześniej poszerzenie techniczne możliwości wizualizacji plastycznej i komunikacji wizualnej w przestrzeni. Mamy do czynienia z połączeniem, kombinacją wielu technik elektronicznego przekazu i elementów tradycyjnej plastyki. W cywilizacji euroatlantyckiej zauważyć można prymat moralności nad technologią i osoby nad rzeczą, co stawia kulturę plastyczną w roli środka do celu. Technika jest nośnikiem dla wartości, dóbr, sposobem przejawiania się kultury plastycznej. Celem jest człowiek, jego duchowe wzrastanie w wartościach ku Dobru, Prawdzie, Pięknu, także poprzez kulturę plastyczną, ujmowaną na rozmaite sposoby.

Niniejsza praca tylko penetruje rozpoznawczo obszar istotny dla pedagogiki, choć odsunięty na boczne tory w szkolnictwie, wszak edukacja artystyczna nie jest szczególnie eksponowana w programach szkolnych. W Polsce istnieje obecnie pewna ilość uczelni, które wypełniają program ministerialnych standardów kształcenia w ramach kierunku: edukacja artystyczna w zakresie plastyki²³, w przygotowaniu są programy edukacji

23 Np. w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie,

wizualnej dla szkół. Na studiach pedagogicznych, np. na UJ, pojawiły się także tzw. ścieżki kulturo-artystyczne, poprzez które przyszli pedagodzy mogą zapoznać się z elementami kultury plastycznej i ze sposobami wychowania przez wartości plastyczne. W owych ścieżkach kulturo-artystycznych nie chodzi o naukę rysowania czy malowania, przygotowywania się do pełnienia roli zawodowego artysty plastyka, bo do tego są powołane akademie sztuk pięknych jako wyższe szkoły zawodowe dla artystów plastyków: malarzy, rzeźbiarzy, grafików, scenografów, architektów wnętrz, grafików komputerowych, artystów plastyków wszelkich specjalności i odcieni. Chodzi tu o środowisko kulturowe, sprzyjające kształtowaniu się postaw estetycznych i pro-estetycznych w związku z kulturą plastyczną, postaw zarazem uwrażliwionych i uwrażliwiających na piękno dzieł „plastyki”. W pedagogice kultury plastycznej chodzi więc o uchwycenie wartości plastycznych, estetycznych, artystycznych, celu i sensu kreacji plastycznej w życiu człowieka. Chodzi także o pedagogikę twórczości, czyli pedagogikę sprzyjającą kształtowaniu się twórczych postaw poprzez plastykę i twórczego myślenia, ale przy uwzględnieniu wartości plastycznych aksjologicznie ujmowanej kultury plastycznej i włączeniu dóbr plastycznych do sfery wychowania. Kulturalna edukacja wizualna wchodzi w zakres kultury plastycznej, można powiedzieć: *paidei* plastycznej, skoro kultura jest wychowaniem, a wychowanie kulturą, także w zakresie tego, co widzialne.

Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Śląskim z filią w Cieszynie, Uniwersytecie Warszawskim.

Należałoby uwzględnić w interdyscyplinarnej teorii wypracowanej przez pedagogikę kultury plastycznej także elementy historii sztuki, ale nie chodzi wcale o uczynienie pedagogów historykami sztuki. Pedagog powinien jednak posiadać elementarną świadomość w zakresie dziejów plastyki, w zakresie historii kultury plastycznej, przynajmniej w kręgu europejskim, w zakresie funkcjonujących pojęć czy wybitnych nazwisk artystów, najcelniejszych arcydzieł z tej dziedziny. Powyżej nakreślono tylko pewien zarys intencji, bynajmniej ich nie rozwijając, bo rozwinięcie wymagałoby obszernego, źródłowego studium przedmiotu. W niniejszym artykule pominięto dyskusję źródłosłowu i zakresu terminów: pedagogika i pedagogika kultury, oraz dyskusję zakresu stosowania terminów takich jak np. plastyka, architektura, film artystyczny, fotografia artystyczna, grafika, malarstwo, rzeźba, rzemiosło artystyczne, scenografia (teatralna) itd. To są zagadnienia odrębne, wymagające rozwinięcia w innym miejscu.

Problem kultury

„Kultura” jako termin i pojęcie funkcjonuje od starożytności w obiegu pisanim. Marian Plezia²⁴ przytaczał kilkadziesiąt rozumień i przykładów w związku z terminem „kultura” i jego rdzeniem *colo, colere*. W innym miejscu omówiono²⁵ je szczegółowo pod kątem kontekstów pedagogicznych i kulturoznawczych, tak istotnych dla pedagogiki kultury, a także dla kultury pedagogiki plastycznej.

24 M. Plezia (red.), *Słownik łacińsko-polski*, wyd. 1, Warszawa 1959, wyd. 2, Warszawa 1998. Por. także: M. Plezia (red.), *Słownik łaciny średniowiecznej*.

25 M. M. Tytko, *Istota kultury uniwersytetu*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, pod redakcją Ewy Augustyniak, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków 2009, s. 33-40.

nej. Wymieniony autor wyjaśnił terminy z kontekstowymi przykładami z literatury łacińskiej, klasycznej²⁶.

Termin „kultura” oznaczał więc m.in. nie tylko „nauki moralne”²⁷, ale i cześć oddawaną Bogu²⁸, termin w tym drugim znaczeniu funkcjonował u starożytnych pisarzy chrześcijańskich. Istotny jest dla nas przykład z Cicerona i Horacego na oznaczenie przenośnego znaczenia „kultury” jako „moralnego, duchowego doskonalenia”²⁹ lub jako „nauki moralnej”³⁰. Teoria wyjaśniająca kulturę plastyczną nie może zatem obejść się bez kontekstu moralnego, takiego jak np. „dobry obyczaj plastyczny”, doskonalącego w zakresie wizualnym, a nawet – religijnego, wszak funkcjonuje w kulturze wizualizacja religii, religijności i jej przejawów. Chodzi o to, aby uchwycić całość tytułowego zagadnienia kultury plastycznej w edukacji w rozmaitych aspektach.

Źródłowo biorąc, kultura jest uprawianiem ducha, moralnym, duchowym doskonaleniem, moralnymi naukami, czcią, uwielbieniem okazywanym Bogu. Stąd pedagogika kultury plastycznej jest pedagogiką uprawy duchowej, moralnej, skierowanej ku dobru plastycznemu, ku wartości

plastycznej, pedagogiką moralnego i duchowego doskonalenia się ku dobru zwizualizowanemu, ku wartości wizualnej, pedagogiką nauk moralnych w kontekście dobra sztuk pięknych, wartości artystycznej, pedagogiką czci dla dobra artystycznego, dla wartości sztuki plastycznej, pedagogiką uwielbienia okazywanego plastycznie Bogu poprzez dobro artystyczne, poprzez wartości sztuki w poszczególnych dziełach plastycznych. Dla wychowania plastycznego wymieniony stan oznacza, źródłowo biorąc, że jeśli kultura jest uprawą wartości, dobra, i jeśli jest moralnym, duchowym doskonaleniem, moralną nauką, czcią, uwielbieniem okazywanym Bogu, Dobru, to pedagogika kultury plastycznej jest pedagogiką uprawy duchowej, moralnej, skierowanej ku dobrom plastycznym, ku wartościom plastycznym, ku pięknu wyrażonemu plastycznie. Nadto pedagogika kultury plastycznej jest wtedy pedagogiką duchowego doskonalenia się ku dobru, prawdzie, pięknu, poprzez wartości wyrażone w plastyce, pedagogiką nauk moralnych, prowadzących przez plastykę ku dobru, ku pięknu i prawdzie, wychowaniem moralnym poprzez wartości wyrażone w plastyce, pedagogiką czci dla dobra, poprzez wartości wyrażone w plastyce, pedagogiką uwielbienia okazywanego Bogu poprzez dobro plastyczne, poprzez wartości wyrażone w plastyce. Dla pedagogiki kultury plastycznej owo źródłowo wyprowadzone znaczenie oznacza w konsekwencji aksjologiczne, etyczne, realistyczne podejście do rzeczywistości przy włączeniu plastyki w proces wychowania. Kulturalna edukacja wizualna wynika z *paidei*, obejmuje zatem pełnię kultury i wychowania³¹ w kontekście plastyki.

26 M. Plezia (red.), *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1998, t. I, s. 577.

27 M. Plezia (red.), *Słownik...*, dz. cyt., tamże, s. 577-578.

28 M. Plezia (red.), *Słownik...*, dz. cyt., tamże, s. 805.

29 Tamże cytat z Cicerona: *Tusculanae disputationes* (*Dysputy tuskuliańskie*), 2, 13: „cultura... animi philosophia est” [filozofia jest moralne doskonalenie duszy, filozofią jest duchowe doskonalenie duszy]. Horacy: *Epistulae* (*Listy*), 1, 1, 39 (fragment zdania): „nemo adeo ferus est, ut non mitescere possit, si modo culturae patientem commodet aurem”.

30 Horacy, *Dzieła, pieśni, epody, satyry, listy*, przekład S. Gołębiowski, Warszawa 1986, s. 186 (Listy, księga I, wersy 38-40). Tamże zdanie w następującym tłumaczeniu: „Zawistnik, gach, pijak, burda, tak dalece / bezludzki żaden nie jest, żeby nie zlagodniał, / gdy do moralnych nauk rad nakłoni ucho”.

31 Rzecz należałoby rozpisać na szczegółowe zagadnienia, np.

Kult³² rozumiany jako 'kształcenie ducha' lub jako 'kultura umysłowa duszy'³³ łączy się także ze sferą kultury plastycznej. Do starożytnych źródeł słowów należałoby powracać współcześnie w pedagogice przy określaniu znaczeń dotyczących kultury. Chodzi nie tylko o „pedagogikę kultury”, ale i o „pedagogikę kultury plastycznej”, kulturalną edukację wizualną, a więc o kształcenie ducha przez sztukę oraz o kulturę umysłową w zakresie sztuki, nadto o sposób życia „na wysokości” sztuki, tj. uwzględniający wymogi kultury plastycznej, edukacji wizualnej, takie jak np. aktywne uczęszczanie do muzeów, pogłębianie znajomości sztuki, rozwój plastycznej twórczości własnej, uwalnianie siebie i innych na wysokie wartości estetyczne w ramach kultury plastycznej.

Kultura plastyczna (próba określenia)

W dotychczasowej literaturze przedmiotu brakuje określenia tytułowego terminu³⁴, stąd poniżej podjęto próbę opisu „kultury plastycznej” jako osobnej sfery kultury. Kultura plastyczna to zespół

dziedziny sztuk plastycznych (architekturę, rzeźbę, malarstwo, rzemiosło artystyczne, grafikę, film itd.), wstawiając przy analizie we wspomniane zdania w miejsce terminu: sztuka (plastyczna itd.) odpowiednio te terminy szczegółowe (architektura, architektoniczny, malarstwo, malarski, rzeźba, rzeźbiarski, grafika, graficzny, film, filmowy itd. w odpowiedniej formie). To jest temat na odrębne studium.

32 M. Plezia (red.), *Słownik...*, dz. cyt., tamże, s. 805.

33 Tamże, M. Plezia przytoczył m.in. przykład z pism filozoficznych Cicerona (Cicero, *De finibus* [O końcu], 5, 54): 'animi cultus' (tj. powiedzielibyśmy: 'kształcenie duszy', 'kultura umysłowa duszy'). M. Plezia podał także m.in. zdanie z Seneki z terminem: „animi cultus” (Seneka [Lucius Annaeus Seneca, filozof, nie mylić z retorem o tych samych imionach], *De beneficiis* [O dobroci], 6, 15, 2: „emis... a bonarum artium praeceptore... animi cultum”).

34 Znany jest natomiast termin: „kultura literacka” odnoszący się do literatury, por. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, *Słownik terminów literackich*, pod redakcją J. Sławińskiego, wyd. 2, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1989, s. 245. Moim zdaniem, termin ten częściowo wiąże się z zakresem sztuki w odniesieniu do książkowej ilustracji dzieł literackich czy ewentualnie ekranizacji literatury pięknej.

przeświadczeń dotyczących sztuki, jej istoty, wyznaczników i podziałów, charakterystyczny dla danej grupy społecznej, narodowej, dla epoki lub kręgu kulturowego czy cywilizacyjnego. Podstawowym czynnikiem kultury plastycznej jest wspólnota wyobraźniowa, pozwalająca odbierać wartości. W czasach nowszych w ramach cywilizacji ową wspólnotę wyobraźniową, wspólnotę kodów plastycznych, wspólnotę kodów wyobraźniowych w komunikacji obrazowej tworzą poszczególne kultury narodowe, poszczególne religie, np. religia chrześcijańska, buddyjska, hinduistyczna, islamska, judaistyczna, religie animistyczne itd., całość kształtu cywilizacji, np. cywilizacje staroegipska, mezopotamska, babilońska, perska, chińska, indyjska, starogrecka, starożytna, bizantyńska, łacińska, tj. zachodniochrześcijańska, zwana obecnie euroatlantycką. Kultura plastyczna w czasach nowszych jest tworzona przez poszczególne tzw. języki plastyczne, czyli języki obrazowania o zasięgu międzynarodowym. Chodzi o sposoby obrazowania rozpowszechnione po całym świecie, np. style w sztuce czy szkoły malarskie, a nawet techniki plastyczne, do których zalicza się także współczesne obrazowanie komputerowe czy nieco wcześniej w popkulturze kiczowaty język rysunkowego filmu animowanego, rozpoznawany poprzez produkcje Disneyowskie na całym świecie, komiksy dla dzieci itd. Kultura plastyczna wyodrębnia, każda na swój sposób, malarstwo, rzeźbę, grafikę, architekturę czy rzemiosło artystyczne, czy nawet film, tj. plastyczne obrazowanie filmowe i teatr, tj. plastyczną scenografię teatralną, spośród innych dziedzin obrazowania. Kształtuje więc tym samym pojęcie sztuk pięknych, a w dalszej kolejności dokonuje się podziałów w obrębie każdej z tych dziedzin, czyli w obrębie malarstwa, rzeźby, grafiki, architektury, rzemiosła artystycznego czy nawet filmu lub teatru w ograniczonym zakresie, wyróżniając odmienne

języki obrazowania, przedstawiania, wyobrażania w postaci danego rodzaju czy stylu sztuki i pojedynczego dzieła sztuki.

Poszczególne kultury plastyczne w różnych cywilizacjach na swój sposób traktują status plastyki, niektóre włączają ową kulturę plastyczną w obręb działań innego typu, traktując wypowiedź plastyczną jako element wystroju dla dokonywanego obrzędu czy też jako niezbędną część samego obrzędu, liturgii, np. monstrancje, krzyże, ikony, kielichy mszalne itp. „paramenty” liturgiczne jako artystyczne dzieła sztuki plastycznej. Inne zaś (pseudo) kultury plastyczne w państwach totalitarnych podporządkowują plastykę – ideologii bądź polityce, tzn. podkreślają wartości instrumentalne plastyki. Można przypomnieć kiczowate transparenty o tendencyjnej treści ideologicznej, przedstawiające np. portrety ideologów marksizmu-leninizmu czy symbole komunizmu, na pochodach pierwszomajowych w Polsce Ludowej. Obecnie podobną funkcję pełnią kiczowate, wielkopowierzchniowe plakaty reklamowe, tzw. billboardy, nierzadko o treści ideologicznej, używające języka obrazu dla celów indoktrynacji, masowej zmiany świadomości zbiorowej obywateli, zwłaszcza w okresie przed wyborami, kiedy próbuje się narzucać wybór na zasadzie „wdrukowania” obrazu, tzw. *imprinting*, poprzez rozpowszechniony masowo symbol wizualny czy wizerunek plastyczny, traktowany instrumentalnie jako środek do celu. Mamy tu do czynienia z pseudokulturą jako instrumentem manipulacji świadomością ludzką dla osiągnięcia utylitarного celu³⁵. Jeszcze inne kultury plastyczne widzą w plastyce dziedzinę aktywności ludzkiej w celach przede wszystkim estetycznych.

W związku z tak czy inaczej ukształtowanymi ukierunkowaniami w zakresie wychowania przez plastykę, przypisuje się plastyce rozmaite funkcje: 1) estetyczne, 2) dydaktyczne, 3) rozrywkowe, tj. zabawowe, ludyczne, 4) inne funkcje związane z obrazem albo przypisywane obrazowi, czyli tzw. funkcje marginalne.

W obrębie kultury plastycznej twórczość plastyczna zostaje włączona w całokształt życia duchowego i wiąże się z ogólną wizją świata, światopoglądem, obiegowymi przeświadczeniami filozoficznymi, artystycznymi, społecznymi, moralnymi, religijnymi, a także z funkcjonującą w danym społeczeństwie, narodzie – symboliką i różnego typu zwizualizowanymi wyobrażeniami. W sferze kultury plastycznej znajduje się także umiejętność wypracowywania konwencji plastycznych, operowania konwencjami plastycznymi, wyróżniania konwencji czy stylów plastycznych i rozpoznawania wspomnianych stylów czy konwencji ze sfery plastyki. Konwencje czy style funkcjonujące w danej kulturze plastycznej są ściśle powiązane z działającymi i oddziałującymi w jej kręgu wyobrażeniami czy światopoglądami. Jednym ze składników kultury plastycznej jest stosunek do odziedziczonej tradycji plastycznej, w tym do tradycji: malarskiej, graficznej, rzeźbiarskiej, architektonicznej, rzemieślniczo-artystycznej czy nawet filmowej lub teatralnej w zakresie sztuk plastycznych. Z tego punktu widzenia należałoby wyróżnić dwa typy kultury plastycznej: 1) typ tradycyjny, konserwatywny, zachowawczy, 2) typ tzw. nowatorski, innowacyjny, modernizacyjny. W typie tradycyjnym aprobowane i uznawane za wartościowe jest głównie to, co ma za sobą autorytet przeszłości, tj. to, co zostało już wypróbowane i sprawdzone, a więc aktywność plastyczna ma polegać na podejmowaniu form wizualnych już ukształtowanych przez tradycję plastyczną. Z kolei

35 M. Dyś, *Arkana manipulacji medialnych*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, r. 2008, nr 12 (192), s. 16-19, bibliogr.; por. także: M. M. Tytko, *Media w wychowaniu*, „Wychowawca”, r. 2008, nr 12 (192), s. 5-6.

w typie tzw. nowatorskim, innowacyjnym, modernizacyjnym, zrywającym z dotychczasową tradycją wizualną – za wartość najwyższą uznaje się to, czemu przyznaje się walor nowości, pierwszym kryterium wartościowania staje się zatem nowatorstwo. W typie innowacyjnym plastyczna nowość deprecjonuje się nieustannie, co prowadzi do permanentnego rozchwiania kultury plastycznej i jej dewaluacji wskutek nieustannej pogoni za aktualnie modną „nowością” w obrazowaniu, czyli wizualizacji.

Stosunek do wzorów, które zostały przejęte z przeszłości, np. z danej tradycji plastycznej, i stosunek do dzieł plastycznych oryginalnie wypracowanych w danej epoce wiążą się z funkcjonującym w danym czasie tzw. smakiem estetycznym. Dana kultura plastyczna określa w sposób dla siebie swoisty postawę plastyka, tj. malarza, grafika, rzeźbiarza, architekta, artysty rzemieślnika, artysty fotografika, artysty filmowca czy artysty teatru, np. scenografa zajmującego się elementami plastyki w tych dziedzinach sztuk wizualnych. Kultura plastyczna określonej epoki i konkretnego narodu przeważnie widziała w artyście plastyku: 1) organizatora zbiorowej świadomości historycznej, narodowej, np. w Polsce wymienić można: Jana Matejkę, Artura Grottgera, Jacka Malczewskiego, Stanisława Wyspiańskiego, Wojciecha i Juliusza Kossaków itd., 2) rzemieślnika obrazu, czyli tzw. wyrobnika plastycznego, przeciętnego, średniego, realizującego zlecenia mecenasa, 3) dworzanina, tworzącego dzieła okolicznościowe lub trwałe dla władcy-mecenasa, suwerena, np. Diego Velasquez dla króla Hiszpanii, 4) dostawcy rozrywki, np. artyści i pseudoartyści kultury masowej. W tym ostatnim przypadku karykaturzyści, plastycy-twórcy animowanych kreskówek filmowych, graficy komputerowi współtworzący filmy *science fiction* czy filmy *fantasy* z baśniowymi efektami spe-

cialnymi itd. często balansują na granicy kiczu lub tworzą kicze anonimowo, w celach merkantylnych, nawet nie podpisując swoich dzieł, np. w reklamie, podobnie jak tzw. *copywriter* nie podpisuje haseł reklamowych w mass mediach, bo nie jest wcale pisarzem, ale kopistą, prestidigitatorem sztuki. Jaki wpływ mają owi twórcy na plastyczną świadomość zbiorową i wychowanie wizualne lub zdeprawowanie wizualne tzw. odbiorców sztuki – to jest zagadnienie odrębne. Bez twórców dzieł wizualnych jako sprawców nie byłoby kultury wytworów plastycznych, a zatem nie jest możliwy proces wychowania przez sztukę przy pomocy dzieł plastycznych, kulturalna edukacja wizualna nie istnieje bez arcydzieł stworzonych przez artystów.

Charakter kultury plastycznej jest zależny: 1) od ogólnego poziomu kultury w danym społeczeństwie, narodzie, 2) od obowiązujących w danym narodzie, społeczeństwie standardów wykształcenia oraz 3) od powszechności konkretnego standardu wykształcenia danego społeczeństwa, narodu, np. czy dominuje w nim wykształcenie podstawowe, elementarne, zawodowe, czy średnie lub wyższe.

Dla pedagogiki kultury plastycznej otwarte jest pole oddziaływania w zakresie kształtowania publiczności plastycznej w sferze tworzenia życia plastycznego. Przez analogię³⁶ należałoby odnieść się do „publiczności plastycznej”. Przez publiczność plastyczną, czyli odbiorców sztuki, wychowanków sztuki, rozumie się uformowaną w obrębie danego społeczeństwa, danego narodu, danej religii, zbiorowość odbiorców dzieł plastycznych, wizualnych. Podstawowym czynnikiem, który określa ową zbiorowość, są obowiązujące w tejże społeczności – narodzie, społeczeństwie, religii – wzory i standardy

36 Por. M. Głowiński et al, *Słownik...*, dz. cyt., s. 416-417.

kultury plastycznej, czyli wizualnej. Na kształtowanie się publiczności plastycznej wpływa wiele elementów, przede wszystkim zaś struktura danego społeczeństwa, tj. struktura danego narodu, struktura danej religii, rozumianej jako struktura danej wspólnoty religijnej, np. Kościoła i udział poszczególnych grup społecznych, narodowych, religijnych, tzn. wspólnotowych, w tworzeniu i odbieraniu czy współtworzeniu zwizualizowanych wartości konkretnej kultury, plastycznych dóbr kulturowych. Publiczność plastyczna może ograniczać się tylko do jednej, konkretnej grupy: narodowej, społecznej, religijnej. Zróżnicowanie publiczności plastycznej, niejednolicie wychowanych odbiorców sztuki, powoduje, że niektóre dzieła plastyczne są adresowane do określonego typu odbiorców, uwzględniają ich zainteresowania, możliwości i tradycje kulturowe, a nawet świadomie oddziałują wychowawczo, formacyjnie, kształtując na owe kręgi, przypomnijmy *Biblia pauperum* w Kościele czy polskie patriotyczne malarstwo historyczne³⁷. Można przyjąć, że publiczność plastyczna ma dziś status bardziej anonimowy niż dawniej. Współczesna publiczność plastyczna, tzw. masowy odbiorca dzieł plastycznych, może nie podlegać wyraźnym zróżnicowaniom wewnętrznym, poddaje się ogólnie obowiązującym standardom kulturowym i aksjologicznym. Na kształtowanie się publiczności plastycznej, czyli na formowanie się wspólnoty ludzi wychowanych świadomie przez pe-

dagogów czy „mistrzów”³⁸ kultury” w ramach szeroko rozumianej edukacji wizualnej, wpływ mają różne czynniki: 1) ogólnokulturowe, obejmujące znajomość podstawowych kodów obrazowania w dziełach sztuki plastycznej danego kręgu kulturowego, umożliwiające odbiór wartości plastycznych w komunikatach obrazowych, formułowanych przez artystów plastyków w danym języku artystycznym, tzw. języku sztuki, poprzez np. symbolikę obrazu czy styl, 2) światopoglądowe, wpływające na dokonywane przez publiczność plastyczną wybory, 3) materialne, rozumiane jako sposób rozpowszechniania dóbr kultury plastycznej, w tym – rozwój muzeów, kin, telewizji, Internetu, sieci telefonii komórkowej, wysokość nakładu stosownych albumów graficznych z reprodukcjami dzieł sztuki, cena owych albumów, reprodukcje (arcy)dzieł plastycznych na pocztówkach, rozwój mass mediów zdolnych do coraz werniejszej reprodukcji dzieł plastycznych, reklama wystaw plastycznych, organizacja muzealnictwa, domów kultury itp. Jednym z warunków rozwoju publiczności plastycznej jako rozwoju świadomie wychowanych odbiorców sztuki jest dysponowanie tzw. czasem wolnym, umożliwiającym aktywność kulturalną poza pracą i nauką, stąd przydatna staje się pedagogika czasu wolnego. Kształtowanie się publiczności plastycznej jest jednym z istotnych czynników w rozwoju plastyki, chodzi o tzw. proces historyczno-plastyczny oraz proces edukacyjno-plastyczny, wizualno-edukacyjny, edukacyjno-wizualny. Wyodrębnienie się publiczności plastycznej jako grupy osób świadomie wychowanych, ukształtowanych na określonych wartościach wizualnych, a często dzielących wspólny los, np. los narodu i uczestni-

37 Na temat historycznych ilustracji wydarzeń z dziejów ojczy-
stych, interpretacji obrazów symbolicznych o tematyce patriotycznej,
o Polsce i patriotyzmie jako tematach sztuk pięknych por. np. Janusz
Walek, *Dzieje Polski w malarstwie i poezji*, wyd. 1., Wydawnictwo
Interpress, Warszawa 1987, s. 311, wyd. 2. popr. Warszawa
1991, s. 311; Magdalena Górka, *Polonia - Respublica - Patria*.
Personifikacja Polski w sztuce XVI-XVIII wieku, Wydawnictwo
Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005, s. 630, [84], indeks,
bibliogr. s. 512-584, seria: Monografie Fundacji na Rzecz Nauki
Polskiej, Seria Humanistyczna.

38 Por. M. M. Tytko, *Mistrz i uczeń. Elementy koncepcji K. Twardowskiego, W. Stróżewskiego i K. Ostrowskiej*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, r. 2010, nr 1 (205), s. 16-17.

czących w sferze jego zwizualizowanej, plastycznej symboliki kulturowej, ze wspólnot innego rodzaju, np. ze wspólnoty religijnej, w której dzieła plastyczne służyły kultowi, stanowi jeden z przejawów rozwoju plastyki, ale też odwrotnie – wprowadzenie nowego typu dzieł plastycznych do wspólnot religijnych również stanowi rozwój plastyki, czego przykładem są współczesne formy nowoczesnej architektury kościelnej, często kontestowanej, która wyrosła pod wpływem nowych idei w architekturze XX w. Laicyzacja, zeświecczenie form i treści plastycznych lub desakralizacja, w tym – dechrystianizacja form i treści plastycznych, nie jest dowodem na postęp w plastyce, w sztukach wizualnych, podobnie jak sama z siebie sakralizacja form i treści wizualnych nie stanowi o rozwoju plastyki, choć może być impulsem do jej rozwoju, jak to się stało w kulturze chrześcijańskiej.

Publiczność plastyczna, czyli celowo i świadomie wychowani odbiorcy sztuki, w procesie historyczno-plastycznym, historyczno-edukacyjnym, edukacyjno-plastycznym – to nie jest tylko strona bierna, przyjmująca wytwory kultury wizualnej, bo ludzie nie są tylko biernymi odbiorcami dzieł plastycznych. Publiczność plastyczna oddziałuje lub może oddziaływać na powstawanie dzieł plastycznych i na charakter owych dzieł, tj. w sposób bezpośredni lub pośredni, nauczwszy się czegoś nowego, formułuje lub może formułować różnego rodzaju dalsze sądy pod adresem twórców, wyrażające się m.in. poprzez publiczną krytykę artystyczną na *forum publicum*, w czasopiśmie, radiu, telewizji, Internecie itd., oraz w fakcie kupowania przez tzw. masowego odbiorcę określonych kopii dzieł sztuki plastycznej, np. reprodukcji arcydzieł jako tzw. obrazów ściennych lub kupowania oryginalnych (arcy)dzieł przez mecenasów sztuki albo też w fakcie kupowania określonych kopii

w postaci np. albumów z reprodukcjami dzieł sztuki, pocztówek z danymi reprodukcjami, współcześnie zaś filmów na różnych nośnikach, w tym na DVD, na temat określonych artystów plastyków i ich dzieł, albo odwiedzania przez internautów określonych stron internetowych tzw. galerii wirtualnych. Darmowe pozyskiwanie przez internautów – określonych plików z Internetu, z internetowych, plastycznych galerii sztuki – także jest swoistym *signum temporis*. Obrazowo-muzyczno-tekstowe portale, wortale, rozmaite serwisy elektroniczne w sieci internetowej – to niektóre z komunikacyjnych możliwości współczesnych multiplikatorów zdigitalizowanego przekazu informacji. Tylko świadomie wychowany odbiorca sztuki szuka w Internecie określonych galerii wirtualnych, stąd kulturalna edukacja wizualna jest tak istotna współcześnie. Poszczególne witryny internetowe, dotyczące kultury plastycznej, np. wirtualne galerie malarstwa czy rzeźby, wirtualne teki architektury miast, swoiste internetowe fototeki, mają policzalną liczbę odwiedzających je osób, statystycznie porównywalną z innymi tego typu witrynami. Dzięki internetowi można stać się użytkownikiem wirtualnej kultury plastycznej, lecz nie jest to tym samym, co bycie realnym widzem w prawdziwym muzeum, podobnie jak oglądanie wirtualnego programu kulturalnego w telewizji nie zastąpi pójścia do prawdziwego teatru na klasyczny spektakl czy do prawdziwej filharmonii na dobry koncert orkiestry symfonicznej, gdzie bezpośrednie działanie sztuki, wpływ wykonywanego arcydzieła, ma wartość wychowawczą, tj. m.in. uwrażliwiającą na wartości artystyczne, pogłębiającą wyobraźnię i ubogacającą duchowość człowieka, na co zwracał uwagę już np. S. Szuman.

Upodobania publiczności plastycznej i tzw. smak estetyczny wychowanków sztuki wpływają lub mogą

wpływać na rozwój wybranych stylów plastycznych, np. w malarstwie czy architekturze. Badaniem problematyki publiczności plastycznej zajmuje się socjologia sztuki w ramach socjologii kultury, a ściślej: socjologia sztuk plastycznych, socjologia kultury plastycznej. Edukacja wizualna zyskuje dzięki aksjologicznie lub realistycznie zorientowanej socjologii kultury dodatkowe wsparcie metodologiczne w procesie wychowania plastycznego³⁹. Na ogół jednak socjologia sztuki czy historia sztuki, nawet ujmowana jako „społeczna”, nie zajmują się szczególnie wychowawczym oddziaływaniem wartości (dóbr) sztuk plastycznych, wizualnych na człowieka, natomiast o aksjologiczne oddziaływanie, o badanie tegoż procesu oddziaływania wychowawczego chodzi w pedagogice kultury, także w aksjologicznie zorientowanej edukacji artystycznej, czyli kulturalnej edukacji wizualnej w zakresie plastyki, która jest częścią pedagogiki kultury. Chodzi o badanie oddziaływania dóbr kultury plastycznej (piękna wizualnego) na wychowanków. Stąd dla pedagogicznego ujęcia problematyki kultury plastycznej w zasadzie adekwatniejszym punktem wyjścia, niż socjologia sztuki czy historia sztuki, jest wychowanie człowieka przez wartości i dobra sztuki plastycznej, np. typu Szumanowskiego. Publicznością sztuk plastycznych, tzn. wychowanymi odbiorcami sztuk plastycznych, zająć się można od strony teorii komunikacji, przy czym zaznaczyć trzeba, że chodzi tu o schemat Jakobsonowski, strukturalistyczny, jednak sam strukturalizm bez aksjologizmu i bez ujęcia realistycznego nie wystarcza dla adekwatnego ujęcia

wspomnianej sfery związanej z kulturą plastyczną i wychowankami – odbiorcami sztuki.

Najbardziej wiernym w opisie rzeczywistości jest realizm pedagogiczny, opierający się na realizmie metafizycznym, zatem kultura plastyczna i jej wychowawcze aspekty jest i powinna być nadal analizowana adekwatnie z punktu widzenia realizmu epistemologicznego i historycyzmu, tj. genetycznego empiryzmu, uwzględniającego jednak pierwotnie istotnościowo Prawdę, Dobro, Piękno, a „wartości” traktującego wtórnie jako opinie, oceny, ważne w procesie wychowania, ale jednak wtórne wobec dóbr transcendentalnych, także w sferze edukacji wizualnej. Przy konstruowaniu teorii wychowania w zakresie kultury plastycznej, czyli teorii edukacji wizualnej, należy pamiętać o różnicach w podstawach filozoficznych poszczególnych ujęć, aby uniknąć niejasności strukturalnych w pedagogice.

Dla pedagogiki kultury plastycznej istotne jest także pojęcie „życia plastycznego” czy „życia artystycznego” wychowanków sztuki, tj. wychowanych odbiorców i twórców plastyki, *per analogiam* do „życia literackiego”⁴⁰. Życie artystyczne jako życie plastyczne w zakresie całości sztuk wizualnych rozumiane tu jest jako ogół zjawisk społecznych, narodowych, religijnych, składających się, w danym czasie i środowisku na realne podłoże, zwłaszcza na fundament aksjologiczny i antropologiczny twórczości plastycznej, artystycznej oraz na warunki zaistnienia twórczości plastycznej, artystycznej i na realne podłoże kulturowe, w tym warunki rozpowszechniania dzieł plastycznych, artystycznych. Życie artystyczne, rozumiane jako życie plastyczno-artystyczne twórców, odbiorców i pośredników sztuki, obejmuje instytucje: muzea, galerie, domy

39 Jednak np. lektura historycznej książki Arnolda Hausera pt. *Społeczna historia sztuki* czy lektura eseistycznego dzieła Jeana Duvignaud pt. *Socjologia sztuki* nie zaprowadzą czytelnika do sfery „kultury plastycznej”, ujmowanej od strony pedagogiki aksjologicznej (pedagogiki kultury) czy od strony realistycznej teorii dobra. Por. A. Hauser, *Społeczna historia sztuki*, tłum. Janina Ruszczyćówna, Warszawa 1974, t. 1-2; J. Duvignaud, *Socjologia sztuki*, tłum. Irena Wojnar, Warszawa 1970.

40 M. Głowiński et al., *Słownik terminów literackich*, dz. cyt., s. 590-591.

kultury, telewizje, kina, szkoły, uczelnie, placówki opiekuńczo-wychowawcze, cyberprzestrzeń wirtualną w Internecie, ową współczesną zdigitalizowaną „agorę” itd., stanowiące ramy działalności i wzajemnych relacji osób zainteresowanych plastyką, tj. 1) artystów plastyków, tzn. malarzy, grafików, rzeźbiarzy, architektów, twórców tzw. rzemiosła artystycznego, scenografów filmowych i teatralnych, filmowców, artystów fotografików, programistów autorów plastycznych stron internetowych, 2) krytyków artystycznych, 3) tzw. odbiorców dzieł sztuki, nadto wszelkich 4) innych pośredników sztuki, np. marszandów, animatorów kultury plastycznej, tzw. galerników, czyli właścicieli i pracowników galerii plastycznych, muzealników, mecenasów sztuki, pedagogów kultury, nauczycieli rysunków, informatyków programistów grafiki, grafików komputerowych, twórców cyberprzestrzeni itd. Wszystkich wymienionych pośredników sztuki wizualnej można nazwać propagatorami plastyki, krzewicielami kultury plastycznej czy „wychowawcami estetycznymi”⁴¹ w zakresie plastyki. Przypomnijmy, że twórcą terminu „wychowawca estetyczny” jest S. Szuman, który w 1948 r. w nieznanym, nieopublikowanym dotąd tekście napisał, że: „Wytrawni, zamiłowani i istotę rzeczy pojmujący wychowawcy estetyczni są więc potrzebni, by się upowszechniła kultura estetyczna w społeczeństwie”⁴². Ponadto uczony ów twierdził (1945/1946), że: „Wszyscy nauczyciele polskiej szkoły powszechnej – gimnazjalnej mają być zatem wychowawcami i krzewicielami kultury

artystycznej [...]”⁴³, pojmując kulturę artystyczną także jako kulturę plastyczną w edukacji.

O charakterze życia artystycznego, plastycznego decyduje: rodzaj publiczności artystycznej, celowo wychowanej w wyniku procesu edukacyjnego przez nauczycieli, rozwarstwienie tejże publiczności, spowodowane niejednorodnością procesów edukacyjnych w zakresie sztuk wizualnych, oraz odpowiadające temuż rozwarstwieniu zróżnicowanie poziomów kultury plastycznej. O charakterze życia artystycznego, plastycznego decydują także: status społeczny i zawodowy artysty plastyka, np. architekta, malarza, rzeźbiarza, grafika, twórcy dzieł rzemiosła artystycznego, scenografa filmowego i teatralnego, artysty kamerzysty, twórcy lalek teatralnych, programisty twórcy dzieł w cyberprzestrzeni itd.; istnienie stowarzyszeń twórców, artystów plastyków: malarzy, rzeźbiarzy, grafików, architektów, rzemieślników artystycznych, filmowców, scenografów, grafików komputerowych itd.; podziały pokoleniowe, tj. istniejące, kolejne pokolenia artystyczne, podziały grupowe, np. podział na grupy artystyczne malarzy, rzeźbiarzy, grafików, architektów, filmowców, komputerowych twórców cyberprzestrzeni itd.; formy popierania działalności artystycznej, takie jak np. mecenat sztuki, ustanowione nagrody artystyczne; instytucje: muzea, galerie, domy kultury, w elektronicznej, zdigitalizowanej cyberprzestrzeni także e-muzea, czyli muzea cyfrowe, e-galerie, tzn. galerie cyfrowe, e-booki, tj. książki cyfrowe, czyli książki w postaci cyfrowej, w e-księgarniach, tj. księgarniach cyfrowych, e-biblioteki, zwane także bibliotekami cyfrowymi, posiadające m.in. ilustrowane książki w postaci elektronicznej, e-uczelnie plastyczne

41 Danel-Bohrzyk Helena, Olbrycht Katarzyna (red.), *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym. Skrypt dla studentów kierunków pedagogicznych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1990. s. 150, [16], bibliogr. s. 147-150, seria: Skrypty Uniwersytetu Śląskiego, nr 444.

42 Spuścizna Stefana Szumana, Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, K - III - 96, jednostka archiwalna nr 107, *Wychowanie estetyczne*, mnps, s. 9.

43 S. Szuman, *Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowawców i wychowanków nowej szkoły polskiej*, [część druga artykułu], „Praca Szkolna”, r. 18: 1945/46, nr 3, styczeń 1946, s. 76.

z e-learningiem, blogi internetowe na tematy kultury plastycznej, grupy dyskusyjne, skupiające internautów wokół tematów kultury plastycznej itd.; działania pośredniczące między twórcami a odbiorcami sztuk plastycznych, czyli pomiędzy wychowankami sztuki, takie jak np. urządzenie wystaw artystycznych, spotkania z artystami, wywiady w mass mediach z artystami, szczególnie w radiu, telewizji, prasie, na blogach w Internecie, co powoduje przenikanie do społeczności określonych wzorców i popularyzację pewnych norm, wartości i jakości plastycznych, tworzenie wirtualnych e-instytucji w cyberprzestrzeni z wykorzystaniem np. technik typu DeJaVu, DJV, co obecnie ma miejsce w przypadku bibliotek cyfrowych, muzeów cyfrowych i archiwów cyfrowych, realne urządzenie targów rzemiosła artystycznego, np. targów sztuki sakralnej, targów sztuki ludowej; nadto targów sztuki cyfrowej, grafiki komputerowej, targów architektury – tych ostatnich w ramach targów budownictwa, sprzyjające rozpowszechnianiu produktów pracy artystycznej, wytworów, dzieł lub projektów dzieł do realizacji, co ma miejsce w wypadku rozpowszechniania projektów architektury w społeczeństwie, narodzie, wśród wiernych. Wszystko to przynależy do sfery kultury plastycznej, zatem wchodzi w zakres wychowania wizualnego, edukacji plastycznej, kulturalnej edukacji wizualnej i nie da się pominąć przy konstruowaniu współczesnej teorii wychowania plastycznego. Czynnikiem przyczyniającymi się do rozwoju życia plastyczno-artystycznego są także pośrednio inne instytucje związane zwykle z życiem literackim, a nie z życiem plastycznym, tj. biblioteki, wydawnictwa, księgarnie, tj. handel księgarski. Chodzi o książki czy filmy o znanych malarzach, rzeźbiarzach, grafikach, architektach, rzemieślnikach artystach itd., o muzeach, dziełach architektury, urbanistyki, o plastycznych pamiątkach pozostałych po dawnych cywilizacjach

itp. Do czynników wychowujących, wpływających na życie plastyczne, życie artystyczne należą też: film, tzn. kino publiczne czy prywatne kino domowe; e-telewizja, także interaktywna, wypożyczająca na żądanie telewidzom filmy o sztuce przez Internet czy na platformie cyfrowej; Internet jako cyberprzestrzenne forum wymiany filmów i zdjęć o sztuce i jako forum dyskusji o sztuce, jako miejsce dla blogów na temat sztuki, wystawiania witryn www, tzw. stron domowych ze sztuką, przesyłania sobie w e-mailach załączników z obrazami sztuki, plików muzyczno-plastycznych w formacie pps lub e-pocztówek itd.; wypożyczalnie video czy obecnie wypożyczalnie płyt DVD – w zakresie informującym o sztuce, przy czym chodzi o filmy o sztukach plastycznych, edukacyjne, specjalistyczne, popularne; sieć telefonii komórkowej, zwłaszcza telefony komórkowe z MMS-ami, ifony (*i-phones*), umożliwiające przesyłanie obrazu sztuki na odległość do dowolnego miejsca objętego zasięgiem wirtualnej sieci.

Do instytucji wspomagających u podstaw życie artystyczne należą przede wszystkim powołane ustawowo w celu wychowawczym przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazjalne, średnie, wyższe, które wśród swoich wychowanków kształtują zarówno przyszłych odbiorców dzieł sztuki plastycznej, jak i przyszłych twórców owych dzieł, bo kształtowanie się osobowości artystycznej jest procesem długotrwałym, podobnie długo przebiega proces rozwoju osobowości wrażliwej na sztukę, piękno, co jest istotne nie tylko dla twórców, ale i dla odbiorców sztuki. Na życie artystyczne, a zatem i na świadome wychowanie do sztuki plastycznej, wpływ mają także: krytyka artystyczna, czyli krytycy sztuki; polityka kulturalna, tj. roztropna troska o dobro wspólne, jakim jest kultura, tzn. polityka państwa, polityka samorządów, polityka różnych zorganizowanych grup społecznych,

narodowych czy religijnych wobec kultury, w tym – kultury plastycznej i jej dóbr; cenzura, w państwach totalitarnych – urząd cenzorski, w państwach demokratycznych – prewencyjna cenzura redakcyjna w mass mediach, dotycząca także artystów plastyków „niepoprawnych” w stosunku do panującej ideologii, co przejawia się np. konsekwentnym przemilczaniem ich twórczości; ośrodki kształtowania się idei plastyczno-artystycznych, takie jak czasopismo artystyczne, ośrodek pracy artystów, np. do 1933 r. Bauhaus; rozmieszczenie geograficzne centrów życia plastyczno-artystycznego, zwykle w większych miastach, w metropoliach kulturowych; model życia plastyczno-artystycznego – monocentryczny, skupiony w jednym ośrodku w kraju, albo policentryczny, rozrzucony w wielu ośrodkach krajowych. Charakterystyka życia artystyczno-plastycznego, jako mającego wpływ wychowawczy w skali masowej na społeczności, uwzględnia związek instytucji artystyczno-plastycznych z innymi instytucjami życia zbiorowego, także edukacyjnego, takimi jak: rodzina, Kościół, gmina, władze państwa, partie polityczne, stowarzyszenia kulturalne, szkoły i uczelnie wyższe itd. Przykładem szerszego rozumienia życia artystycznego jest działalność Towarzystwa Miłośników Sztuk Pięknych, towarzystw miłośników zabytków danego miasta, regionu czy np. organizacji kulturalnych, które obejmują swym działaniem popularyzację dzieł plastycznych wśród dzieci, młodzieży zwłaszcza architektury, malarstwa, rzeźby, grafiki, rzemiosła artystycznego. Po Szumanowsku mówiąc, chodzi o udostępnianie, uprzystępnianie i upowszechnianie⁴⁴

44 S. Szuman w dotąd nieopublikowanym maszynopisie pt. *Wychowanie estetyczne* z 1948 r. opisywał zagadnienie popularyzacji sztuk pięknych, znane jako tzw. koncepcja „trzech u”, akcentując „udostępnienie”, „upowszechnienie” i „uprzystępnienie” sztuki. Pisał następująco: „[...] podstawowe znaczenie w wychowaniu estetycznym posiada tzw. [1] udostępnienie sztuki najszerszym warstwom ludności, czyli [2] upowszechnianie dostępu do sztuki [...]. Od udostępniania sztuki odróżniam tzw. jej [3] uprzystępnienie, czy-

dzieł plastycznych we wszelkich formach i postaciach, wszelkimi godziwymi sposobami. Do owej znanej, Szumanowskiej koncepcji zwanej potocznie „trzy razy u” należałoby dodać jeszcze jedno pojęcie: ‘urozmaicanie’ (*várietas*) w myśl starożytnej zasady *Variatio delectat* („Zmiana cieszy”) ujętej przez Phaedrusa jako *Varietas delectat* („Rozmaitość bawi”)⁴⁵, albo „obfitość i różnorodność sprawiają przyjemność”, jak to określił Leone Battista Alberti, pierwszy nowożytny teoretyk sztuk plastycznych (malarstwa, rzeźby i architektury) w XV wieku⁴⁶, uczony, humanista, współtwórca teorii kultury plastycznej czasów odrodzenia. Zdaniem niżej podpisanego, należałoby więc mówić raczej o koncepcji „czterech u” (upowszechnianie, udostępnianie, uprzystępnianie, urozmaicanie sztuk pięknych) w edukacji wizualnej. W edukacji plastycznej należy unikać wszak monotonii, bo brak urozmaicenia wprowadza w nudę, która nie jest wskazana w procesie wychowawczym.

Istotny w życiu plastyczno-artystycznym wychowanków sztuki jest także jego zasięg, tzn. to,

li czynienie jej [sztuki] przystępną (zrozumiałą) przez odpowiednie wychowanie odbiorców” (Spuścizna Stefana Szumana, Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, sygn. K-III-96, jednostka archiwalna nr 107, [Stefan Szuman], *Wychowanie estetyczne*, maszynopis, s. 29 i tamże, na s. 29 przypis bez numeru, oznaczony symbolem gwiazdki [*]). O wiele późniejszy, znany artykuł autorstwa S. Szumana z 1959 r. na temat tzw. koncepcji „trzech u” ujmuje owo zagadnienie nieco odmiennie. Por. S. Szuman, *O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki*, „Ruch Pedagogiczny”, r. 33 [(1)]: 1959, nr 2, s. 126-139, *soderżanie*, s. 251, *summary*, s. 254.

45 Cz. Jędraszko, *Łacina na co dzień*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1990, s. 304.

46 Leone Battista Alberti w 1435 r. w dziele z zakresu teorii malarstwa pt. *De pictura* (wydane po łacinie drukiem 1540, wydanie po włosku w XIX w.) strawestował starożytną zasadę *varietas delectat*, przytaczaną m.in. przez Phaedrusa, pisząc „To, co przede wszystkim sprawia w obrazie przyjemność, to obfitość i różnorodność rzeczy” (L. B. Alberti, *Della Pittura* [O malarstwie], *Lib. II*, [Księga druga], ed. Mallé, 1950, s. 91), tłumaczenie tekstu cyt. za: W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 3, Estetyka nowożytna, Wydawnictwo Arkady, wyd. III i IV, Warszawa 1991, s. 100. O łacińskim (1435) i włoskim (1436) rękopisie dzieła L. B. Albertiego pt. *De pictura* por. tamże, s. 85-86.

jakie warstwy społeczne owo życie obejmuje, czyli jacy odbiorcy biorą w owym procesie udział, nadto – w jakim zakresie ustrukturuwane życie plastyczno-artystyczne zapewnia dostęp odbiorców do sztuki plastycznej, zwłaszcza do arcydzieł malarstwa, rzeźby, grafiki, rzemiosła artystycznego, architektury, filmu, scenografii teatralnej i fotografii artystycznej przedstawicielom tychże warstw. Znane są z historii dwa modele życia plastyczno-artystycznego: 1) model elitarny, np. dawniej model dworski, jednowarstwowy, dotyczący szlachty czy arystokracji, pojawiający się wskutek zawężenia edukacji kulturalnej, ograniczenia jej tylko do niektórych warstw społecznych, mających bezpośredni dostęp do dzieł sztuki zgromadzonych w prywatnych kolekcjach sztuki przez szlachtę, arystokrację, 2) model egalitarny, tj. masowy, wielowarstwowy, dotyczący wszystkich warstw społecznych, dzięki powszechnej edukacji kulturalnej, prowadzonej świadomie i celowo wśród wszystkich grup społecznych, możliwej m.in. dzięki publicznemu, powszechnemu, bezpośredniemu dostępowi do arcydzieł sztuki w muzeach lub dzięki pośredniemu dostępowi do arcydzieł plastyki przez media: telewizję, Internet itd. Procesy i zasady życia plastyczno-artystycznego stanowią przedmiot badań socjologii sztuki oraz pedagogiki kultury. Dziejami życia artystycznego, poszczególnymi aspektami życia malarskiego, rzeźbiarskiego, architektonicznego, rzemieślniczego, filmowego, teatralnego, fotograficznego zajmuje się historia sztuki czy odpowiednio – historia filmu, teatru, fotografii, szerzej ujmując historia kultury, przy okazji badania, np. recepcji dzieł danego artysty wśród krytyków. Jednak pedagogika korzysta z elementów badań wielu nauk, uwzględniając dla swoich celów edukacyjnych w zakresie plastyki także osiągnięcia ww. dziedzin.

W niniejszej pracy ukazano syntetycznie problematykę kultury plastycznej w edukacji z perspektywy aksjologicznej i realistycznej. Krótka synteza zagadnienia kultury plastycznej została przeprowadzona w analogii do problemu kultury w ogóle (instytucje, twórcy, dzieła, publiczność, obieg, edukacja), przy czym dokonano stosownych uzupełnień, interpolacji oraz wniosków, które wynikały ze specyfiki dziedziny zwanej 'plastyką'. Autor włączył kwestie kultury plastycznej w zakres badań pedagogiki kultury, tj. w problematykę wartości (dóbr).

Marek Mariusz Tytko

Cracow, Poland

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Keywords: education, culture, visual culture, visual arts, fine arts, multimedia, electronic media, fine arts in education, education through art, architecture, sculpture, painting, graphic art, artistic craft, pedagogy of culture, axiology

The problems of fine arts' culture (artistic culture) in education

Abstract

An author in this article shows a question of artistic culture (culture relating to fine arts) in education, in axiological perspective. This short synthesis of a problem of artistic culture was created in analogy to a question of culture (institutions, creators, works of fine arts, the public, circulation, education). The author incorporated questions of artistic culture in researches of pedagogy of culture, especially in a problem of values and goods.

Marek Mariusz Tytko, PhD, The Jagiellonian University, Jagiellonian Library

Islam as a Challenge to the Liberal Democratic Nation State: A Comparison of France and Poland

Anna Kainth

Katowice, Poland

ania.ksawus1@gmail.com

Keywords: Muslims, liberal democratic nation-state, Islam in Europe, France, Poland

Introduction

Islam has had its role to play in the building of Europe. It arrived in the continent with Muslim rule in Spain and Italy in the eighth century, with Mongol armies and Ottoman expansion into the Balkans and central part of Europe. This period of invasion onto Spanish and Italian soil had a huge impact on European culture¹, with the invaders leaving permanent communities settled in central and Eastern Europe². However, up until now, Islam has not been seen as an important academic theme within social sciences, but events in the Islamic world, such as political struggle in countries like Saudi Arabia, armed

conflicts and terrorism, have increased global interest and a negative image of Muslims³.

The main debate circulating around Islam is that it is seen as a challenge to the liberal democratic nation state and, as suggested by thematic literature, two factors determine the accommodation of Islam within the European framework. First, as Gerholm and Lithman argue, the Islamic system of values that creates identity differs significantly from the liberal, European way of life⁴. Their perspective meets the critics in more current academic debates that focus on politics, and mainly the politics of recognition. The second approach states that, in the case of Muslims, it is not the recognition of their cultural differences, which are also noticed in other minority groups such as Hindus or Sikhs, that is the priority, but the need to be recognized and included in the mainstream. The visibility of Muslim groups, caused by their large numbers and differences in clothing, customs and way of life, results in public controversies. Muslims are touched by prejudices that are the result of misunderstandings (lack of awareness of the Islamic religion) and fear (e.g. of something alien). It is increased by processes of integration at the European Union

1 Watt M. (1972) *The Influence of Islam on Medieval Europe*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

2 Nonneman G., Niblock T. and Szajkowski B. (1996) (eds) *Muslim Communities in Europe*, London: Ithaca Press.

3 Zemni S. and Parker C. (2002) 'Islam, the European Union, and the Challenge of Multiculturalism', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 231-244.

4 Gerholm T. and Lithman Y. G. (1988) (eds) *The New Islamic Presence in Western Europe*, London and New York: Mansell.

Anna Kainth, MSc, University of Bristol,
School of Sociology, Politics and International Studies,
(United Kingdom)

level, which puts in crisis the national identities of individual nation states, otherwise known as the 'internal identity problem' and increases the treatment of immigrants as 'second-class citizens'⁵. Additionally, there is the behaviour of Muslims, which sometimes exaggerates aspects of their religion in non-Muslim society, as seen in high-profile events like the Rushdie affair in Britain in 1989 followed by *L'affaire du foulard* in France in the same year.

This essay discusses the main aspects of Islam that pose a challenge to the liberal democratic nation state and considers the implications of it. It focuses on the political dimensions of Islam and confronts this with the politics of recognition. The essay rests on two arguments. First, it argues that Islam is a challenge to democratic states; however, the difficulties and its degree of appearance vary within European countries. Secondly, it asserts that the presence of Muslim minority groups causes public controversies because it challenges political traditions grounded in history and existing systems rather than universal democratic values.

The theoretical framework of this essay situates the question around the receiving societies. It investigates the topic on a macro-level, paying particular interest to the structural, political and legal conditions that shape the challenge of Islam to liberal nation states. The state is the unit of analysis which is supported by secondary data.

5 See: Balibar E. (2000) 'Bestaat de Europese burger? Over Europese identiteit en burgerschap', *Samenleving en Politiek*, vol.7: 25-33; Buzan B. (1991) 'New Patterns of Global Security in the Twenty-First Century', *International Affairs*, vol. 67: 431-451; Delgado-Moreira J. M. (1997) 'Cultural Citizenship and the Creation of European Identity', in *Electronic Journal of Sociology*, available at <http://www.sociology.org/content/vol002.003/delgado.html>.

In the first section, the main approaches to Islam by liberal democracies are investigated. These include three main authors' positions regarding the politics of recognition, with interest in religion and liberal countries. Tariq Ramadan focuses on the importance of understanding religion, Tariq Modood's interest lies mainly in politics, while Charles Taylor approaches the topic from a philosophical angle. Thus, it may not seem a purely sociological essay. Nevertheless, Islam in Europe relates to broader issues and it is believed that the setting of such an important topic on multidisciplinary theories helps to build better understanding and interpretations and, perhaps, solutions to Islam being seen as a challenge to Europe.

A similar reason is the basis for the next part of the essay. The discussion undertaken refers to two examples from Europe in order to compare to what degree Islam is a challenge in different countries and how these countries cope with it. It is believed here that some broader comparison is required. Mostly, scholarly interest is dominated by comparison between western European countries⁶, while there has been little research done on central and Eastern Europe. However, it is stated that comparing an 'old' European country with a state from the enlarged Europe would help with ascertaining new ways of understanding and approaching the topic. Following this reasoning, the countries chosen for investigation are France and Poland. They are very distinctive from each other in terms of accommodating Islam into

6 E.g. Koopmans R. et al. (2005) *Contested Citizenship. Immigration and Cultural Diversity in Europe*, Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

their mainstream and in establishing the place of minority groups' religions.

Academic Debates on Islam as a Challenge to Liberal Nation States

Scholarly thoughts about Muslims in Europe have their source of interest in broader controversies, in which Islam appears as everything that is non-European. The famous Clash of Civilization theory proposed by Huntington states that Islam is a changeless religion that clashes with Western liberalism and aims to universalize everything in its own pattern⁷. Huntington argues that cooperation or peace is less possible between Islamic and Western worlds and that their relationship is supposed to be of conflictual nature. Opposing this theory, an idea of dialogue among civilizations arose and was followed by a more expanded idea, constituting intercultural and interreligious dialogue and cooperation. These concepts are more helpful in accommodating Islam and its distinctiveness within a European framework. Both these initiatives based on dialogue came from politicians, but the most respected current social science academics seem to have similar views.

As mentioned earlier, in academic debate, thoughts about Islam in liberal nation states come from three significant scholars. The first position is represented by Taylor⁸, who does not consider Islam in the politics of recognition within the European context. His argument for this exclusion is that Islam does not separate

politics and religion. Thus, if the politics and faith belief are one, it cannot have its own place within a major, non-Islamic political system. The same position is taken by Mouffe and Leveau⁹. However, Taylor's and his supporters' view that Islam has one, inseparable dimension that mixes religious beliefs and politics seems to be a weak point in their analysis. Leveau and Hunter cite problems occurring in the Islamic world and Islam's political revival, mainly fundamentalism, as evidence¹⁰. But they are wrongly taken as being part of religious faith. The same should be said about religious leaders expressing their ideologies. Such leaders are present in each religious faith and should not be presented as proof¹¹.

A more moderate approach is offered by Koopmans et al. in their investigation of Muslims' claim-making in Europe¹². They say that Islam has civic and religious functions, expressed by its community life and activities taking place in mosques. Ramadan, a European Muslim scholar, strongly emphasises the meaning of religion and its dimensions. He says that Islam has two dimensions, religious and political, and this differentiation has its sources in Muslim philosophy from

9 See Mouffe C. (1993) *The Return of the Political*, London: Verso and Leveau R. (1988) 'The Islamic Presence in France', in Gerholm T. and Lithman Y. G. (eds) *The New Islamic Presence in Western Europe*, London and New York: Mansell, pp. 107-122.

10 Leveau R. and Hunter S. T. (2002) 'Islam in France', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 3-28.

11 Modood T. (2000) *Multiculturalism. A Civic Idea*, Cambridge and Malden: Polity.

12 Koopmans R., Statham P., Giugni M., and Passy F. (2005) *Contested Citizenship. Immigration and Cultural Diversity in Europe*, Minneapolis and London: University of Minnesota Press, pp.174-175.

7 Huntington S. P. (1996) *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon and Schuster.

8 Taylor C. (1994) *Multiculturalism*, New Jersey: Princeton University Press.

the Middle Ages¹³. He points out that non-Muslims and some Muslims may think about politics and religion as being one and the same, but this is a matter of their interpretation of the Qur'an and the Sunna. Moreover, Ramadan argues that it is not Muslims' aim to negate the universal ideals of democratic Europe, but rather they intend to adopt good aspects of Western life. He supports his position by giving an example of the peaceful penetration of Africa and Asia in the past and applies it to the present situation. Although his argument may seem to be true of some countries, the same cannot be said about all of them. A good example is India, in Punjab particularly, where Muslim occupation has not been bloodless. And in Europe, the Spanish *Reconquista* confirms that the Muslim-European relationship has not run at peace as suggested by Ramadan, who applies the past to the current Western world.

If Ramadan's argument is applied to second- and third-generation Muslims, meaning those born in liberal Europe, it starts to make sense. In this case, even more should be said, namely that these young Muslims keep the universal rules given by their birth country and apply only some good things from their parents' faith system. As such, the essence of Ramadan's argument¹⁴, that Islam should be included in the politics of

recognition on the basis that Europeans will understand Muslims' belief system and its distinctiveness and Muslims will apply their needs to Europe's social, cultural and political values, is understandable. It is supported by the history of Muslims in Poland. This group was a minority in terms of its small numbers, but their status was, and still is, seen as an integral part of the 'Polish nation'¹⁵.

The last approach comes from one of the most famous multiculturalists, Modood¹⁶. He narrows his argument to the political aspect. In his view, people should not focus on religion but on people and their right to be different, both as individuals and as groups and, as such, Muslims have the right to be recognised and included in the politics of recognition on the same basis as other minority groups. It seems to be right, at least from the perspective of liberal democracy. As Miller says, public recognition and special representation should be guaranteed to minority groups, if the group is not included in full participation in public life¹⁷. If one follows Modood's reasoning, it comes down to the point of national identity. For Modood it is very important to have such identity. He says that Muslims should have a sense of belonging to their country of residence and only this can 'make a success of a multicultural society'¹⁸. As

13 Ramadan T. (2002) 'Europeanization of Islam or Islamization of Europe?', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 207-218.

14 See Ramadan T. (2002) 'Islam and Muslims in Europe: A silent Revolution toward Rediscovery', in Haddad Y. Y. (eds) *Muslims in the West: From Sojourners to Citizens*, Oxford: Oxford University Press and Ramadan T. (2002) 'Europeanization of Islam or Islamization of Europe?', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 207-218.

15 Hellyer H. A. (2009) *Muslims of Europe: The Other Europeans*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

16 Modood T. (2000) *Multiculturalism. A Civic Idea*, Cambridge and Malden: Polity and Modood T. (2000) 'Anti-Essentialism, Multiculturalism, and the 'Recognition' of Religious Groups', in Kymlicka W. and Norman W. (eds) *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford: Oxford University Press.

17 Miller D. (1995) *On Nationality*, Oxford: Oxford University Press.

18 Modood T. (2000) *Multiculturalism. A Civic Idea*, Cambridge and Malden: Polity, pp. 150.

a survey carried out in Britain in 2006 showed, 82% of Muslims felt that the British identity is the one they feel closest to¹⁹. However, the growing transnational Muslim community exemplifies that this minority group feels strong roots also with their countries of origin²⁰. A significant impact of the Islamic world is shaping the identity of European Muslims and appears to be one of disturbance in making a multicultural society that should be based on national identity. Some authors disagree with Modood²¹. Young argues that national identity is a basis for a successful democratic country but the politics of difference prevents formation of such identity. He says:

‘National identity is the basis of trust among groups necessary for an orderly and human democratic government. Individuals can develop and express their ethnic or other group identities, such as their Jewish identity, but the national identity must be universal and neutral, as the commitment to a common political culture that transcends these specificities’²².

Following such reasoning, social difference is not identity. The main thrust of it is that groups may make claims on the basis of national identity, which they should share with the major group.

The next part of the essay explores the cases of France and Poland as states being challenged by Islam. Comparison between them shows

that Taylor’s position is implied in the French case, which would be improved by application of Modood’s ideas. Ramadan’s approach finds its applications in the case of Poland, while at the same time it is shown that institutional recognition of Islam may contribute to better understanding of national identity.

Comparative Case Studies: France and Poland

In this section, France is compared with Poland in order to investigate to what degree and in what ways Islam can be seen as a challenge to different democratic states. The first difference between these countries that should be noted is their own citizenship within the European Union framework. France is a well-established EU country, while Poland has been seen as a country sharing and accepting values of democracy, freedom and tolerance since the 1990s, and from that time has been treated as a natural extension of Europe²³. Nevertheless, Muslims in Poland have been present since the 13th century, almost five centuries earlier than those in France. Their presence was a result of a Mongol invasion of Eastern Europe²⁴ and the permanent community of Tatars that remained is fully settled and integrated into Polish society. The Tatars’ integration in such a different culture as rooted in Polish society can be explained by Ramadan’s argument about Muslims who integrate into the main society and take from it what is good without negating their fundamental

19 Survey on Muslims’ national identity (Channel 4: 2006), available at http://www.channel4.com/news/microsites/D/dispatches2006/muslim_survey/index.html

20 Kastoryano R. (2002) *Negotiating Identities: States and Immigrants in France and Germany*, Princeton: Princeton University Press.

21 E.g. Young I. M. (2000) *Inclusion and Democracy*, Oxford: Oxford University Press.

22 Ibid., pp. 85.

23 Dunkerley D. et al. (2002) *Changing Europe. Identities, Nations and Citizens*, London and New York: Routledge.

24 Nielsen J. (1992) *Muslims in Western Europe*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

principles. In contrast, Muslims arrived in France as a result of the period of the French empire. They were, and still are, mainly from Maghreb, West Africa, but also some are from Turkey or Tunisia. Firstly they came as male immigrants and became visible when family members, including wives, were allowed to join them.

In both countries, Muslims powered the ranks of the armies during periods of war. The French government rewarded the effort of nearly 200,000 Algerians fighting with France during World War I with a grant to build a mosque in Paris²⁵. Tatars fought in the Polish army several times and were awarded a significant size of land in Poland by King Sobieski. The loyalty shown by the Tatars helped with the process of integration and is still remembered and appreciated by Polish society²⁶.

Religious regulations in France and Poland differ from each other. The 'universal system of regulation', which treats all religions equally (but with exception to Islam), is applied in France. Poland regulates religions by the 'system of recognition *lato sensu*', which 'subjects the granting of status to religions to prior procedures and/or inspections, applying the regulations to some religions and excluding all others'²⁷. The institutionalisation of Islam on an Eastern European

level was achieved a long time ago. On this basis, Islam has its institutional representation. Polish Muslims established organisations with a system of hierarchies and with the leadership of the mufti. As Marechal writes:

'The governments of Eastern Europe and the systems of the recognition type appear often as the most advanced on the institutional level. The existence of recognition procedures appears to provide the most favourable environment for the institutionalisation of Islam'²⁸.

The same does not apply to western Europe, where recognition of Islam and its institutional representativeness are recent issues. The Islamic dress code, customs and way of life resulted in dissatisfaction and a challenge to secular French society²⁹. It was reinforced by the headscarves affair in 1989, which determined the problem of Muslim integration. The situation of Islam in France is complicated because of the French concept of secularism (*laïcité*) and trend of assimilation. As mentioned earlier, Leveau points out that the interest in politics in Islamic countries and not France is a result of secularism³⁰. He argues that due to not having recognition in French politics and not receiving support to maintain themselves as a group, such as financial aid to build mosques, Muslims seek help from Islamic countries. But as Ramadan says, this mainly

25 Leveau R. (1988) 'The Islamic Presence in France', in Gerholm T. and Lithman Y. G. (eds) *The New Islamic Presence in Western Europe*, London and New York: Mansell, pp. 107-122.

26 Szajkowski B. (1997), 'Muslim Minority in Poland', in Vertovec S. and Peach C. (eds) *Islam in Europe. The Politics of Religion and Community*, London and Basingstoke: Macmillan, pp. 91-100.

27 Marechal B. (2003) 'Institutionalisation of Islam and Representative Organisations for dealing with European States', in Marechal B., Allievi S., Dassetto F., and Nielsen J. (eds) *Muslims in the Enlarged Europe*. Religion and Society, Leiden and Boston: Brill, pp. 151-182: 154.

28 Ibid., pp. 178.

29 See Andezian S. (1988) 'Migrant Muslim Women in France', in Gerholm T. and Lithman Y. G. (eds) *The New Islamic Presence in Western Europe*, London and New York: Mansell, pp.196-204 and Hunter S. T. (2002) 'Introduction', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger.

30 Leveau R. (1988) 'The Islamic Presence in France', in Gerholm T. and Lithman Y. G. (eds) *The New Islamic Presence in Western Europe*, London and New York: Mansell, pp. 107-122.

relates to the first generation of immigrants³¹. The second generation's concern lies particularly in building a new, hyphenated identity, the identity of 'European Muslim'. This is seen to be a good sign of the Europeanisation of Islam but as Leveau and Hunter suggest, it will not succeed if it is done as it is now, namely by practical and comparative measures³². Legislation is required. Another issue is that such Europeanisation of Islam is seen in its secularisation. A survey conducted in France at the beginning of the 1980s confirmed a major decline in the practising of Islam across the intergenerational line³³. Due to such change and some opposition to the existing national system, the French realised that the need to explore the meaning of pluralism is stronger than ever before. As Cesari writes:

'Pluralism can no longer mean equal opportunity in socioeconomic advancement for deprived groups. Instead, it must refer to political balance between the need for recognising ethnic and cultural differences at the institutional level and the need for maintaining political and cultural cohesion throughout the nation'³⁴.

The appearance of such arguments is a progressive change towards Islamic challenges in

France, but the major problem for both sides is that neither is ready to cope with the implications of such understood pluralism and this is what is slowing down the development of it.

In France, there are mainly two types of Muslims, immigrants and their offspring, known as second generation. From this, development of Islamic identity is seen as having an inter-generational dimension³⁵. 'Old' Muslims, the immigrants, are more radical and tend to alienate themselves from non-Muslims and to apply their home countries' politics to the European context. Those Muslims born in Europe co-exist with a broader community and are more interested in their country of birth, as they know less about the politics of their parents' homeland. The 'New Muslims', as Mandaville suggests, are believed to be a bridge between Islam and the French *laïcité*³⁶. In Poland, in addition to the Tatars, there are two more Muslims groups: the Chechenyan, who are not considered here as they are refugees and have no influence on their situation. Moreover, they perceive Poland as a transitory country³⁷. The other group consists of Muslims newcomers who typically come from Turkey, Arab countries and Pakistan. They are much less liberal than the integrated Tatars, who understand and accept the Polish identity. As Muslim minorities, the newcomers have the

31 Ramadan T. (2002) 'Europeanization of Islam or Islamization of Europe?', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 207-218.

32 Leveau R. and Hunter S. T. (2002) 'Islam in France', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 3-28: 25.

33 Nielsen J. (1992) *Muslims in Western Europe*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 20.

34 Cesari J. (2002) 'Islam in France: The Shaping of a Religious Minority', in Yazbeck Haddad Y. (eds) *Muslims in the West. From Sojourners to Citizens*, Oxford: Oxford University Press, pp. 49.

35 Mandaville P. P. (2002) 'Muslim Youth in Europe', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 219-229.

36 Ibid.

37 Weinari A. (2007) 'Multiculturalism debates in Poland', in Emilie Report *A European Approach to Multicultural Citizenship. Legal, Political and Educational Challenges*, available at http://emilie.eliampep.gr/wp-content/uploads/2009/07/wp6_poland.pdf.

same rights and recognition as Tatars. According to Ramadan, Muslims in Europe try to accommodate themselves as they did in the past, but the case of Muslim immigrants in Poland shows that it does not necessarily work in this way. These foreigners seek new organisational structures within Polish Muslim organisations by arguing that the old structures do not match the needs of present-day Islam and that the Polish Tatars are far too liberal. Currently, problems within the Muslim minority in Poland are serious, as the Tatars seem to contradict the newcomers' expectations. Other scholars, like Wiktor-Mach, see new Muslims in Poland as being moderate and also interested in integration with Polish society by promotion of Wasatiyya, or the 'middle way'³⁸. The concept corresponds with the views of Ramadan and Chazbijewicz, a Polish Tatar leader, that Islam should emphasise its fundamental principles and be more liberal about secondary things and, by this, be more flexible about integrating with democratic nation states³⁹. There are some signs of fear within the Polish mainstream that new Muslims in the country are fundamentalist. Currently, these fears are manifesting themselves in a protest against the building of a mosque in the centre of Warsaw. Uncertainty has been growing from the fact that plans for the new mosque have come from the initiatives of Muslim newcomers who are not from the same organisations as the Polish Tatars and

who are accused of having radical tendencies. The reasons for new, negative attitudes toward Islam are uncertain, but there are some suggestions, e.g. by Weiner, that they come from observation of the situation in western Europe, particularly France⁴⁰. However, not enough investigation has been done to prove that Islam causes controversy in the mainstream and there is a lack of research on Tatar-Muslim newcomers' conflict.

According to Ramadan, accommodation of Muslims in Europe requires four strategies to be applied⁴¹. These cover Islamic dialogue, financial and political independence, which is now replaced by being dependent on external powers, more developed organisations allowing Muslims to contribute and the engagement of Muslims in European politics. Similarly, Haddad sees governments as being responsible for solving social problems, acts of discrimination and racism⁴². However, despite these authors providing constructive solutions, they are, in some sense, describing a kind of Utopia. This is because there is little space for dialogue between religions in European legacy. This is especially the case in France, where most focus is placed on the assimilationist trend. Instead of this, Pauly proposes a strategy that emphasises development of the definition of identity⁴³. As identity is a narrow

38 Wiktor-Mach D. (2008) *Muslim Organizations in Poland*, available at https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/17256/1/ISIM_22_Muslim_Organizations_in_Poland.pdf.

39 See Ramadan T. (2002), 'Europeanization of Islam or Islamization of Europe?', in Shireen T. and Hunter S. T. (eds) *Islam, Europe's Second Religion. The New Social, Cultural and Political Landscape*, Westport, Connecticut and London: Praeger, pp. 207-218 and Chazbijewicz S. (2006) 'Turning a Face towards the East and West', in *The Polish Tatars Yearly*, 11: 20-33.

40 Weiner A. (2007) 'Multiculturalism debates in Poland', in Emilie Report *A European Approach to Multicultural Citizenship. Legal, Political and Educational Challenges*, available at http://emilie.eliamap.gr/wp-content/uploads/2009/07/wp6_poland.pdf.

41 Ramadan T. (1999) *To be a European Muslim. A study of Islamic Sources in the European Context*, Leicester: The Islamic Foundation, pp. 155-156.

42 Haddad Y. Y. (1999) 'The Globalization of Islam: The Return of Muslims to the West', in Esposito J. L. (eds) *Oxford History of Islam*, New York: Oxford University Press, pp. 600-641.

43 Pauly R. J. (2004) *Islam in Europe. Integration or*

and controversial term when used about religious groups of Muslims, it is proposed that focus shifts to development of the definition of citizenship on the basis provided by Smith of his Europe being a 'family of cultures'⁴⁴. But, more importantly, as it was mentioned earlier, changes are required at an institutional level.

Conclusion

This essay has tried to explore the degree and ways in which Islam is a challenge to the liberal democratic nation state and why it causes public controversies across Europe. Firstly, it has argued that Islam is a challenge to liberal nation states but the degree and problems that can appear vary within European countries. Secondly, it states that Islam challenges political traditions grounded in history and existing systems, rather than universal democratic values. The background for the discussion consists of three main approaches within social sciences. Taylor's position is seen as being at fault because it does not include Islam in the politics of recognition and supports it only by suggesting that politics and religion in Islam cannot be separated. An opposing approach comes from Ramadan, who includes Islam in the politics of recognition and places emphasis on the understanding of religion. Modood also includes Islam but focuses on Islamic difference as being equal to other minorities. The theoretical discussion was followed by the comparative case studies of France and Poland as countries that view the 'Islamic challenge' in different ways.

Regarding the approaches employed in this essay, the comparative studies lead to the conclusion that Islam is a challenge to democratic nation states, but the degree of challenge is not the same for all countries. France, with its secular and universalistic tendencies, seems to have serious difficulties with accommodating Islam. Incorporation of Islam and its recognition is refused. There are some suggestions to change the way of thinking about pluralism but neither the French mainstream nor Muslims seem ready to adopt this. Poland, despite being a strongly Catholic country, seems to cope better with Islam. The religion is politically recognised and strongly rooted in the Polish tradition. Some difficulties have arisen following the arrival of new Muslim immigrants, who are perceived as being more radical than the very 'Polish' Tatars. Public controversies did not exist until the building of a new mosque in Warsaw started, but such controversies seem to be influenced by the media's portrayal of western Europe's problems with Islam.

This conclusion is important because it shows that Muslims are not working contrary to universal, democratic values, but rather are facing difficulties with integration because of existing political traditions and systems. This allows the conclusion that such a situation could change and bring progressive effects. A good adaptation of Muslims and their needs in the European context would be possible if steps were undertaken at an institutional level, focusing on national identity and common cultural content. The case of Poland, particularly regarding their Tatar Muslim community, could be a useful model for Western countries because it proves that Muslims can be

Marginalization?, Aldershot: Ashgate, pp. 150.

44 Smith A. D. (1992) 'National Identity and the Idea of European Unity', *International Affairs*, vol. 68: 55-76.

part of the mainstream and form part of Europe, while simultaneously retaining their Islamic identity. It should be understood at an institutional level, where Islam meets legal barriers, and by Muslims' willingness to be naturalised. However, to date, this has proved to be a Utopian vision for most European countries and Islam is going to continue being a challenge and a cause of public controversies. ■

Anna Kainth

Katowice, Poland

ania.ksawus1@gmail.com

Keywords: Muslims, liberal democratic nation-state, Islam in Europe, France, Poland

Islam as a Challenge to the Liberal Democratic Nation State: A Comparison of France and Poland

Abstract

This article attempts to examine Islam as a challenge to the liberal democratic nation states by comparing its representation and recognition in France and Poland. A comparison of incorporation of Islam in a well established French democracy to a country sharing European democratic values since 1990s, allows investigating the topic from a new perspective. This article argues that the degree of Islamic challenge to democratic nation states vary within European countries and that "Muslim minority" challenges political traditions in individual countries rather than universal democratic values.

Anna Kainth, MSc, University of Bristol, School of Sociology, Politics and International Studies, (United Kingdom)

Apulejusz z Madaury, *Żywot Platona*

Jarosław Marek Spychała

Warszawa, Polska

jaroslaw.spychala@lego-logos.pl

słowa kluczowe: Platon, Sokrates, filozofia

Wstęp tłumacza

Apulejusz z Madaury w Numidii, żyjący w latach 125–170 n.e., był pisarzem, retorem i filozofem. Studia rozpoczął w rodzinnej Madaurze, kontynuował je następnie w Kartaginie i Atenach. Wiele podróżował, zarówno na Wschód, jak i na Zachód. Pozostawił po sobie bogatą spuściznę literacką, m.in.: *Metamorfozy*; *Apologia, w obronie własnej księga o magii*; *O Platonie i jego nauce*; *O bóstwie opiekuńczym Sokratesa*; *O wyrażaniu się*; *O wszechświecie*; *Florida*.

Żywot Platona pióra Apulejusza jest najstarszym zachowanym w całości życiorysem Platona. Nie jest on jednak tekstem samodzielnym. Stanowi rodzaj wstępu czy też wprowadzenia do dzieła pt. *O Platonie i jego nauce* (*De Platone et eius dogmate*), w którym zajmuje rozdziały 1–4 księgi I. Uważa się, że bezpośrednim źródłem wiedzy Apulejusza przy pracy nad dziełem *O Platonie i jego nauce* był

rzymski platonik Gajusz, żyjący na przełomie I i II wieku n.e.¹ Nie jest też wykluczone, że Apulejusz czerpał tu ze swoich doświadczeń, które nabył w okresie studiów w Atenach². Przy opracowaniu swojego życiorysu Apulejusz mógł skorzystać również z innych, wcześniej powstałych tekstów, które stanowiły bądź samodzielne biografie Platona, bądź zawierały informacje o charakterze biograficznym. Bezpośrednio w tekście znajdujemy odwołanie do Speuzypa, o którym wiemy, że był autorem dwu pism poświęconych Platonowi, tj. *Uczta po pogrzebie Platona* (τὸ Πλάτωνος περίδειπνον) i *Pochwała Platona* (τὸ Πλάτωνος ἐγκώμιον)³. Trzeba też dodać, że pisma Speuzypa są pierwszymi znanymi nam opracowaniami poświęconymi Platonowi. Uważa się jednak, że Apulejusz znał pisma Speuzypa z drugiej ręki, z bliżej nam nieznanых kompilacji⁴. W jednym też miejscu, nie podając imion, Apulejusz napisał *sunt qui... dicant* (są też tacy, którzy... powiadają), co pozwala przypuszczać, że ma on na myśli inne, znane sobie źródła, zawierające informacje biograficzne.

Omówienie wcześniejszych pism poświęconych Platonowi jest zagadnieniem bardzo złożonym

1 T. Sinko, *De vita Platonis Apuleiana* [w:] Eos 1925, s. 101–112. Zob. też K. Praechner, *Zum Platoniker Gaios*, Hermes 51/1916, s. 510.

2 K. P. Schmutzler, *Die Platon-Biographie in der Schrift des Apuleius De Platone et eius dogmate*, (Diss.) Kiel 1974, s. 88.

3 Wspominają o tym Diogenes Laertios (III 2; IV 5) i św. Hieronim (*Adversum Iovinianum*, I, 42). Na temat Speuzypa zob.: L. Tarán, *Speusippus of Athens. A critical study with a collection of the related texts and commentary*, Leiden 1981.

4 K. P. Schmutzler, dz. cyt., s. 88.

Jarosław Marek Spychała, filozof, autor projektu ΛΕΓΩ-ΛΟΓΩΣ (www.lego-logos.pl). Zawodowo zajmuje się historią starożytnej filozofii i religii

i wymagającym osobnego potraktowania, jednak gwoździobicia skali problemu warto przytoczyć kilka ważniejszych tekstów poświęconych postaci Platona, które w większości nie zachowały się do naszych czasów.

Wiadomo nam, że pisma poświęcone postaci Platona zaczęły powstawać w Akademii zaraz po śmierci Platona. Autorem pierwszych pism był – jak już wspomniano wyżej – Speuzyp, o czym wspomina Diogenes Laertios (III 2; IV 5). Następca Speuzypa, Ksenokrates (384–322 p.n.e.) miał napisać utwór pt. *O życiu Platona* (Περὶ τοῦ Πλάτωνος βίου), a informacje na ten temat przekazuje Simplicius (*In Aristotelis De caelo* XII 23; LXXXVII 22; = Heinz frg. 53). Arystoteles (384–322 p.n.e.) był prawdopodobnie autorem utworu pt. *Mowa pochwalna* (Λόγος ἐγκωμιαστικός), a wzmianka na ten temat znajduje się u Olympiodora (*In Platonis Georgiam commentaria*, XL 9). Również inni uczniowie Platona mieli pozostawić po sobie żywoty mistrza: Filip z Opuntu (IV wiek p.n.e.) *O Platonie* (Περὶ Πλάτωνος [wg Suda, hasło 418 „φιλόσοφος"]); Hermodoros z Syrakuz (IV wiek p.n.e.) *Księga o Platonie* (Βιβλίον περὶ Πλάτωνος [wg Diogenes Laertios, II 106; III 6]); Erastos ze Skepsis (IV wiek p.n.e.) *Wspomnienia o Platonie* (Ἀπομνημονεύματα Πλάτωνος [wg Diogenes Laertios, III 46]).

Zainteresowanie Arystotelesa postacią Platona odbiło się echem także na jego uczniach, którzy z zainteresowaniem analizowali żywot założyciela Akademii, czemu dali wyraz w licznych popełnionych przez siebie tekstach: Aristoksenos z Tarentu (II poł. IV wieku p.n.e.) opracował *Żywot Platona* (Πλάτωνος βίος [wg Diogenes Laertios, III 37; V 35; Suda V 35; FHG II 282 frg. 32–35; = Wehrli II, frg. 61–68]); Dikaiarchos z Messeny (ur. przed 340

p.n.e.) w dziele pt. *Żywoty* (Βίοι) poświęcił Platonowi, jak można przypuszczać, pierwszą księgę [wg Diogenes Laertios, III 5; = FHG II 243 frg. 24–26]; Klearchos z Soloi (IV/III wieku p.n.e.) był autorem dwóch dzieł, jednego specjalnie poświęconego Platonowi pt. *Pochwała Platona* (Πλάτωνος ἐγκωμίων [wg Diogenes Laertios, III 1]; *Laus Platonis* [wg św. Hieronim *Adversum Iovinianum*, I 42; = Wehrli III, frg. 2a–b]) oraz drugiego pt. *O żywotach* (Περὶ βίων = Wehrli III, frg. 37–62), w którym także zawarł informacje o życiu Platona; Neantes z Kizikos (III wiek p.n.e.) w dziele pt. *O sławnych mężach* (Περὶ ἑνδόξων ἀνδρῶν [wg Diogenes Laertios III 3, 4.]); Demetrios z Faleronu był również autorem dzieła poświęconego Platonowi, jednak nieznany jest nam jego tytuł [= Wehrli IV, frg. 195].

Wzmianki i relacje na temat życia Platona obecne były także w innych dziełach, które powstawały poza Akademią i Perypatem. W antyku do często przytaczanych w tym kontekście autorów należeli: Sotion z Aleksandrii (II wiek p.n.e.), autor składającego się z XIII ksiąg dzieła pt. *Sukcesje filozofów* (Διαδοχαὶ φιλοσόφων), w którym zawarł żywot Platona (o czym wiadomo między innymi dzięki Diogenesowi Laertiosowi, który korzystał najprawdopodobniej ze streszczenia dzieła Sotiona, które z kolei sporządził Herakeides Lembos); Asklepiades z Fliuntu (uczeń Stilpona) napisał *Wspomnienia o Platonie* (Ἀπομνημονεύματα Πλάτωνος [zob. H. Leisegang 1950, szp. 2343]); Faworinus z Arelate (85–150) miał napisać dzieło w całości poświęcone Platonowi pt. *O Platonie* (Περὶ Πλάτωνος [wg Suda, hasło „Φαβωρίνος”).

W celu pogłębienia wiadomości o tradycji życiorysów Platona odsyłam do dysertacji Klasusa-Petera Schmutzlera (*Die Platon-Biographie in der Schrift des Apuleius De Platone et eius dogmate*),

która zawiera dokładne omówienia poszczególnych problemów związanych z tekstem Apulejusza oraz dalsze wskazówki bibliograficzne. Warto też zajrzeć do pracy Alice Swift Riginos (*Platonica. The Anecdotes concerning the Life and Writings of Plato*, Columbia Studies in the Classical tradition, vol. III 1976), która zebrała i krytycznie omówiła bogaty zbiór świadectw poświęconych życiu i działalności Platona.

W języku polskim problemy związane z tekstem Apulejusza opracował Kazimierz Pawłowski (*Życiorys Platona i korzenie jego filozofii* w „*De Platone et eius dogmate*” Apulejusza z Madaury, *Meander* 1-2/ 1991, s. 41–54). Obszerny przegląd świadectw na temat życia i działalności proponuje także Anna Pawlak (*Przegląd świadectw starożytnych o życiu i nauce Platona*, *Meander* 6/ 1999, s. 500–521) oraz Witold Wróblewski (*Spór starożytnych wokół Politei platońskiej*, [w:] *Collectanea Philologica* III, Łódź 1999, s. 131–154). Na koniec odsyłam także do omówienia kwestii związanych z tradycją żywotów poświęconych Platonowi, które zawarłem w swojej pracy (*Legenda apolińska w życiu i działalności Platona*, [w:] *W kręgu Platona i jego dialogów*, red. W. Wróblewski, Toruń 2005, s. 247 i nast.).

Pisma Apulejusza na język polski tłumaczyli m.in. Edwin Jędrkiewicz (*Metamorfozy albo złoty osioł, Apologia, czyli w obronie własnej księga o magii*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1999) i Kazimierz Pawłowski (*O bogu Sokratesa, O Platonie i jego nauce, O świecie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002). Podstawę niniejszego przekładu stanowił tekst łaciński: L. Apuleii Madaurensis, *Opera omnia*, edidit cum brevi praefatione Gustav Friedrich Hildebrand, Lipsiae 1843.

Apulejusz z Madaury, *Żywot Platona*⁵

1. Przydomek otrzymał Platon z powodu kształtu ciała; wcześniej bowiem nazwano go Aristoklesem⁶. Mówi się, że ojcem był Ariston, matką Periktiona, córka Glaukona, a szlachetne pochodzeniu obojga jest dostatecznie oczywiste. Ojciec bowiem, Ariston, wywodzi pochodzenie przez Kodrusa od samego Neptuna, [a] od najmądrzejszego Solona, który był twórcą praw attyckich, wywodzi się matczyzna krew. Są także tacy, którzy opowiadają, że Platon został zrodzony w sposób wręcz boski, ponieważ Periktiona poczęła go ze zjawą Apollona⁷. Opowiadają, że urodził się w miesiącu nazywanym przez mieszkańców Attyki Thargelion, w dniu, w którym Latona urodziła Apollona i Dianę. [A] przyjęliśmy, że poprzedniego dnia urodził się Sokrates⁸. Przekazują, że znanym był sen Sokratesa: śniło mu się, że zobaczył jak z ołtarza, który w Akademii poświęcony jest Kupidynowi⁹, zleciało pisklę łabędzia i usiadło na jego kolanach, a potem łabędź ten na skrzydłach wzbił się ku niebu, kojąc melodyjnym śpiewem uszy ludzi i bogów. Kiedy Sokrates opowiadał to na spotkaniu przyjaciół, Ariston przyprowadził syna Platona odpowiedniego do tego, żeby ofia-

5 Tekst źródłowy dostępny na stronie czasopisma „Kultura i Wychowanie”.

6 Apulejusz odnosi się tu do podań tłumaczących pochodzenie imienia „Platon”, które wiązały je z greckim przymiotnikiem *platys*, czyli szeroki. Według Diogenesa Laertiosa (III 4) filozof zawdzięczał swoje imię szerokim barkom.

7 Uwaga Apulejusza nawiązuje do tradycji, wedle której Platon miał być poczęty przez samego boga Apollona. Wspominają o tym m.in.: Plutarch, *Zagadnienia biesiadne*, 717d–717e; *Orygenes, Przeciw Celsusowi*, I 37 i VI 8; Diogenesa Laertiosa, III 1.

8 Zestawienie dat narodzin Sokratesa i Platona, podane przez Apulejusza, zdaje się nie być przypadkowe – sugeruje intelektualną sukcesję Platona po Sokratesie. Umocnia w tym przekonaniu kolejna, przytoczona przez Madeureńczyka, historia o śnie Sokratesa.

9 Grecki bóg Eros był utożsamiany z rzymskim Kupidynem, stąd Apulejusz używa określenia Kupidyn.

rować go Sokratesowi na naukę. Sokrates, gdy go zobaczył, dostrzegł na podstawie zewnętrznego wyglądu głęboko ukryty talent, [i rzekł]: „Ten, przyjaciele – rzeczy – był tamtym łabędziem Kupidyna z Akademii”.

2. Skoro więc takim był i z takich [pochodził rodziców], Platon nie tylko przewyższył cnotami herosów, lecz zdolnościami dorównał także bogom. Speuzyp przeto, zaznajomiony z rodzinnymi dokumentami, chwali go [jeszcze jako] chłopca za wielką bystrość w rozumieniu i charakter podziwu godnej skromności i opowiada, że gdy dorastał, wyróżniał się predyspozycjami do pracy i miłością do studiów, i zaświadcza, że owoce tych, jak i pozostałych cnót zebrał [Platon], gdy był już mężczyzną. Miał on braci Glaukona i Adejmanta, którzy pochodzili z tych samych rodziców. Nauczycielem początków literatury był Dionizos, zaś ćwiczeń fizycznych Ariston pochodzący z Argos, w których to ćwiczeniach [Platon] zrobił tak wielkie postępy, że walczył w zapasach na igrzyskach Pytyjskich i Istmijskich. Sztuką malarską nie wzgardził. Nabrał umiejętności [w pisaniu] tragedii i dytyrambów. A dumny już ze [swoich] utworów, chciał nawet zgłosić siebie do konkursu, gdyby Sokrates nie wypędził z jego myśli niskiej żądz i nie zatroszczył się o to, aby zasiać w jego duszy pragnienie prawdziwej chwały. Wcześniej został wprowadzony do szkoły Heraklita. I rzeczywiście, gdy oddał się [pod opiekę] Sokratesowi, pozostałych Sokratesów pobił nie tylko geniuszem i wiedzą, lecz także pracą i wdziękiem uświetnił mądrość przekazaną mu przez [Sokratesa]: pracą, którą dążył do pozyskania [mądrości]; wdziękiem, który przyniósł mu wiele uznania dzięki pięknu i wzniosłości języka.

3. Lecz zaraz po tym jak Sokrates opuścił ludzi, [Platon] zaczął badać w miejscu, [do którego dotarł mistrz] i szukał, gdzie mógłby uzyskać pomoc. Zwrócił się ku nauce Pitagorasa i jakkolwiek dostrzegał, że opracował ją rozum staranny i wspaniały, to jednak bardziej pragnął naśladować [z niej tylko] stałość i czystość. A ponieważ zrozumiał, że geniusz Pitagorejczyków opiera się [także] o inne nauki, dlatego wyruszył do Teodora z Cyru, aby uczyć się geometrii. [Z kolei] gwoli studiowania astrologii dotarł aż do Egiptu, by poznać tam jeszcze zwyczaje wróżbitów. Dalej wyruszył do Italii i przystał do Pitagorejczyków, Eurytata z Tarentu i starszego Archytasa. A potem zwróciły [swoją] uwagę na Hindusów i Magów, gdyby nie przeszkodziły mu w tym wojny. Przeto [Platon], po odkryciu dialektyki, gorliwiej zajmując się Parmenidesem i Zenonem, wypełnił swoje księgi rzeczami, które same w sobie są podziwu godne, a ponadto jako pierwszy połączył w całość podzieloną na trzy części filozofię i pokazał, że konieczne części między sobą nie tylko się nie kłóciły, lecz także zgadzały, będąc sobie wzajemnie oparciem. I chociaż te części filozofii miał zaczerpnięte z różnych szkół, tj. z naturalnej od Pitagorejczyków, racjonalnej od Eleatów, a także moralnej z samego źródła Sokratesowego, to jednak z nich wszystkich stworzył jedno ciało, jakby własne potomstwo. Gdy bowiem kierownicy tych szkół przedstawiali słuchaczom [ledwie] zaczęte i nie wykończone poglądy, on już to wygładzając je rozumem, już to nadając najbardziej szlachetny wygląd dla boskiej wymowy, sprawił, że stały się one doskonałe i godne podziwu.

4. Wielu jego słuchaczy obojga płci odznaczyło się w filozofii. Pozostawił spadek w postaci ogrodu, który przylegał do Akademii, dwóch słu-

żących i czary ofiarnej, z pomocą której modlił się do bogów, a złota tyle, ile chłopiec nosił w uchu na znak szlachectwa¹⁰. Poza tym miały miejsce trzy przykre wyprawy na Sycylię, o których różnie mówiono. Platon, gwoli historii, pierwszy raz [wyruszył], aby poznać naturę Etny i płomienie wydrążonej góry, po raz drugi wyruszył, na prośbę Dionizosa, aby przyłączyć się do Syrakuzanczyków i aby poznać prawa miejskie jego prowincji. Podczas trzeciego pobytu, dzięki łaskawości Dionizosa, przywrócił uciekającego Diona jego ojczyźnie.

Dalej zaś przedstawimy te ustalenia, które z grecka można nazwać δόγματα, [a których] dokonał ku pożytkowi rodzaju ludzkiego, [stwarzając] podstawy dla sposobu życia, poznawania i wymowy. Jakkolwiek jako pierwszy udowodnił, że trzy działy filozofii się ze sobą łączą, to my jednak osobno powiemy o każdym, zaczynając od filozofii naturalnej. ■

10 Możemy się domyślać, że zestawienie skromnej listy dóbr doczesnych, które posiadał Platon, ma dowodzić tego, iż przedkładał on troskę o duszę nad dobrą materialną, czym dodatkowo potwierdzał wiarygodność głoszonych przez siebie nauk moralnych i eschatologicznych.

Jarosław Marek Spychała

Warsaw, Poland

jaroslaw.spychala@lego-logos.pl

Keywords: Plato, Socrates, philosophy

Apuleius from Madaurus, Life of Plato

Abstract

Apuleius from Madaurus in Numidia, who lived between 125-170 AD, was a writer, rhetorician and philosopher. He began his studies in Madaurus, then continued them in Carthage and Athens. Life of Plato by Apuleius Plato is the oldest preserved full biography of Plato. It is not a stand-alone text. It is a kind of introduction to the work On Plato and His Doctrine (De Platone et eius dogma). Apuleius source of knowledge while working on a work On Plato and His Doctrine was a Roman Platonist - Gaius, who lived between the I and II century AD. While creating his resume, Apuleius could also benefit from other, previously created texts, that were either self-biographies of Plato, or contained biographical information.

The basis of this translation was the Latin text: L. Apuleii Madaurensis, Opera omnia, cum brevi edidit praefatione Gustav Friedrich, Hildebrand, Lipsiae 1843.

(From the translator's introduction)

Jaroslaw Marek Spychała, philosopher, author of ΛΕΓΩ-ΛΟΓΩΣ project (www.lego-logos.pl). Professionally involved in the history of ancient philosophy and religion.

Olympiodor, *Żywot Platona*

Jarosław Marek Spychała

Warszawa, Polska

jaroslaw.spychala@lego-logos.pl

słowa kluczowe: Platon, Sokrates, filozofia

Wstęp tłumacza

Olympiodor (Neoplatonik) z Aleksandrii jest postacią słabo nam znaną. Wiemy, że działał na przestrzeni VI wieku n.e. w aleksandryjskiej szkole filozoficznej, gdzie wcześniej wykładali znamienici filozofowie, jak Ammoniusz Sakkas, Plotyn, Porfiriusz, Jamblich i inni. Jego bezpośrednim nauczycielem był Ammoniusz (żyjący na przełomie V i VI wieku). Olympiodor zajmował się komentowaniem pism Platona i Arystotelesa, a z jego prac zachowały się do naszych czasów komentarze do *Alkibiadesa*, *Gorgiasza*, *Fedona* oraz do *Kategorii* i *Meteorologii*. W komentarzach tych opierał się przede wszystkim na Ammoniuszu i Damaskiosie, samodzielnie jednak nie rozwijając ich nauki.

Żywot Platona pióra Olympiodora jest najpóźniejszym zachowanym życiorysem Platona, jaki pozostawiła nam starożytność. Podobnie jak w przypadku żywota Apulejusza, nie jest on sa-

modzielnym tekstem, lecz stanowi wprowadzenie do komentarza Platońskiego dialogu *Alkibiades* (Σχόλια εἰς τὸν Πλάτωνος Ἀλκιβιάδην ἀποφωνῆς Ὀλυμπιοδώρου τοῦ μεγάλου φιλοσόφου). O źródłach, które znał i prawdopodobnie wykorzystał przy opracowywaniu swojego tekstu, Olympiodor wyraża się nader ogólnie, właściwie nie wymieniając ani imion autorów, ani tytułów ich dzieł. W tekście posługuje się najczęściej zwrotami bezosobowymi w rodzaju *mówi się*. Jednak w innym swoim tekście, komentarzu do Platońskiego dialogu *Gorgiasz*, opisując stosunek Arystotelesa do Platona, powołuje się na *Mowę pochwalną* (Λόγος ἐγκωμιαστικός), jaką Arystoteles miał napisać na cześć Platona¹. Wydaje się wielce prawdopodobne, że mógł tam znaleźć źródło informacji o życiu Platona, zarówno tych historycznych, co legendarnych. Z kolei w samym tekście życiorysu powołuje się na Jamblicha, Proklosa, Aristejdesa, jako źródła swoich informacji. Jednak kontekst, w jakim pojawiają się imiona tych autorów, nie wskazuje jednoznacznie, że chodzi tu o ewentualny życiorys Platona pióra któregoś z nich, nie mamy też innych informacji o ich ewentualnych tekstach. Z drugiej strony wiemy, że Jamblich był autorem licznych komentarzy do dialogów Plato-

1 Olympiodor, *In Platonis Georgiam commentaria*, XL 9: *Ἐπεὶ δὲ καὶ Ἀριστοτέλης σέβει αὐτὸν ὡς διδάσκαλον, δηλὸς ἐστὶ γράψας ὅλον λόγον ἐγκωμιαστικόν* – tłum. JMS. Jest to jednakże jedyne miejsce potwierdzające jej istnienie. Diogenes Laertios nie wymienia jej w katalogu dzieł Arystotelesa. Poza tym kontekst wskazuje raczej na gatunek literacki niż tytuł dzieła, a zatem nie możemy być pewni tytułu tekstu Arystotelesa.

Jarosław Marek Spychała, filozof, autor projektu ΛΕΓΩ-ΛΟΓΩΣ (www.lego-logos.pl).

Zawodowo zajmuje się historią starożytnej filozofii i religii

na i nie można zatem wykluczyć, że w którymś z nich zamieścił również wstęp podobny temu, jaki opracował Olympiodor. Tadeusz Sinko, biorąc pod uwagę liczne podobieństwa między życiorysami Platona, zawartymi w tekstach Apulejusza, anonimowych *Prolegomenów* i Olympiodora, wskazywał na wspólne źródło tych życiorysów, którym miał być rzymski platonik Gajusz (I/II wiek n.e.)². Istnieją jednak zachowane w całości życiorysy Platona, które również mogły stanowić, choćby w części, podstawę opracowania Olympiodora, o czym wspomniano we wstępie do przekładu *Żywota Platona* Apulejusza z Madaury. Poza omówionymi tam źródłami, należy jeszcze wymienić życiorysy Platona zachowane u Diogenesa Laertiosa i anonimowy życiorys, zawarty we *Wprowadzeniu do filozofii Platona* (Προλεγόμενα τῆς Πλάτωνος φιλοσοφίας), którego autorstwo przypisuje się niekiedy Albinusowi. Życiorys Olympiodora zdradza najwięcej podobieństw do tekstu *Wprowadzenie do filozofii Platona*, które przejawiają się zarówno w budowie życiorysu i zawartych w nim informacjach, jak również w niemal identycznych frazach.

Podstawą niniejszego przekładu był tekst grecki, zawarty w wydaniu Karla Friedricha Hermanna *Platonis dialogi*, tom IV, Lipsiae 1852. Tekst opracowany przez Hermanna porównałem z tekstem nowszego wydania Westerinka (Olympiodorus, *Commentary on the first Alcibiades of Plato*, crit, text & indices by Westerink L. G., Amsterdam Noord-Holl. Uitg. Maats. 1956 XVI & 191 p.). Różnice w tekście między tymi wydaniem zostały stosownie zasygnalizowane w przekładzie.

2 T. Sinko, *De vita Platonis Apuleiana* [w:] *Eos* 1925, s. 101-112.

Olympiodor, *Żywot Platona*³

1. Arystoteles, rozpoczynając swój [wykład] teologii, powiada: *wszystkim ludziom wrodzone jest pragnienie poznania, znakiem zaś tego jest przyjemność wrażeń zmysłowych*⁴; ja zaś zaczynając [mówić] o filozofii Platona powiedziałbym to dobitniej, że wszyscy ludzie dążą do poznania filozofii Platona i wszyscy chcą, żeby wynikło z niej coś zbawiennego, a pragnąc być natchnionymi jej źródłem, przedstawiają siebie jako przepojonych Platońskimi natchnieniami⁵. Cztery zaś są [rodzaje] owego boskiego natchnienia u Platona⁶, [przedstawione] w czterech dialogach. Jedno w *Timajosie*⁷, w którym [Sokrates] zostaje natchniony przez bóstwo i opisuje tam demiurga ponad niebiosami przemawiającego o kierowaniu tymi, których nazywa ‘nowymi bogami’ – dlatego i Jamblich pisząc kroniki włączył dialog ‘do mowy Zeusa’. Drugi [rodzaj] boskiego natchnienia jest w *Państwie*⁸, tam [Sokrates] stając się natchnionym

3 Tekst źródłowy dostępny na stronie czasopisma „Kultura i Wychowanie”.

4 *Metafizyka*, A 1, 980a 21-22.

5 Grecki termin *enthusiasmos* (ἐνθουσιασμός) nie ma swojego precyzyjnego odpowiednika w języku polskim. Polskie terminy „entuzjazm”, który jest w zasadzie kalką z greki, i „natchnienie” pozbawione są związku ze sferą boską i oznaczają zazwyczaj entuzjazm w sensie posiadania chęci, zapału, nastroju, natchnienie do zrobienia czegoś, przy czym polskie terminy nie wskazują na źródło, na pochodzenie tego natchnienia, co czyni z kolei termin grecki, który wskazuje na bóstwo, jako przyczynę stanu, w jakim znajduje się człowiek. Grecki termin etymologicznie, jak i w znaczeniu, w jakim go używano, oznacza natchnienie przez bóstwo, wejście bóstwa w człowieka, którego efektem może być np. twórczość poetycka czy przepowiadanie przyszłości. W dalszej części tekstu Olympiodor używa innych terminów o podobnym znaczeniu, np.: *theoleptos* (θεόληπτος). Może robić tak z dwu względów. Po pierwsze dla uniknięcia powtórzeń, po drugie, termin *enthusiasmos* traktuje jako pojęcie bardziej ogólne w stosunku do *theoleptos*. Termin *enthusiasmos* tłumaczę jako boskie natchnienie, a *theoleptos* jako natchnienie przez bóstwo.

6 Platon, *Fajdos* 265b.

7 Platon, *Timajos* 27c i nast.

8 Platon, *Państwo* 545e.

przez Muzy, wykłada o Muzach zwiastujących rozpad zbudowanego przez niego (tj. Platona) państwa i powiada tam: *każdej powstającej rzeczy z konieczności towarzyszy koniec*⁹. Trzeci rodzaj boskiego natchnienia [jest] w *Fajdrocie*¹⁰, tam Sokrates, przy plataniu, filozofując o Erosie¹¹, zostaje natchniony przez Nimfy. Czwarty [rodzaj] boskiego natchnienia [jest] w *Teajecie*¹², gdzie [Sokrates] został natchniony przez filozofię i określił filozofa jako koryfeusza, czyli tego, który jest zdolny do poznania [rzeczy boskich]. Ze względu zatem na te okoliczności wszyscy dążą [do poznania] filozofii Platona.

Powiemy teraz o rodzie filozofa – ale nie dla czczej paplaniny¹³, lecz gwoli wsparcia i pouczenia dla tych, którzy za nim podążają. Albowiem nie był on „Nikim”¹⁴, lecz raczej kimś, kto zwracał się ku wielu ludziom. Mówi się, że Platon był synem z ojca Aristona, syna Aristoklesa, od którego ród sięga [aż] po Solona prawodawcę i dlatego, dzięki odziedziczonemu po przodkach zainteresowaniu, spisał [dialog] *Prawa* w dwunastu księgach i utworzenie *Państwa* w jedenastu¹⁵. Wywodzi

9 Platon, *Państwo* 546a.

10 Platon, *Fajdros* 238d-241d.

11 Westernik: o *miłości* (τοῦ ἔρωτος). W tym przypadku różnica sprowadza się do pisowni pierwszej litery.

12 Platon, *Teajet* 173c-177b.

13 Dosłownie *liczne, częste, głośnie świńskie kwiczenie, chrząkanie* (πολυηκοῖα) – tzw. *hapaks legomenon*, czyli słowo tylko raz występujące w literaturze antycznej.

14 Nawiązanie do *Odysei* Homera (IX 385), gdzie Odyseusz przedstawia się Cyklopowi Polyfemowi imieniem 'Nikt'. Kiedy Odyseusz dokonuje okaleczenia Polyfema ten wzywa na pomoc inne Cyklopy. Na pytanie, kto go atakuje, Polyfem odpowiada, że Nikt, mając na myśli Odyseusza, tymczasem towarzysze rozumieją to nie jako imię, lecz, że nikt go nie atakuje.

15 Nie wiadomo dlaczego Olympiodor podaje tu, że *Państwo* Platona składa się z 11 ksiąg, a nie z 10. Zdaniem A. Pawlak Olympiodor mógł po prostu nie znać *Państwa* – A. Pawlak, *Przegląd świadectw starożytnych o życiu i nauce Platona*, Meander 6/

się zaś z matki Periktiony, która wywodzi się od Neleusa i Kodrosa. Powiadają więc, że zjawia apolińska obcowała z jego matką, Periktioną, a w nocy pojawiła się Aristonowi [i] rozkazała mu, żeby nie obcował cielesnie z Periktioną aż do czasu narodzin. Ten zaś tak uczynił. A rodzice, biorąc narodzonego Platona, który był jeszcze niemowlęciem, zabrali [go z sobą] na wzgórze Hymettos¹⁶, chcąc tam za jego pomyślność złożyć zwyczajową ofiarę bóstwom, [tj.] Panowi, Nimfom i Apollonowi Pasterskiemu. Gdy [Platon] tak leżał, pozostawiony [przez rodziców], przybyłe pszczoły napełniły jego usta plastrami miodu, aby prawdą stało się o nim to:

A głos płynął słodszy od jęzora miodu.

Nazwano go zaś po ojcu¹⁷ towarzyszem łabędzi w służeniu¹⁸ – ptakiem apolińskim – jakoby pochodził od Apollona.

2. Będąc zaś w młodzieńczym wieku udał się początkowo na naukę czytania i pisania do gramatyka Dionizosa, którego wspomina w *Kochankach*¹⁹, aby i nauczyciel Dionizos nie był pozbawiony wzmianki u Platona. Potem, po nim

1999, s. 520. Por. też niżej przyp. 25.

16 Wzgórze Hymettos słynęło z hodowli pszczoł. Na jego temat pisze Pauzaniusz, *Wędrowniki po Helladzie*, I 32, 1-2.

17 W wydaniu Westernika: *nazywał zaś siebie wszędzie* (καλεῖ δὲ ἑαυτὸν πανταχοῦ). Według tej wersji Platon miałby sam siebie określać „współslugą” lub „współsłużącym” (ὁμόδουλον). Pytaniem pozostaje znaczenie „wszędzie”, tj. czy mamy przez to rozumieć dialogi – tylko w jednym miejscu Sokrates tak siebie określa – czy chodzi tu o sposób bycia Platona na co dzień, który za życia miałby mówić publicznie o sobie w podobny sposób. Wydaje się, że Olympiodor ma tu na myśli jednak dialogi, ponieważ postać literackiego Sokratesa utożsamia on z Platonem, a Sokrates z kolei mówi kilkakrotnie w dialogach o swojej służbie bogu, Apollonowi.

18 Dosłownie: współslugą, w domyśle służeniu Apollonowi. Por. *Fedon* 85b.

19 Pseuo-Platon, *Kochankowie* 132a.

(tj. Dionizosie), za gymnastę²⁰ miał nauczyciela Aristona z Argos, przez którego, jak powiadają, został przezwany 'Platonem'. Wcześniej był nazywany imieniem dziada 'Aristokles'. Został zaś tak nazwany przez to, że dwie części ciała miał szersze, [a mianowicie] nie tylko klatkę piersiową, ale i czoło, jak wskazują [na to] wszędzie złożone jako wotum jego podobizny, [które] takim [go] przedstawiają. Inni zaś powiadają, że nie przez to został on przezwany ['Platonem', czyli 'Szerokim'], lecz przez szerokość, wylewność i rozciągłość pozbawionego miary stylu, tak jak mówi się, że i zmieniono imię Teofrasta, wcześniej zwanego Tyrtaosem, ze względu na boskość [jego] wymowy²¹. Za nauczyciela muzyki miał zaś Drakona, [który był] nauczycielem Damona, [a] wspomina go w *Państwie*²². Tymi zaś trzema rzeczami Ateńczycy kształcili dzieci, jak powiadam, gramatyką, muzyką, walką, [i to] nie w sposób bezcelowy: lecz gramatyki dla uporządkowania myśli, [które były] w nich; muzyki dla ujarzmienia gwałtownych uczuć; walki zaś i ćwiczeń gimnastycznych dla wzmacniania rozluźnionych żądz. I [tak] zaś Alkibiades u niego (tj. w dialogu Platona) zdaje się, że został wychowany tymi trzema sztukami. Dlatego i Sokrates powiada u niego: *grać zaś na aulosie nie chciałeś*²³, i tym podobne. [Platon] udał się także do malarzy, którzy nauczyli go mieszania barw, [a] wspomina o nich w *Timajosie*²⁴.

20 Tj. nauczyciela ćwiczeń fizycznych.

21 Imię *Teofrast* (Θεόφραστος) to złożenie słów *bóg* (ὁ θεός) i *mowa, sposób mówienia* (ἡ φράσις), co można by tłumaczyć jako *ten, który mówi jak bóg* lub *w sposób podobny bogu*. Informację podaje również Diogenes Laertios V, 2, 39.

22 Platon, *Państwo* 400b.

23 Platon, *Alkibiades* 106e.

24 Platon, *Timajos* 67c-68d.

3. Po tych zaś rzeczach oddał się na wychowanie również do tragików, którzy byli nazywani nauczycielami Hellady. Do tych od tragedii przybył zaś gwoli poznania z pomocą sztuki tragediopisarskiej mądrości już to boskich, już to heroicznych losów. Zajmował się dytyrambami na cześć Dionizosa, nazywanego opiekunem narodzin. Jemu bowiem został ten dytyramb ofiarowany i od niego nosi nazwę. Dytyramb bowiem dionizyjski, jakby z dwu bram wychodzi, nie tylko z Semele, lecz także w części z Zeusa²⁵. Starożytni mieli bowiem w zwyczaju nazywać rzeczy nazwami swoich przyczyn, tak jak i [dytyramb] dionizyjski nazywają. Toteż i Proklos mówi o tym²⁶:

O ile wiadomo, dzieci nazywano po rodzicach.

A że Platon tworzył dytyramby, wynika jasno z dialogu *Fajdros* całkowicie tchnącego charakterem dytyrambicznym, jak powiadają, gdyż Platon miał napisać ten dialog jako pierwszy. Wiele miał [też] pociechy z Arystofanesa komediopisarza i Sofrona, od których przejął sztukę odtwarzania postaci w [swoich] dialogach. Powiadają zaś, że tak z nich był zadowolony, że i gdy umierał, przy jego łożu znaleziono [księgi] Arystofanesa i Sofrona. I sam zaś ułożył epigramat na Arystofanesa:

Charyty, chcąc posiąść jaką świątynię, co by nigdy
nie runęła,
znalazły duszę Arystofanesa²⁷.

25 Olympiodor dostrzega tu analogie etymologiczne: imię *Dionizos* (ὁ Διόνυσος) w grece złożone jest ze słów *dwa* (δύο) i *przybywać* (νίσσομαι), co można by tłumaczyć jako *ten, który przybywa z dwóch*. Z kolei nazwa *dytyramb*, którą zgodnie z pisownią grecką należałoby zapisywać *dityramb*, składa się ze słów *dwa* (δύο) i *brama* (θύρα), co można tłumaczyć jako *ten, z dwóch bram*.

26 Proclus, *Hymnorum fragmenta*, fr. 1, 1.

27 Olympiodor stosuje w powyższych zdaniach grę słów: Platon *cieszył się* (ἔχαλπεν) Arystofanesem i Sofronem

Prześmiewał się zaś z Arystofanesa w dialogu *Uczta*²⁸, że czerpał on zyski z komedii. Przedstawił bowiem [Arystofanesa], jak opiewa Erosa i zapada na czkawkę, [przez co] nie może skończyć hymnu. [Platon] ułożył zaś i utwory tragiczne, i dytyrambiczne, i inne takie. Te właśnie wszystkie [utwory] spalił, gdy usłyszał dytyramb Sokratesa, który powiedział takie oto słowa:

Hefajstosie, wyjdź natychmiast, Platon teraz ciebie potrzebuje!²⁹

Pewien gramatyk z Anatolii zyskał sławę mówiąc pewnego razu owe słowa do Hefajstosa archonta, który stał na czele miasta, i powiedział zaś to w ten sposób:

Hefajstosie, wyjdź natychmiast, Faros teraz ciebie potrzebuje!

4. Mówi się zaś, że gdy Sokrates zamierzał wyjść, przyśniło mu się, że nieopierzony łabędź usiadł na jego kolanach i natychmiast porastając w pióra wzbił się w powietrze i wydawał ostry, tak przejmujący dźwięk, że oczarował wszystkich słuchających – to zaś objawiło mającą nastąpić sławę tego męża (tj. Platona). Po śmierci zaś Sokratesa, za nauczyciela miał Kratylosa, syna Heraklita, którego [imieniem] nazwał dialog o podobnym tytule, napisał bowiem *Kratylosa, czyli o poprawności nazw*. Potem zaś wyruszył do Italii

(w znaczeniu 'korzystał z ich dzieł'); Platon umierając *cieszył się* (χαίρειν) Arystofanem i Sofronem (w znaczeniu 'był im doznaniem wdzięczny'); Platon napisał epigramat o Charytach (Χάριτες), czyli boginiach Wdzięku (w znaczeniu 'boginiach jego Wdzięczności/Wdzięczenia się'), które zamieszkały w duszy komediopisarza, co oznacza, że Platon będzie zawsze wdzięczny Arystofanesowi.

28 *Uczta* 185c 7; 185d 3; 185d 7; 188e 4.

29 Tę samą frazę cytuje Diogenes Laertios, III 5, tłum. W. Olszewski: *Przyjdź tu, Hefajstosie! Platonowi jesteś potrzebny!* W rzeczywistości jest to parafraza wiersza Homera, *Iliada* XVIII 392.

i, znalazłszy tam szkołę pitagorejczyków zarządzaną przez Archytasa, znowu miał za nauczyciela pitagorejczyka [...] ³⁰ wspomina tam podobne imię Archytasa. Skoro zaś trzeba, żeby filozof był tym, który bada naturę rzeczy, udaje się więc na Sycylię, żeby podziwiać kratery ognia, które były w Etnie, a nie – jak ty to powiadasz, mój drogi Aristejdesie – dla przyjemności sycylijskiego stołu. Udać się zaś do Syrakuz przed oblicze Dionizosa, który był wielkim tyranem, próbował przekształcić tyranię w ustrój arystokratyczny, i po to przybył do niego. A wtedy Dionizos zapytał go: *kogo wśród ludzi uważasz za szczęśliwego?* – sądził bowiem, że filozof [chcąc] mu schlebić, wskaże na niego – ten zaś odpowiedział, że: *Sokratesa*. Zapytuje znów jego: *co uważasz za zadanie męża stanu?* Ten zaś odpowiedział: *uczynienie państwa lepszym*. Zapytał go po raz trzeci: *cóż to, czy wydawanie sprawiedliwych wyroków wydaje ci się rzeczą mało ważną?* Dionizos bowiem miał sławę [tego, który] wydaje sprawiedliwe wyroki. Ten zaś, nie lękając się, odpowiedział: *mało ważny jest ostateczny los; ci, którzy wydają sprawiedliwe wyroki są bowiem podobni do tych, co leczą, [są jak] ci, którzy pęknięte szaty naprawią*. Zapytał po raz czwarty: *czy tyrania nie jest czymś mężnym?* [A Platon na to]: *Ze wszystkich więc rzeczy – powiada – najbardziej na wzgardę zasługuje, gdy [ktoś] boi się nożyczek fryzjerskich, jakoby miał przez nie zginąć*. Dionizos więc, wzburzony tymi [słowami], powiedział mu, żeby opuścił Syrakuzy przed wschodem słońca. Tak znieważony, Platon został wygnany z Syrakuz.

30 Luka w tekście. Uzupełnia ją Westernik: *i jego zaś dialog Fileb mówi o kimś podobnym z imienia do tego pitagorejczyka, i wspomina się tam Archytasa*. (φέρεται δὲ αὐτοῦ καὶ διάλογος ὁ Φίλητος Πυθαγορείου τινὸς ὁμώνυμος, ἐνθα καὶ Ἀρχύτου μέμνηται). Tu Olympiodor chyba się pomylił. Platon wspomina Archytasa w *Listach* (338c-339d; 350a; 360c).

5. Drugiej podróży na Sycylię przyczyna była taka. Po śmierci Dionizosa Wielkiego tyranię przejął Dionizos, syn Dionizosa, który [z tej samej] matki miał brata Diona, który stał się uczniem Platona podczas [jego] pierwszej podróży. Píše więc Dion do niego, że *jest nadzieja zmiany tyranii na arystokrację, jeśli się teraz pojawi*. Z tego zatem powodu udaje się w drugą podróż i zostaje oskarżony przed Dionizosem przez jego strażników, że jakoby radził Dionowi przejąć władzę i obalić Dionizosa. [Platon] po pojmaniu przez niego został przekazany Pollisowi z Eginy, który przyjeżdżał na Sycylię w celach handlowych. Ten zaś, zabrawszy go na Eginę, spotkał tam Annikerisa, Libijczyka, który zamierzał płynąć do Elinu, żeby startować w zawodach na czterokonnym rydwanie. Spotkawszy przypadkiem Pollisa, kupił od niego Platona, dzięki wielkiej jego sławie odniósł zwycięstwo w zawodach na czterokonnym rydwanie. I Aristejdes mówi o tym, że nikt nie wychwalałby Annikerisa, jeśli by nie wykupił Platona.

I oto taki znowu nadarzył się powód trzeciej podróży na Sycylię. Dion pozbawiony majątku przez Dionizosa i pozbawiony [poparcia] tych, którzy zasiadali w sądzie, został wygnany. Píše więc do Platona, że Dionizos niesprawiedliwie [go] oskarżył, [i] że puści go wolno, jeśli Platon natychmiast do niego przybędzie. Ten zaś, [choć] gotowy pomóc towarzyszowi, niechętnie podjął się trzeciej wyprawy. I tak przedstawiają się sprawy na temat podróży filozofa na Sycylię.

Należy zaś wiedzieć, że i do Egiptu przybył do tych ludzi, którzy byli tam kapłanami i nauczyli się od nich [arkanów sztuki] kapłańskiej. Dlatego i w *Gorgiaszu*³¹ powiada: *nie, na psa, co u Egipcjan*

31 *Gorgiasz* 482b.

bogiem. [To bóstwo] bowiem, które u Hellenów może mieć posągi, to samo ma u Egipcjan żywe zwierzęta, które są symbolami każdego spośród bogów, któremu są poświęcone. Chcąc zaś spotkać się i z magami, nie mogąc [jednak] do nich przybyć przez to, że w owym czasie wybuchła w Persji wojna, przybył do Fenicji i tam obcując z Magami odebrał wykształcenie w zakresie magii. Dlatego i w *Timajosie*³² ukazuje się jako ten, który jest obeznany ze [sztuką] wróżenia z ofiar, i mówi nie tylko o znakach wróżebnych [na podstawie] wątroby i wnętrzności, lecz także [w ogóle] o tego typu zagadnieniach.

6. Lecz te rzeczy trzeba było opowiedzieć ze względu na przyczyny podróży na Sycylię.

Przybywszy do Aten, założył szkołę w Akademii, [a] pewną część tego gimnazjonu przeznaczył na święty okrąg poświęcony Muzom. A samemu Platonowi towarzyszył tam nienawidzący ludzi Tymon. Przyciągał zaś bardzo licznych [słuchaczy] ze względu na naukę, [a] mężną postawą sprawiał, że słuchali go i mężczyźni, i kobiety i dowodził, że z całej filozofii jego jest lepsza. Bo też uwolnił się od ironii Sokratejskiej i od spędzania czasu na agorze i w warsztatach, i robienia z siebie tego, który poluje na młodzieńców i rozmowy³³. Uwolnił się zaś i od [podążania] świętym szlakiem Pitagorejczyków, i posiadania zamkniętych bram, i od 'on powiedział'³⁴, czyniąc siebie najbardziej

32 *Timajos* 71a – 72d.

33 Aluzja do postępowania Sokratesa, który swoich rozmówców szukał, zaczepiał, żeby nie powiedzieć polował na nich, na agorze, w warsztatach pracy itd.

34 Olympiodor czyni tu aluzję do zamkniętego charakteru szkoły Pitagorasa, która stanowiła rodzaj ezoterycznego bractwa, niedostępnego dla postronnych, a ponadto narzucającego jej członkom szereg wewnętrznych rygorów. Wspomniany tu 'święty szlak' to szczególnie sposób filozofowania, według którego żyli członkowie wspólnoty pitagorejskiej, a który Platon określa w *Państwie* (600b)

zaangażowanym w sprawy państwa w porównaniu ze wszystkimi. Z licznych zatem uczynił swoich zwolenników, a jeszcze liczniejszych wspomógł. Umierając, tuż przed śmiercią miał sen, jak nowo narodzony łabędź przeskakuje z drzewa na drzewo i z tego powodu przysparza łowcom ptaków większego trudu. Simiasz, uczeń Sokratesa, objaśnił sen [mówiąc], że dla tych, którzy chcą stać się takimi jak Platon i przewodzić [w szkole] po nim, będzie on niedoścignionym [wzorem]. Ci bowiem przywódcy, którzy próbują³⁵ pochwycić mądrość przodków podobni są do łowców ptaków, ostatecznie zaś jest on nie do dośnięcia pod względem wiedzy z zakresu fizyki i etyki, i teologii i po prostu jest różną rzeczą słuchać jego wykładów, tak jak i Homera. Powiadają zaś, że narodziły się dwie takie same harmonijne dusze, dlatego należy w najrozmaitszy sposób słuchać obu. Po jego zaś śmierci Ateńczycy wyprawili mu kosztowny pogrzeb i na jego grobie napisali:

Dwóch zrodził Apollon, Asklepiosa oraz Platona,
jednego, żeby dbał o duszę, drugiego zaś, żeby dbał
o ciało.

I takie to rzeczy o pochodzeniu filozofa.

jako *pitagorejski styl życia* (Πυθαγόρειοντρόποντοῦ βίου). Polegał on m.in. na niezabijaniu istot posiadających duszę, tym samym niespożywaniu pokarmów mięsnych i wstrzymywaniu się od typowych dla Greków krwawych ofiar, ciągłych ćwiczeniach pamięci i dążeniu do doskonałości na drodze badań według nauk Pitagorasa. Wzmianka o 'zamkniętych bramach' to nawiązanie do selektywnego naboru uczniów przez szkołę. Z kolei formuła 'on powiedział' była niejako symbolem, z jednej strony, troski o wierne zachowywanie nauk mistrza, z drugiej, ograniczała niejako swobodę poszukiwań filozoficznych – każdą dyskusję mógł potencjalnie przeciąć argument 'on powiedział'.

35 Westernik: *usiłują* (πειρώμενοι).

Jarosław Marek Spychała

Warsaw, Poland

jaroslaw.spychala@lego-logos.pl

Keywords: Plato, Socrates, philosophy

Apuleius from Madaurus, Life of Plato

Abstract

Olympiodorus (Neolatonist) from Alexandria is a little-known figure. We know that he worked in the sixth century AD in the Alexandrian school of philosophy. He commented on the writings of Plato and Aristotle, but did not individually develop their studies.

Life of Plato by Olympiodorus is the oldest preserved biography of Plato, which antiquity has left us. Similarly to Life of Plato by Apuleius, it is not a stand-alone text.

The basis of this translation was the Greek text, included in the publishing of Karl Friedrich Hermann Platonis Dialogues, Volume IV, Lipsiae 1852.

(From the translator's introduction)

Jaroslaw Marek Spychała, philosopher, author of ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ project (www.lego-logos.pl). Professionally involved in the history of ancient philosophy and religion.

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w pierwszym półroczu 2011 roku.

Aleksandra Marciniak (opracowanie)

Polska, Łódź

aleksandra.marciniak@wsp.lodz.pl

Adrian B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-519-5.

Bakiera L., Stelter Ź. (2011), *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. Tom 1, Warszawa, Wydawnictwo Difin ISBN: 978-83-7641-399-0.

Bakiera L., Stelter Ź. (2011), *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. T. 2, Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-400-3.

Banaszkiewicz K. (2011), *Audiowizualność i mitemyki przestrzeni. Media. Narracja. Człowiek*. Warszawa, Oficyna Naukowa, ISBN 978-83-7737-016-2.

Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16539-0.

Bartosz B. (red.) (2011), *Wymiary kobiecości i męskości*. Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-28-8.

Baumeister R. (2011), *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 978-83-01-16468-3.

Bąbel P., Baran A. (2011), *Trening pamięci. Projektowanie, realizacja, techniki i ćwiczenia*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-375-4.

Bielak T., Filiciak M., Ptaszek G. (2011), *Zmierzch telewizji? Przemiany medium*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, ISBN: 978-83-7383-478-1.

Błęszyński J. (2011), *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala Oceny Zachowań Autystycznych*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, 978-83-7744-005-6.

Bogdanowicz M. (2011), *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, ISBN: 978-83-7744-002-5.

Bonar J. (red.) (2011), *Nauczyciel wczesnej edukacji – oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-559-1.

Brycz H., Karasiewicz K. (2011), *Skala Metapoznawczego Ja. Związki między metapoznaniem Ja a zdolnością do samoregulacji*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-275-0.

Brzezińska M. (2011), *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-367-9.

Aleksandra Marciniak, mgr,
dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

Burke P., Briggs A. (2011), *Społeczna historia mediów. Od Gutenberga do Internetu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16455-3.

Cęcelek G. (2011), *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ISBN: 978-83-62015-22-1.

d'Almeida F. (2011), *Manipulacja. W polityce, w reklamie, w miłości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-308-4.

Denek K. (2011), *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Wyd. 2, Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, ISBN 978-83-60038-17-8.

Denek K. (2011), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, ISBN 978-83-60038-20-8.

Długosz P., Niezgoda M. (2011), *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3043-1.

Doroszewicz S. (red.) (2011), *Metodyka i badania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza SGH, ISBN 978-83-7378-607-3.

Ferenz K., Błaszczyk K., Rudek I. (red.) (2011), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy wspólczesnej szkoły*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-392-4.

Fidelus A. (2011), *Oblicza wykluczenia i marginalizacji społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ISBN 978-83-7072-664-5.

Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16432-4.

Forward S. (2011), *Sposób na kłamcę. Jak sobie poradzić z oszustwem i zdradą*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-314-5.

Forward S., Frazier D. (2011), *Szantaż emocjonalny. Jak się obronić przed manipulacją i wykorzystaniem*. Wyd. 2, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-313-8.

Frith C. (2011), *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, ISBN 978-83-235-0651-5.

Giers M. (2011), *Zespół Williamsa*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, ISBN 978-83-7744-004-9.

Gładyszewska-Cylulko J. (2011), *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-439-6.

Gmerek T. (2011), *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-206-4.

Goffman E. (2011), *Instytucje totalne*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 978-83-7489-010-6.

Grabowska B. (2011), *Samotny egoista czy odpowiedzialny obywatel? Rozważania na temat liberalnego ideału człowieka i obywatela*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN: 978-83-231-2593-8.

Groenwald M. (2011), *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ISBN 978-83-7326-779-4.

Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-637-6.

Groth J. (2011), *Oblicza psychopatii. Obraz kliniczny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, ISBN: 978-83-7383-490-3.

Grzesiuk L., Suszek H. (red.) (2011), *Psychoterapia. Problemy pacjentów*. Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-15-8.

Hamer H., Hamer M. (2011), *Odstony, czyli rozmowy z córką*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7308-955-6.

Hejnica-Bezwińska T. (red.) (2011), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ISBN 978-83-7096-741-3.

Hłobił A. (2011), *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-570-6.

Jakubiak K., Maliszewski T. (red.) (2011), *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-505-8.

Jakubiak K., Maliszewski T. (red.) (2011), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-504-1.

Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) (2011), *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*. Zielona Góra, Oficyna

Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, ISBN: 978-83-7481-361-7.

Janocha W. (2011), *Religijność osób niepełnosprawnych i ich rodzin*. Lublin, Wydawnictwo KUL, ISBN 978-83-7702-145-3.

Jastrzębski J. (2011), *Ideologia i komunikacja. O edukacji, pedagogice i mediach*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ISBN: 978-83-229-3197-4.

Jegier A., Kosowska M. (2011), *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-381-5.

Jeziński M. Seklecka A. Wojtkowski Ł. (red.) (2011), *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN: 978-83-231-2623-2.

Jodłowska B., Flanczewska-Wolny M. (2011), *Wychowanie – mądrość – kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-479-2.

Jurkiewicz M. (2011), *Czytanie ze zrozumieniem. Uwarunkowania rodzinne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, ISBN: 978-83-7383-461-3.

Kaja B. M. (2011), *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-311-4.

Kantowicz E. (red.) (2011), *Koncepcje i praktyka działania społecznego w pracy socjalnej*. Wyd. 2 rozsz., Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 978-83-7299-706-7.

Kieszkowska A. (red.) (2011), *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7308-925-9.

Kołąkowski A., Pisula A. (2011), *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN: 978-83-7489-203-2.

Kopciewicz L. (2011), *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN 978-83-7641-405-8.

Kościelska M. (2011), *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-584-3.

Kowaleski J. (red.) *Przestrzenne zróżnicowanie starzenia się ludności Polski. Przyczyny, etapy, następstwa*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-547-8.

Kowalski M., Falcman D. (2011), *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7308-932-7.

Kuciński M., Laskowska E. (2011), *Internet a relacje międzyludzkie*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ISBN 978-83-7096-760-4.

Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-531-7.

Kwiatkowska E., Łuszczek K. (2011), *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży jako wymiar chrześcijańskiego wychowania integralnego*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, ISBN: 978-83-7241-778-7.

Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16553-6.

Lidia Cierpiałkowska, Michał Ziarko (2011), *Psychologia uzależnień – alkoholizm*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, ISBN: 978-83-60807-58-3.

Lubińska-Kościółek E., Plutecka K. (red.) (2011), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-595-9.

Łęcka D. (2011), *Postawa 3X wśród młodzieży – coś więcej niż abstynencja. Studium psychokulturowe*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-393-1.

Łobocki M. (2011), *O SOS Wioskach Dziecięcych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN 978-83-7587-558-4.

Łuszczzyńska A. (2011), *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16540-6.

Maciejewski J., Liberacki M. (red.) (2011), *Rekrutacja do grup dyspozycyjnych - socjologiczna analiza problemu*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ISBN: 978-83-229-3207-0.

Majewska-Opiełka I. (2011), *Siła kobiecości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN: 978-83-7489-329-9.

Maruszewski T. (2011), *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-310-7.

Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3095-0.

Michel M. (red.) (2011), *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Kraków, Wydawnictwo

Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3112-4.

Mikler-Chwastek A. (2011), *Sprawdzian rozwoju psychoruchowego niemowląt*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, ISBN 9788377440032.

Niezgoda M. (red.) (2011), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3044-8.

Nowak-Dziemianowicz M., Rudnicki P. (red.) (2011), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ISBN 978-83-62302-23-9.

Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, ISBN: 9788374813969.

Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość. Zmiana. Integracja*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16554-3.

Ostasz L. (2011), *Psychoterapia filozoficzna*. Wyd. 2 poprawione, Warszawa, Eneteia, ISBN: 978-83-61538-35-6.

Pantalón M. V. (2011), *Błyskawiczne wywieranie wpływu na ludzi. Jak motywować siebie i innych do natychmiastowego działania. Metoda sześciu kroków*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN: 978-83-7489-346-6.

Parchomiuk M. (red.) (2011), *Osobiste i rodzinne korelaty aktywności zawodowej matek dzieci z niepełnosprawnością*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, ISBN: 978-83-227-3309-7.

Patterson M. L. (2011), *Więcej niż słowa. Potęga komunikacji niewerbalnej*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN: 978-83-7489-330-5.

Pilecka W. (red.) (2011), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3035-6.

Piorunek M. (red.) (2011), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-7611-856-7.

Plak J. (2011), *Osoby niepełnosprawne. Szanse i zagrożenia godnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie, ISBN: 978-83-61121-45-9.

Przygońska E. (red.) (2011), *Praca z dzieckiem wymagającym*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-7611-762-1.

Raś D. (2011), *Uwagi o więzieniach, zapobieganiu występkom i wychowaniu młodzieży. Wybór tekstów z XVI-XX wieku*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-359-7.

Rawa-Kochanowska A. (2011), *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i badaniach*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-397-6.

Rawson M., Richter T. (2011), *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania. Wersja angielska*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-282-8.

Rejzner A. (red.) (2011), *Systemowe rozwiązanie problemu przemocy i agresji w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie, ISBN: 978-83-61121-39-8.

Rzepa T. (red.) (2011), *Wokół problemu płci i gender*. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, ISBN: 978-83-7241-798-5.

Savin-Williams R. C. (2011), *Homoseksualność w rodzinie. Ujawnianie tajemnicy*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-263-6.

Sienkiewicz-Wilowska J. A. (2011), *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-246-9.

Skałbana B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Wyd. 2, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-644-4.

Skałbana B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN 978-83-7587-452-5.

Sowińska H. (red.) (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, ISBN: 978-83-232-2256-9.

Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16566-6.

Sulek A. (2011), *Obrazy z życia socjologii w Polsce*. Warszawa, Oficyna Naukowa, ISBN 978-83-7459-123-2.

Szulc W. (2011), *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-411-9.

Szymczak W. F., Wański T. (2011), *Profesjonalni trenerzy, czyli jak planować i osiągać długotrwałe*

rezultaty. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN: 978-837489-345-6.

Ślębarska K. (2011), *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka w sytuacji bezrobocia. Studium konfrontatywne*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, ISBN 978-83-7164-618-8.

Ślęzak P. (2011), *Reklama jako czyn nieuczciwej konkurencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 978-83-226-1961-2.

Tołwińska B. (2011), *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-487-7.

Trempała J. (red.) (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16394-5.

Turner V., Bruner E. (red.) (2011), *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN: 978-83-233-3036-3.

Walczak-Duraj D. (2011), *Przemiany pracy, postaw i ról zawodowych*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN: 978-83-7525-505-8.

Winiarski R. (red.) (2011), *Rekreacja i czas wolny*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, ISBN: 978-83-62726-17-2.

Wojnicka K., Ciaputa E. (2011), *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-586-7.

Wojtkowski Ł., Seklecka A., Jeziński M. (red.) (2011), *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN: 978-83-231-2623-2.

Wosik-Kawala D. (red.) (2011), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 978-83-227-3257-1.

Wosik-Kawala D. i in. (red.) (2011), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-7611-870-3.

Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T. (2011), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-572-0.

Wróbel S. (2011), *Umysł, gramatyka, ewolucja. Wykłady z filozofii umysłu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN: 978-83-01-16440-9.

Zadworna-Cieślak M., Ogińska-Bulik N. (2011), *Zachowania zdrowotne młodzieży. Uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-449-2.

Zawadzka A., Górnik-Durose M. (red.) (2011), *Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-7489-315-2.

Zawiślak A. (2011), *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, ISBN: 978-83-7641-422-5.

Zubrzycka E. (2011), *Alkohol i jego tajemnice. Co musisz wiedzieć, zanim dorośniesz*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-60577-51-6.

Żyta A. (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN 978-83-7587-518-8.

Open Access (pol. wolny dostęp) to darmowy, swobodny dostęp on-line do elektronicznych zasobów wiedzy o wysokim poziomie opracowania merytorycznego. W bazach Open Access zawarte są pełne teksty artykułów, fragmentów prac, prezentacji, raportów ze wszystkich dziedzin wiedzy, dostępne bezpłatnie w łatwy i szybki sposób. W bazach znajdziemy również pliki graficzne, dźwiękowe i audiowizualne.



Podstawą prawną modelu Open Access są otwarte (wolne) licencje, nazywane copyleft. Zgoda posiadacza praw autorskich do utworu lub przejście utworu do domeny publicznej to niezbędny warunek, by mieć możliwość bezpłatnego dostępu do publikacji. Każdy użytkownik może wtedy pozyskiwać, rozpowszechniać i wykorzystywać zasoby bez ograniczeń finansowych, prawnych i technicznych, oczywiście przy zachowaniu praw autorskich (podaniu źródeł).

Do zbioru materiałów udostępnianych na tych zasadach zalicza się nasze czasopismo. Zachęcamy Autorów do propagowania idei Open Access poprzez dzielenie się z czytelnikami „Kultury i Wychowania” swoją wiedzą, doświadczeniem i wynikami badań.

konkurs

im. Julka Cyperlinga
na najlepszy reportaż

w roku akademickim 2011/2012

świat w zbliżeniu.
ukryte w szufladzie



więcej informacji

wsp.lodz.pl

Celem konkursu jest promowanie i prezentowanie dziennikarskiej twórczości studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którzy poprzez swoją aktywność reporterską opisują i dokumentują „świat w zbliżeniu”, który został nie tylko odkryty przez autora, ale również w formie reportażu utrwalony na dowolnym nośniku medialnym.

Organizatorem konkursu jest Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi z siedzibą w Łodzi, przy ul. Żeromskiego 115.

Twoje bliźny są twoją siłą

II miejsce w konkursie
im. Julka Cyperlinga
na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim
2010/2011
autorka: **Paulina Zaremba**

Są takie trzy filiżanki, które bardzo lubię. Dostałam od siostry sześć. Wyłożyłam połowę na półce, pięknie wyeksponowane – na drugi dzień półka spadła. Tak zostały tylko trzy i z nich piję z gośćmi. Z córką kawę pijam w takich złotych, delikatnych. Te znowu dostałam od sąsiadki. Ale takie te filiżanki cienkie, że od razu, za miesiąc czasu, potrafiłam za uszko i jedna pękła na pół. Takie delikatne. I jak córka jest – ona pije z tej filiżanki, jak nie ma – ja.

Paulina Zaremba
uczenica II klasy Liceum Ogólnokształcącego
im. Marii Skłodowskiej-Curie w Andrychowie

Bieda moje dzieci bije

Pani Maria wychowywała się wśród sześciorga rodzeństwa. Była drugą najstarszą córką, najszybciej nauczyła się odpowiedzialności i odwagi w życiu. Ojciec nie pracował z powodu choroby, matka musiała siedzieć z dziećmi. Była to bardzo biedna rodzina, jedna z wielu takich na Dzielcu. Już od najmłodszych lat dzieci musiały myśleć o przetrwaniu, żeby kupić książki do szkoły, buty, uszyć ubranie.

Mama Marysi wszystkie swoje dziewczynki kochała jednakowo. Była przy tym trochę nerwowa, w końcu dzieci miały dość duże braki w nauce. Ale jak dała klapsa którejś, to tato zawsze zwracał uwagę. Mówił: bieda moje dzieci bije, nie masz prawa i ty bić. Dlatego już nie biła.

Kiedy przyszła zima, były jedne buty, a cztery stopy do ogrzania. Był też mróz, więc boso się nie dało chodzić. Dlatego trzy dni siostra szła do szkoły w tych butach, a ja siedziałam wtedy w domu. Potem się zmieniałyśmy i tak wkoło. Miały braki, w końcu były dziećmi i nie korzystały codziennie z lekcji, ale mimo wszystko sobie radziły. Każda skończyła szkołę, ciągle myśląc o tym, by pomóc rodzicom. Jako dwie najstarsze, ze świadomością, że mama z piątką drobnych dzieciaków czeka w domu, bez pieniędzy, często bez jedzenia, starały się zarobić. Potem już nikt nie czekał w domu – dom się zawalił. Mieszkali u obcych, ścieśnieni w jednej komórce. Ale mieli działkę, była perspektywa budowy nowego, własnego lokum. Tylko pieniądze... Pieniądzy nie było, ale były córki.

Już zaraz po ukończeniu podstawówki, dzień czy dwa, robiłam koło Krakowa na przędzalni. Gdy skończyłam szesnaście lat przeniosłam się do Bielska, bo tam już przyjmowali, a potem do Andrychowa, bo tu trzeba było mieć osiemnaście. W Bielsku mogła pracować dalej, ale dokuczały dojazdy. Nie dojeżdżał blisko żaden autobus, samochód, nie było nic – jeden rower we wsi był... tyle. Więc chodziła siedem kilometrów do stacji kolejowej. I za pięć dwunasta w nocy wracała, i znów te siedem kilometrów ciemnym lasem.

Dom wybudowali w dwa lata, sami wyrabiali cegłę i wszystko, co byli w stanie zrobić.

Od dziś będę naprawdę odważną osobą – tak pójdę przez życie

Pracowałam, chodziłam, raz w życiu tylko się wystraszyłam. Tato mówi tak: muszę ci kupić baterijkę, bo jak ty tak w nocy przychodzisz na pierwszą do domu, jakby cię coś spotkało na drodze – żebyś mogła przyświecić. W pierwszym dniu, niosąc lartarkę, szła bardzo zadowolona. Gdy dochodziła do zagajnika przy zakręcie, poświeciła sobie nią wzdłuż drogi, czy tam nie ma kogoś koło lasu, czy pusta droga. Boże Drogi! W czarnych garniturach, krawatki białe, blondyny! Wystraszyłam się okrutnie i szurnęłam szybko w bok. Przebiegła przez pola. Dotarła do domu i opowiedziała wszystko rodzicom. Na drugi dzień szła razem z siostrą. Pokazuję jej, gdzie ci panowie siedzieli. Przyglądam się i, Boże Drogi!, grube, ścięte dwie sosny czarne. A u góry tak zrobione, że wyglądało to jak włosy, a na środku ciachnięta jakby krawatka.

Pierwszy raz i ostatni się wystraszyłam. Nigdy więcej! Od dziś będę naprawdę odważną osobą. Tak pójdę przez życie, tak sobie postanowiłam – powiedziała do siostry.

Paradnica wystrojona

Kiedy dostała skrawek materiału, sama uszyła sobie sukienkę, taką z gustem. Zakładała obcasik i zawsze pięknie się prezentowała. Potem wszyscy patrzyli, jaka paradnica wystrojona. I mówili: ona daleko zajdzie. I zaszłam daleko – jeden kilometr od domu rodzinnego – mówi ze śmiechem.

Pięknie śpiewała. Na przedstawieniach szkolnych, a później nawet do szkoły muzycznej chcieli ją wziąć. W Krakowie. Ale Marysia nie miała możliwości – nie było na buty, nie było na książki. Na szkołę muzyczną też nie było.

Czuwałam nad naszym szczęściem

Pani Maria, gdy pierwszy raz zobaczyła Czesława, nie przypuszczała, że za pięć lat będą małżeństwem.

A mężem okazał się wspaniałym. Jeszcze przed ślubem wybudował fundament na dom, ale później został wezwany do wojska. Po dwóch latach wrócił na gotowe. Pani Maria wzięła sprawy w swoje ręce i skończyła budowę.

Moje małżeństwo było udane i szczęśliwe, ufałimy sobie bezgranicznie. Zawsze czuwałam nad naszym szczęściem, dbałam, by iskra, która w nas płonęła, nie zgasła.

Pozwalał jej podróżować, dawał na to pieniądze. Wszystkie sąsiadki zazdrościły takiego Cześka. Zwiedziła tyle krajów: w Bułgarii była dwa razy, na Węgrzech, na Słowacji... i polskie wybrzeże nie było dla niej zagadką. Sam nie lubił wyjeżdżać, prowadził gospodarkę. On kiedykolwiek kupował sobie piwo, mnie zawsze kupował banany. Albo grejpferty. Miałam cukrzycę.

Ratujcie! Gwałci w stodole!

Pani Maria była odważna, szła twardo przez życie, nikogo się nie bała ... ale chłopców się bała.

Jak miałam dwanaście lat, chciał mnie zgwałcić osiemnastoletni chłopak. Właśnie w tym zagajniku, gdzie się tak wystraszyłam. To był znajomy mi człowiek.

Powtórzyło się to, gdy była już mężatką. Tyle że wtedy na taki krok odważył się szwagier, gdy zwozili zboże do stodoły. Koniec końców udało jej się krzyknąć: Ratujcie mnie! Leśniak mnie chce zgwałcić w stodole! I uciekł.

Nigdy kobieta nie powinna powiedzieć mężowi, że ten a ten chciał ją zgwałcić. Ale gdzieś po roku, jakoś tak się zgadaliśmy, że mi to wyszło. Później, może pięć miesięcy, spotkali się, chyba to były imieniny, poszli sobie do pokoju i mąż trochę wypity wygarnął mu wszystko. Szwagier wtedy powiedział coś takiego: „Nie gniewaj się, ale ona jest przebystra przecholera. Ona potrafiła zawołać moje nazwisko, moje imię! Wiedzieliby wszyscy!” Później wypili sobie na zgodę. Oni, nie ja! – zaśmiała się. Jakby mój mąż był zgwałcony. A później jeszcze szwagier dodał na zgodę: że miała tak czyste, białe, śnieżnobiałe piękne majtki, że jeszcze w życiu takich majtek nie widział. Strasznie się z tego śmiała, ale już nigdy nie rozmawiała z mężem na ten temat.

... a dziecko by umarło

Córka, Róża, jako jeszcze malutka dziewczyna oparzyła się w rękę. Tak maleńko, ot jak łyżeczka do herbaty. Pochorowała się bardzo przez tę ranę i trzy miesiące w szpitalu spędziła. Dzień, dwa dni później bez leczenia, a dziecko by umarło. Lekarze nie widzieli problemu.

Dopiero później trafił się taki, co zobaczył. Nie tylko zobaczył, a pomógł. Dziecko wyzdrowiało.

Nigdy nie puszczali synka na główną drogę. Zawsze gdzieś bawił się na tych polnych, rzadko uczęszczanych. Przyjechał jednak kolega ze szkolnej ławki i wyciągnął na rowery. Mieli po dziewięć lat. Mijały się dwa autobusy na przystanku. Pawełek cały czas jeździł za kolegą, ale ten był szybszy. Gdy przejechał ulicę wskroś, chłopczyk znalazł się między autobusami. Jeden potracił dzieciaka, odjechał. Drugi zatrzymał się paręnaście centymetrów od głowy chłopca. Leżał na drodze z urazami czaszki i nóg, nieprzytomny spędził na łóżku tydzień, otoczony modlitwami rodziny, potem szybko się potoczyło. Poskładali go, wyszedł na cało. A byłam taka szczęśliwa, dziękowałam Bogu. Jednak po tych urazach Pawełek nie mógł się skoncentrować, opuścił się w nauce. Musiał dwa razy przeczytać czytanekę, aby odpowiedzieć na proste pytanie i dostać dostateczny. Szybko się zniechęcił, nie chciał siedzieć nad książkami. Umyślał sobie, że skończy z podstawowym wykształceniem i pójdzie do górnictwa. Ojciec nie chciał na to pozwolić, widział syna w gospodarce, chciał, żeby odziedziczył po nim pole i kontynuował rolnictwo przy domu. Ale wyszło na jego, dostał się do kopalni.

Mamuśka, nie lubię cię

Nosił tam straszne ciężary, aż dostał urazu ramienia. Prosiłam, żeby się zwolnił, że to jest od ciężaru. Ale on nie chciał, nosił dalej, tylko teraz na głowie, żeby mama się nie zauważyła tych zgnieceń na ramionach. Kręgosłup w końcu nie wytrzymał, siadł z jednej strony, a żebra zbiły się na kupę. Cierpiało, ale nie chciał się przyznać. Przemęczył to, przebolewał, nic nie powiedział. Po jakimś czasie, przez zaniedbanie, zeszytywniał mu kark i stracił władzę w jednej ręce. Na drugi dzień szyję puściło, ręki nie. Dostał od

lekarza tabletki na ból i zwolnienie, cztery dni miał zostać w domu. Po paru tygodniach nie było już żadnych mięśni: same kości i skóra. Nie interesuje mnie, jak pan to robi, proszę mnie skierować do fachowca, który może mu pomóc. Pan ani razu nie oglądał jego ręki, nie kazał się rozebrać, pokazać mu. Pan jest lekarzem? Na rzęsach niech pan stanie! – wykrzyczała pani Maria w gabinecie. Skierowanie się znalazło i chłopak wyzdrowiał. Po tym wypadku zmęźniał, wyprzystojniał. Trochę też ucichł, mniej mówił, bardziej zamknął się w sobie.

Jak wypił piwo to przychodził i mówił: Mamuśka, kocham cię, wstańże, porozmawiamy. Dawno nie gadaliśmy. Albo: Mamuśka, nie lubię cię. Pytałam się: nie lubisz mnie? Czemu ty mnie nie lubisz? A on: a, bo ty jesteś za bardzo opiekuńcza. Tracił pewność siebie, częściej zostawał w domu. Mówiłam mu, rozmawialiśmy z nim, żeby szedł do psychologa. Ale on mówił, że się kontroluje. Że nic z nim nie jest. Pani Maria pojechała za niego do psychologa, po poradę. Jednak koniec końców nic nie wskórała, bo Paweł nie widział w sobie problemów.

Od tego się zaczęło

Paweł zobaczył w rowie kolegę. Leżał kompletnie pijany. Był mróz i mżawka, ślisko strasznie. Zabrał go do samochodu, chcąc odwieźć do domu. Usiadł na przednim siedzeniu, nieprzypięty pasami. Paweł zawsze kierował jedną ręką, lewą. Jak dodał gazu kolega się kiwnął i spadł na rękę kierowcy. Chłopak stracił kontrolę nad pojazdem – samochód wylądował w rowie. Nic się w sumie nie stało, pękła tylko obudowa.

Mój mąż strasznie to przeżył, dwa i pół roku samochód ma, nowy samochód. Przy naszych zarobkach... Ja mówię, dajże spokój człowieku. Kupimy część w Bielsku, w zakładzie, i będzie jak nowy. Ale on

mówił, że nie, że nie wierzy – to będą stare toki, to będą stare toki!, powtarzał.

Obraził się na syna.

Była kolacja, Paweł podał talerz tacie, potem mamie. Już niósł sobie zupę, gdy usłyszał od ojca: wynoś się stąd! Jedz, gdzie chcesz, ale tu nie będziesz. Nie myślisz o życiu, patrzysz zbierania pijaków po rowach, dobre uczynki robić, a nie patrzysz swojego życia.

Pawełek był nieśmiały, wrażliwy. I od tego się zaczęło. Od tego się zaczęło naprawdę.

Nie uroniłam łez – tak Pan Bóg mi dał

Serce zaczęło kuć panią Marię pewnego popołudnia. Czuła, że coś się stanie, niekoniecznie dobrego. Jako bardzo religijna osoba poprosiła Boga, żeby czuwał nad nią i, jeśli to wydarzenie będzie przykre, bolesne, by nie odbierał jej zdrowego rozsądku.

Jej mąż pojechał do sklepu, obiecał, że wróci za dwadzieścia minut. Nie wrócił. Rany Boskie, nie ma Cześka, Rany Boskie!

Parę godzin później okazało się, że miał wypadek. Był w szoku, głowa stłuczona i lekki wylew. Rozpiął pasek, zahaczył o małe drzewko, cofał się na kolanach, chciał się wygrzebać z samochodu. I na tym pasku się uduślił.

Przez pierwsze pół roku pani Maria nie uroniła ani jednej łzy. Ja byłam jak w innym świecie, to taka reakcja, jakby mnie to nie dotyczyło w ogóle. Jakby to nie dotyczyło śmierci. Tak Pan Bóg mi dał. Ale zsiwiałam do białości.

Po tym szoku potrzebne było trochę mądrości, żeby nie wpaść w jakąś depresję. Wiedziałam, że muszę się czymś zająć. Postanowiłam otworzyć działalność agroturystyczną. Już jakieś dwanaście dni po śmierci męża przyjechałam pierwszych wczasowiczów. Nie było czasu płakać po stracie męża.

Stryczek spaliłam. Kupił nowy

Pawełek był bardzo uczuciowym chłopakiem, nieprzeciętnie wrażliwym. Po urazach z młodości nie mógł pić alkoholu, to źle wpływało na jego zdrowie... ale pracował na kopalni.

Jadąc do pracy, nie potrafił po raz dziesiąty odmówić kolejki, nie umiał nie napić się „za zdrowie”. Brał wszystko do siebie, nie miał dystansu, za bardzo się przejmował. Później przychodził do niego, pod nieobecność matki, sąsiad – na piwko. I tak wkoło.

Wszystko zaplanował, tak przynajmniej się wydaje. Kupił specjalny stryczek. Ja znalazłam tą pętlę w wersalce i normalnie ścięło mnie z nóg. Linkę spaliłam.

Raz przyszedł wcześniej z pracy. W drzwiach go przywitałam: jak się cieszę dziecko, żeś tak wcześniej wrócił do domu. Tak się ucieszyłam. Powiedział wtedy: zjem obiad, prześpię się, mam. A koło piątej będę kosił.

Pani Maria sadziła kwiatki w ogródku. W pewnej chwili postanowiła sprawdzić, co z obiadem, czy czasem się nie przypala. Idąc, zauważyła, że drzwi do stodoły są otwarte. Tam trzymali maszyny.

Poszłam zawrzeć i na głos tak do siebie mówię: kto te drzwi otworzył? A w środku mój syn na kolanach. Klęczał. Zahaczył linką o rygiel taki...

Cztery minuty – nie żył. Gdyby znaleziono go dwie minuty wcześniej, uratowaliby go. Tak stwierdziło pogotowie. I zostawiono tę informację matce. Dwie minuty wcześniej. Dwie.

Mąż pani Marii zmarł 22 maja. Równe pięć lat później, w sobotę, syn odbiera sobie życie. To był tak urodny chłopak! Przystojny, grzeczny, spokojny...

Jak nie mogłam zasnąć, pisałam wiersze i wspomnienia. Kładłam się o dwunastą w nocy, brałam tabletkę nasenną, żeby zaraz zasnąć i nie myśleć.

Trzeba wyjść obronną ręką

Mam martwicę miększu sercowego – siedem centymetrów serca nieczynne. Miałam dwa zawały, pięć stanów przedzawałowych. Byłam dwadzieścia sześć razy w szpitalu w Wadowicach. Oprócz tego sześć chorób niewyleczalnych. Leczę się u reumatologa, kardiologa, diabetyka, urologa i lekarza rodzinnego.

Przepracowałam 24 lata. Dom, rodzina, praca – czułam się spełniona. Napisałam 80 wierszy, zaczęłam pisać książkę, którą mam nadzieję zdążę skończyć przed śmiercią. Skończyłam 73 lata.

Pani Maria prowadzi agroturystykę i zajmuje się gospodarstwem. Jest bardzo wesołą osobą, często podróżuje, żartuje. Wychowała wspaniałą córkę, która pracuje teraz w szpitalu. Mieszka sama, ale doskonale sobie radzi. Gdy wstaje, planuje sobie życie. Każdy dzień kolejno, dokładnie. Nie obciąża siebie za mocno, robi to, co jest w stanie. I codziennie coś innego. I dzień w dzień.

Ligujący

Nagroda specjalna w konkursie
im. Julka Cyperlinga
na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim
2010/2011
autorka: Kinga Filińska

Materiał

Na początku jest drewno.

I jedna prosta zasada. Takie drewno, jakie na danym terenie można najszybciej znaleźć.

A więc tu – sosna. Tylko za miasto się ruszyć, to w każdym lesie – jedna, druga, setna. Drogi tyle, co nic, stąd do lasu piechotą na spacer można chodzić. Albo śmignąć rowerem, jadąc do którejś wsi. A przejażdżki pan Andrzej lubi. Jak jest pogoda, to i kilkanaście kilometrów robi.

Ale zdarza się, że drewno samo wpadnie w ręce. Czasem koledzy gdzieś z Polski przywożą; o, tu, tu, te dwie gałęzie, bardzo ładne, olszynowe, aż z Grodziska Mazowieckiego przyjechały. Kawalek

Kinga Filińska
studentka Uniwersytetu Łódzkiego
III rok, Dziennikarstwo i komunikacja społeczna

przecież, od Ciechanowca z półtorej godziny drogi.

Czyli może być sosna, ale też olcha, wierzba, lipa, topola. Żadna filozofia – trzeba wleźć w chojary. I pamiętać, ile się ma lat. I wzrostu. Bo materiał trzeba wybrać „pod siebie”. Dorosły człowiek szuka gałęzi mniej więcej półtorametrowej. Ale i od tego nie wszystko zależy.

W drewnie liczy się twardość.

No i teraz się zaczyna. Wejść w las – gałęzi pełno. Ale znaleźć taką, co się do roboty nadaje – co innego. A nadają się te z gęsto rozmieszczonymi słojami. Jeśli odstępy są małe – pół milimetra, milimetr – dobrze, drzewo rośnie wolniej, ale jest twardsze. Centymetr między słojami – wata, nie drewno. Do niczego.

Jeśli pan Andrzej potrzebuje jednej gałęzi, to z lasu przywozi dziesięć. Bo w drewni okaże się, że zdalnych jest z pięć. I nie ze wszystkich coś wyjdzie.

Drewna nie można obrabiać od razu. Gdzie, taka surowizna prosto z lasu. Zaraz uschnie i pęknie przy pracy. Niech poleży trochę w korze.

I dopiero potem do roboty. Na początku trzeba zdecydowanie. Szczerze. Żadnych dłupek czy innej poezji. Raz! siekierą, dwa! siekierą, aż wióry lecą. Pan Andrzej ma w drewni taką jedną podpisaną. „Siekira kowala Jędrzeja”, stoi wzdłuż trzonka, grubym flamastrem, drukowanymi literami. Żeby jej co nie wcięło, wyjaśnia właściciel. Bo siekierę w razie czego zawsze pożyczę.

Ociosaną gałąź bierze w objęcia imadło. Inaczej

mogłaby uciekać spod ośnika (tutaj – ośniaka; inaczej chyba żaden majster w Ciechanowcu nie powie). A teraz trzeba nadać drewnu kształt. Stanać za jednym końcem gałęzi. Przyłożyć ostrze na drugim, prostopadle do drzewa. Mocniej zacisnąć dłonie na uchwytach po obu stronach narzędzia. I przyciągnąć go do siebie. Strzepnąć długi wiór. I jeszcze raz. Strzepnąć. I jeszcze. Ośniak zabiera gałęzi kolejne warstwy, formując ją w łagodny łuk, a drewno, uspokojone pewnym uściskiem imadła, nie zgłasza sprzeciwu. Pozwala się odślaniać i kształtować. Ale nie wolno się w tym zapamiętać; można zaszkodzić. Do siebie, do siebie, gdzie, nie za dużo! Teraz ostrożniej.

Tu, pokazuje pan Andrzej, jest taki hebel, nie no, nie to, tam, o, o, ciepło, gorąco. Własnej roboty. Hebel – to po ciesielsku. Bo po polsku – prędeż „strug”. I tak samo „winkiel” – po stolarsku, choć „kątownik” – po polsku. W ciesielstwie czy kowalstwie jest pełno dawnych naleciałości z niemieckiego, tłumaczy pan Andrzej. Język roboty to nie język narodu. Mogli sobie polscy rzemieślnicy wymyślać swojskie „zdzieraki”, „wybieraki”, „równiaki”. Hebel to hebel. Do dziś.

Hebel zbiera drewno jak nóż masło. Mniejsze, ostre narzędzie, do pracy trochę delikatniejsze. Ale lepiej przeciągnąć kilka razy i nadal mieć w czym robić, niż raz za mocno – i już nie mieć.

Gałąz otrzymała kształt. Gładkie, łagodne półkole. Co z nią teraz zrobić?

Przeciąć piłą wzdłuż.

Tarczową – nie bardzo, rzaz na pół centymetra. Za dużo. Co to znaczy? Jak to co, wzrusza ramionami pan Andrzej. Przy cięciu traci się tyle drewna, ile szerokości ma ostrze. A połówki trzeba będzie potem znów połączyć. Całość może być za wąska. Więc – piłą ręczną.

To trochę nienaturalna siła. Zanurza się w niepodzielne – można pomyśleć – struktury drzewa. Najpierw dyskretnie wprowadza między

nie przykry zgrzyt. Potem wędruje wzdłuż całej postaci drewna, aż rozdzieli je na dwie części.

I od tej pory znów bez ceregieli. Zanim połówki do siebie wrócą, trzeba dobrze ukształtować ich wnętrza. Cieślice z tępą regularnością żłobią drewno ze środka pierwszej części, jeden kawał, następny, następny. To samo – z drugą. Potem dłuto. Dobrze naostrzone ma ścinać włoski z ręki. Ścina – można przystawiać do drewna. Wystruga mniejsze kawałki.

Teraz należy dążyć do kształtu pół-rynienki o ścianie grubości dziecięcego palca. Więc od tej pory pracuje się wyobraźnią. Nie żadnym ośniakiem; ręka drgnie i pójdzie za daleko. Łatwo przedobrzyć. Trzeba mieć patent.

Pan Andrzej ma. Teraz używa zaokrąglonego ostrza, które wybiera tylko pół milimetra. Nie więcej. I jeszcze raz. Pół milimetra.

Zaraz, zaraz, bo to bardzo ważne – przy węższym końcu każdej połówki pod żadnym pozorem nie można wybrać całego drewna.

Półrynienki skleja się klejem stolarskim i składa z powrotem. Składa? Nie. Ścisza drutami, aż trzeszczy. Aż trzeszczy, powtarza pan Andrzej. Aż w drewnie zostanie ślad.

Sklejone, złożone, a więc gotowe, tak?

Nie, łapie się za głowę pan Andrzej, no gdzie!

To nie tak, że się gałąź okoruje, przetnie, wyłłobi części, złoży, iszlus. Drewno pracuje; schnąc, kurczy się, wygina – nierównomiernie, każda połówka wedle własnego życzenia. Dlatego trzeba mocno je ścisnąć, a i tak nie pasują do siebie idealnie. Więc teraz należy zeszlifować nierówności.

I jeszcze – założyć ściskające całość obręcz. Można robić je z łyka, bo ładne to, i mocne diabelnie. Ale pan Andrzej woli metalowe. Pewniejsze, i wyglądają też niegłupio.

Teraz na tym końcu rynienki, gdzie nie zostało wybrane ze środka drewno, przewierca się dziurkę. Nie za dużą, broń Boże przedobrzyć!

Kwestia milimetrów?

Milimetra!, poprawia natychmiast pan Andrzej.

I dopiero potem można całość polakierować i zostawić do wyschnięcia. Na powietrzu, w zależności od temperatury, nawet na kilkanaście godzin.

Czas odmierza patelnia.

– No patelnia, patelnia – potwierdza pan Andrzej
– Znalazona gdzieś, aluminiowa, dziurawa była, to zaflekowałem, o, tu. Człowiek się zastanawia, która godzina. Kiedyś był budzik, ale budzik trzeba nakręcać. Nakręcać zapomniałem, to mi przestawał chodzić. Wyjąłem wkład z normalnego zegara, zamontowałem z jednej strony patelni. Wskazówki – z drugiej. Chodzi? Chodzi.

Zegar-patelnia odmierza więc czas w drewni pana Andrzeja, powieszony za rączkę na gwoździu. Obok wisi ten „normalny”, choć pozbawiony wkładu nie daje znaku życia.

– I w niego można wsadzić wkład – wzrusza ramionami pan Andrzej – tylko po cholerę mi dwa zegary? Co ja, zegarmistrz jestem?

Cyk, cyk, cyk. Przesuwają się wskazówki zegara-patelni. Schnąca, wyżłobiona gałąź o długości odpowiadającej wzrostowi człowieka, powoli dojrzeźwa do swojej nowej roli. Mijają godziny.

I wreszcie jest.

Ligawka.

Dźwięk

Ligawka, ów flet mazowieckich pasterzy, osobliwie tych, co nocną porą pasące się robocze konie i woły strzegą przed żarłocznością drapieżnego wilka; jest to długa na dwa lub trzy łokcie trąba, pospolicie łukowato zgięta, z drzewa za pomocą toporka (...) wystrugana, zwykle z dwóch połówek dla łatwiejszego wewnątrz wyżłobienia złożona, na spojeniu pakiem zalana, chrapliwym głosem przeraźliwie uszy razi z bliska.

Oskar Kolberg, *Mazowsze*. Cz. V, Kraków, 1890

– Tylko proszę mnie tu nie brać za etnografa. Ja wyrabiam ligawki. O historii opowiem, ale z grubsza.

„Z grubsza” historia instrumentu i tak przypomina trasę kolejki górskiej.

– Zaczyna się gdzieś w XI wieku – podejmuje pan Andrzej – To może być najstarszy polski instrument, ale wiadomo, naukowcy się kłócą, jak zawsze w takich sprawach – pewności nie ma.

Jest za to pewność, że ligawka wydaje przeciągłe, ogłuszające dźwięki, których nie da się słuchać, przebywając w jednym pomieszczeniu z grającym. Jest pewność, że pierwsza pisemna wzmianka nazywająca instrument „ligawką” pochodzi z dzieła o tytule dłuższym niż sama wzmianka. I jest pewność, że ligawkę przekazywali sobie na przestrzeni lat wszyscy, tylko nie muzycy.

Początkowo robiła karierę w myślistwie, przy obławach, tak jak używano rogu. Z ponadmetrowej rury bez wentyli i otworów trudno wydobyć pojedyncze brzmienie, a co dopiero melodię. Dlatego jej odgłos zawsze był bardziej sygnałem, niż dźwiękiem – częścią całości.

Kilka wieków później przyjrzeni się ligawce pasterze – zobaczyli dwumetrową drewnianą trąbę, ale (przyłożyli oko do jednego końca, przyjrzeni się uważniej), wyżłobioną, lekką, więc przenośną. Posłuchali – i usłyszeli dudniące, niekoniecznie

czyste dźwięki niosące się daleko z wiatrem. Zagrali – i wypłoszyli z pobliskich krzaków ptaki, psy, ciekawską smarkaterię. Pomyśleli – i wyciągnęli wnioski. Kiedy następnym razem paśli bydło, nie musieli się już obawiać. Przeszywający dźwięk ligawki rzucony w kierunku lasu zupełnie nieźle odstraszał wilka. A i do skrzykiwania się na wspólny wypas był w sam raz.

Dlatego pasterz z regionów mazowiecko-podlaskich kilkaset lat wstecz to nie bajkowe, drobne chłopię z wystruganą fujareczką w dłoni i ździebełkiem trawy romantycznie zwisającym z ust. Pasterz z regionów mazowiecko-podlaskich kilkaset lat wstecz to chłop niosący na pastwisko dwumetrową drewnianą trąbę.

A potem donośny odgłos ligawki okazał się najlepszy dla podkreślenia atmosfery oczekiwania. Atmosfery tego czasu w roku, kiedy życie zwalnia i nabiera powagi.

– Więc ludzie zaczęli układać proste melodie. I grać przed Bożym Narodzeniem – mówi pan Andrzej – Nazwali to „otrębywaniem Adwentu”. Rano – na roratach. Wieczorem – jak już porobili, co mieli porobić w ciągu dnia. Jak na wioskach była cisza. Wychodził na wsi z chałupy jeden chłop. Dał. Jak w tę trąbę zadać, to się przecież niesie na kilka kilometrów. Więc wychodził w sąsiedniej wsi z chałupy drugi chłop. Łapał melodię. Dał. I podawał dalej...

Dudniący dźwięk ligawki zaczyna więc towarzyszyć mroźnemu, surowemu okresowi, na mroźnych, surowych terenach. Symbolizuje prostemu ludowi i pierwsze, i ostatnie przyjście Chrystusa (kojarzony z trąbą archanielską przed Sądem Ostatecznym).

Najtrudniejszy jest zawsze moment na pograniczu wydarzeń. Rolnikom najciężej jest tuż przed żniwami. To okres, w którym kończą się zeszłoroczne zapasy. Człowiekowi jest ponoć najtrudniej zaraz przed dobrą passą. Głęboko wierzącym ludziom Mazowsza i Podlasia ligawka towarzyszy od XVIII wieku czasowi najsroźszemu – poprzedzającemu przełom przyjścia Pana.

Co było później?

– Później – rzuca pan Andrzej – Za ligawkę była kula w łeb.

W czasie II wojny światowej Niemcy kategorycznie zabronili wyrabiania i posiadania ligawek oraz gry na nich. Wszak było znane też ich mniej liturgiczne zastosowanie – zresztą, wiejscy bimbrownicy również po wojnie ostrzegali się przeciągłym, nośnym sygnałem przed patrolami MO. Ale zanim ligawki nagrały sobie w oczach naszej milicji, nie trafiły też w wysublimowane gusta niemieckich gości.

– „Słowiańskie tam-tamy” – mówi pan Andrzej – Tak je nazwali.

Bo dostrzegli w donośnym dźwięku i potencjalny sygnał ostrzegawczy dla zwykłej ludności, i umówiony komunikat dla partyzantów.

Więc, co robili ludzie?

– Bali się – kończy pan Andrzej – Jak wtedy wszyscy. I wszędzie. Ligawki płonęły.

Przez jakiś rok po wojnie na Podlasiu można było jeszcze usłyszeć prosty, trochę nieczysty dźwięk. Potem byli partyzanci w wojnie polsko-niemieckiej stali się partyzantami w wojnie polsko-polskiej. A UB jeszcze długo ściagało grających, uważając ich za porozumiewających się członków ruchu oporu.

Ligawki zamilkły.

Jak w takim razie przetrwało tych kilka całych egzemplarzy, kilka par rąk znających kształt ośniaka i kilka umysłów, pamiętających metodę wyrobu, nie wiadomo. Wiadomo, że w latach 70. jakimś sposobem przeraźliwe dudnienie znów zaczęło rozlegać się na mazowiecko-podlaskim pograniczu i drażnić co wrażliwsze uszy.

Niewielki pokój w domu pana Andrzeja. Południe.

– Fffff – mówi powietrze wdmuchiwane przy węższym końcu ligawki.

– Dddduuuut...! – odpowiada przeraźliwie jej drugi, szerszy koniec.

Trzeba zmienić ten temat, bo ciężko to wytrzymać.

– Jak uzyskać dany dźwięk w ligawce?

– Dmuchać – mówi konkretnie pan Andrzej – Ale nie jak w balon! Usta dobrze ułożyć. Drugie, co się liczy – siła sprężonego powietrza. Większa – wyższy dźwięk. Mniejsza – niższy. Wiadomo – nie zagra się wszystkich; nie ma otworów, nie ma wentyli. Mogą być tylko: c, g, e... I kilka oktav rozpiętości. Po trzecie – im ligawka dłuższa, tym więcej dźwięków.

Dlatego ligawka ma dziś półtora-dwa metry. A w swych złotych czasach zdarzało się jej urosnąć i do pięciu. Dzieciak na wsi chciał wydobyć więcej dźwięków od dzieciaka za płotem. Mężczyzna chciał nie tylko wydobyć dźwięk, ale i zagrać melodię. A chciałeś grać, nie było zmiłuj – strugaj sobie trąbę na kilka łokci.

Początkujący nie ma lekko. Dosłownie i w przenośni. Liguowaniem nigdy nie rządziły jasne zasady, a gabaryty instrumentu nie ułatwiają sprawy. Ale trening podobno czyni mistrza. Co trzeba mieć, by na ligawce zagrać melodię? Wyćwiczoną przeponę, pojemne płuca, silne ręce?

– Mózg – odpowiada pan Andrzej.

Ligawka nie lubi działania siłą. Lubi pytania i wnioskowanie.

– Nie trzeba się tak dąć i dąć, bo człowiek się tylko robi czerwony jak ruski traktor. A dźwięku nie wydobędzie. Raczej zapytać kogoś, jak usta ułożyć. Nie bokiem! Równie dobrze można tyłkiem... Oprzeć o coś instrument; po co koniecznie w powietrzu trzymać? Podnieść do pionu – zawsze będzie lżej, niż w poziomie.

Pytać warto. Nie tylko dla efektów w grze.

– Bo można zarobić przydomek – tłumaczy pan Andrzej – Pokoleniowy. Był w jednej wsi taki grajek... Jak grał, to jakby baran beczał, czy byk jaki buczał, no nie wiadomo co. I cały czas ten jeden dźwięk: buu... buu... To go ludzie tak przezwali: „byk”. Tyle, że to było ileś lat wstecz. Powiedzmy – dziadek-byk. Więc i syn się wiele nie nauczył. I to samo: buu... buu... To jego też przezwali „byk”. Syn ma teraz dzieci. Buu... buu... Też: „byki”.

Pan Andrzej ma ulubioną, idealną długość ligawki – 1 metr, 45 centymetrów. Idealną grubość ścianki – półtora centymetra. I prawie skończoną ligawkę o takich wymiarach.

– I będzie idealna – mówi – Stradivarius. Instrument idealny. Tylko na razie coś mu brakuje. Nie znam go jeszcze dobrze. Ale już wiem co.

Okazuje się, że chodzi o wielkość ustnika, czyli dziurki, którą przewierca się przez drewno nie wyżłobione na węższym końcu ligawki.

A w ustniku liczy się milimetr. Nie milimetry, ale właśnie każdy milimetr.

– Jak wiertarka pójdzie za daleko – tłumaczy pan Andrzej – To już dźwięk nie ten, już coś nie tak, już coś nie stroi.

Cała filozofia wyrobu ligawki to nie kwestia dwóch metrów drewna, które trzeba przytaszczyć z lasu. To kwestia jednego milimetra, którego nie wolno zahaczyć.

– Więc ludzie myślą, że ligawka to instrument-przypadek, uda się-nie uda się. Mnie się wszystkie muszą udać.

Nad ustnikiem trzeba posiedzieć jeszcze ze dwie godziny.

– Za duży – ocenia pan Andrzej – Czyli do dupy. A ma być do dmuchania.

– O ile za duży?

– O pół milimetra.

Dźwięki ligawki idealnej będą idealne po zeszlifowaniu połowy milimetra drewna z ustnika i dwóch godzinach. Ile dźwięków można zagrać na niej teraz?

– Czystych – trzynaście. Nieczystych – dwa.

Popołudnie.

Jak polubić się z instrumentem, o którym pierwsza wzmianka jest krótsza niż tytuł źródła, instrumentem, który się udaje albo nie udaje, instrumentem, na którym ciężko grać, jeszcze trudniej słuchać? Jak poznać się z trąbą, za którą groziła kulka, a który

i tak uparła się, by ogłuszać dalej? Jak tu przekonać się do ligawki, z której można wydobyć trzynaście czystych dźwięków, nieczystych - dwa?

– Żadna filozofia – wzrusza ramionami pan Andrzej
– Trzeba to lubić.

– Nie – stwierdza po chwili – Tu się muszą klepki poluzować. Tu trzeba mieć na tym punkcie cholernego fiola.

Stal

Pan Andrzej zaczął grać na instrumentach dętych w piątej klasie podstawówki. Konkretnie na ligawce – kilka lat później. 36 lat grania na trąbce w orkiestrze dętej OSP, dziesiątki udziałów w ligawkowych konkursach, nagrody jedna po drugiej.

Ale do ligawki nie przekonał się od razu.

– Jak byłem młody – wspomina – Mieszkaliśmy w takiej komunalnej chałupie, tu, w Ciechanowcu; rozwalala się już, trzeba było remontować. Przyszli ludzie, wzięli się do roboty, znaleźli coś na strychu i narobili rabanu: „Do muzeum z tym, do muzeum!”. Popatrzyłem – rura jakaś stara, kurzem porośnięta. Bierzcie, mówię, a na co mi to. I wzięli.

To było pierwsze bliższe spotkanie pana Andrzeja z ligawką. Był początek lat 60.

– Rozpoznałem ją po latach w zbiorach – wspomina
– Należała do ojca.

Mija dekada. Ślady po ligawkach zacierają się w regionie coraz bardziej. Tymczasem Muzeum Rolnictwa w Ciechanowcu przeżywa spore poruszenie. Do niewielkiej pięciotysięcznej miejscowości, wciśniętej między Podlasie i Mazowsze, przyjeżdża VIP.

– Jakiś badacz. Taki koleś ze Szwecji – opowiada pan Andrzej – Dyrektorem Muzeum był wtedy Kazimierz Uszyński. Dokopali się na jakimś strychu do innej ligawki, badacz wytrzeszczył oczy, no i się zaczęło.

Oczy wytrzeszczał profesor Sverlen Noven, muzykolog z Instytutu Etnologii Europejskiej

Uniwersytetu w Lund. A zaczęło się nowe życie ligawki.

Od 1974 r. tradycja, która na przestrzeni lat powinna zaginać już dobrych kilka razy, powraca w nowej formie. Ze starań dyrektora Uszyńskiego i zadziwienia profesora Novena nad instrumentem, o którym nie słyszał w całej karierze naukowej, wyrasta przy Muzeum konkurs gry na ligawce.

Jak zrobić konkurs w zapomnianej dziedzinie? Jak ustalić zasady, skoro zasady nigdy się jej nie trzymały?

Na pierwszą edycję uczestników trzeba było specjalnie szukać. Znalazło się sześciu.

– Ale nagle ludzie zaczęli sobie o ligawce przypominać – wspomina pan Andrzej – Swoje zrobiła sława naukowca, swoje robił dyrektor. Ludzie przyjeżdżali, pytali, okazywało się, że ktoś tam jeszcze trąbi, ktoś inny – umie wyrabiać.

Wtedy o instrumencie przypomniał sobie i pan Andrzej.

– „Idź na ten konkurs”, mówi mi kolega. Ja ligawkę widzieć widziałem, ale, jak to młody gówniarz, co mnie ona interesowała? Co innego wtedy w głowie było.

Mija kilka lat. Dudniąca wieść o ligawce dociera na drugi koniec Polski. Gdzieś w Beskidzie Śląskim, a potem na Podhalu, górale dowiadują się, że ich trombita ma na Podlasiu siostrę. Przyjeżdżają na konkurs. Przegląd z lokalnego staje się ogólnopolski. Później zaczynają się zjeżdżać również Kaszubi z bazunami, Szkoci, Litwini, Białorusini.

Ale na razie pan Andrzej z roku na rok odkłada swój udział, choć instrument już próbuje skonstruować. Pierwsza próba – niezbyt udana.

– Aż nie zdzierżyłem – mówi – Zrobiłem drugą ligawkę, dmuchnąłem, i mówię do matki: „w tym roku konkurs jest mój”.

I był.

Tę drugą ligawkę ma do dziś.

Drewutnia.

– To robił kowal. I to. I to – mówi pan Andrzej, pokazując narzędzia do wyrobu ligawki – I to. Kowal. Czyli ja.

Pan Andrzej jest kowalem. Zresztą, ciężko powiedzieć, kim bardziej – kowalem wytwarzającym ligawki czy wytwórcą ligawek zajmującym się kowalstwem.

W każdym razie na podwórku dokładnie obok drewutni stoi kuźnia.

Podków często się już nie wyrabia, bo mało kto teraz w Ciechanowcu konia kuje. Rzemiosło, które w tym rozumieniu i tak trzymało się tu długo, przybrało ostatecznie inny wymiar. Ozdoby, narzędzia, świeczniki.

– I na przykład takie coś – pan Andrzej wyjmuje z pudełka nóż. Wzdłuż główki biegną faliste wzory, jakby była płynną substancją, która nagle zastygła.

Damast, materiał z twardej stali skuwanej na przemian, warstwowo, z miękką. I dziwer – to samo, ale stal na styku jest rozgrzewana, aż zacznie w swojej ciastowatości być posłuszna. Wtedy zgodzi się połączyć z drugą, o ile i tamtą ciepłem przekonamy do zmiany twardego charakteru. Owocem mariażu będzie materiał twardy i elastyczny zarazem. A świadectwem – charakterystyczny wzór na główce. Ulubiony wśród średniowiecznych wojaków na całym Starym Kontynencie.

Dziś wśród zlecających jego wykonanie wielbicieli historii.

Kowalstwo – zawód patenciarza. Jak sobie patentu nie wymyślisz, kowalem nie będziesz.

Tak mawiał nauczyciel pana Andrzeja.

„Wymyślanie patentów” znaczy ni mniej, ni więcej, jak wypracowanie swoich sposobów i sposobików na radzenie sobie w rzemiośle. Samemu.

Więc pan Andrzej „wymyśla”. Również po to, by

radzić sobie z ligawkami. Narzędzia do wyrobu instrumentów może zrobić sam. Tworzy własne, poprawia inne, kombinuje, przerabia. Nawet takie, które specjalnie dla niego zrobił kowal z Węgier. Ulubione tworzywo – to, co pod ręką.

– Żadna filozofia – zapewnia pan Andrzej – Na przykład stał wysokowęglowa... Resor samochodowy – dodaje szybko.

Wszystko można zrobić własnymi rękoma.

No, prawie.

– Gdybym ja chciał tańczyć w balecie – zastanawia się pan Andrzej – No, to mógłby być dramat. Ale jeśli coś potrafię... I mam materiał... To zrobię... no, samolotu może nie... Ale to, co potrzebne... Wszystko.

I trochę więcej.

– Trombity też. A teraz mam na dwadzieścia bazun zlecenie. Na konkurs gry w Muzeum też robię.

Tradycyjne instrumenty górali i Kaszubów powstają w oddalonym o setki kilometrów miasteczku na pograniczu Podlasia i Mazowsza, potem wędrują w góry lub na Pomorze, by w końcu wrócić do punktu wyjścia?

– No i co z tego? – pyta pan Andrzej – Góral-nie góral, Podlasiak-nie Podlasiak, wszędzie są tacy, co instrumenty umieją robić, i tacy, co nie umieją, tacy, co umieją grać, i tacy, co nie umieją. Nieważne, gdzie się kto urodził. Wszystko zależy od człowieka.

Pan Andrzej prowadzi więc warsztaty, pokazuje, jak pracować nad ligawką, jeździ na imprezy i zjazdy historyczne.

W Ryni znalazła go ekipa Jerzego Hoffmana.

Akurat powstawała „Stara baśń” i poszukiwano rekwizytów. I aktorów.

– Na zjazd pojechałem ze stoiskiem, jako kowal, ale zabrałem ze sobą też ligawkę – wspomina pan Andrzej – Początkowo proponowano mi rolę kowala. Odmówiłem. To zainteresowali się trąbą.

Na potrzeby „Starej baśni” pan Andrzej wykonał trzy ligawki. Zagrały podłożonym z taśmy dźwiękiem.

O wykonanie ligawki proszą też turyści z zagranicy. Dwumetrowe, buczące gałęzie wywieźli od pana Andrzeja mieszkańcy większości kontynentów. Po co?

– Jak to, po co. A po co my przywozimy jakiś szajs, dajmy na to, z Afryki, maski, nie-maski? Do rytuałów? Nie. Pamiętka.

Dlaczego nie drewniany, dziesięciocentymetrowy zubr, tylko drewniana, dwumetrowa trąba?

– Bo zuba się tylko postawi na stoliku – celuje pan Andrzej – A trąbą można podrażnić sąsiadów.

Lata 70. i 80., zwłaszcza w miasteczku otoczonym podlasko-mazowieckimi lasami, nie znały słowa „Google”. Nie było...

– ... niczego – potwierdza pan Andrzej – Internetu, kablówki, komórek.

Tata pana Andrzeja grał na ligawce, ale nie zdążył przekazać mu wiedzy. Skąd było wiadomo, jak robić ligawkę? Czytało się książki?

– A po co?

Pan Andrzej jest samoukiem.

Chodził na konkursy. Przysłuchiwał się rozmowom. Pytał. Obserwował. Zmarnował parę gałęzi.

Potem nadszedł czas wielu prób i wielu błędów. Jeszcze później – pierwszych udanych wyrobów. A potem przyszła perfekcja.

– Bo tak naprawdę to jest proste jak konstrukcja cepa. Żadna filozofia.

Echo

Wstawajcie psubraty Już czas na roraty, roraty¹

Po starym, dobrym małżeństwie z myślistwem niezłej komitywie z pasterstwem i luźnej umowie towarzyskiej z kulturą ludową, ligawka wkracza na ścieżkę dyplomacji z XX i XXI wiekiem.

Konkurs w ciechanowieckim Muzeum Rolnictwa ściągnął ją z jakiejś zapomnianej orbity, ona sama nie mogła znaleźć bardziej wymownej bramki powrotu niż pogranicze obu regionów, w których dudniła przez lata.

A jednak coś się zmieniło.

– Tak, jak kiedyś z ligawką czekało się na Boże Narodzenie – zauważa pan Andrzej – Tak teraz z ligawką czeka się na zawody.

Umiejętności stały się celem, nie środkiem. Tradycję grania wyparła tradycja wygrania. Instrument zaczął przypominać sam o sobie.

– Konkurs dobra rzecz – mówi pan Andrzej – Ale nie gra się już z tych samych powodów, co kiedyś. Jak gram, to czasem ktoś, gdzieś, podchwyci. Ale tylko przed zawodami. Po zawodach – cisza. Proza życia.

– Tradycją było poranne granie w Adwencie – przypomina pan Andrzej – Teraz rano nie gram i ja. Roraty są o 4.00, a mnie o 4.00 wyrwać z łóżka można, ale granatem. No, ale grano też wieczorem, jak już się te bydło zagoniło, krowy podoiło. Krowy nie mam. Kota owszem. Ale gram w Adwencie wieczorem, jak już jest cicho.

Pewnie nigdy nie będzie do końca jasne, czy zmieniły się gusta, czy dziura między przedwojenną popularnością ligawki a jej odrodzeniem dopiero kilkadziesiąt lat później, była zbyt duża do załatania bez szwanku dla kształtu tradycji.

1 Tekst do melodii adwentowej na ligawkę z okolic Czyżewa

Chociaż pan Andrzej nie ma złudzeń.

– Dzieciaki nie chcą się tego uczyć, bo i po co? Ani to ładne, ani to zgrabne – mówi wprost – Ale to jak z jazdą na rowerze. Za pierwszym razem się człowiek potłucze, ale jak już łapnie sposób, to zapamięta do końca życia.

Melodie grane na ligawce rzeczywiście są toporne. Zagrać coś bardziej skomplikowanego to wyzwanie. Konkurs przypomina nieraz bitwę na wydobywanie jakiegokolwiek dźwięku.

Ale nawet kilka dźwięków tworzy melodię. A melodia potrzebuje pamięci.

– Wszystko się z biegiem czasu zapomina – mówi pan Andrzej – A ludzie na wsiach nie znali nut. Jak mieli zapamiętywać brzmienie danej melodii? Nie mogli tylko nucić, bo co można sobie zakodować z samego „trutututu”? Pęczek drutu, ot co. Trzeba było na daną melodię układać tekst.

Nie byle jaki tekst, tylko taki, który łatwo zapamiętać. Jaki tekst łatwo zapamiętać?

Prosty. Absurdalny. I niecenzuralny.

Dlatego dziś, najstarsi grający, o ile tylko pamiętają słowa, nie mają żadnych kłopotów z podzieleniem się mało parlamentarną treścią dla dobra dziedzictwa kulturowego i przyszłych pokoleń.

Pan Andrzej biega za nimi i spisuje, co się jeszcze da.

Jedną z jego najcenniejszych zdobyczy jest tekst:

Karolino!

Nie wysłaś, nie pudziesz

Posiedzisz na udzie

W chałupie na dupie

Aż do przedpuścia!

Spisany w imię tradycji od 90-letniego mieszkańca Myszyńca.

Melodia ligawki może być prosta. Dźwięk ligawki może być sfalszowany.

Ligawka jest przeznaczona do przestrzeni. Trzecim członkiem zespołu, obok grającego i instrumentu, jest echo.

Ale do echa też trzeba się przygotować. Instrument wyda dobry dźwięk tylko wtedy, gdy będzie szczelny. Dlatego kiedyś w Adwencie ligawkę zamrażano.

– No mówię, zamrażano – powtarza pan Andrzej – Kładziono w wielkiej krypie do pojenia bydła.

Dlaczego?

– Proste. Drewno nasiąkając wodą, pęczyło. Szczeliny w materiale w ten sposób się zmniejszały. Poza tym lodowata woda na mrozie zamarzała w większych ubytkach i tak samo je wypełniała.

Zresztą dlatego ligawka nazywa się ligawka – od „legać”, czyli: opierać o coś. Trafne; jak trzymać dwumetrową rurę nasiąkniętą lodowatą wodą przez kilka minut w powietrzu i nie oprzeć jej choćby o najbliższy płot?

Dawniej zalewano też nieszczelności smołą drzewną, zrobioną z żywicy. Teraz już się jej nie używa.

To znaczy, na ogół.

– No tak, ja jestem dziwny człowiek – mówi pan Andrzej – i jeszcze taką smołę robię. Można, można samemu, ale trochę trudne.

Z dobrą, szczelną ligawką należy wyjść w przestrzeń. I szukać ściany lasu.

Jeśli pan Andrzej wychodzi grać przed dom, w Ciechanowcu, za las mogą robić nawet bloki.

Na płaskim terenie wiatr poniesie dźwięk na kilka kilometrów.

Jeśli na otwartej przestrzeni, to za las robi las.

– Raz pojechałem ćwiczyć na pole. Na polu jeździły kombajny. Zacząłem grać, patrzę – jeden kombajn stoi, drugi stoi, trzeci...

Wiatr niesie dźwięk nawet na kilkanaście kilometrów.

No i są jeszcze góry.

W Bukowinie Tatrzańskiej był kiedyś konkurs. Pan Andrzej brał w nim udział. Po konkursie do Bukowiny przyjeżdżali ludzie z innych wiosek.

– Mówili, że było słychać. Dwadzieścia kilometrów.

Dźwięk ligawki wypuszczony na wolność korzysta z niej zachłannie. W przestrzeni dudnienie przestaje być dudnieniem. Nie należy bać się fałszu – echo nakłada jeden dźwięk na drugi.

– Wyjść i grać – mówi pan Andrzej – Obojętnie, gdzie wiatr zanieśie.

W latach 90. pan Andrzej miał w Bukowinie marzenie.

Jednocześnie nie zmieniło się wiele w grze na dętych instrumentach ludowych. Ludzie wciąż z trudem wydobywali dźwięki, jedni lepiej, drudzy gorzej.

Pan Andrzej zagrał wtedy na konkursie hejnał mariacki. Jeszcze nie przypuszczał, jak to się skończy.

– Coś na tym konkursie wygrałem i udzielałem wypowiedzi dla lokalnych mediów – wspomina – Dodałem, że chciałbym kiedyś zagrać hejnał w Krakowie. A dziennikarze na to, żeby próbować.

Niebyłłatwo. Nawet chwilowe wygryzienie trębacza z krakowskiej wieży wymaga pozwolenia z Urzędu Miasta. Ale pomogło właśnie zainteresowanie mediów. Pan Andrzej zgodę otrzymał.

Hejnał grał w Krakowie trzykrotnie. Pierwsze dwa razy – tylko na dziedzińcu.

– Najpierw zdurniały gołębie – opowiada – Wszystkie fru! Z placu. A ludzie myśleli, że to jakiś żart.

Potem na placu zrobiło się cicho. A gdy pan Andrzej skończył, po kolei podchodziły kwaciarki.

– Jeden kwiat, drugi kwiat, trzeci kwiat... Ciężko to było nieść.

Za trzecim razem pozwolono panu Andrzejowi zagrać na wieży. Co prawda nie w południe, tylko o 13.00.

– Ale marzenie spełniłem. Południe to takie dodatkowe. Na kiedyś.

„Ligawka” – to od „legania”.

Zresztą, tak mówią jedni. Żeby nie było za prosto, z jednymi spierają się drudzy. „Ligawka” miałaby pochodzić od dawnego „legawca”, czyli psa myśliwskiego. A może od „legawego”, czyli leniwego, przeciągłego dźwięku? I tak dalej, i tak dalej, możliwości jest kilkanaście. Pan Andrzej powiedziałby, że jak zawsze, w takich sprawach pewności nie ma.

Melodia ligawki jest prosta. Dźwięk może być sfalszowany. Tyle wiadomo na pewno.

Na pewno wiadomo też, że grający na saksofonie to saksofonista, na klarnecie – klarnecista.

Jak nazywa się grający na ligawce?

– Zależy, jak ma na imię – mówi rzeczowo pan Andrzej – No nie wiem, a muszę wiedzieć? Ja gram.

Krwawa łza

Wyróżnienie w konkursie
im. Julka Cyperlinga
na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim
2010/2011
autorka: Olga Giza

Czarno-białe zdjęcia, to w nich tkwi największa magia, to one skrywają najciekawsze historie i tajemnice.

Pewnego jesienno-wieczoru siedząc przy kominku, przykryta kocem, pijąc gorącą czekoladę w małej „bibliotece”, którą od lat konstruowała moja Mama gdzie stoi stare, dębowe biurko, zajrzałam do pierwszej z brzegu szuflady. Mama trzyma tam zdjęcia, stare – te czarno-białe, zniszczone, pozaginane, z sentencjami na odwrocie.

Takie też było zdjęcie babci Helenki, które wypadło mi z ręki. Na odwrocie dwa słowa „Kocham Cię”. Do „biblioteki” weszła mama i usiadła ze mną przy kominku.

– To zdjęcie, które dziadziu nosił zawsze przy sobie.

W wewnętrznej kieszeni po stronie serca, w swojej marynarce – powiedziała z uśmiechem Mama.

– Miał je ze sobą zawsze, nawet tego dnia... – dodała. Przyjrzałam się mu. Prawy górny róg urwany, a najdziwniejsze było w nim to, że było pozaginane na cztery części, mimo, że to zdjęcie legitymacyjne.

Piękna kobieta, regularne rysy twarzy, ciemne kręcone długie włosy, ciemne oczy, które jako pierwsze przyciągają wzrok, małe usta. I broszka, kwadratowa wpięta w bluzkę z literką „H”. I mały szczegół, mała ciemna kropelka na policzku, która wyglądała jak łza.

– Dlaczego to zdjęcie jest tak pozaginane? I dlaczego jest brudne? – zapytałam Mamy, która zamyślona siedziała przy mnie.

– Wiesz córeczko, Dziadziu miał je przy sobie tego dnia... Tego, w którym Niemcy wpakowali go do pociągu. Była łapanka, pozostawiali główną ulicę Gorlic i każdego wrzucali do auta. Dziadziu pozginał wtedy zdjęcie Babci na cztery części i trzymał je przez cały czas w dłoni. Kiedy trafili do pociągu, który już czekał na w Zagórzanach, bał się przeraźliwie. Setki osób ładowanych do pociągu jak bydło. W pociągu usiadł w kącie obok, jak się później okazało, żydowskiego lekarza. Zaczęli ze sobą rozmawiać. Nie zastanawiali się długo, postanowili uciec. Dziadziu jak wiesz, był stolarzem... Zawsze miał ze sobą scyzoryk. Zaczął wydłubywać gwoździe z podłogi. Paznokcie miał zdarte do krwi... Mieli wyrwaną zaledwie jedną deskę, ale ludzie wokół zaczęli się wiercić... – Mamo i co się stało? – zapytałam niecierpliwie.

– Było słychać, że zbliżają się Niemcy. Otworzyli przedział... – Skacz Kaziu, skacz, mnie i tak

Olga Giza
uczennica I klasy II Liceum Ogólnokształcącego
im. Ignacego Łukasiewicza w Gorlicach

złapią, mnie i tak zabiją. Skacz... – krzyczał lekarz – Rozległy się strzały, a po deskach przedziału popłynęła krew. – Dziadziu był postrzelony przez Niemców! – przerwałam – Mama spojrzała na mnie, wzięła do ręki zdjęcie Babci.

– Nie kochanie, Dziadziu miał tylko złamaną nogę i otarcia na twarzy. Ta „łza” na zdjęciu babci, to kropla krwi żydowskiego lekarza, która przesiąknęła przez marynarkę – odparła spokojnie i cicho Mama.

Całą noc oglądałyśmy czarno-białe fotografie. Uchwycona na nich chwila nigdy nie przeminie, będzie wracała zawsze, gdy na nie spojrzymy. Tak jest za każdym razem, kiedy spoglądam na to zdjęcie, kiedy widzę tę maleńką kroplę krwi, kiedy widzę tę maleńką kropelkę łzy.