

ISSN 00000000

Nr 1 (1) 2011

Kultura i Wychowanie



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo
Kultura i Wychowanie
nr 1 (1) 2011
półrocznik
ISSN 0000-0000

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

Anna Kijo
dyrektor wydawniczy

zespół redakcyjny

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

Sławomir Sztobryn

redaktor naczelny

Marcin Wasilewski

Krzysztof Kamiński

sekretarze redakcji

Przemysław Rak

redaktor merytoryczny

Magdalena Truszkiewicz

korekta tekstu

Zuzanna Lopatková

redakcja tekstów słowackich

Anna Ratajewska

tłumaczenie na język angielski

międzynarodowa rada redakcyjna

prof. dr hab. Padraig Hogan

Irlandzki Narodowy Uniwersytet

prof. dr hab. Blanka Kudlacova

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura

Saitama University, Japonia

prof. dr hab. Nadieżda Pelcova

Uniwersytet im. 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. Iwona Chrzanowska, WSP

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, WSP

prof. dr hab. Jadwiga Hanisz, WSP

prof. dr hab. Krzysztof Konecki, WSP

prof. dr hab. Kazimierz Kowalewicz, WSP

prof. dr hab. Anita Miszańska, WSP

prof. dr hab. Mikołaj Smetalski, WSP

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, WSP

prof. dr hab. Tadeusz Szewczyk, WSP

prof. dr hab. Anna Zamkowska, PR

recenzja naukowa

dr hab. Wiesław Andrukowicz, prof. US

dr hab. Roman Leppert, prof. UKW w Bydgoszczy



okładka i DTP: kama.krawczyk@gmail.com



Foto: Agnieszka Stachowicz

Szanowni Państwo!

To dla mnie wielki dzień. Pokonaliśmy wiele zakrętów, aby dojść do pierwszego numeru pisma, które wymarzyliśmy, a które dziś inauguruje działalność swoim pierwszym numerem.

Wiele lat temu, z podobnym napięciem, oczekiwałam ukazania się mojego pierwszego wydawniczego „dzieła” – Magazynu Mody Dziecięcej (50 tys. egz.). Wtedy wydawało się to moim największym sukcesem. Oczekiwałam... czegoś wspaniałego, czegoś co zmieni moje życie. Nic takiego się nie stało, ale radość, satysfakcja, przyjemność, duma były ogromne.

Pragnę, by wszyscy Autorzy, zaznali wielkiej radości pisząc swoje dzieła, a potem wielkiej przyjemności z „kliknięcia”, po którym pojawi się ono na ekranie. Radość i przyjemność to dwa z pięciu elementów szczęścia, wg Andrzeja Landauera – filozofa.

Szczęście może być nam dane przez los, ot tak, zwyczajnie, albo musimy się o nie starać, bo jest celem, do którego przez całe życie dążymy. Jak wielkim elementem szczęścia może być opublikowany artykuł? Jak wiele twórczej satysfakcji dostarczy autorowi? Nie wiem.

Pragniemy umożliwiać Państwu zaznawanie przyjemności publikowania w naszym czasopiśmie. Chcemy, aby dziś rozpoczęta działalność przynosiła sukcesy wszystkim: Autorom, Wydawcy i Czytelnikom, aby służyła poszerzaniu wiedzy, rozpowszechnianiu efektów badań, wymianie poglądów, naukowej dyskusji.

Chciałabym, aby to co będziemy publikować dążyło do prawdy, bądź ją odkrywało.

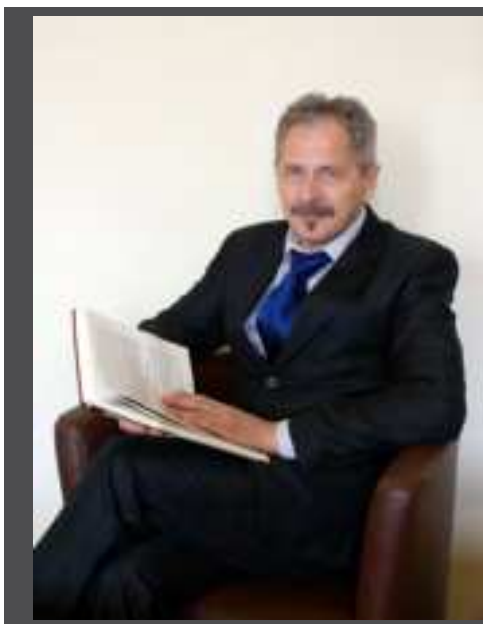
*Prawda jest piękniejsza niż piękno
i lepsza niż dobro, [...]
Mówi – jak rzeczy się mają,
jakimi być mogą, i nic ponadto.
(Lech Ostasz)*

Nie byłoby dzisiejszego wydarzenia, dzisiejszej przyjemności bez pracy osób, które to pismo stworzyły. Dziękuję im wszystkim, szczególnie Ani Kijo – dyrektorze Naukowego Wydawnictwa WSP i Sławkowi Sztobrynowi – profesorowi, prorektorowi WSP, który podjął się redakcji merytorycznej Kultury i Wychowania.

Życzę powodzenia, zadowolenia z kontynuacji dzieła.

Małgorzata Cyperling – założyciel, kanclerz WSP

Foto: Agnieszka Stachowicz



Słowo od redakcji

Powołując do życia nowe czasopismo, mamy świadomość bogactwa ofert na rynku wydawniczym i w tym sensie potrzebne jest krótkie wyjaśnienie walorów czasopisma, jakim jest „Kultura i Wychowanie”. Wśród periodyków pedagogicznych ukazujących się w formie elektronicznej niewiele jest takich, które z założenia obejmują szerokie spektrum zagadnień podejmujących problematykę pedagogiczną oraz innych nauk humanistycznych, które zainteresowane są jednocześnie człowiekiem, edukacją, kulturą, kontekstem historycznym, teoretycznym czy filozoficznym. Elektroniczne czasopiśmiennictwo pedagogiczne to nadal jeszcze terra incognita. Przeglądarka ARIANTA autorstwa A. Grabek i A. Pulikowskiego wskazuje zaledwie pięć tytułów, które w całości dotyczą pedagogiki i są wyłącznie czasopismami on-line¹. Jesteśmy więc u progu nowej, wirtualnej

jakości w obiegu informacji w dziedzinie nauk o wychowaniu i jesteśmy przekonani, że „Kultura i Wychowanie” dobrze spełni swoją rolę. Przez długi czas nie wiadomo także jak zaklasyfikować publikacje elektroniczne. Dziś sytuacja wygląda lepiej, są nawet czasopisma, które uzyskują 9 punktów w punktacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jak np. „Kultura i Historia” czy „Diametros”. Powołane do życia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi czasopismo, o nazwie nieprzypadkowo sięgającej do okresu międzywojennego (bowiem „Kultura i Wychowanie” wydawana była w latach 1933-1939), będzie czasopismem środowiskowym nie tylko w tym sensie, że autorami będą pracownicy naukowcy WSP. Tak jak jego pierwowzór, otwarte będzie na szeroko rozumiane środowisko humanistów, na autorów polskich i obcych, reprezentujących różne stanowiska teoretyczne, światopoglądowe, metodologiczne. Pluralizm narracji nie jest tu czczym postulatem, co z pewnością dostrzeże Czytelnik już w pierwszym numerze. Jedynym elementem normatywnym dla autorów jest etyczność tej narracji, służba Nauce. Redakcja, stawiając na wysoki poziom zamieszczonych tekstów, jednocześnie przeciwstawia się lingwizmowi – pismo ma akcentować pierwotność treści wobec językowej formy.

Czasopismo w swej strukturze będzie dynamiczne, będzie zmieniało się wraz z kolejnymi publikacjami, nasycane dzięki niemal nieograniczonym możliwościom cyberprzestrzeni o materiały nietypowe dla papierowych czasopism, obok tradycyjnych tekstów będziemy zamieszczać nagrania video, MP3, grafikę i animację komputerową. W tym zakresie będzie to absolutne novum wśród naukowych czasopism pedagogicznych. W zamyśle redakcji sięgniemy nie tylko po teksty i twórczość artystyczną współczesnych autorów, ale także podejmiemy się ich rekonstrukcji w specjalnym repozytorium, wśród nich znajdą się w przyszłości także archiwalne numery „Kultury i Wychowania” z okresu międzywojennego, oraz

1 Są to „Moja Fizyka” (2004) http://draco.uni.opole.pl/moja_fizyka/, „Exempli Gratia” (2005) <http://www.pbw.gda.pl/exempli.html>, „Logopeda” (2005) <http://www.logopeda.org.pl/subpage.php?id=13>, „Trendy. Uczenie się w XXI wieku” (2005) <http://www.trendy.codn.edu.pl/>, „Pedagogika Filozoficzna” (2006) www.pedagogika-filozoficzna.edu.pl/.

zapomniane, a wartościowe teksty z bliższej i dalszej przeszłości, których nie znajdziemy w bogatych już repozytoriach bibliotek elektronicznych². Warto w tym miejscu dodać, że w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie” redagowanym przez B. Suchodolskiego publikowali najwybitniejsi reprezentanci pedagogiki polskiej i obcej. Wśród nich można wymienić: S. Hessena, S. Szumana, B. Nawroczyńskiego, L. Chmaja, M. Sekreć, W. Tatar-kiewicz, K. Ajdukiewicz, J. Pietera, Z. Łempickiego, K. Wykę, W. Radwana, K. Sośnickiego, I. Chrzanowskiego, F. Znanieckiego, J. Chałasińskiego, Z. Mysłakowskiego, A. Ferriera, P. Petersena, K. Grube, W. Flitnera, W. Pri-hodę i innych.

Konstruując koncepcję pisma, braliśmy pod uwagę także ten istotny fakt, iż w naszym (tzn. śródziemnomorskim) kręgu cywilizacyjnym kultura była – poczynając od starożytnych Greków – wartością autoteliczną, czym jak twierdzi W. Jaeger różniła się od kultury innych staro-żytnych ludów. Tak więc kultura, jako siedlisko wartości, jest podstawą każdego sensownego wychowania, które nie może abstrahować od transmisji wartości, jakkolwiek by tę transmisję rozumieć. To, co szczególnie wyróżnia nasz periodyk spośród pism o podobnej tematyce, to także jego aktualistyczne powiązanie z formalnymi przemianami, jakie mają miejsce w związku z naukami o wychowaniu. Chodzi o dokonujące się współcześnie tworzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, zgodnie z którymi pedagogika jest trak-towana jako dyscyplina międzyobszarowa, tzn. jest ona uznawana jednocześnie za naukę humanistyczną, którą precyzuje się przez odniesienie do szeroko rozu-mianej kultury oraz za naukę społeczną, której wymia-rem jest działalność wychowawcza. W tym kontekście oba człony nazwy czasopisma definiują jednocześnie złożoną sytuację współczesnych nauk o wychowaniu, a prezentowane w piśmie teksty w pełni mieszczą się

w tym obszarze. Wreszcie ten kulturalistyczny punkt widzenia w pedagogice ma swoje uzasadnienie także i w tym, że odwołujemy się do bliskiej środowisku łódzkich pedagogów tradycji pedagogiki kultury, która w okresie międzywojennym w dużym stopniu była prezentowana na łamach ówczesnego czasopisma „Kultura i Wychowanie”³. Zgodnie z Hessenowską tradycją wychowanie dokonuje się w ramach trzech kręgów kultury – kultury lokalnej, narodowej i uniwersalnej. Dzięki takiemu zorientowaniu refleksji znajdziemy w kolejnych numerach czasopisma zarówno rozprawy analityczne odniesione do specyficz-nych zjawisk występujących w małych społecznościach, jak również szerokie syntezы historyczno-filozoficzne odniesione do tzw. długiego czasu trwania i wartości uniwersalnych.

Czasopisma poza funkcją informacyjną stanowią tak-że swoiste archiwum, skarbnicę idei, do których łatwiej sięgnąć niż po dzieła zwarte, a w obecnej rzeczywistości łatwiej sięgnąć do wortalu niż do tradycyjnej biblioteki. One zresztą również stają się coraz bardziej wirtualne. Dynamika ilościowego rozwoju prasy na przestrzeni kilku ostatnich stuleci wyraźnie wskazuje, że jest ona niezwykłym medium, poszukiwanym i czytany nawet w krótkich chwilach wytchnienia. Możliwości, jakie stwa-rzają czasopisma elektroniczne, daleko wykraczają poza wszystko, co można sobie było wyobrazić w stosunku do czasopism tradycyjnych. Zanikają kolejne bariery: koszty prenumeraty – czasopisma należące do grupy tzw. Open Access są w pełni dostępne i bezpłatne, a ich utrzymanie w sieci pokrywają instytucje posiadające zazwyczaj własną platformę; zwiększa się swoboda dostępu – Internet znosi barierę czasu (teksty bieżące i archiwalne są dostępne natychmiast), znosi barierę miejsca (biblioteki), dostępności kopii (starsze czaso-

2 Federacja Bibliotek Cyfrowych, <http://fbc.pionier.net.pl/owoc/list-libs>.

3 B. Paździerska-Soltysiak, S. Sztobryn (współautorstwo), „Kultura i Wychowanie” (1933-1939) – nowy typ czasopisma pedagogicznego, „Acta Universitatis Lodzensis” 1995, Folia Paedagogica et Psychologica nr 35, s. 115-133.

pisma chroni się przed naświetlaniem ze względu na właściwości nośnika, jakim jest papier); znosi także jednostronność komunikacji między autorem i czytelnikiem, bowiem istnieje możliwość dyskusji z autorem tekstu niemal natychmiast po jego opublikowaniu, znosi wreszcie elitaryzm – dostęp do nowych idei i wymiana myśli możliwa jest na skalę, która daleko wykracza poza zasięg jakiegokolwiek periodyku, nawet wysokonakładowego. Istnieją oczywiście także i słabe strony nowego, elektronicznego nośnika. Czasopismo, które Czytelnik widzi przed sobą na monitorze komputera nie jest wirtualne w pejoratywnym sensie, kopiowane i archiwizowane na nośnikach elektronicznych oraz papierowych pozostanie konkurencyjne wobec pism tradycyjnych.

Oczekiwania, jakie mamy w stosunku do składanych rozpraw sprowadzają się do postulatu oryginalności tekstów, wysokiego poziomu naukowego, oryginalnego i twórczego rozwiązywania stawianych problemów oraz etycznej odpowiedzialności za głoszone poglądy.

„Kultura i Wychowanie” jest czasopismem otwartym także na samodzielne prace badawcze studentów poszukujących własnej wizji studiowanej dyscypliny. Chętnie będziemy zamieszczali artykuły, które powstaną na kanwie wyróżnionych prac magisterskich, co powinno zainspirować seminarzystów i promotorów do jeszcze bardziej kreatywnej współpracy.

Jednocześnie redakcja zastrzega, że poglądy wypowiedziane przez poszczególnych Autorów nie są poglądami redakcji. Uważamy, że jest to jedna z dróg gwarantująca swobodę wypowiedzi Autora, a także utrwalająca pluralizm postaw naukowych, dzięki któremu możliwa jest twórcza dyskusja, „walka” na argumenty, bogactwo idei, którym swe łamy poświęca „Kultura i Wychowanie”.

Zapraszamy do współpracy.

Sławomir Sztobryn

Miło nam poinformować, że od 2011 roku
Wydawnictwo Naukowe WSP
rozpoczęło wydawanie
międzynarodowego elektronicznego czasopisma:
„Kultura i Wychowanie”.

Problematyka, jaką zamierzamy poruszać
w czasopiśmie obejmuje szeroko rozumiane nauki
o wychowaniu wraz z naukami współpracującymi.

Szczególnie chętnie widziane są publikacje
z zakresu filozofii, historii, psychologii, socjologii
i innych nauk zajmujących się z różnych perspektyw
człowiekiem, jego rozwojem oraz kontekstem
kulturowym, w którym ten rozwój przebiega.

Zapraszamy do prezentacji własnych badań
oraz komentowania współczesnego dorobku
w tych dziedzinach.

Zapraszamy autorów
chcących publikować na łamach czasopisma
do kontaktu z wydawnictwem:
czasopismo@wsp.lodz.pl
wydawnictwo@wsp.lodz.pl

Życzymy sukcesów
zespół redakcyjny

Autorzy mogą na bieżąco nadsyłać
swoje artykuły do kolejnych numerów
czasopisma
„Kultura i Wychowanie” NR 2
ukaże się z początkiem nowego
roku akademickiego.

Rozprawy filozoficzno-historyczne

Myśliciele religijni w świetle literatury czasopiśmiennej I połowy XX wieku (Część I)

*Half of the XXth century religious thinkers in the
light of periodical literature (Part one)*

Sławomir Sztabryn 9

The Confucianism Ideas during the Edo Era to the Trend of Thought of the Meiji Era

*Idee Konfucjanizmu podczas Epoki Edo
z Tendencją Myśli Epoki Meiji*

Izumi Odakura 24

Postaci spotykane na drodze samoaktualizacji człowieka (Część I)

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

Lech Ostasz 41

Człowiek współczesny – Humanista przełomu XX i XXI wieku (Część I)

*Modern human – Humanist of the turn of XXth and
XXIst century (Part one)*

Barbara Sitarska 64

O symbolu w kulturze i jego rozumieniu

About a symbol and its meaning in the culture

Anna Walczak 87

Bez wychowania prawdziwa kultura nie przetrwa – refleksje (nad twórczością) Stefana Swieżawskiego

*Without education, a real culture will not survive -
Reflections (on works) of Stefan Swieżawski*

Krzysztof Kamiński 102

Konstrukcje nadziei w utopiach pedagogicznych Owena i Fouriera

*Structures of hope in the pedagogical utopias of
Owen and Fourier*

Katarzyna Szumlewicz 113

Koncepcja humoru i dowcipu w ujęciu Stefana Szumana

The concept of humour and wit by Stefan Szuman

Marek Mariusz Tytko 131

Termin 'sophistes' w V wieku p.n.e.

Term "sophistes" in the 5th century before Christ

Marcin Wasilewski 144

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Jak czytać książkę naukową?

How to read a scientific book?

Tadeusz Szewczyk 148

Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego

Characteristics of upbringing as a pedagogical process

Mikołaj Smetański 171

The Education in the countryside around Trnava in the Early Modern Period

Edukacja na wsi wokół Trnawy w okresie wczesnej nowożytności

Zuzana Lopatková 184

Multikulturna edukacja v skolských procesoch na Slovensku

Multicultural edukacja in our school processes in Slovakia

Jolana Manniova 192

Tutoring w doświadczeniach wrocławskich gimnazjalistów i tutorów

Tutoring in the experiences of middle school students and tutors in Wrocław

Maria Sitko 199

Kultura zdrowotna w kontekście programowych zmian w edukacji szkolnej (reformy programowej 2009 roku)

Health culture in the context of programmatic changes in school education (curriculum reform of 2009)

Paweł Kijo 213

Charakterystyka Ośrodków Transferu Technologii w świetle barier procesu komercjalizacji badań naukowych w Polsce

Characteristics of Technology Transfer Centres in the light of the barriers to commercialisation process of scientific research in Poland

Adam Trawiński 227

Uczeń z chorobą przewlekłą – zakres świadomości i odpowiedzialności działań edukacyjnych

A student with a chronic disease - the extent of awareness and responsibility of educational activities

Barbara Olszewska 234

Indywidualne doświadczenie, wspólnotowy sens i zdroworozsądkowa myśl potoczna w kontekście koncepcji *common sense*

Personal experience, common sense and reasonable common thinking in the context of common sense concept

Joanna Szewczyk-Kowalczyk 245

Bieganie jest najlepszą formą mojego życia

Running is the best form of my life

Piotr Sobczak

Paweł Kijo 254

Sprawozdania i relacje

Sprawozdanie z badań i działalności naukowo – organizacyjnej o Janie Amosie Komeńskim

Report on research and scientific – organisational activities of Jan Amos Komeński

Barbara Sitarska

Roman Mnich 258

Krzysztof J. Szmidt, ABC kreatywności, Difin, Warszawa 2010 (recenzja)

Krzysztof J. Szmidt, ABC of creativity, Difin, Warsaw 2010 (review)

Jolanta Bonar 262

Repozytorium

Komeńskiego idea humanizmu w: Zeszyt 7, Kwiecień 1909, Rocznik XXII, Horyzonty Pedagogiczne

Idea of humanism by Komeński

in: Issue 7, April 1909, Yearbook XXII, Pedagogical Horizons

Drtina František (1861-1925) 265

W następnym numerze min.:

Lech Ostasz

Postaci spotykane na drodze samoaktualizacji człowieka (Cz. II)

[...] 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. [...]

Barbara Sitarska

Człowiek współczesny-humanista przełomu XX i XXI wieku (Cz. II)

[...] 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 przyrody materialnej. Jest ciałem i istotą zmysłową. Drugi biegun stanowi „transcendentalność”. [...]

Mikołaj Smetański

Ocena pracy nauczyciela jako społeczno-pedagogiczny problem

Jedną z prawidłowości procesu pedagogicznego polega na tym, że jego efektywność zależy od aktywnej współpracy nauczyciela i uczniów. Jednym z takich sposobów jest ocenianie jakości pracy nauczyciela. Problem jakości pracy pedagogicznej jest uznawany na wszystkich poziomach zarządzania oświatą narodową i łączący w sobie co najmniej 3 aspekty. [...]

Kinga Horváthová

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

V štúdií sledujeme zahraničné skúsenosti so zavádzaním a budovaním systému vnútornej kontroly a hodnotenia školy a hodnotením výkonov žiakov, ako imanentnej súčasti tohto systému. Ďalej pojednávame o procese pedagogického hodnotenia, metódach a formách uplatniteľných pri hodnotení žiakov s osobitným zreteľom na slovné hodnotenie, dotkneme sme sa aj problematiky vymedzenia kritérií a pravidiel hodnotenia. [...]

Myśliciele religijni w świetle literatury czasopiśmiennej I połowy XX wieku

(Część I)

Sławomir Sztobryn

Łódź, Polska

s.sztobryn@wp.eu

słowa kluczowe: biodoksografia pedagogiczna, historia historiografii pedagogicznej, filozofia wychowania

Przeglądając stworzoną przez siebie bazę rozpraw czasopiśmiennych z okresu pierwszych czterech dekad XX wieku poświęconą historii idei pedagogicznych, uderza zadziwiająco duża liczba prac pisanych albo z pozycji światopoglądu religijnego, albo w orbicie wychowania religijnego. Dla potrzeb niniejszego opracowania wybrałem dwie kategorie tekstów: pierwsza – pisane przez ludzi reprezentujących różne Kościoły i druga – teksty pisane także przez autorów świeckich, ale poświęcone ludziom i sprawom Kościołów. Teksty te stanowią ok. 15% całej bazy¹. Powstaje więc pytanie – w jaki sposób ta historiografia jest budowana, co wnosi nowego w zakresie interpretacji kontekstu historycznego, filozoficznego, pedagogicznego, jaki był krąg analiz przedmiotowych, jaki był stosunek do koncepcji odmiennych niż te uwikłane w dogmatykę religijną, w jakim stopniu

¹ Baza źródłowa z pewnością nie stanowi enumeracyjnej całości, ale wydaje się reprezentatywna dla okresu międzywojennego.

Sławomir Sztobryn, dr hab., prof. WSP Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Uniwersytet Łódzki, Prezes Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej

autorzy pisząc biodoksografie² postaci historycznych (albowiem jest owa historiografia bardziej zorientowana personalnie niż problemowo) rozwiązują czy prezentują zagadnienia naukowe, a w jakim wykorzystują swoich „bohaterów” do utrwalania apriorycznego dogmatu? Pytania te (a jeszcze bardziej odpowiedzi na nie) mają nie tylko znaczenie z punktu widzenia historiografii edukacyjnej, ale również są kontekstem dla współczesnych dylematów światopoglądowych.

Interesująco przedstawia się panorama zainteresowań badawczych licznej grupy autorów tamtego okresu. Po pierwsze rzuca się w oczy ogromne rozproszenie tematyczne dodatkowo obejmujące czasy od starożytności po wiek XX. Zgodnie z kompetencjami typowymi dla historiografii międzywojennej najsilniej zaznaczyły się prace dotyczące epoki odrodzenia i historii literatury. Z tego względu najwięcej uwagi poświęcono Rejowi czy Glicznerowi. Oprócz nich wyraźniej wyróżnieni zostali Staszic i Steiner. Spośród innych, mniej eksponowanych w ówczesnej literaturze czasopiśmiennej postaci należy wymienić Kołłątaja, Foerster, św. Tomasza, Piramowicza, św. Augustyna. Są też postaci w pewnym sensie nietypowe jak Gandhi czy Ormis. Wreszcie jest pewna liczba tekstów, które można nazwać

² Wykładnię tego pojęcia omówiłem szerzej w innym opracowaniu, zatytułowanym Biodoksografia pedagogiczna (maszynopis złożony do druku). Tu podaję jedynie jego definicję: „przez biodoksografię rozumiemy równoczesny i współzależny opis biegu życia oraz twórczości danego autora lub grupy autorów, żyjących współcześnie lub w kolejnych pokoleniach, tworzony z pozycji zewnętrznego obserwatora”.

mikrosyntezami – dotyczą one wychowania religijnego, ale także prądów w pedagogice i filozofii.

Zanim przejdę do krytycznej prezentacji stanowiska protagonistycznego, najpierw przywołam niezwykle krytyczną, ale i merytorycznie uzasadnioną myśl S. Witkacego: „Czytając podręczniki szkolne nauki religii można rzeczywiście zwątpić w to, że są jeszcze ludzie wierzący. Na tyle milionów chrześcijan, na tyle tysięcy bezpośrednio z religijną umysłowością związanych ludzi, nie znalazł się nikt, kto by był w stanie napisać książkę uczącą wierzyć i kochać po chrześcijańsku. Absolutna niezdarność formy, całkowite wyzbycie się z uczucia, z wyobraźni, z przekonania, z wiary, nic tylko suche trociny formułek, martwa drobiazgowość kazuistyki, zimny racjonalizm i niedołęstwo myśli, którą nie kieruje głębokie przeświadczenie o prawdzie i która płacze się w marnych dialektycznych śródeczkach, dla dowiedzenia rzeczy ogromnych, dotyczących najgłębszych zagadnień ludzkiego istnienia”³. Ten punkt widzenia Witkacego oparty na analizie *Katechizmu* ks. M. Morawskiego i *Wielkiego katechizmu religii katolickiej* sugeruje potencjalną niewydolność także w zakresie literatury naukowej tworzonej w tej orbicie. Warto więc przekonać się, czy i na ile były prawdziwe jego obawy.

Wydaje się, że w sytuacji dużej liczebności autorów i rozproszenia tematycznego bardziej porządkującym kryterium analizy tekstów będzie kryterium przedmiotowe i chronologiczny układ narracji. Postaciami żyjącymi w epoce starożytności zajmowało się kilku autorów, głównie

3 S. Witkiewicz, *Chrześcijaństwo i katechizm*, „Reforma Szkolna” 1904, t. 1, z. 1, s. 30-31. To samo w formie zdigitalizowanej znajdziemy pod poniższym adresem w Polskiej Bibliotece Internetowej: <http://www.pbi.edu.pl/site.php?s=N2M3MTQ0NmEwOTY4&tyt=chrze%C5%9Bcija%C5%84stwo&aut=wikiewicz&x=56&y=15>.

świeckich. Obok nich jedną rozprawę o charakterze komparatystycznym napisał ks. Kazimierz Lutosławski⁴.

Główną postacią w tej rozprawie nie jest jednak Arystoteles, lecz św. Tomasz⁵. Autor swoje rozważania z zakresu historii myśli pedagogicznej rozpoczyna od przywołania i docenienia współczesnej mu pedologii, pomimo całego jej naturalizmu powszechnie przez środowiska katolickie krytykowanego. Widzi w niej bogactwo faktów empirycznych, na podstawie których można zrekonstruować rozwój dziecka. Osiągnięcia pedologii są jednak jego zdaniem względnie oryginalne, bowiem – jak on to określił – „zarys rozwoju człowieka opisał już Arystoteles przeszło 2000 lat temu nie mając [...] ani aparatów pomiarowych, ani ankiet, ani całego dorobku nauk fizjologicznych i antropologicznych naszych czasów”⁶. Jego celem było więc uzasadnienie oryginalności „pedologii” Arystotelesa. Składa się nań periodyzacja rozwoju (0-3; 3-5; 5-7; 7-14; 14-21) oraz kryterium tych faz, tzn. odniesienie rozwoju człowieka do jego celu, którym jest rozum. Szczególnie mocno pod-



Kazimierz Lutosławski

Źródło: Sejm Ustawodawczy Rzeczypospolitej Polskiej w portretach: 20 autoliografii Stanisława Lentza, Warszawa: Wydawnictwo Hieronima Wildera 1919

4 Podaję krótkie biogramy tylko tych osób, które nie występują w Słowniku biograficznym polskiej historii wychowania pod red. A. Meissnera i W. Szulakiewicza, Toruń 2008. Ks. K. Lutosławski (4.03.1880-5.01.1924) brat Wincentego Lutosławskiego. Jego ojciec był powstańcem styczniowym i wychował swoje dzieci w duchu patriotycznym. Kazimierz, zdecydowany przeciwnik Piłsudskiego, związany był z endecją. W latach 1919-1922 był posłem na Sejm II RP. W Anglii zetknął się ze skautingiem i był jego propagatorem w Polsce. Autor jednego z projektów krzyża harcerek. Wraz z ks. Janem Gralewskim założył wiejskie ognisko wychowawcze w Starej Wsi (http://www.jp2w.pl/index.html?id=49650&site_id=47817).

5 K. Lutosławski, *Rozwój dziecka według Arystotelesa i św. Tomasza* z Akwinu, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 4 i tamże, 1914, nr 5.

6 Tamże, 1914, nr 4, s. 337.

kreślał ten aspekt filozofii wychowania Arystotelesa i podążającego za nim św. Tomasza, który dotyczy „uchronienia dzieci od wprawy w złem”, czym wskazuje na doktrynalną interpretację myśli Stagiryty, bowiem dla kultury klasycznej wydaje się bardziej charakterystyczne koncentrowanie na wartościach pozytywnych (Piękno, Prawda, Dobro), a nie na wadach kardynalnych, o których mówi dopiero etyka stoicka. Znajdziemy tu także ciekawe szczegóły wydobyte z antyku, a znajdujące swe potwierdzenie w badaniach empirycznych współczesnych mu czasów – karmienie mlekiem matki, unikanie wina, wykorzystanie w ćwiczeniach fizycznych plastyczności organizmu dziecka, opowiadanie bajek, gry i zabawy, adekwatności procesu kształcenia w stosunku do potencjalnych możliwości wychowanka.

Początkami chrześcijańskiej teorii pedagogicznej zajmował się m.in. Andrzej Niesiołowski⁷. Za najważniejszych autorów wczesnego chrześcijaństwa uznał on św. Hieronima (347-420) oraz jego rówieśnika św. Augustyna (354-430). Jako pierwsze „teorie pedagogiczne” wymienione zostały prace oparte na *Ewangeli* – pismo Klemensa Aleksandryjskiego (150-215) *Paidagogos*, katechezy św. Cyryla Jerozolimskiego (313-387), *Mowy do młodzieży o należytych korzystaniu z dzieł pogańskich pisarzy* św. Bazylego (329-379) i *Logos katehehtikos* jego brata św. Grzegorza z Nyssy (335-395), a także *Przeciw nieprzyjaciółom zakonu* św. Jana Chryzostoma (350-407). Jednakże szczególnie uznanie znalazł Słowianin z Dalmacji – św. Hie-

ronim, którego cenili za dwie istotne pedagogicznie kwestie – za zainteresowanie wychowaniem dziewcząt i recepcję pedagogiki Kwintyliana, która rzeczywiście wraz z poglądami Plutarcha wywarła istotny wpływ na kulturę pedagogiczną odrodzenia. Oczywiście dla Niesiołowskiego najważniejszy jest aspekt moralny i w związku z tym głoszenie prymatu tej sfery wychowania uważał za jego najważniejsze osiągnięcie. Poglądami św. Hieronima omawianymi bardziej z naukowo-historycznego punktu widzenia, niż jak ma to miejsce u poprzednika doktrynalno-religijnego, zajmował się również jeden z wybitniejszych historyków wychowania okresu międzywojennego – Antoni Danysz. Badacz ten zanim omówił poglądy – jak pisał – „największego wojownika zachodniego Kościoła”, z ogromną erudycją pokazał najistotniejszy problem wczesnego chrześcijaństwa związany z wykształceniem i kulturą. Wskazał bowiem na dysonans między świeckim, pogańskim wykształceniem szkolnym, pokazując jak za Klemensem Aleksandryjskim, który doceniał wartość tradycji i filozofii greckiej, podążali jego następcy – Orygenes (186-254), a za nim św. Bazyli, św. Grzegorz z Nyssy czy św. Grzegorz z Nazjanzu. W podobnej ambiwalencji tkwili według Danysza Laktancjusz (250-330) i św. Ambroży (339-397). Ową kontaminację (łac. *contaminatio* – zetknięcie, zbrukanie) bardziej szczegółowo wyjaśniał Stefan Truchim, wskazując w analizie postawy św. Augustyna na jego odmienne oceny tradycji klasycznej od strony treści i od strony formalnej. Za człowieka wykształconego uważał on takiego, który posiadał nauki wyzwolone, ale od momentu gdy został biskupem, zmienił kolejność studiów stawiając na pierwszym miejscu *Pismo Święte*⁸.

⁷ Andrzej Niesiołowski (5.06.1899-9.02.1945) – pedagog, socjolog i historyk. Współtwórca Chrześcijańskiego Związku Młodzieży Pracującej „Odrodzenie” i Chrześcijańskiego Uniwersytetu Robotniczego (http://pl.wikipedia.org/wiki/Andrzej_Niesio%C5%82owski). A. Niesiołowski, *Katolickie koncepcje wychowawcze w starożytności i średniowieczu*, „Przegląd Powszechny” 1939, t. 223.

⁸ S.Truchim, *Św. Augustyn a nauki i szkolnictwo starożytne*, Warszawa 1938, s.19.

Wracając do św. Hieronima, który był w opinii Danysza wzorem dla postaw ówczesnych ludzi wobec wykształcenia, warto zwrócić uwagę na pewien charakterystyczny rys jego podejścia do kultury klasycznej. Po pierwsze dostrzegalne jest swoiste zakłamanie – Danysz nazywa je za Piusem II florencką uczciwością – wynikające z tego, że przeszedłszy wszystkie stopnie klasycznego wykształcenia nigdy nie zdołał poza nie wykroczyć i nic nie wskórała tu wojna ze studiami świeckimi czy – już po przyjęciu chrztu w 23 roku życia – postawienie na piedestale studiów teologicznych. Hieronim pozostał uczniem Cyserona wbrew swoim zapewnieniom, co potwierdzają cytowane przez Danysza analizy statystyczne Lübecka. Drugi istotny rys, który zaciążył negatywnie na umysłowości chrześcijańskiej wieków średnich i pozostaje do dziś w obowiązującej zasadzie imprimatur, również ma swe korzenie u św. Hieronima. Rozpoczął on cenzurę kultury klasycznej i jak sam pisał „obcinam wszystko, co w niej jest umarłym, usuwam z niej bałwochwalstwo, rozkosz, błąd i zmysłowe chucie”⁹. Oczywiście ocena tego, co „bezwartościowe” w klasycznych koncepcjach filozofii starożytnej wyznaczona była wyznawanym dogmatem. Rozpoczął się długi, trwający tysiąc lat proces unicestwiania dorobku antyku. I choć łaska jest, jak twierdzi Niesiołowski, „fundamentalnym pojęciem całej pedagogiki chrześcijańskiej”, to nie wystarczyło jej dla obrony laickiej kultury, wyższej niż własna.

Zarówno Danysz, jak i Niesiołowski dostrzegają większą głębię w koncepcjach św. Augustyna. Pierwszy widział w nim „właściwego twórcę

pedagogiki chrześcijańskiej”¹⁰, drugi zaś bardziej ostrożnie i naukowo podchodził do spuścizny tego biskupa nazywając go *locus communis* pedagogiki teologicznej. Danysz podobnie jak Truchim doceniał w poglądach św. Augustyna na wykształcenie jego przywiązanie do retoryki i dialektyki, do nauki języków, a nawet pewne nowatorstwo wyrażające się w podkreśleniu wagi realiów – wszystko jednak było podporządkowane zrozumieniu *Pisma św.* Jednak założony cel kształcenia oraz prostota wczesnego chrześcijaństwa nie szły w parze z finezją kultury grecko-rzymskiej, stąd postulat Augustyna aby połączyć wymowę z mądrością nie musi prowadzić do tezy Danysza, iż oznaczało to poprawienie filozofii wychowania Kwintyliana. Mądrość bowiem nie jest już starożytną uczonością, lecz quasi-mądrością, ponieważ jak mówił Augustyn „nie wolno jej [młodzieży] z całym bezpieczeństwem oddawać się naukom świeckim [...]. Resztę zaś wiedzy pogańskiej prócz historii, nauki rozumowania i rachunków, uważam za **niepotrzebną**”¹¹. W tym kontekście Orygenes mniej dogmatycznie podchodził do kształcenia chrześcijańskiego, ponieważ nauka zaczynała się u niego od dialektyki, historii naturalnej, matematyki, astronomii i etyki, uzupełnionych krytycznymi studiami nad wszystkimi, a nie wybranymi systemami filozoficznymi.

Poglądami św. Bazylego zajął się ks. Stefan Wilk. Jego niewielka praca ma inny charakter niż prezentowane wyżej rozprawy, nie jest ani tekstem analitycznym, ani syntetycznym, ani tym

9 A. Danysz, Św. Hieronim i św. Augustyn a literatura świecka, „Eos” 1900, s. 101.

10 A. Niesiołowski w stosunku do koncepcji katechezy u św. Augustyna posługuje się pojęciem „umiarkowanego pajdocentryzmu”, które ma oznaczać kierowanie się zainteresowaniami, a nawet nastrojami ucznia. Pojęcie to jednak, jako że wyrasta z XX-wiecznego naturalizmu, nie może poprawnie oddać sensu poglądów Augustyna.

11 A. Danysz, tamże, s. 107.

bardziej krytycznym. Jego celem było zestawienie na podstawie zachowanych łacińskich pism poglądów św. Bazylego dotyczących wychowania fizycznego człowieka¹². Wartość rozprawki zasadza się tylko w tym, że pozwala nam zorientować się w jakich apoftegmatach Bazylego jest mowa o ludzkiej cielesności. Z tego zbioru wyrwanych z kontekstu zdań dają się wyciągnąć nieliczne wnioski – po pierwsze Bazyl uważa człowieka za istotę zmieniającą się wraz z wiekiem i ta przemienność dotyczy także sfery duchowej, po wtóre można założyć, że zasygnalizowane etapy rozwoju człowieka zostały przez Bazylego wzięte z Arystotelesa, a powracające w różnych sformułowaniach hasło Juwenalisa „w zdrowym ciele zdrowy duch” zamyka w tej kwestii związek z antykiem. Resztę stanowią wyrażone na różne sposoby tezy odnoszące się do obowiązków wierznych. Zaleca powściągliwość w jedzeniu i piciu (chleb i woda), zamiłowanie i dokładność w pracy, milczenie i opanowanie śmiechu. Są w tym jakieś analogie ze związkiem pitagorejskim z wyjątkiem pogody ducha tak charakterystycznej dla ideałów mędrca głównych szkół filozoficznych greckiego antyku, tu bowiem wyrażnie św. Bazyl odwołał się do Ewangelii: „Pan nigdy się nie śmiał i nie-szczęsnymi nazwał tych, co się śmieją”¹³. Wydaje się, że S. Wilk usiłował wydobyć z dzieł Bazylego te idee, które w jakiś sposób korespondowały z dominującymi koncepcjami Nowego Wychowania, znajdziemy bowiem także takie miejsca, które akcentują znaczenie pracy – u Wilka dla przypodobania się Bogu, a w projektach szkół

12 Ks. S. Wilk, Myśli św. Bazylego o wychowaniu fizycznym człowieka, „Ateneum Kapłańskie” 1934, s. 68-73.

13 Tamże, s. 72. Przydatność naukowa tekstu ks. Wilka zawiera się wyłącznie w tym, że jest zbiorem apoftegmatów wydobytych z oryginalnych wydań łacińskich Bazylego.

pracy jako czynnik osobotwórczy. Jest również – nietypowa dla wczesnego chrześcijaństwa, ale już wyraźna na przełomie XIX/XX wieku – pozytywna ocena kobiet – „niewieści ród uczciwą pracą, wytrwałością wysiłków i cierpliwością w cierpieniu znacznie przewyższa mężczyzn”¹⁴.

Dla późnego średniowiecza najbardziej znamienną postacią był św. Tomasz (1225-1274) i jego poglądom pedagogicznym również poświęcono kilka tekstów, aczkolwiek pojawiających się w dużych odstępach czasu. Specyficzną w treści i formie była rozprawa Jacka Woronieckiego, który przyjął założenie, iż istnieje możliwość nie tylko historycznego badania poglądów św. Tomasza na wychowanie, ale również, że jest możliwe porównanie jej z pedagogiką nowożytną¹⁵.

Wyraża się w tym ogólnym stanowisku dość typowa dla środowiska katolickiego postawa polegająca na wchłanianiu najnowszych zdobyczy nauk o wychowaniu i swoistym „czyszczeniu” z nalotu idei, które pozostają w niezgodzie z uznawanym dogmatem¹⁶. Przyznaje to sam Woroniecki twierdząc, że pedagogika tomistyczna winna wchłoniąć wszystko, co jest **trwałe i twór-**

14 Tamże, s. 70. A. Niesiołowski podkreślał raczej niechętny stosunek św. Pawła do kobiet i redukcję ich aktywności do pobożności, macierzyństwa i pokory. Utrwaliło się w dziejach, także nowożytnych, raczej stanowisko św. Pawła aniżeli św. Bazylego. A. Niesiołowski, dz. cyt., s. 29-30.

15 Ks. Jacek Woroniecki – (21.12.1878-18.05.1949), Adam Woroniecki herbu Korybut; dominikanin, rektor dominikańskiego Instytutu Filozoficzno-Teologicznego, w latach 1922-1924 rektor KUL, filozof, etyk, pedagog, historyk Kościoła. Autor wielu tekstów o nachyleniu pedagogicznym. Najwybitniejszy wśród nich to Katolicka etyka wychowawcza, 1925; a ponadto Wychowanie społeczne i praca społeczna, 1921; Królewskie kapłaństwo. Studium o powołaniu i wychowaniu kapłana katolickiego, 1919; Doniosłość wychowawcza liturgii eucharystycznej, 1926 (<http://wydawnictwo.ien.pl/woroniecki.php>).

16 J. Woroniecki, Paedagogia perennis. Św. Tomasz a pedagogika nowożytna, „Przegląd Teologiczny” 1924. Dekadę wcześniej o Tomaszu pisał Lutosławski, a w 15 lat po Woronieckim w przeglądowym artykule Niesiołowski.

cze w pedagogice nowożytnej i, jak dodaje, po pewnym **oczyszczeniu** znajdzie swoje miejsce w syntezie tomistycznej. Te dwa pojęcia – trwałość i twórczość – nie oznaczają wszak jednakowego kryterium oceny wszystkich nurtów w pedagogice, a jedynie odnoszą się do tych, które wydają się wartościowe z punktu widzenia stanowiska tomistycznego. Założone przez niego porównanie tomizmu z pedagogiką nowożytną jest w związku z tym tendencyjne i jednostronne. W istocie celem tej rozprawy było udowodnienie czytelnikowi jak wielkim błędem nowoczesnej pedagogiki jest dążenie do autonomii i potraktowanie *Summy* Tomasza jako dzieła co prawda historycznego, ale i wartościowego dla współczesności. Najpierw, jakby uprzedzając potencjalnie krytyczne stanowisko czytelnika, podkreślił, iż św. Tomasz nie jest pedagogiem, po wtóre – i zarazem wbrew panującym wówczas orientacjom w pedagogice, a szczególnie wbrew pajdocentryzmowi Nowego Wychowania – że nie koncentrował się na dziecku i dzieciństwie. Po trzecie wreszcie pedagogika w ujęciu Woronieckiego nie ma szans stania się samodzielną dyscypliną, ponieważ merytorycznie należy do psychologii, gdy mowa o dydaktyce oraz do etyki i teologii moralnej, gdy mowa o wychowaniu moralnym. A jednak cały wywód zmierzał do uzasadnienia nie tylko istnienia filozofii wychowania Akwinanty, ale także do wiodącego charakteru tej doktryny wśród historycznych i współczesnych stanowisk pedagogicznych. Tym, co wyróżnia doktrynę św. Tomasza – w opinii Woronieckiego – jest łączenie danych obserwacji z niezmiennymi zasadami filozoficznymi i teologicznymi. I właśnie w tej stałości dostrzegał jej wyższość wobec innych doktryn, ponieważ tomizm w jego wykładni staje się swoistym punktem orientacyjnym i źródłem „ściśłych zasad”. Chęć

bronienia tomizmu wobec wszystkich i za wszelką cenę owocuje jednak popadnięciem w sprzeczność. Z jednej strony głównym atrybutem tej doktryny jest stałość, niezmiennność, ale przeciwstawiając się K. Twardowskiemu formułuje opinię, iż ten sam „tomizm nie jest bynajmniej systemem tak w sobie zamkniętym, zwartym i jednolitym, iż dalszy jego rozwój jest niemożliwy. Przeciwnie, dzięki swemu uniwersalizmowi posiada on niespożyta moc rozwoju”¹⁷. Z tej perspektywy pojęcia, którymi posługuje się Woroniecki otrzymują jakąś niespecyficzną i wnoszącą chaos wykładnię. Zacięcie polemiczne J. Woronieckiego widoczne jest również w jednoznacznych i bezwarunkowo brzmiących sformułowaniach, których prawdziwość jest przynajmniej dyskusyjna. Sądzi bowiem, że nauki o wychowaniu oderwane od teologii utraciły „mocne podstawy teoretyczne” i z tego powodu narażone są na „anarchię umysłową” mającą swoje początki w reformacji¹⁸. Ogólny wniosek wynikający z artykułu Woronieckiego sprowadza się do jednego – jedyną możliwą do zaakceptowania doktryną, która nie jest partykularną, a więc ubogą, bo dotyczącą tylko części prawdy jest uniwersalistyczna doktryna tomistyczna. W tym miejscu zastanawiający jest brak odniesienia do również uniwersalistycznych filozofii wychowania, które powstały w epoce romantyzmu – mam tu na myśli doktrynę B.F. Trentowskiego oraz doktrynę odkrywcy Prawa Tworzenia J.M. Hoene-Wrońskiego. Czym różnią się dla Woronieckiego te koncepcje? Czy w związku

17 Tamże, s. 158-159.

18 Skrajna w tej opinii postawa Woronieckiego zwolennika w związku z tym raczej kontrreformacji oznacza także akceptację indeksu ksiąg zakazanych czy zbrodniczych działań tzw. „Świętego” Oficjum, które torturami i stosami usiłowało przywrócić dawny ład. Chyba nie chodzi o tak wymuszony uniwersalizm, w którym nie ma miejsca dla wolności myślenia i autonomii podmiotu.

z tym istnieje jeden czy wiele uniwersalizmów? Na te pytania nie znajdziemy odpowiedzi w rozprawie tego autora. A. Niesiołowski pomimo tego, że odwołuje się do omawianego tekstu Woronickiego jest daleko bardziej zorientowany na sferę poznawczą i usiłuje dokonać czegoś w rodzaju mikroporównań. Podobnie głębszą rekonstrukcję znajdziemy w rozprawie K. Lutosławskiego. Obaj autorzy usiłują wydobyć z *Summy* św. Tomasza jego zapatrywania na rozwój człowieka i udział w tym procesie wychowania. Obaj również widzą głębokie związki z Arystotelesem, podkreślając jednocześnie wtórny charakter refleksji pedagogicznej wobec filozoficznej. Ta zależność, w tamtej epoce oczywista, stawia nas jednak przed dylematem, czy pierwotną filozofią jest dla jego poglądów pedagogicznych koncepcja Arystotelesa czy wzorowana na Arystotelesie jego własna filozofia?

Niesiołowski usiłował również pokazać odrębność koncepcji św. Tomasza w porównaniu z koncepcją św. Augustyna. Ogólny, teocentryczny pokrój obu stanowisk jest identyczny, ale szczegółowe rozwiązania idą odrębnymi szlakami. Przykładem może być ocena możliwości pracy nauczycielskiej – u Augustyna autentycznym nauczycielem miał być wyłącznie Bóg, ale u Tomasza pojawia się nauczyciel-człowiek i dodatkowo rozróżnienie – w porządku naturalnym jest nim dobrze wykształcona jednostka, zaś ci którzy „działają w płaszczyźnie nadprzyrodzonej, z natchnienia Bożego” już takich umiejętności nie muszą posiadać. Kontekst teologiczny jest zrozumiały, ale w praktyce mogło to oznaczać regres wymagań w stosunku do tej drugiej grupy. Walka jezuitów z różnowiercami w epoce reformacji i kontrreformacji jest pośrednim dowo-

dem właśnie nadrabiania zaległości w dziedzinie oświatowej. Natomiast Lutosławski w swoim komentarzu koncentrował się na omówieniu tez Tomasza dotyczących rozwoju człowieka od stanu, w którym jako dziecko nie używa rozumu, przez stan, w którym umysł dziecka podąża za innymi, do stanu, w którym posługuje się nim sprawnie. Konkluzja ostateczna zaś była taka, że „dopiero pełnia władzy rozumu daje mu [człowiekowi] możliwość osiągnięcia cnoty, to jest nawyknienia duszy, z którego naturalnie płyną uczynki dobre, cnotliwe, to znaczy świadomie zdążające do celu człowieka, do zbawienia”¹⁹. W tej idei znajdziemy niewątpliwie echa dawnego, Sokratejskiego racjonalizmu etycznego, ale osadzonego w zupełnie innym kontekście. Sylogizm w postaci: od rozumu do cnoty, od cnoty do zbawienia można wyrazić wnioskiem od rozumu do zbawienia. Stają w związku z tym obok siebie dwa niedające się pogodzić systemy światopoglądowe – racjonalizm osadzony na pochodzącym od Arystotelesa empiryzmie oraz irracjonalizm religijnego zbawienia, który nie wymaga racjonalnego dowodu.

Chronologicznie kolejna epoka – Odrodzenie ma dość bogatą reprezentację zarówno co do ilości tekstów, jak i autorów. Wynika to ze specyfiki badań historyczno-pedagogicznych tamtego okresu, bowiem większość badaczy rekrutująca się ze środowiska historyków i historyków literatury koncentrowała swoje zainteresowania badawcze na tej właśnie epoce. W innym miejscu dość szczegółowo omówiłem ówczesne prace poświęcone czasopiśmiennym badaniom nad myślą pedagogiczną, natomiast w tym miejscu interesujące jest, w jaki sposób są prezentowane i interpretowane

19 K. Lutosławski, dz. cyt., s. 470.

poglądy tych pisarzy pedagogicznych, którzy byli związani z różnymi stanowiskami religijnymi.

Z autorów obcych przedstawiony został Erazm z Rotterdamu, który związany był z Braćmi Wspólnego Życia i choć w swej twórczości ostro krytykował i kler, i Kościół, to przecież dążył do jego odnowy, a nie unicestwienia. Autorem opracowania był Stanisław Łempicki. Tekst tego autora jest piękną literacko i jednocześnie bardzo wartościową merytorycznie biodoksografią Erazma, aczkolwiek w końcowej części nie pozbawioną pośredniego zaangażowania autora w sprawę Kościoła katolickiego. W wykładni Łempickiego Erazm stał się wbrew samemu sobie – jak później J.J. Rousseau – źródłem rewolucji, która zresztą w obu przypadkach miała niezwykle krwawy przebieg. Związki Erazma z Kościołem były od samego początku swoistą koniecznością życiową – był bękartem księdza, a po nagłej śmierci rodziców został przeznaczony do stanu duchownego. Zetknięcie się z Braćmi Wspólnego Życia zaowocowało jego irenizmem i pacyfizmem, ale jednocześnie także zaowocowało silnym przywiązaniem do Kościoła i świata sprzed reformacji. Jego dzieła z *Pochwałą głupoty*²⁰ na czele wyzwały gorące polemiki i chęć z jednej strony palenia na stosie, a z drugiej, z papieżem włącznie, zrozumienie, a nawet wesołość. Życie klasztorne było dla niego ciężarem, scholastyka największym upadkiem kultury średniowiecznej, a jednocześnie obok głębokiej znajomości kultury antycznej, z równie wielkim zapałem oddawał się studiom teologicznym zakończonym doktoratem. W jego tekstach o charakterze pedagogicznym była mowa o wychowaniu chrześcijańskim. Zdaniem Łempickiego

Erazm nie zdawał sobie sprawy, że jego oryginalny przekład Nowego Testamentu, ogłoszony niemal w tym samym czasie co wystąpienie Lutra, będzie źródłem uznania go za popierającego rozdział w Kościele. W *Pochwale głupoty* czy w *Podręczniku żołnierza Chrystusowego* „zaczeptał niby to nie stanowczo, lecz mimochodem wiele dogmatów kościelnych, atakował sprawę wolnej woli, wartości dobrych uczynków, kultu świętych, relikwii, obrazów, [...] uderzał w papieża, duchownych i mnichów”²¹. Człowiek, którego twórczość była dla współczesnych kryterium obecności w głównym nurcie renesansu, człowiek, który za życia cieszył się niebywałą sławą, „ten który przygotował reformację został raz na zawsze zdobyty na rzecz Kościoła”. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie to, że demaskator, polemista i humanista w jednej osobie, wybrał spokojne i oportunistyczne życie w cieniu instytucji, której nie szczędził krytyki²². Łempicki zdawał sobie sprawę z trudności tej ambiwalentnej postawy Erazma, ale usiłował znaleźć rozwiązanie pośrednie. Uważał, że miał on własną doktrynę religijną(?), własną koncepcję chrześcijaństwa – co już brzmi jak pochwała herezji, a z pozycji własnej „filozofii Chrystusa” interpretował otaczającą go rzeczywistość, tak świecką jak kościelną.

Wydaje się, że Erazm jest przykładem zjawiska, które znamy z wczesnego chrześcijaństwa, próbował bowiem zintegrować ze sobą pozornie zbieżne doktryny i światy – Chrystusa i Sokratesa,

21 S. Łempicki, Erazm z Rotterdamu i polski erazmianizm, „Dodatek Literacki I.K.C.” 1936.

22 Erasmi discipus (uczeń Erazma) to określenie było swoistym pasowaniem na rycerza odrodzenia, dziś może oznaczać coś dokładnie przeciwnego. Jak wielu współczesnych łączył w sobie błyskotliwy intelekt ze słabością charakteru, religijną czystością z życiowym machiawelizmem, wytrwałą pracą z małostkowością i narcyzmem.

20 W rywalizacji w zakresie ilości wydań w XVI wieku z *Pochwałą głupoty* nieznacznie przegrywały dzieła Arystotelesa wydawane 50 razy.

antyk i chrześcijaństwo, jak św. Hieronim dokonał tłumaczenia *Pisma św.*, nadał mu jednak nieortodoksyjną, nowoczesną interpretację. Dokonujący się postęp wiedzy zmienił niewątpliwie tamten świat, a jednak mechanizm adaptacji wysokiej kultury grecko-rzymskiej wydaje się jakąś stałą w ramach kultury europejskiej.

Jest rzeczą znamionną w ramach interesującej nas problematyki, że polskim pisarzom pedagogicznym poświęcono znacznie więcej uwagi – i to szczególnie tym, o których Łempicki pisał z pewną dozą pogardy. Mam tu na myśli przede wszystkim M. Reja, którego nazywał on „szaraczkiem zadowionym w ojczystych sprawach i wulgarnym piórze”, a któremu jednak poświęcono liczne artykuły. Interesujące jest więc, czy inni autorzy mieli lepsze zdanie o Reju i czy widzieli związki jego poglądów z wyznawaną przezeń religią. Na ten problem pozytywnie odpowiada Marian Mituła, który jednoznacznie osadza go w obozie reformowanym – kalwińskim²³. Kalwińskiej proveniencji miały być takie aspekty jego myśli pedagogicznej jak idea predestynacji²⁴, wywieranie wpływu na naturę dziecka przez „poskromienie złych namiętności”, uczenie najpierw religii, a dopiero potem języka łacińskiego i studiowanie morali-

stów. Akademia Krakowska była dla Reja zbyt katolicka²⁵. Za zbędne w ówczesnym programie kształcenia – opartym na zwrocie do klasycznej koncepcji siedmiu sztuk wyzwolonych – uznał Rej przedmioty naukowe, m.in. logikę, geometrię czy astronomię. Mituła sądził, że źródłem tych negatywnych poglądów poety było jego własne liche wykształcenie, ale wydaje się, że czynnik doktrynalny odgrywał tu niepoślednią rolę. Nie jest ważna wartość określonego zjawiska z racji obiektywnej analizy jego genezy czy znaczenia, lecz zgodność lub jej brak z bronionym przez siebie światopoglądem. I ten ogólny wniosek wydaje się istotny dla całokształtu prowadzonych tu rozważań.

Stanowisko bliskie do Mituły, choć bez wyraźnego podkreślania związków z kalwinizmem prezentowała Maria Bielska²⁶. Choć podkreślała, że raczej trudno uznać go za pedagoga, to jednak jej zdaniem w jego twórczości błyszczą pewne idee, które są ponadczasowe, uniwersalne. Właściwie wyraźnie z bóstwem wiązała ona tylko jego teorię wilgotności, które „Pan Bóg cudownie [...] pomieszał w człowieku, aby jedna drugą wspierała” – cytowała Bielska za Rejem. Inne myśli Reja nie tworzą jakiejś zwartej koncepcji, ale mają wyraźne założenie moralizatorskie. Można tu wyróżnić np. postulat prostoty w jedzeniu i ubraniu, bo grozi to upadkiem moralnym, matka ma być dobra i łagodna, bo ma chronić dziecko od zła, ma być także czujna, gdyż jej córki mogą być łatwe do zdemoralizowania. Pointą edukacyjną jest więc

23 M. Mituła, Mikołaj Rej z Nagłowic jako pedagog, „Przeszłość” 1931, nr 6, s. 83-85. Obszerną monografię poświęconą teologii Reja wydał J. Maciuszko, Mikołaj Rej zapomniany teolog ewangelicki z XVI wieku, Warszawa 2002.

24 Ciekawe światło rzucił na ten aspekt myśli Reja J. Nitowski, który odnalazł sprzeczność w jego poglądach, bowiem w *Żywocie człowieka poczciwego* głosił on ideę predestynacji, ale w *Wizerunku* odnalazł miejsce, w którym Rej stoi na stanowisku dokładnie przeciwnym: cytuję za Nitowskim – „przyrodzenie jest goła tablica, a to co na niej napiszą, to już z tym człowiek chodzi”. J. Nitowski, Pedagogiczne poglądy Mikołaja Reja, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 2, s. 130. Ten sam cytat przywołał A. Karbowski, ale jego wykładnia jest, jak byśmy powiedzieli współczesnym językiem, ambiwalentna. Pisał bowiem, że „Rej był wyznawcą i rzecznikiem pewnego rodzaju predestynacji, a jednak wierzył w potęgę wychowania”. Por. A. Karbowski, Mikołaj Rej na polu pedagogicznym, „Przyjaciel Szkoły” 1930, nr 9, s. 331.

25 Scholastyka obecna w murach Akademii z pewnością nie przyniosła jej splendoru, jednak jak twierdzi F. Fidiński protestanci, w tym i Rej, mieli o niej jak najgorszą opinię nazywając ją „prastarą mordownią i jaskinią zbójczą”. Por. F. Fidiński, Sądy Reja o wychowaniu i oświacie w Polsce, „Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum św. Anny za rok 1914”, s. 18-19.

26 M. Bielska, Rej jako pedagog, „Szkola” 1904, nr 2, s. 3.

przyswojenie zasad religii, która ma uczyć wartości moralnych i ćwiczyć w kształtowaniu woli.

Podobnie jak Bielska i Józef Ciembroniewicz, którego artykuł w warstwie faktograficznej jest bardzo bliski jej narracji, dostrzegał u Reja pomieszanie różnych tendencji typowych dla XVI wieku – mam tu na myśli zwrócenie uwagi na znaczenie astrologii w jego tekstach. Antidotum miało być odwołanie do rozumu i instancji najwyższej, czyli „bojaźni Bożej”. Jest jednak w pracy Ciembroniewicza jeden element, który w kontekście podjętego problemu jest oryginalny. Przytoczę go w całości. „Czasy nowinek religijnych w Polsce nasuwają Rejowi obawę, że mówiąc o Bogu, łatwo może ktoś wyrostka informować mylnie, przytacza też Rej zaraz krótką naukę wiary, chcąc jednak prawdopodobnie, aby dzieło jego czytali zarówno katolicy jak protestanci, stara się stać na gruncie neutralnym i unika wszelkiej polemiki religijnej”²⁷. Jak z tego widać zdania były podzielone – Ciembroniewicz widział w Reju człowieka tolerancyjnego, Mituła zaś raczej szermierza protestantyzmu. Pewne wyjaśnienie tej różnicy można szukać w tzw. Zgodzie Sandomierskiej z 14 kwietnia 1570 r., która z jednej strony uznawana jest za pierwszy akt ekumeniczny, zgodnie z którym wyznania różnowiercze wzajemnie się tolerują i współdziałają²⁸, a z drugiej strony był to wyraz aktywnego przeciwstawienia się katolickiej kontrreformacji.

Postylla Reja jest przykładem tego, że mając do wyboru dwie drogi i dwa cele – ziemski i religijny – silniej akcentowany był przez niego ten drugi.

27 J. Ciembroniewicz, Mikołaj Rej z Nagłowic, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1903, nr 1, s. 9. O Autorze (17.02.1877-23.02.1929) krótkie notki biograficzne znajdują się w Polskim Słowniku Biograficznym oraz w Bazie Biogramów UJ. Por. <http://www.bj.uj.edu.pl/biogramy/?c=browse&mf=19849>.

28 Pamiętać jednak trzeba, że był to ekumenizm ograniczony, ponieważ arianie zostali i z tej społeczności wykluczeni.

Biorąc pod uwagę charakter literatury tego typu – postylle były to pisma stanowiące komentarz do *Pisma św.* popularne w okresie reformacji – trudno raczej oczekiwać innego rozmieszczenia akcentów. J. Nitowski zwrócił uwagę na ten fragment jego luźnych uwag pedagogicznych, w którym mówił on o nauczycielu. Nie ma tu typowych dla epoki postulatów sformułowanych przez L. Vivesa, ale także obecnych u nas, np. w pismach Modrzewskiego. Jest natomiast jednoznacznie brzmiąca myśl „niechże w szkołach nauczyciele pamiętają, że ich wierze i opatrności zlecono nadzieje Rzeczypospolitej i Kościoła Bożego, a przetoż słusznie za skażce pospolitej ojczyzny miani być mają ci, którzy tu powinności swej nie dosyć czynią”²⁹. Nitowski widział w Reju człowieka, którego wyprzedziły czasy, humanizm XVI wieku nie odzwierciedlił się zbyt w jego postawie i poglądach. Być może to opóźnione dojrzewanie do epoki najlepiej wyrażał zmieniający się stosunek do karności. O ile początkowo nie oponował przeciw srożej karności, o tyle późniejsze dzieła miały być już bliższe Erazmowej łagodności.

W gronie mniej znanych autorów zajmujących się M. Rejem znajduje się Feliks Fidziński, który poświęcił poecie dwa teksty w interesującym nas okresie³⁰. Pierwszy, bardziej obszerny i z wewnętrznym układem problemowym, w kilku miejscach mocno dotyka edukacji w orbicie religii. Najpierw odwołując się do badań prowadzo-

29 J. Nitowski, dz. cyt., s. 128.

30 F. Fidziński, Sądy Reja o wychowaniu i oświeceniu w Polsce, „Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum św. Anny za rok 1914”; tenże, Rej o wychowaniu fizycznym w Polsce XVI wieku, „Wychowanie Fizyczne” 1929, z. 4. O autorze tym (22.12.1890-30.06.1967) znajdziemy wzmiankę w Bazie Biogramów UJ pod adresem <http://www.bj.uj.edu.pl/biogramy/?c=browse&mf=2844>; on sam podpisał swój artykuł z 1929 r. „profesor Gimnazjum, Kraków”; ponadto są pewne wzmianki w Internecie wskazujące, że zdobył szlify oficerskie czy fakt powiązania z H. Jordanem. Informacje te wymagają jednak sprawdzenia.

nym na przełomie XIX i XX wieku zwraca uwagę na pracę W. Bruchnalskiego, który zilustrował związki pism Reja ze średniowieczną literaturą parenetyczną. Poza powszechnie występującym u już prezentowanych autorów stwierdzeniem, że Rej konstruuje ideał poczciwego szlachcica na pierwszym miejscu postawił zasady religii, na drugim zaś właściwą edukację znajdziemy także spostrzeżenie, które poprzednicy pominęli. Chodzi mianowicie o to, że postulowany chart charakteru młodzieniec miał zdobyć przez kierowanie się w życiu zasadami filozofii stoickiej. Ten interesujący moment – biorąc pod uwagę prymat moralności – nie został szerzej rozwinięty. Również w interesującym nas kontekście Fidziński najszerzej z omawianych autorów podejmuje temat edukacji kobiet u Reja. Stosunek Reja do kobiet był raczej niechętny, a z pewnością bardzo krytyczny skoro nie wzdragał się przed postulowaniem wobec nich przemocy fizycznej. Główne kryterium wyboru żony w związku z tym musiało odnosić się do jej religijności („cnoty i bojaźni Bożej”), a dopiero potem do przymiotów jej umysłu i ciała. Fidziński omówił szerzej niż inni także kwestię wychowania kobiet w klasztorach³¹. I tu wydaje się, że autor nie był do końca bezstronny. Zarzucił Rejowi „nienawiść do Kościoła katolickiego” i wrogość wobec jego duchowieństwa tylko dlatego, że nie cenił on wychowania klasztorowego, porównując je do więzienia lub miejsca, w którym chronią się ofiary gwałtu i jednostki upośledzone. Z krytycznych uwag Reja na temat duchowieństwa wyciągnął Fidziński wniosek, że Rej był przeciwnikiem celibatu.

31 Kto zna wielotomową pracę K.-H. Deschnera, *Kryminalna historia chrześcijaństwa*, Gdynia 1998, nie ma dziś złudzeń, że życie klasztorne dla jednych było koszmarem, dla innych polem dla niegodziwości, a dopiero pozostali żyli w zgodzie z własną formacją duchową.

W odniesieniu do stanowiska Reja wobec szkoły poza znanymi z innych autorów tezami, iż początkiem edukacji musi być religia i *Biblia*, z pokreśleniem konieczności trzymania się dosłownie treści *Pisma św.*, a unikania demagogii interpretatorów (tu Rej sam wystąpił jednak w roli mentora), pojawiają się dwie tezy Fidzińskiego, będące swoistym uogólnieniem analizowanej problematyki. Po pierwsze pisząc o tak miłej Rejowi karności, także szkolnej, zauważył iż w XVI wieku w Polsce przemoc fizyczna w szkole była czymś marginalnym, a na szeroką skalę i „na stałe” wprowadzili ją dopiero promotorzy kontrreformacji – jezuici. I teza druga o znacznie bardziej uniwersalnym charakterze głosi, że „szkoła nadawała się najlepiej do szerzenia i propagowania danego odłamu religijnego, protestanckiego naturalnie. W tym też celu podał Rej – za Lorichusem – wykład zasad religii”³². Te dwie tezy wskazują na zjawisko, które znamy również z autopsji, mianowicie wykorzystywania edukacji jako środka transmisji określonych doktryn czy idei i bazując na pewnych specyficznych właściwościach edukacji, utrwalania własnej pozycji w zantagonizowanym świecie społecznym. Od czasów reformacji szkoła stała się narzędziem walki o rząd dusz, tracąc jednocześnie swoje znaczenie jako miejsce autokreacji wychowanków. Zainteresowanie sferą oświaty – i wówczas, i współcześnie – nie wynika wcale z docenienia jej immanentnej wartości, lecz właśnie z możliwości wykorzystania jej w grze interesów.

Wśród rozpraw poświęconych Rejowi jest także praca Antoniego Karbowiaka, podana jednak z pewnymi skrótami i wydana na podstawie rękopiśmiennej spuścizny. To, co dla przedstawianego

32 F. Fidziński, *Sądy...op. cit.*, s. 17.

tu problemu wydaje się bardzo istotne zostało akurat przez redakcję ograniczone. Podążając za protoplastą polskiej naukowej historiografii i jednocześnie znawcy teorii pedagogicznych, należy podkreślić afilozoficzny charakter twórczości Reja. Humanieści odrodzenia rozsmakowani w antyku zazwyczaj podążali za którąś z klasycznych filozofii wychowania. Tymczasem Karbowski pokazuje, że etyka Reja nie ma filozoficzno-psychologicznego uzasadnienia, są natomiast jedynie proste nakazy należące do sfery etyczno-religijnej. Była to więc koncepcja o charakterze postulatycznym narzucająca określone wartości w obliczu sankcji religijnych. Taki typ wychowania musi prowadzić do ukształtowania osobowości niewolniczej, nieautonomicznej. Człowiek ukształtowany w jej orbicie nigdy nie będzie – w rozumieniu I. Kanta – człowiekiem oświeconym. Jak podkreślał Karbowski zasady moralne miały być w myśli Reja efektem kształcenia religijnego, które także miało ćwiczyć wolę wychowanków. W ocenie tego historyka Rej hołdował przekonaniu, które wydaje się nieobce i ludziom współczesnym – nauka odrywa człowieka od Boga. Ta dychotomia wypada na niekorzyść nauki, co Karbowski pointował stwierdzeniem, że „Rej pismami swymi utrwalał ogół szlachty w rozpowszechnionym już przekonaniu, że można być mądrym i umieć rządzić w [...] sprawach dobra publicznego bez nauki”³³.

Karbowski był również tym, bodaj jedynym, spośród autorów tekstów czasopiśmiennych, który podjął się trudu zbadania zależności Reja od luminarzy piśmiennictwa pedagogicznego, których klasyfikował w jednej z dwóch kategorii – w nurcie humanistyczno-protestanckim i nurcie humanistyczno-katolickim. Wynik tych badań wy-

padł niekorzystnie dla Reja, ponieważ Karbowski wskazał niewielkie koneksje z reprezentantami obu obozów. Ani Luter, Hegendorfer, w małym stopniu (bez szczegółów) Gliczner, ani też Vives czy Marycjusz. Pewną zbieżność znajdował z poglądami Lorichiusa i sugerował być może drogę pośrednią przez Glicznera, a także z Fryczem Modrzewskim – w sferze diety i wychowania obyczajowo-moralnego, podróży i polityki, ale już nie w tak podstawowej kwestii jak założenia antropologiczne, Frycz bowiem był przeciwnikiem idei *tabula rasa*. Wszyscy autorzy stawiali sobie pytanie, czy Rej jest pedagogiem, badali jego poglądy i choć właściwie wszyscy rozstrzygali tę kwestię negatywnie, utrwaliли tę postać w gronie polskich myślicieli epoki odrodzenia.

W kręgu pisarzy pedagogicznych mających duże znaczenie dla społeczności luteran należy wymienić Erazma Glicznera. Jemu również poświęcono kilka rozpraw o różnym poziomie narracji. Jednym z autorów opracowań jest Adolf Rondthaler, w tym sensie charakterystyczny, że sam był duchownym luteraniskim³⁴.

Pisał więc niejako historiografię własnego wyznania, dzięki czemu poruszył ważną dla prezentowanych tu badań tematykę, a jednocześnie opisał szczegóły biodoksograficzne raczej mało

33 A. Karbowski, dz. cyt., nr 11, s. 411.

34 „Ks. Adolf Rondthaler (1875-1941), w 1893 r. rozpoczął studia na wydziale matematyczno-przyrodniczym UW. Za udział w manifestacji studenckiej zesłany w głąb Rosji. Po powrocie podjął studia teologiczne w Dorpacie. Ordynowany w 1902 r., potem był wikariuszem w Warszawie. Następnie był proboszczem w Lipnie i Ozorkowie. W 1918 r. został powołany przez kolegium kościelne w Warszawie na stanowisko prefekta. Od 1919 r. wicedyrektor, a od 1921 r. dyrektor gimnazjum im. Mikołaja Reja w Warszawie. W czasie wojny organizował tajne nauczanie” (http://ewangarda.org/gallery/v/kosciol/ksieza/Pozostali_ksieza/ks_+Adolf+Rondthaler+_1875-1941__001.jpg.html). Jego syn Aleksander zginął w Powstaniu Warszawskim. Pośmiertnie otrzymał wysokie odznaczenia wojskowe (<http://www.lublin.luteranie.pl/historia/hist57.php>).

znane³⁵. Zgodnie z wykładnią Rondthaler'a i Danysza Glicznier wstępując w 1558 r. na Uniwersytet Jagielloński był jeszcze katolikiem, ale ten rok był również dla niego przełomowym. W gronie ewangelików małopolskich wystąpił w 1559 r. i od tego czasu robił szybką karierę, zostając na początku superintendentem. Wraz z nim w szeregi luteran wstąpił także jego brat Mikołaj. Autor uważał Gliczniera za człowieka czynu, prowadzącego sprawy swego wyznania silną ręką, choć nie bez kłopotów. Głównym motywem jego działania była integracja wyznań różnowierczych przeciw jezuitom, jako głównej sile kontrreformacji i w tej dziedzinie Glicznier miał poparcie Uniwersytetu w Wittenberdze³⁶. Warto dodać, że Rondthaler pokazał znacznie bogatszą twórczość Gliczniera niż ta cytowana w opracowaniach, a także bogactwo jego działań, które i dziś muszą budzić szacunek. Na synodzie w Krakowie we wrześniu 1573 r. Glicznier wystąpił z wnioskiem dotyczącym poprawy obyczajów wszystkich stanów i co ważniejsze w obronie bytu chłopów pańszczyźnianego, a w listopadzie tego roku na synodzie braci czeskich w Poznaniu zaproponował otwarcie wspólnych szkół. Pewne uzupełnienia danych biograficznych dotyczących Gliczniera znajdują się na stronach poświęconych luteranom polskim. Jedną z nich podaje informację, której nie ma u Rondthaler'a, a mianowicie, że Glicznier pełniąc urząd kaznodziei w Grodzisku Wlkp. w latach 1569-1589 był

jednocześnie nauczycielem w głównej szkole luterskiej³⁷. Jego staraniem miała tam powstać także drukarnia. Przywódca polskich luteran był również bardzo płodnym autorem³⁸.

Dane biograficzne przedstawiają Gliczniera w zupełnie innym świetle niż to, jakie znamy z wypowiedzi znakomitego zresztą historyka wychowania – A. Danysza, który nie cenił w nim pedagoga, ani tym bardziej humanisty, odmawiając mu głębszej znajomości pism nawet Lutra, Melanchtona czy Sturma³⁹. Skoro jednak ceniono u Reja jego opartą na doświadczeniu zdroworoz-

37 http://www.google.pl/imgres?imgurl=http://www.nspjgrodzisk.arch-poznan.org.pl/galeria/historia/6.jpg&imgrefurl=http://www.nspjgrodzisk.arch-poznan.org.pl/historia2.htm&usg=__pZFj1SxJ7F3rKLXVs3kYPf-mOBI=&h=273&w=170&sz=10&hl=pl&start=8&sig2=9Z4S24tvOyOHDp3-fFRTOg&itbs=1&tbnid=qHsTIGNeqz1yJM:&tbnh=113&tbnw=70&prev=/images%3Fq%3Dderazm%2Bglicznier%26hl%3Dpl%26sa%3Dg%26tbs%3Disch:1&ei=qfKcS4uSIY6ZsgaerqSaDg.

Gliczniera wymienia się też w gronie wykładowców słynnego gimnazjum w Pińczowie:

http://www.google.pl/imgres?imgurl=http://www.pinczow.com/kultura/przechadzka/images/strona.gif&imgrefurl=http://www.pinczow.com/kultura/przechadzka/hist1.htm&usg=__Tfk8y4VSzBADPY8SKk2DEWH2ji8=&h=366&w=216&sz=9&hl=pl&start=58&sig2=zuvJ7w4-kBevvdgHKAkkQA&itbs=1&tbnid=We35mATgCo-vGM:&tbnh=122&tbnw=72&prev=/images%3Fq%3Dderazm%2Bglicznier%26start%3D40%26hl%3Dpl%26sa%3Dn%26ndsp%3D20%26tbs%3Disch:1&ei=GPecS9eABpS1sA-as05WCDg.

38 Rondthaler wymienia następujące rozprawy Gliczniera: Nauka i praktyka, przekład Oracji Isokratesa o sprawowaniu państwa, Komentarz listu św. Pawła do Philemona, Taniec i rozmowa o nim, w której się to zamyka skąd poszedł taniec, co są za owoce jego, a jeżeli się godzi człowiekowi chrześcijańskiemu z białymi głowami tańcować, Odpór na odpowiedź kwestii niektórych [...] o mszach i jałmużnach, o ogniu czyściwym zmyślonym od księży szkolnej jezuitów, kronika żywota, nauki etc. Jezusa Chrystusa, tłumaczenie Kroniki Eutropiusza, Confessia wiary, którą augustiańską albo auspurską zowią, Chronicon regum Poloniae, una cum origine gentis Renique Polonici, Appellatia którą się popiera y znowu wywodzi obronę...

39 A. Danysz, Erazm Glicznier jako pedagog. Studium nad pierwszą pedagogiką polską, Poznań 1912, s. 95-99. Bliższy prawdy wydaje się Z. Bujakowski, który uważał, że twórczość Gliczniera „nie stoi niżej przeciętnych prac pedagogicznych ówczesnej literatury europejskiej”. Z. Bujakowski, O pierwszej pedagogicznej książce polskiej Erazma Gliczniera-Skrzetuskiego, Warszawa 1912, s. 28. Obydwa teksty są odbitkami z czasopism.

sądkową „pedagogikę”, to tym bardziej wartościowe mogą być wywody ojca trojga dzieci, jakim był w przekazie Rondthaler Gliczner.

Z pewnością był on w pierwszym rzędzie teologiem protestanckim, ale jak twierdzi Rondthaler otarł się o Akademię Krakowską, a z rozproszonych w Internecie informacji wynikałoby, iż będąc wykładowcą w szkołach różnowierców w Grodzisku czy Pińczowie posiadał i predyspozycje, i odczytanie w literaturze humanistycznej. W związku z tym do oceny rzeczywistego miejsca Glicznera wśród pisarzy XVI wieku konieczne wydaje się przestudiowanie wszystkich religijno-moralizatorskich tekstów Glicznera i czytanie go przez pryzmat jego usytuowania społecznego, pamiętając także o tym, że nie była to postać zaściankowa, skoro zmierzał do zorganizowania paneuropejskiego synodu różnowierców.

Pedagogiczna rozprawa Glicznera o rozwlekłym tytule *Książki o wychowaniu dzieci bardzo dobre i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą* była przedmiotem zainteresowania kilku autorów, z których jedni usiłowali literalnie oddać zawartość jego poradnika, drudzy zaś osadzali tę twórczość w bardzo szerokim kontekście erudycyjnym. Jednakże dla potrzeb tej pracy istotne jest nie tyle pokazanie naukowego podejścia do problemu, ile wydobyć powiązań między poglądami pedagogicznymi i religijnymi Glicznera. Popularyzatorski tekst M. Mituły nie udziela w tym względzie odpowiedzi, autor abstrahował od powiązań między biografią i doksografią⁴⁰. Idiograficzny w formie tekst M. Bielskiej zwracał uwagę na jedność wychowania i obyczajowości i być może właśnie

ten religijno-obyczajowy kontekst jest źródłem swoistego uwstecznienia Glicznera w stosunku do najwybitniejszych pisarzy humanistycznych epoki, na co zwracał uwagę A. Danysz.

Tam gdzie Skrzetuski pouczał rodziców rozpieszczających swe potomstwo, główna idea nauczania była związana z przykładami z antyku i *Biblii* i zmierzała do większej surowości w stosunkach rodzinnych. Te same przykłady i te same zalecenia znajdziemy z pewnością we współczesnej literaturze konfesyjnej, co może być pośrednim dowodem jej konserwatyizmu. Luterkańska moralność każe Glicznerowi interesować się nie tylko ludźmi uprzywilejowanymi, ale także niższymi warstwami społecznymi, których ubóstwo było skutkiem życia ponad stan arystokracji i kleru⁴¹. Mądrość i moralność są u Glicznera w opinii Bielskiej istotą wartościowego życia. A jedno i drugie jest dostępne w edukacji szkolnej, którą on preferował. Jest u Glicznera i u Reja myśl wspólna, powiązana z ich stanowiskiem religijnym, iż celem wychowania jest człowiek żyjący na „chwałę Bożą i pożytek Ojczyźnie”. Obowiązek wobec Boga jak widać wyprzedzał obowiązki wobec Ojczyzny. Nawet dychotomiczny problem stawiany w stylu Kwintyliana: „Co jest lepsze – edukacja szkolna czy nauka rzemiosła?” uzyskał u Glicznera wykładnię biblijną – Chrystus nie oddawał się rzemiosłu, lecz nauczał i nauce się poświęcił. Oczekiwania wobec nauczyciela, poza tymi które sformułował Vives uzupełnił Gliczner postulatem usytuowanym na pierwszym miejscu – tzn. nauczyciel winien być dobrym chrześcijaninem. Interesujące jest to, że Danysz rozważając powody, dla których Gliczner

40 M. Mituła, Poglądy Erazma Glicznera na wychowanie, „Przeszłość” 1930, nr 1.

41 „Dziś nie poznać co król, co książę, co pan, co poddany; co biskup, kanonik, proboszcz, co wikary – wszystko Krezusowie”. M. Bielska, Erazm Gliczner i jego zasady pedagogiczne, „Szkoła” 1903, s. 76.

zajął się pisarstwem pedagogicznym, w ogóle nie wziął pod uwagę tego, który wydaje się rzucać najbardziej w oczy – wychowanie ma służyć Bogu i współwyznawcom. W dalszej analizie rzecz jasna błyskotliwa erudycja Danysza wносиła ciekawe konteksty do narracji Gliczniera, choćby w stosunku do jego twierdzenia, że Bóg i ludzie nie szanują bękartów. Danysz w wielu miejscach, szczególnie dotyczących małżeństwa, płodzenia dzieci, karności wskazywał na kontekst religijny, jednakże umniejszając Glicznierowi jednocześnie pokazywał przewagi pedagogii jezuickiej, jak w przykładzie dotyczącym *Ratio Studiorum*.

Na tym etapie można sformułować pewne spostrzeżenia, które uzyskają dopiero jakąś postać syntezy na zakończenie analiz rozpoczętych tym tekstem. Pierwsza myśl, która się narzuca, to raczej pozytywna ocena edukacji jako czynnika budującego społeczną egzystencję ludzi przy jednoczesnym podporządkowaniu jej określone mu wyznaniu. Edukacja przestaje być wartością samą w sobie, a staje się narzędziem propagowania i utrwalania określonego wyznania zgodnie ze scholastyczną sentencją *philosophia est ancilla theologiae* (filozofia niewolnicą teologii)⁴². Po wtóre mamy do czynienia z polaryzacją opinii dotyczących wychowania w zależności od uznawanej doktryny religijnej. Na stanowiska postaci historycznych nakładają się dodatkowo postawy autorów ich prezentujących. O niektórych z nich brakuje bliższych informacji – inni posiadają opracowane biogramy i o nich można z większą dozą pewności mówić w odniesieniu do preferencji interpretacyjnych.

42 S. Gałkowski, ...ancilla pedagogiae. Czy antropologia filozoficzna może rozstrzygnąć spory pedagogów? [w:] S. Szobryn, M. Miśka (red.), Tradycja i współczesność filozofii wychowania, Kraków 2007, s. 292.

Sławomir Szobryn

Lodz, Poland

s.szobryn@wp.eu

Keywords: pedagogical biodoxography, philosophy of education, history of pedagogical historiography

Half of the XXth century religious thinkers in the light of periodical literature (Part one)

Abstract

The purpose of this paper - which has been planned as a series of articles and will have its continuation - is to perform wide review of research that was conducted in Poland in the first half of the twentieth century, due to the fact that it constitutes the basis for contemporary literature, which can be called confessional. The reason why such research started is the revival of religious pedagogy in Poland after 1989. In accordance with the scientific competences of this period education historians' environment, the main research emphasis has been placed on the era of renaissance. The subject of the research are two categories of texts – thesis on pedagogical orientation written by people representing different churches, and second - texts written by laic authors but dedicated to people and matters of these churches. According to the concept of biodoxography, substantive considerations have been complied with brief information about periodical literature authors.

Sławomir Szobryn, Hab. Ph.D., Professor of WSP, The Pedagogy Academy in Lodz, Department of Pedagogy, University of Lodz, President of The Society of Philosophical Pedagogy

The Confucianism Ideas during the Edo Era to the Trend of Thought of the Meiji Era

Izumi Odakura

Saitama, Japan

izumio12@ybb.ne.jp

Keywords: Japanese Philosophy, Confucianism, Moral Philosophy

1. Introduction

When I attended the international conference held at Kazimierz Dolny in May 2010, one Polish professor asked the following question: "Pedagogy starts with the philosophical question: 'What is it to be human?' How is this question answered in Japan?" This question reminded me of how pedagogy and philosophy are linked in Japan, and of issues due to the reformation of university education, where, in accordance with the recent reorganization of university education programs, philosophy has been removed from a compulsory subject.

At that time, I received an offer to write a paper on the transition of views of the Japanese since the Edo Era. Therefore, even though I have not majored in the study of Japanese philosophy, I decided to write this paper. As I have done specialized studies on educational thought by Janusz Korczak and early childhood education, I could

not cover the history of philosophy in Japan in this paper. I hope you will forgive me that I will partially introduce some ideas characterized in the early Edo and Meiji Eras.

One characteristic that represents the Japanese nature and ideas are "Bushido (the spirit of the samurai)". The "Bushido: The Soul of Japan", written by Inazo Nitobe and published in 1900, was translated into languages all over the world, introducing "the Bushido" to the rest of the world. The Bushido is one of the basic concepts of Japanese culture, and the origin of many Japanese virtues; however, it is impossible to understand Japanese way of thinking using only Bushido. Ideas formed during the Edo Era, which was ruled by the Tokugawa clan for over 260 years, with its national isolation policy, and severance from Western Europe, ideas made in the previous Eras, the transition to the Meiji Era, involving the opening of Japan and the return of political power to the emperor and thought that emerged from the dramatic changes towards modernization; these formed the foundation of the current Japanese culture in both positive and negative ways.

An event which has directly or indirectly affected the formation of the Japanese way of thinking is the national isolation policy which lasted about 260 years. Under the National Isolation Policy, the Japanese culture emerged. The isolation which lasted 260 years, impacted the subsequent meeting of Western cultures after it ended making the process of Japanese modernization different

Izumi Odakura, prof. dr hab.
Saitama University, Japonia

from that of other countries. It is said that Japan is "the end of East of Asia". Even though Japan is located at the far eastern end of Europe, Japan closed its doors on Western culture, making Japan an almost enclosed state for over 260 years. When Japan re-opened its doors, rapid changes occurred because of the introduction of Western European cultures.

2. Characteristics of Japanese Philosophy Brought by the National Isolation

A philosopher of the Meiji Era, Chōmin Nakae (1847 to 1901) said, "There is no philosophy in Japan"; however, the word "philosophy" has recently emerged in modern Japanese. The word "philosophy" in Japanese started with Amane Nishi (1829 to 1897) who went to Holland by order of the federal government. He translated "philosophy" to "Tetsugaku (philosophy)" in 1874. In Japanese history, ideas such as the "Confucianism ideas", which support Japanese trend of thought, are regarded as "philosophy"; however, Nishi saw that the "philosophy" of Western Europe, especially which exceeded neo-Confucianism¹, was different from Confucianism. Hence, philosophy could not exist without the inflow of philosophy from Europe. Nagata (1967)² gave two reasons for this statement.

The first reason is that Japan was an underdeveloped country compared to China and the major capitalist Western powers. Therefore, ideology had to be transplanted from developed countries

before Japan created the ideology which reached the standard of developed countries, causing an absence of Japanese identity. The second reason is that the Japanese philosophical idea which started as religious concepts became inseparable from religion and did not have a scientific column for the development of philosophy. Nagata said that Japanese philosophy emerged as religious idealism and for a long time has existed as Buddhism and Shintoism. On the other hand, Confucianism, which was a widespread philosophy during the Edo Era and was independent of any religion, was promoted as the ideology most suitable for maintaining orders in the strict feudal system of the shogunate. The Confucianism promoted by the Edo government was neo-Confucianism. Studying neo-Confucianism, reading Nine Chinese classics which is the scriptures of Confucianism and calligraphy, were the major subjects of study in Han schools (schools of the feudal domain), which were established by feudal lords in each clan with the promotion by the government, and where Samurai warriors enrolled their children. Hence, Confucianism was promoted and promulgated. Therefore, "education" for the erudite in the Edo Era was Confucianism.

Confucianism and Buddhism came to Japan before the Taika Reforms (in 645). Until the Azuchi-Momoyama Era (Shokuho period around 1570 to 1603) when, through the process of centralization, the feudal system was established, Buddhism and Shintoism were promoted. Then, Confucianism gained power during the Edo Era and, as previously stated, it became the sole educational system. In the Muromachi Era (1336 to 1573), the Christianity came to Japan (in 1549) and gained many converts; however, because of the

¹ 熊野純彦(Sumihiko Kumano)(2009)『日本哲学小史』中央新書, p. 17

² 永田広志(Hiroshi Nagata)(1967)『日本哲学思想史 永田広志日本思想史研究 第一巻』法政大学出版局, pp. 1-4

Anti-Christian Edicts (from 1587) persecution of these communities, including severe punishments for the promulgation of Christianity as well as punishment for any converts, Christianity did not become widespread³. Also, the national isolation policy of the Edo government prevented import or contact with Europe cultures and Western Europe philosophy.

3. View of the Japanese by Moral Philosophy in the Early Edo Era

(1) Neo-Confucianism and Moral Philosophy

The Edo Era started when Ieyasu Tokugawa (1543 to 1616) established the centralization system, and formed the Tokugawa government in 1603 after a war-tone era, consisting of many warlords, from the end of the 15th century, the establishment of centralization system by Nobunaga Oda (1534 to 1582) and the domination of Japan by Hideyoshi Toyotomi (1537 to 1598). The Edo Era was a strict federal society where Samurai warriors were in control, under the caste system that ranked warriors at the top, followed by farmers, craftsmen and merchants.

In the Edo Era, Confucianism was the sole education system and systemic philosophy which became the basis of modern Japanese way of thinking. It was said that Confucianism was the only way of thought for all of the erudite.

Originally, the Confucianism started by Koshi was a policy which showed moral examples for governors and officers. As the system of Confucianism was organized, external moralism became

established. Confucianism was unified, systematized and organized as neo-Confucianism by Zhū Xī, [Song Dynasty (China)] (1130 to 1200); however, his successor embraced utilitarian learning. Hence, Wang Yangming, [Ming Dynasty (China)] (1472 to 1528) criticized ideological deterioration and created a moral philosophy that attempted to rehabilitate Confucianism as the true philosophy. Ohashi (1999) described the difference between neo-Confucianism and moral philosophy as follows:

“Neo-Confucianism and moral philosophy are both part of Confucianism, and their basic policy is ‘cultivating the self and ruling others’ (by cultivating the individual, and creating a populace with the virtues obtained by the cultivation and correcting the society). They have the same goal but their methodologies are different. Neo-Confucianism complies with the ‘teaching of the eternal saints’ such as Koshi and Moshi and pushes towards realization of the ideal, ‘cultivating the self and ruling others’, by devoting themselves to its authority. On the other hand, the moral philosophy devotes absolute trust into ‘innate knowledge of the good’ which is the inborn recognition of the capacities of the mind. The saints of the past are not always accepted as holy writ.”⁴

Neo-Confucianism requires that “all people have the same set of values” while moral philosophy places the major proposition on realizing the innate knowledge of the good, which is the congenital function of the mind to understand right from wrong. This is the opposite position of neo-Confucianism⁵. Also, “the unity of knowledge

3 “Seiyō Kibun” (completed in around 1715) written by Hakuseki Arai reported that 200,000 to 300,000 Christians were executed at that time (written by Hakuseki Arai, proofed by Michio Miyazaki) collation editing (1968) “Seiyō Kibun” Heibonsha Limited, Publisher p. 194)

4 大橋健二(Kenji Ōhashi)(1999)『良心と至誠の精神史』勉誠出版 pp.9-10

5 渡辺弘(Hiroshi Watanabe)(1995)『江戸時代の

and action" is at the core of moral philosophy. "The unity of knowledge and action" means that recognition in accordance with the innate knowledge of good would translate into action. If recognition would not translate into action, it was because selfishness and self-interest would separate knowledge from actions. Araki (1978) reported that "the unity of knowledge and action" by Wang Yangming should be "thorough self-development and self-sufficiency of the original mind" and that "knowledge and action always corresponds to each other, as knowledge and action are of the original mind."⁶

(2) The View of the People of Tōju Nakae

A period when moral philosophy was introduced was unknown. It is said that the founder of moral philosophy in Japan is Tōju Nakae (1608 to 1648) and that he outgrew neo-Confucianism and changed to moral philosophy while he pursued his own issues. As the Tokugawa government promoted neo-Confucianism as a governmental learning, moral philosophy was oppressed because it was regarded as heretical school and temporarily remained static; however, moral philosophy spread nationwide and became the foundation of ideas and practices of people who were active from the end of the Edo Era to the Meiji Restoration. How did moral philosophy see views of the people? The view of the people by moral philosophy will be introduced based on the study by Watanabe (1995, 2000)⁷.

学習思想(その1) 陽明学派の人々を中心に—『哲学』第99集, 三田哲学会, pp. 161-181

6 荒木見悟(Kengo Araki)(1978)『朱子 王陽明』中央公論社, p.43

7 渡辺弘(Hiroshi Watanabe)(1995)「江戸時代の学習思想(その1) 陽明学派の人々を中心に—」『哲学』第99集, 三田哲学会, pp.161-181

Tōju Nakae, who was the founder of moral philosophy in Japan, see that humans are connected with "Tendo" (the path of the gods) as "Tendo" was the parent of humans, and they were the children and leaves and branches of "Tendo", that all creation is born from "Tendo" (the path of the gods), which is the basic principle of the universe. As "Tendo" is "the highest good", he thinks that the humans who are connected to "Tendo" are virtuous, and can do no evil. He said that all people naturally had "innate knowledge of the good", but those who were obsessed with evil passions and greed lost this knowledge. Nakae said that taking advantage of this innate knowledge, and good behavior were the essence of true learning. He also said that education was necessary so that humans could behave as humans. Watanabe mentioned the characteristics of the ideas of Nakae, that "we learn not to expose ourselves to others, but to know and understand our own true self to complete our own humanity" and he mentioned that this philosophy expresses the positive aspects of self-knowledge.

A pupil of Nakae, Banzan Kumazawa (1619 to 1691) had the view of the people that humans and all creation were one thing while he regarded that the human mind and all creation were one thing and human mind and "Taikyo" were one thing, just as all creation was one, born from "Taikyo (great voidness)". According to the statement of Watanabe, another view of Banzan, was that the true nature of humans was goodness, that goodness comes from inside of humans, and all people have luminous virtue and innate knowledge of the good.

渡辺 弘(Hiroshi Watanabe)(2000)「江戸時代の学習思想(その2) —陽明学派の人々を中心に—」『哲学』第105集, 三田哲学会, pp. 109-135

Watanabe organized the thought of these three people including Chusai Ōshio (1793 to 1837), who belonged to moral philosophy group and summarized their common views as follows: the essential uniformity between Heaven and earth is assumed and humans attempt to understand and work the functions of the innate knowledge of good, which is inherent to all humans. From these views, we can clearly understand the philosophy of life and how humans should live, as well as the characteristics of moral philosophy, that the "independence of the individual mind is focused on more than external normatively". Bito (1993)⁸ reported that the characteristics of moral philosophy became the physical basis to accept "der deutsche Idealismus (German idealism)" as characteristics of moral philosophy is similar to the Western modern ideas of ethics. It is said that many people who accepted Christianity in the Meiji Era were affected by moral philosophy.

4. The View of the People of Confucian Bushido Theory during the Edo Era by Sokō Yamaga

(1) Bushido and Confucian Bushido (Shido)

Moral philosophy left its imprint from the end of Edo Era to around the Meiji Restoration. Neo-Confucianism connected with the Samurai warrior class in the Edo Era to a greater extent than moral philosophy did. Sokō Yamaga (1622 to 1685), who learned neo-Confucianism, is a representative of the "Confucian Bushido theory" in which samurai warriors living in times of peace would seek for the meaning of their own exi-

stence. Yamaga criticized neo-Confucianism and re-established the original Confucianism system; however, some points of his Confucian Bushido theory lean towards neo-Confucianism.

Generally, the Bushido is divided into the following two groups: one of which is that its core is preparation for death as seen in the expression, "the Way of the Samurai is found in death"⁹, and the other is Confucian Bushido (Shido) that "the way of life for Samurai warriors newly emerges by understanding and reflecting Confucianism"¹⁰ and "realizing morality in the society is the duty of Samurai warriors"¹¹. The founder of the former Bushido is Jōchō Yamamoto (1650 to 1719) whose ideas are¹² summarized in "Hagakure – The book of Samurai". Yamamoto affirmed martyrdom as he supported the idea that death, because of desperation, was the way of self-devotion, in the sense that the "regard for the self, 'I', should be completely discarded."¹³ On the other hand, Yamaga who supported the Confucian Bushido theory strongly denied the concept of martyrdom due to our own desires as he thought that Samurai warriors should fulfill their duty towards humanity. For Yamaga, the concept of "death" written in the "Hagakure – The book of Samurai", was "the worst disaster that we meet while conducting

9 山本常朝(Jōchō(Tsunetomo) Yamamoto) (2005)『葉隠 HAGAKURE THE BOOK OF THE SAMURAI』English Translation by William Scott Wilson,講談社, p. 24

10 相良亨(Tōru Sagara) (1993)『相良亨著作集3』ぺりかん社, p. 12

11 相良亨(Tōru Sagara) (1984)『武士の思想』ぺりかん社, p. 74

12 It is said that Tsuramoto Tasiro (1678 to 1748) wrote down what Jōchō Yamamoto said in the "Hagakure – The book of Samurai".

13 相良,前掲『相良亨著作集3』, p. 389

8 尾藤正英(Masahide Bitō)(1993)『国史大辞典 14巻』国史大辞典編集委員会編,吉川弘文館, p. 351

principles"¹⁴, but it actually meant that we could quietly accept sudden death by "living with the principle in the moment while we constantly prepare ourselves for death."¹⁵

After the start of the Edo Era, Samurai warriors, who behaved as the warriors, became the policymakers ranking at the top of the traditional class structure (warriors, farmers, artisans and tradesmen in descending order of rank). This got the Bushido to realize that morality was the grand master of the three principles of the peace world and the Confucian Bushido theory was integrated into the philosophy that "realizing morality in the society was the duty of Samurai warriors."¹⁶

(2) The View of the People of Sokō Yamaga

Ideal Samurai warriors according to Sokō Yamaga were the ones who followed "public affairs", not for self honor, even if they had to accept scorn, that is, the ones who considered the interests of the nation by suppressing their subjective feelings¹⁷. Yamaga made self-control compulsory as a duty of the "three principles" of Samurai warriors and asked them to be aware that self-control was the duty of Samurai warriors¹⁸. What was requested of the Samurai warriors was to have a moral character themselves. Sagara stated that the moral character that Yamaga requested was the one that passed beyond self desires, worldliness and the matters of the world¹⁹. As concrete methods

to forming the character, Yamaga suggested that dignity should be corrected in all daily activities"²⁰ and "all daily life should be conducted with morality"²¹ because he thought that the inner character was also cultivated when dignity was correct."²² From these statements, Hirokami (1991)²³ said that the characteristic of the Confucian Bushido theory of Yamaga was seen in the point that the "Confucianism morality [...] was understood mainly through focusing on external dignity."²⁴

Sagara exhibited that the concrete examples of daily behaviors that Yamaga suggested were first to have correct dignity by the "abstention of observation", then "abstention of words", "appearances", color of the face and the way of putting your hands, and of walking. The meaning of "the abstention of observation" is that as "the way of children of looking at their father, the way of children of listening to their father, the way of fathers of looking at your children, and the way of fathers of listening to your children"²⁵ had distinct purposes, the purposes should be fulfilled. As described in the sentence, "focusing on the external dignity", Yamaga described, for example, the clothing of Samurai warriors in detail, while putting an importance on clothing which should be always adjusted as the "external appearance of a man."²⁶

14 同上, p. 303

15 同上, p. 304

16 相良,前掲『武士の思想』, p. 74

17 前田勉(Tsutomu Maeda)(2010)「山鹿素行における士道論の展開」『日本文化論叢』第18巻, 愛知教育大学日本文化研究室, p. 14

18 同上, p. 11

19 相良,前掲『武士の思想』, p. 77

20 同上, p. 77

21 同上, p. 78

22 同上, p. 77

23 広神清(Kiyoshi Hirokami)(1991)「山鹿素行の士道論」『倫理学』第9巻,筑波大学, pp. 1-10

24 同上p. 6

25 相良,前掲『武士の思想』, p. 78

26 広神,前掲論文, p. 5

How did Sokō Yamaga treat human nature to develop the Confucian Bushido theory?

Tachibana (2007)²⁷ organized the logic of human nature of Yamaga, by comparing it with the philosophy of Zhū Xī, that was sharply criticized by Yamaga. Zhū Xī divided human nature into that of the metaphysical world, and the real world. He saw the nature of the metaphysical world as fundamental nature where the principles of all creation reside²⁸, and that of the real world as nature constituted by vital energy in body and matter. According to Zhū Xī, as all humans have a fundamental nature which is the principle and the highest good, anyone could be a saint, who exercises the highest morality. He also said that that fundamental nature which is impure and biased have the power of evil that can limit the fundamental nature of the highest good.

On the other hand, Yamaga only saw the human nature of the real world. The human nature that Yamaga insisted was the characteristic of restless active movement. The forming of conditions of this characteristic are that "principle" which commonly follows all creation inherent in the generative force, a body, as the "principle" in accordance with concreteness and individuality and the "principle" and the generative force are connected with each other. He said that the feelings, knowledge and physical movement of humans were expressions of the "restless active movement" of nature. That is, all of the mental

and physical functions of humans are due to this nature and it is the same as in "human desires".

According to Tachibana, Yamaga criticized the theories of Zhū Xī, that good would be realized by removing human desires. Yamaga said that human desires should be positively expressed, as they were also an expression of human nature, and the appropriate control of human desires was necessary. Yamaga assumed that humans were naturally evil; therefore humans need to control their nature for "restless active movement", to turn their nature into goodness.

Yamaga said that it was wrong to discuss human nature from the view point of good or evil, and he regarded the nature of humans, as restless active movement. What did Yamaga seek for the realization of virtue? Zhū Xī pursued the realization of virtue as the "highest good nature of the metaphysical world" and defined virtue as the one which the god of the metaphysical world established. Yamaga who denied the statement of Zhū Xī pursued the realization of virtue in the ingenuity of investigation of things and extension of knowledge, not human nature.

Investigation of things and the extension of knowledge enable the careful pursuit of the way of the principle in each matter, to find out that the principle is in the matter and to properly judge and behave in accordance with each situation²⁹. Yamaga stated that virtues appeared first when humans began to appropriately understand reality (when logic which clarifies the meaning of the existence of matter, the active movement of matter could then be correctly controlled). It can be easily understood that each human action could

27 立花均(Hitoshi Tachibana)(2007)『山鹿素行の思想』ベリカン社, pp. 113-127

28 Araki (1978) said that the "principle" in neo-Confucianism included a variety of topics, including "ideal, reasons, ethic, logic" but Zhū Xī did not use them carefully.

29 荒木,前掲『朱子 王陽明』, p. 32

demonstrate a virtue and this lead to the Confucian Bushido theory which defines the conduct that should be observed in daily life.

5. The View of the People in the Educational Philosophy of Ekiken Kaibara

The views of the rules of decorum and manners seen in the Confucian Bushido theory emphasized by Soko Yamaga can be considered one of the characteristics of Japanese way of thinking. Ekiken Kaibara (1630 to 1714) who is the author of "Wazokudoujikun", that is said to be the first specialized book on pedagogy, stated that the regulation of all physical action, in accordance to the models of constant physical action, "courtesy", is a method of character formation.

Kaibara was a believer of neo-Confucianism and he formed his original philosophy by questioning neo-Confucianism³⁰. "Courtesy", which Kaibara regarded as the basis of personality reformation, is "based on the 'laws of nature'", and confirming that courtesy was the basis for humans to be classified as human. He said that courtesy could control the state of mind, as he assumed that the mind would be stabilized with courtesy, and could not be stabilized without courtesy. Hence, the theory of Kaibara derived "the idea that daily practices of constant physical action would lead to cultivation of mind"³¹, and "'discipline', was the method of character reformation by accumulating daily actions." Tsujimoto mentioned the reason why Kaibara aimed at character reformation with

his own physical actions as follows: "Kaibara did not believe in the source of 'principle' of neo-Confucianism" and "did not accept the mind autonomy."³² When "confidence in the mind is lost, possibilities are left for the body"; therefore, "methods for a structure for virtuous behavior was necessary by regarding the physical, not the mind, as the circuit." The view of the people of Kaibara was that humans were not originally virtuous, but that virtue was obtained from outside of ourselves. This view denied the idea of inherent virtue, of neo-Confucianism.

I have discussed the view of the people of the representative thinkers of the early Tokugawa Era. In the Tokugawa Era, ideas that focused on Confucianism penetrated into official circles as well as the average person, and were developed further by a variety of Confucianists and other thinkers. The world of thoughts in Japan hardly contacted the philosophies of Western Europe for about 260 years, as Japan was under the national isolation policy established by the feudal system which was a characteristic of the shogunate.

6. End of National Isolation and the Introduction of Western Civilization

It was the end of the Edo Era that Japan was introduced to Western thought and philosophy, and it was after the Meiji Restoration that Japan officially accepted and began to learn Western philosophy³³. As I described at the beginning of

³² 同上, p. 141

³³ Since the arrival of Christianity in 1549, Western thought including Scholasticism and Greek philosophy were brought into Japan by missionaries who belonged to the Society of Jesus. In 1583, Western philosophy was lectured first in Japan in a college founded in Oita. Education and study on Western philosophy completely disappeared by the Anti-Christian Edicts and the national isolation policy. Import and study of Western scholarly including natural science were continued through commerce with Holland. (Takashi

³⁰ 荒木見悟,井上忠,(Kengo Araki,Inoue Tadashi)(1970)『貝原益軒 室鳩巢』岩波書店, p. 467

³¹ 辻本雅史(Masashi Tsujimoto)(2009)『教育を「江戸」から考える』NHK出版, p. 139

this paper, Amane Nishi (1829 to 1897) went to Holland at the end of the Edo Era and brought the word “philosophy” to Japan. Chōmin Nakae who went to Europe at the beginning of the Meiji Era and leaned on the French philosophies, said that there was no philosophy in Japan. Hence, the introduction to Western thought produced great changes to the world of thoughts and philosophy in Japan, resulting in further changes to Japanese trend of thought.

The end of the Edo Era and the beginning of the Meiji Era saw a major transition for the world of thoughts in Japan.

The major events which led to the end of national isolation to the establishment of the system of the Meiji Era are as follows: Commodore Perry's arrival and opening Japan in 1853 (the end of national isolation policy) (1854), beginning of the overthrow of the shogunate by people who disagreed with the opening of Japan, Ansei Purge (the shogunate cracked down on the group who disagreed with opening Japan) (1858/1859), aggravation of actions of Sonnō jōi (Revere the Emperor, Expel the Barbarians) after the opening of Japan, return of power to the emperor (the 15th lord of the Edo government, Yoshinobu Tokugawa, returned power to the emperor) (1867), Restoration (political change of abolishment of the Edo government and establishment of the Meiji government) (1868), the Boshin war between new government army and old government force (1868 to 1869), removal of the caste system that ranked warriors at the top, followed by farmers, craftsmen and merchants (1869), abolition of feudal domains

and establishment of prefectures (administrative changes where the Meiji government abolished the systems of areas, or Han, that lords governed under the control of the government and local governments were integrated into prefectures which were controlled by the central government) (1871) and establishment of the centralization system with the emperor centered.

Collapse of the shogunate system (the government of the Samurai warriors) by Tokugawa Shogun and the removal of the caste system in accordance with the Meiji Restoration (a series of restructuring, returning power to the emperor in 1867 to the establishment of the system of the Meiji government) saw extreme changes to the life of most of the Samurai warriors. The idea which supported the social structure in which the Samurai warriors played an important role changed dramatically. The Samurai warriors lost their position as policymakers and also lost the ideological ideas which supported them. The abolishment of the caste system meant a release for most of the common people.

7. The View of the People of the Illuminative Erudite in the First Half of the Meiji Era

(1) Establishment of “Meirokeisha”

Japan, after its opening, faced “a period of a great transformation, where new systems, including politics, economic, and moral systems, which adapted to the new era, had to be established through constant contact with Western civilization.”³⁴ The Meiji government sought a new political blueprint

Miyana (2005) “The Introduction of Western Philosophy into Japan” *Shakai-shirin* Vol.52 (1) Hosei journal of sociology and social sciences (Total vol. 183) pp. 48-126)

34 小泉仰(Takashi Koizumi)(2007)「福沢諭吉の徳育思想の展開」『近代日本研究』第24巻,慶應義塾福沢研究センター, pp. 1-36

to catch up with the economical cultural levels of the capitalistic countries in Europe and the United States. Toshimichi Ōkubo (1830 to 1878)³⁵ said that it was urgent to cultivate human resources to become more independent, and for the making of a rich and powerful country. It was also necessary to overcome cultural weaknesses of the general people as well. Matsumoto (1996) stated that the transformation of the restoration had an aspect called "collective renovation", which included "mental" restoration, as well as the replacement of people in power, and restoration of the political systems³⁶. The illuminative erudite of Japan played the role of conducting the renovation and the representative figures among the erudite established the group called "Rokumeisha".

The "Meirokusha" was an academic society founded by Arinori Mori (1847 to 1889)³⁷ who was the U.S. Chargé d'Affaires. In the U.S., he learned about sophists and was impressed by their social activities, leading to the founding of this society as soon as his return to Japan from the U.S. The founders consisted of more than a dozen sophists, including Yukichi Fukuzawa, Masanao Nakamura, Amane Nishi and Hiroyuki Katou (1836 to 1916), who were the Japanese representatives at that time. The "Meirokusha" was named after its foundation year, the 6th year of the Meiji Era. The purpose of the foundation of the "Meirokusha" was to improve the national culture and the free exchange of knowledge. Its major activities consisted of holding regular meetings twice a month,

and the issuing of the journal of "Meiroku-Zasshi", which introduced new Western learning and thought³⁸. Matsumoto cited the realistic and utilitarian views of the people as a concrete style of ideas produced by the erudite, including those founders of the Meirokusha in the Meiji Era. The representatives who supported this view were Fukuzawa and Nishi. Both of them were affected by the ideas of utilitarianism³⁹ by John Stuart Mill (1806 to 1873) and their thoughts were based on utilitarianism⁴⁰.

The erudite who had a realistic and utilitarian view of the people removed the prescriptivism views of the people which are frequently seen in Confucianism. They considered human nature as truth and essential for all humans⁴¹. Matsumoto regarded desires as the basis which establishes the agencies to expand knowledge and increase happiness; and specifically cited the paper "Lust" by Mamichi Tsuda (1829 to 1903) who criticized the teachings of Buddhism and the prescriptivism of Confucianism. At that time, Yukichi Fukuzawa, who was influential with the enlightening people, had a realistic and utilitarian view of the people.

(2) The View of the People of Yukichi Fukuzawa

For about 10 years, from the 5th or 6th year of the Meiji Era, called the "cultural enlightenment", is when people mimicked Western cultures for

38 The number of each issue of Meiroku Zasshi exceeded three thousands, which meant that people welcomed Meiroku Zasshi with extreme interests (Ryoen Minamoto (1999) The first volume of Kyoto philosophy, Masaaki Kosaka, History of ideas of the Meiji Era TOEISHA p. 83)

39 It is said that the most read philosophy book was "ON LIBERTY" written by J.S. Mill from the end of Edo Era to the beginning of the Meiji Era. (Brief history of Japanese Philosophy p. 19)

40 小泉仰 (Takashi Koizumi)(2007)「明治における西洋哲学の受容」『日本の哲学』第8号, 日本 哲学史フォーラム編, pp. 40-54

41 松本, 前掲書, p. 54

35 He was a warrior and politician who contributed to the realization of the Meiji Restoration and the establishment of the Meiji government

36 松本三之介(Sannosuke Matsumoto)(1996)『明治思想史』新曜社, p. 46

37 He became the first Minister of Education.

modernization. The word “cultural enlightenment” was created by Yukichi Fukuzawa (1835 to 1901). Fukuzawa had traveled to Europe and the United States twice in 1867, and he took a close look at the actual status of the upper class of societies in Europe and the United States. He translated the word “civilization” into “cultural enlightenment (Bunmeikaika)” and wrote a book (in 1868, the first year in the Meiji Era) to introduce it to the people of Japan. Fukuzawa thought that Japan should reach “cultural enlightenment” as quickly as possible; however, “cultural enlightenment” for the general public was to mimic the Western life style; things such as eating beef, drinking milk, short hair and hanging a pocket watch from a short sword worn at the side. Fukuzawa played a considerable role in the trend of “cultural enlightenment”, and Takeda (1958)⁴² saw Fukuzawa as the ideological leader in the cultural enlightenment period, saying that it was not an exaggeration to say that Fukuzawa determinately defined the character of modern thought (or the way of thinking for the erudite).⁴³ The ideas of Fukuzawa are not always consistent. Let me introduce Fukuzawa’s ideological characteristics.

His representative work was “Encouragement of Learning” (published from 1872 and later. This series was put into one book and published in 1880)⁴⁴. He stated in the beginning of the book, “It is said that Heaven doesn’t make a man better than others, nor does it make a man worse than

others.”⁴⁵, and “As Heaven provides this basic human right for humans at birth, no one can infringe upon this right under any circumstances,”⁴⁶ presenting the theory of the natural rights of man. According to Takeda⁴⁷, in these sentences, “Heaven” does not mean the Absolute Creator, but means the intuitive concepts of Heaven, one of the pragmatism meaning “principle”, which means that “knowing Heaven” means “knowing the truth of existence”. Based on the concept of Heaven, Fukuzawa clearly stated that human rights that all humans naturally have are equal, and no one can infringe upon those rights. On the other hand, Fukuzawa also stated that: “there is no distinction of rank, if one is rich or poor when they are born; however, those who learn and know truth are of a high social standing, which results in their becoming rich, but those who do not learn become poor and are of low social standing.”⁴⁸ Fukuzawa also stated: “Uneducated people should be pitied and hated.”⁴⁹ Iwasaki (2002)⁵⁰ pointed out the drastic devaluing of the uninformed people (unread people) by Fukuzawa. Nakazawa (1983)⁵¹ explained the conflicting theory of Fukuzawa as follows: “The theory of Fukuzawa brought about

45 福澤諭吉(Yukichi Fukuzawa)(2009)『現代語訳 学問のすすめ』ちくま新書, p. 9

46 同上, p. 26

47 武田,前掲論文, p. 62

48 福澤,前掲書, pp. 10-11

49 同上, p. 18

50 岩崎允胤(Chikatsugu Iwasaki)(2002)『日本近代思想史序説[明治期前編]上』新日本出版

社, pp. 258-260

51 中澤鐵(Kanao Nakazawa)(1983)『福澤諭吉の道徳思想と人間観』『教育科学研究』第2巻, 首都大学東京, pp. 32-49

42 武田清子(Kiyoko Takeda)(1958)『福澤諭吉の人間観』『国際基督教大学学報 I-A, 教育研究』第5巻, pp. 52-90

43 武田,前掲論文, p. 53

44 This book sold about 700,000 copies over 9 years from the first edition publication and was the bestseller at that time.

a new type of discrimination⁵² because although he denied the feudalistic fixed rank systems, his theories presented the rationalization (grounding) for the inequality between the rich and the poor, the capable and incapable and the wise and foolish."

What was Fukuzawa's view of the people like? Takeda stated that Fukuzawa saw the "autonomy, freedom, independence and equality", including human rights, which people obtain naturally, as being "human nature". Fukuzawa divided "independence" into material independence, which is physical independence, and non-material independence, or mental independence, and stated that material independence preceded the non-material independence. In material independence, "the way of self-support" is the basic idea and our mind, naturally became independent after we achieved independence of food, clothing and housing. Non-material independence was "the initiative derived from self-respect independent mind" which is inherent in humans. Takeda suggested that "another tone which accompanies like a shadow"⁵³ existed in the self-respect and independence view of the people. The tone is the view of the people which see humans as "insignificant animals, similar to ignorant, incapable and miserable gusano" from the universal view point. Takeda assumed that this might be similar to the teachings of Buddhist "nothingness" and stated that he placed humans at the utmost limits of self-denial, then paradoxically, he acquired his original "freedom" and made the freedom more definite⁵⁴. Although Takeda saw the views of Fukuzawa having the conflicting concepts

from the optimistic views of the people, he defined his view of the people as optimism because the pessimism easily shifted to optimism as the pessimism was external pessimism, which was not based on human nature.

Fukuzawa assumed that human nature was virtuous and stated, as did Socrates, that ignorance caused evil, and knowledge made humans virtuous. That is, removal of the conditions preventing the attainment of virtues enables the growth of the virtues that humans naturally have. As for "evil", Fukuzawa assumed that evil which sees authorities as methods to obtain the self-centered desires exists in humans; however, he only pointed out the unbalanced power. Takeda suggested that Fukuzawa did not essentially determine what the "evil" of humans was.

Takeda suggested, with further analysis of Fukuzawa's view of the people, that his ideas could not build the momentum to pursue the concept of human nature, and stated, "What prevented Fukuzawa from deeply understanding the essence of humanity? This could be because he did not reach self-recognition, which those who confirm the transcendent truth should reach."⁵⁵ Nakazawa noted this as important and agreed with Takeda. Nakazawa stated that the ideas of Fukuzawa did not essentially need to value the recognition of the nature of humanity⁵⁶.

Takeda said that the ideas of Fukuzawa were very Japanese rather than import of the Western spirit. The ideas of Fukuzawa were a type of materialism, secular and materialistic humanism, which were dominating modern Japanese thought

52 同上, p. 43

53 武田,前掲論文p. 74

54 同上, pp. 75-76

55 武田,前掲論文, p. 86

56 中澤,前掲論文, p. 38

and were very similar to the way of thinking and the mindset of the general public as well as the erudite in Japan.

(3) The View of the People of Masanao (Keiu) Nakamura

Masanao (Keiu) Nakamura (1892 to 1891) had the opposite view from Fukuzawa, although they were founders of the Rokumeisha. Kosaka⁵⁷ (1999) stated that Fukuzawa was an external reformer, while Nakamura was an internal reformer. Nakamura went to England one year before Fukuzawa went abroad. After Nakamura came back to Japan, he translated "Self-Help" (1859) written by Samuel Smiles (1812 to 1904) and published it with the name of "Saigokurisshihen" (1870 to 71, the 3rd to 4th year in the Meiji Era). "Self-Help" stated that the growth and decay of a nation were dependent upon the characteristics of its citizens, and taught independence⁵⁸ and had a significant impact on Japanese in the Meiji Era, as did the book written by Fukuzawa. According to Takahashi⁵⁹ (1966), "Saigokurisshihen" was one of the ways to fulfill the demands of a period in which the ethics of Confucianism, and the ideals of Buddhism, had lost the objective grounding necessary to be moral ideals, and the civil middle-class was looking for a direction to proceed with its ethical ideals in the transition stage of systems from the end of Edo Era to the Meiji Era. As soon as "Saigokurisshihen" was published, people rushed to read it. In addition, the book was used as a textbook in many schools and it sold well; however, it is said

that the impact of the "Saigokurisshihen" on the average person was only as a role to simulate careerism⁶⁰.

Takahashi said that the translation of "Saigokurisshihen" was necessary for Nakamura to stand up and take actions, as well as to encourage the vassals of the government and general populace. As opposed to Fukuzawa, Nakamura was attracted to Christianity. In 1871, even during the prohibition against Christianity⁶¹, he anonymously posted a letter of protest because the government imported the Western civilization but still forbid the Christian religion. He was baptized in 1875. In 1868 (the first year in the Meiji Era), Nakamura wrote a paper with the title of Keiten aijin setu⁶² that tried to understand "God" in the Christian religion, through the "Heaven" of Confucianism. In this paper, Nakamura described, "Heaven made me, that is, heaven is my father. As all people are made by Heaven as I was, all people are my brothers and sisters. I cannot help respecting Heaven and I cannot help loving all people". Iwasaki said that Nakamura did not understand the Christian "God" at the time, but the statement of Nakamura expressed his religious beliefs⁶³. Takahashi wrote that Nakamura adopted the human "goodness" in his later days, had two elements, "conscience" and "sympathy", and he regarded the "individual" as the root of morality. The "individual" that Nakamura used was the power to control desires. Nakamura stated that humans needed to control their desires, which come out of our physical nature. By controlling these desires we rise above

57 高坂正顕(Masaaki Kousaka)(1999)『明治思想史』燈影舎, p. 138

58 高橋昌郎(Masao Takahashi)(1966)『中村敬宇』日本歴史学会編,吉川弘文館, p. 72

59 同上, pp. 77-78

60 同上, p. 81

61 It was 1873 that the prohibition against Christianity was removed.

62 This means "Honoring the Heaven and loving people".

63 岩崎,前掲書, p. 271

the animal, while keeping a moral self-initiative, which enables individual power⁶⁴.

Nakamura insisted on the importance of the education of women, to “create the best mothers” for Japanese modernization. He also insisted on the importance of mothers to educate their young children. He worked hard to establish the first public elementary school in Japan⁶⁵.

8. Shift of the Trend of Thought during the Last Half of the Meiji Era

(1) Trends in the 20's in the Meiji Era

After the Meiji Restoration, new movements emerged in Japan during the first few decades of the Meiji Era (from 1887). Kosaka stated that the spirit of the Meiji Era showed reaction in the 2nd decade of the Meiji Era, and “human revolution, or spirit revolution”, which was the new “personal and folk awareness”, occurred during that time⁶⁶. Kosaka presented the difference between modernized social formation in Europe, and that of Japan as follows: modern Europe resolved problems one at a time, created and formed modern countries, starting from the beginning of the Renaissance, while Japanese modernization just began during the Meiji Era by adapting the already-formed framework of the advanced countries in Europe and the United States. This “framework was produced outside of Japan, and cannot be said to be an internal framework”. In the 2nd decade of the Meiji Era, discussions started on how the framework balances the individual, society and folks, could be built on the basic framework which was

started in the 1st decade of the Meiji Era. Kosaka pointed out that this would be the reverse order that was seen in Europe, where the modernization of countries appeared after the Renaissance with its religious transformation⁶⁷.

The outbreak of the Japanese-Sino War (1894, 27th year of the Meiji Era) promoted the national ideology. Matsumoto mentioned that the “individual” view point, or “happiness of the people”, which is private and small, but is also widespread and constant, was gradually emerging in heterogeneous directions, while more or less keeping a distance from the collective ideology and “official” principles⁶⁸. The thinkers including Ryōsen Tsunasima (1873 to 1907) of this period discussed the necessity of questioning the existent political blueprint and morality, through the expression of contradiction and conflict between “past ideal” and “new trend of thought”. The thinkers insisted the individual viewpoints against the centralized domination of the value system of the wealthy and the strength of the military. This consciousness started to appear in a variety of ideological expressions after the 3rd decade of the Meiji Era. According to Matsumoto, the consciousness moved towards the directions of an attempt to prescribe new subjective meanings, which accept the existent national concept and social imperative, or of sinking into the “private individual world”, separated from the nation and society⁶⁹.

(2) Stage of “Egoism” and “Skepticism and Agony”

Egoism, a spirit of the times, fascinated many young people as one direction of “sinking into

64 高橋,前掲書, pp. 260-261

65 同上, pp. 155-160

66 高坂,前掲書, p. 215

67 同上, pp. 217-218

68 松本,前掲書, p. 193

69 同上, pp. 194-195

the private and individual world". Kawaguchi (2009)⁷⁰ reported that egoism, which does not accept any authority other than that of the self, was the spirit of the times, and fascinated many young people. The thought of living as an individual, not devoting themselves to their family or sacrificing themselves for their country, was an important theme for them. Yasutomi (2007)⁷¹ stated that the spirit of people in the Meiji Era which spoke of the "me" philosophy was the transformation of the feudalistic ethical view, in which self-annihilation is regarded as a virtue and self-assertiveness was considered as "selfish" and not considered acceptable. During this time solipsism conditions also became apparent in egoism.

With this "egoism" and sinking into the "private and individual inner world", the trend emerged that many people talked about emotional agony, and doubted the existing learning and morality. This trend sought for definition and the meaning of "individual ego", not "group ego".

The episode which demonstrated that the youth were at the "skepticism and agony" stage was the incident where Misao Fujimura (1886 to 1903), a high school student, threw himself to the Kegon Falls in Nikko (in 1903, the 36th year in the Meiji Era) after he worried about the meaning of life, leaving a note saying "all truth is expressed by incomprehensibility". This incident caused a controversy among the young people at that time, leading to a trend where many young people threw themselves into the Kegon Falls. This

incident caused discussion in the thinking world because of sympathy for young Fujimura who "had sacrificed himself for learning, philosophy and social conflict which did not fulfill the demands for truth, which attempts to clarify the universal reality of all nature", and who, "awakened his ego and was pushed into mental conflict due to formalized education systems, which do not emphasize individual personality", and because of the criticism that "there is no difference among those who committed suicide because of their life problems and who kill themselves for any reason including debts, because they could not satisfy their individual needs."⁷²

In the stage of "skeptical and agony", "spiritualism" emerged, which attempted to pursue how our own mental state was stabilized. This was advocated by a Buddhist, Manshi Kiyozawa (1863 to 1903) from the 34th year in the Meiji Era. This "spiritualism sought for subjectivity, and discovered the absolute infinite inside of the subjective, the subjective satisfies us and we cannot be affected by objective external matters."⁷³ Yamamoto (2009)⁷⁴ mentioned that the world view of Kiyozawa was that all things in the universe, as well as ourselves, were originally united as one entity. Kiyozawa thought that all things, even inorganic objects, in the world had a "spirit", as we humans do. Kiyozawa differentiated the existence of creation according to the degree of awareness of the "spirit", and ranked humans as the closest to God.

70 川口さつき(Satsuki Kawaguchi)(2009)「明治後期における青少年の自我主義」『ソシオサイエンス』第15巻,早稲田大学大学院社会科学部研究科, pp. 62-76

71 安富信哉 (Shinya Yasutomi)(2007)「宗教的『個』の課題」『日本の哲学』第8号,日本哲学史フォーラム編, pp. 73-88

72 松本,前掲書, pp. 214-215

73 末本文美士(Fumihiko Sueki)(2004)『明治思想家論』トランスビュー, p. 124

74 山本伸裕(Nobuhiro Yamamoto)(2009)「清沢満之における生命観と倫理観」『死生学研究』第11号, pp. 273-299

In the “spiritualism” of Kiyozawa, in which “only subjectivity is sought for”, external matters are not included as interests. “Spiritualism” states that matter in the objective external world does exist; however, it has no value, and we should seek subjectivity⁷⁵. Matsumoto stated that this “spiritualism” is “individual” thought, for individual mental “satisfaction and freedom”⁷⁶. Matsumoto explained that this spiritualism started from the individual position that one’s own inner world should be the focus, rather than the current viewpoint in which the good of the nation and society receive preference over those of individual⁷⁷. He also stated that separation of the self from external environment, which was gaining awareness at the time, was solved by questioning the way of the inner self mindset, not by reaching out to the external environment⁷⁸ and suggested that spiritualism did not have enough active power to form creative agents which battle with the self outside status, and attempted to overcome gaps between the self and the outside status, and features that individual “satisfaction” and “freedom” were characterized by extreme introspective and passive principles.

(3) Changes in the Thinking and Philosophical World in the Last Stage of the Meiji Era

The “skepticism and agony”, represented by the suicide of Fujimura and the “spiritualism” of Kiyozawa were the trend in the last stage of the Meiji Era. In this trend, emotional ideological questions were attempted to be resolved using only

the internal self and the relationship with outer realities were not sought after. Hence, there were no answers to the emotional ideological questions of the young people of the last stage of the Meiji Era. The book titled “A Study of Good” (published in 1911, the 44th year in the Meiji Era) written by Kitarō Nishida (1870 to 1945) and published in the last stage of the Meiji Era, answered these questions. The book “A Study of Good” discussed the essential relationship between “individual” and other “existence” in a situation where the “individual” was formed.

Nishida regarded the basis structure all of the existence formation as “one is all, all is one”, which means that existing multiple matters (especially personal existence) means existing uniformity. That is, existence of a human with other humans as “all” means that there is an inconsistent “one” and the “one” which is not absolute “all” exceeds the personal Einzelding as well as establishing the Einzelding⁷⁹. Suzuki (1977) explained the relationship between “reality”, “world” and “humans” in “one is all, all is one” as follows;

“[...] the reality becomes one which is expressed by itself through the expression of humans. [...] The reality or the world produces humans. From the world view point, the world expresses itself by producing humans from itself and simultaneously is expressed by humans. It can be said that the reality is expressed through the self expression of humans. Hence, it may be said that actually the self, or reality, sees the self through the existence of humans, that is awareness. [...] In the theory of Nishida, the world or reality does not mean the world to be targeted, but does mean the entirety

⁷⁵ 末木,前掲書, p. 124

⁷⁶ 松本,前掲書, pp. 196-197

⁷⁷ 同上, p. 197

⁷⁸ 同上, p. 198

⁷⁹ 鈴木亨(Tōru Suzuki) (1977)『西田幾多郎の世界』勁草書房, p. 143

which contains the world to be targeted and humans who approach the world.”⁸⁰

The basic reason for “raison d’être” is to “be aware of one’s own ‘nothingness’ and ‘eternal death’”⁸¹ and when we “prepare for our own eternal death and our finitude”⁸², we will meet “the absolute infinity” which exceeds ourselves and will exceed our own nothingness through it⁸³.

According to Yagi (1984), “A study of good” written by Nishida “provided the most thorough answers” to the issues of the young people of the last stage of the Meiji Era⁸⁴. The study by Nishida was the “first systematic philosophy book” of the modern age in Japan⁸⁵ and he was said to be “the pioneering figure of the original philosophical systems, marking a phase in the history of Western philosophy acceptance”⁸⁶. The study gave a determinate impact to the philosophy of Japan.

9. Conclusion

This paper discussed the view of the people as seen in the thinking world during the early Edo Era, and ideas on the view of the people seen from the end of the Edo Era, to the Meiji Restoration, and after. The views held by the figures whom I introduced in this paper do not include all of the views taken by the general people during those

times. The philosophers discussed in this paper are representative of the thinking and academic worlds then, and have been regarded as important, as they affected the formation of Japanese thought, not only during those times but also in later years.

Dramatic changes were made to the Japanese way of thinking from the Edo Era to the Meiji Era. As stated at the beginning of this paper, national isolation, which lasted over 260 years, had a great impact on the formation of Japanese thought and philosophy. The enclosed state which lasted over a long period of time and the impact from the meeting with Western civilization during the opening of the country had a major impact on Japan.

In the Taisho Era (1912 to 1926) followed by the Meiji Era, democracy called “Taisho democracy”, promoted a liberalistic philosophy, cultures of liberalism and personalism, were in the boom of a stable social background⁸⁷. Then, the period changed to the Showa Era (1926 to 1989). Social systems in Japan showed a great surge of change, with the way of thinking and philosophical world of Japan showing a variety of new directions. I will finish this paper in the hope that the thoughts introduced in this paper have been accurately presented to follow the trends of Japanese thought and characteristics. ■

⁸⁰ 同上, pp. 144-145

⁸¹ 藤田正勝(Masakatsu Fujita)(2007)『西田幾多郎 一生のことと哲学』岩波書店, p. 150

⁸² 鈴木,前掲書, p. 96

⁸³ 藤田,前掲書, p. 153

⁸⁴ 八木公生(Kousei Yatsuki) (1984)『善の研究—近代独我論の克服』『日本思想史入門』相良亨 編ベリかん社, p. 350

⁸⁵ 熊野,前掲書, p. 35

⁸⁶ 八木,前掲論文, p. 348

⁸⁷ 末木,前掲書, p. 296

Postaci spotykane na drodze samoaktualizacji człowieka (Część I)

Lech Ostasz

Olsztyn, Polska

lech.ostasza@gmail.com

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

Esej¹

1. Motyw przewodni

Każdy z nas ma pewne wrodzone predyspozycje, w każdym z nas tkwi coś, z czego w dużej mierze rozwijają się tworzące nas składniki – w każdym z nas jest potencjał. Potencjał aktualizuje się z roku na rok, z godziny na godzinę. Aktualizuje się po części sam, jak i z udziałem człowieka, dlatego mówi się o samoaktualizacji człowieka. Ktoś, kogo świadomość ma wąski za-

kres, może nie wiedzieć, że ma w sobie potencjał, że ten potencjał aktualizuje się w jego strukturach cielesnych, w czynach i w myślach. Jeśli ktoś rozszerza zakres swojej świadomości i zwraca uwagę na proces samoaktualizacji, to dostrzega etapy tej samoaktualizacji, jak i związane z nią zróżnicowania. Na etapy te człowiek może patrzeć jako na różne postaci bycia sobą. Niniejszy esej zaprasza Czytelników do uczenia się koncentrowania na tych etapach – bądź postaciach – bycia sobą.

Droga, na której zaznaczają się etapy samoaktualizacji człowieka, jest sprawą wyboru w małym stopniu, w większym stopniu jest nieomijalna. Podejmując wysiłek docierania do potencjału trzeba sobie uświadomić, że to, jak człowiek poznawczo dociera do potencjału, jak się z nim obchodzi, współkształtuje pojawianie się kilku postaci na drodze jego samoaktualizacji, postaci, które on sam przybiera.

Posłużmy się na początku metaforą. Gdy myślimy o potencjale, to właściwie sama nasuwa się metafora skarbu; jest ona co prawda dość wyświechtana, ale trudno o lepszą. Trzeba tylko trzeźwo dorzucić, że gdy myślimy o potencjale, to skarb nie może być pojęty jako zawierający szlachetne kamienie, złoto, srebro; należy go sobie wyobrazić jako zawierający rzeczy nieodzowne dla przetrwania i dobrostanu człowieka, rzeczy, z których wiele może ulec sześczeniściu czy „przeterminowaniu”. Skarb ten – o tym można by nawet nie nadmieniać – jest w każdym z nas, w środku. Jednak – to z kolei nadmienienie jest

¹ Artykuł ma charakter polemiczny – przyp. red. naukowego. Druga część artykułu ukaże się w następnym numerze (2) „Kultury i Wychowania”.

Lech Ostasz, dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Instytut Filozofii UWM, Zakład Antropologii Filozoficznej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi. Lech Ostasz jest doktorem uniwersytetu w Monachium, obecnie jest profesorem w Instytucie Filozofii na uniwersytecie w Olsztynie. Jego główne dzieła to: „To be above. Towards Psychology and Anthropology of Transcending”, „Czym jest człowiek i czym może być. Antropologia filozoficzna”, „Krytyka brudnego rozumu”.

całkiem niezbędne – jego zużywanie jest ciągle zależne nie tylko od nas samych, ale i od tego, co jest wokół nas na wyciągnięcie ręki i co jest poza nami w oddaleniu.

Możemy sobie wyobrazić drzwi prowadzące do tego skarbcza. Muszą one być co najmniej uchylone, gdyż bez czerpania z potencjału człowiek nie mógłby przetrwać i się rozwijać. Postawy każdego z ludzi wobec skarbu nieco się różnią. Są tacy, którzy czerpią z niego, nie zdając sobie z tego zupełnie sprawy, patrzą na drzwi do niego – jeśli je w ogóle widzą – i widzą, że są zamknięte. Są tacy, którzy wkradają się za drzwi, wynoszą co nieco chyłkiem, nie zastanawiając się nad tym, co robią i co biorą. Są tacy, którzy przerzucają skarby, próbują od razu wydobyć to, co wydaje im się akurat najlepsze, nierzadko trzaskają drzwiami. Są tacy, którzy chętnie przyglądają się skarbowi, trzymając drzwi ciągle otwarte na oścież. Są i tacy, którzy zużywają jedną część skarbu po drugiej, spokojnie. Dostrzegają oni, że nie ma drzwi lub że są to drzwi bezdrzwiowe; pytają: czego skarb jest częścią? Czy jest jeszcze jakiś większy skarb, jakiś nad-skarb? Są zapewne i inne postawy, my jednak, posługując się tą metaforą, poprzestaniemy na wymienionych.

Przejdźmy teraz do bardziej analitycznego przedstawienia głównych postaci pojawiających się na drodze samoaktualizacji. Opisując je, będę przywoływać ustalenia niektórych autorów zajmujących się samoaktualizacją (bądź samorozwojem) człowieka. Obok opisywanej przez niektórych autorów postaci „łowcy” przedstawię postać „zbieracza” – wyróżnianie tej postaci jest uzasadnione wiedzą pochodzącą z antropologii kulturowej. Obok przedstawianych przez wielu pisarzy postaci „wojownika” i „kapłana” opisuję

postać „kultywatora”. Zamiast używanej przez niektórych nazwy „facylitator”, ułatwicz, wolę nazwę „katalizator”; jako ostatnią przywołuję postać „mędrca”.

2. Człowiek żyjący potocznie

W pierwszych latach życia nasza świadomość jest znikomo rozwinięta, i nie może być inaczej. Później zazwyczaj używamy świadomości w dość małym zakresie, mimo że mamy predyspozycje do używania jej w sposób subtelny i przynoszący znaczące wglądy w to, ku czemu się ona kieruje.

Żyjąc z innymi osobami, w określonym otoczeniu, jesteśmy ciągle wystawieni na wpływy tych osób i tego otoczenia. Nie pytamy o te wpływy, nie jesteśmy skorzy do ich rewizji – a niemała ich część nie wnosi nic znaczącego do naszej samoaktualizacji, utrudnia ją lub wręcz ją hamuje. Człowiek żyjący potocznie porusza się ku kresowi swojego życia w nurcie wyznaczonym przez ewolucyjną, zwierzęcą przeszłość swojego gatunku, z udziałem zwyczajów, konwenansów i ideologicznych schematów. Nie zastanawia się nad tym i nie stara się tych zwyczajów, konwenansów i ideologicznych schematów poprawiać. Człowiek taki zapamiętałe lgnie do nagród i, naturalnie, szybko ucieka od kar. Chce mieć jak najwięcej zasobów ekonomicznych. Posiadanie potomstwa uważa za rzecz oczywistą, nad którą w ogóle nie należy się zastanawiać. Chce być z siebie zadowolony. Chce nie chorować i żyć jak najdłużej. Jest pociągany przez wygląd kogoś, kto mu się podoba, według prostych zasad podobania się sobie przedstawicieli obojga płci lub żyje razem z kimś, z kim mu wypadło żyć – nie tak znów rzadko nie tyle żyje z kimś, tylko razem z nim wegetuje. Wśród ludzi żyjących potocznie są tacy, którzy co drugiemu, trzeciemu bodźcowi

poddają się jak królowi. Są wśród nich niewrażliwi na bodźce niewrażliwością wynikającą z rutyny, a zdarza się, że i z otępienia. Są wśród nich ludzie spokojni spokojem pojawiającym się za sprawą redukcji przeżyć przez obiegowe konwenanse, stereotypy i inne czynniki społeczne i kulturowe.

Ktoś żyjący potocznie używa rozumu raczej płytko i bardzo wybiórczo. Jeśli na przykład nudzi się, to tylko stwierdza „Jest nudno”. Nie zastanawia się nad tkwiącym w nim potencjałem i jego aktualizacją. Innych sposobów docierania do potencjału niż ten jego potoczny sposób też używa, ale w niewielkim stopniu.

Człowiek taki może – w stabilnym kontekście społecznym – wyglądać na dość dobrze przystosowanego do życia. W znanym mu otoczeniu może jako tako funkcjonować. W bardzo sprzyjających okolicznościach czuje, że ma wszystko, czego mu trzeba do życia. Tymi okolicznościami są: względny dobrobyt, dobre geny odziedziczone po przodkach, względnie zdrowa rodzina, sieć znajomych, koneksje w miejscu pracy. Przypadki poczucia szczęścia są wśród takich osób rzadkie, ale wydaje się inaczej, wydaje się, że są częste, dlatego że jako szczęście rozumiane jest zadowolenie z czegokolwiek, na przykład z robienia zakupów czy z przekonania, że jest się osobą, z którą niektórzy muszą się liczyć w miejscu pracy. Mass media przedstawiają ludzi mających poczucie, że są szczęśliwi, i nagłaśniają te przypadki. Inni podtrzymują się w nadziei, że może i im będzie wiodło się tak, jak tym, którym wiedzie się lepiej, a szczególnie tym, których przedstawia się w mass mediach. Większość trwa przy bardzo uproszczonym poczuciu zadowolenia z siebie, poświęcając na jego rzecz pracę nad własną świadomością, dużą część wolności osobistej, poświęcając wie-

le etapów własnej samoaktualizacji. Nie należy się temu bardzo dziwić. Działa tu dziedzictwo ewolucyjne. Zwierzęta, od których ludzie pochodzą i z którymi są spokrewnieni, nie rozszerzają swojego pola świadomości, gdyż albo go nie mają, albo jest ono znikome. Nie odziedziczyliśmy po nich popędu do pracy nad świadomością i nad wyrafinowanym zadowoleniem – do tego trzeba być zmotywowanym społecznie i kulturowo lub zmotywować się samemu. Aby krótko, hasłowo określić takiego potocznie żyjącego człowieka, który ma poczucie zadowolenia z siebie bez wkładania w to zbyt dużego wysiłku własnego, użyjmy obiegowego zwrotu „ma farta” – ktoś taki jest człowiekiem potocznym, farciarzem.

Blisko niego na drodze samoaktualizacji pojawia się ktoś, kogo można nazwać człowiekiem potocznym inercyjnym. Jest to ktoś toczący się koleiną swojego życia za sprawą pewnego udziału własnego potencjału oraz za sprawą wpływu rodziny, znajomych, konwenansów społecznych, szerzej: grupy społecznej; bezkrytycznie poddaje się on działaniom polityki, religii i mass mediów.

Gdy warunki życia nie są dla kogoś korzystne lub zmieniają się w pewnym momencie na niekorzystne, to bardzo łatwo ów ktoś staje się marionetką w rękach innych ludzi i instytucji. Jego myślenie i przeżywanie jest przy tym kierowane w olbrzymim stopniu przez konwenanse i stereotypy. Teoretycy i praktycy zajmujący się istotą człowieka nazywają ten stan na przykład „byciem widmem”² lub „byciem maszyną”. Przytoczmy zdanie Gurdżijewa. W rozmowie ze swoim uczniem Uspienskim (który przytacza tę rozmowę) mówi on: „Czy kiedykolwiek myślałeś o tym, że wszy-

2 A. Mindell, *Psychologia i szamanizm*, tłum. R. Palusinski, Wyd. KOS, Katowice 2002, s. 250.

scy ludzie [...] są maszynami? – Tak – powiedział uczeń – z czystego naukowego punktu widzenia wszyscy ludzie są maszynami rządzone przez zewnętrzne wpływy. Ale powstaje pytanie, czy można w całości zaakceptować ten punkt widzenia? – Naukowy czy też nie, dla mnie to wszystko jedno – powiedział Gurdżijew. – Chcę, żebyś zrozumiał, co mówię. Spójrz, ci wszyscy ludzie, których widzisz – wskazał ręką na ulicę – są po prostu maszynami, niczym innym. [...] Ludzie, których widzisz, których znasz, których może będziesz mógł poznać, są maszynami, rzeczywistymi maszynami. [...] Jako maszyny się urodzili, jako maszyny umrą. [...] Ale istnieje możliwość, by przestać być maszyną. I o tym powinniśmy myśleć [...]”³. Gurdżijew nie jest precyzyjny. Ludzie są najpierw organizmami podobnymi w olbrzymim stopniu do innych ssaków, tj. do szympanów, goryli, pawianów, w mniejszym stopniu do wilków, ale również do gadów – i są trochę podobni nawet do takiej rośliny jak rzodkiewnik (mają także z nią wspólne geny – i to niemal 40%). Są też w jakimś zakresie maszynami, np. maszynowe jest łączenie się w nich atomów w cząsteczki chemiczne, prze-

ływanie jonów sodowych w błonie komórek nerwowych, pompowanie krwi przez serce czy odruch warunkowy. Gurdżijew w zwrocie „są po prostu maszynami, niczym innym” – nie powinien użyć słów „niczym innym”. Powinien również unikać słowa „wszyscy”. Jednak jeśli chce się spożytkować ważne uwagi Gurdżijewa, to trzeba przyjąć, że tak jak maszyny pracują głównie ludzkie umysły i duża część psychiki. Zwrócenie uwagi przez Gurdżijewa na to, że potoczni ludzie funkcjonują niemal jak maszyny, tj. rutynowo, nietwórczo, powtarzają słowa i myśli innych, są mało spontaniczni, co najmniej prowokuje do zastanowienia się nad tym. Nie należy jednak zupełnie odrzucać tego, co w człowieku automatyczne; włączanie się tego, co automatyczne jest też potrzebne. Idzie o to, by na tym nie poprzestawać lub nie głosić, że jest to coś lepszego niż inne zachowania.

Osoba żyjąca potocznie może pozostać taka, jaka jest. A może też stać się jeszcze bardziej potoczna lub może stać się mniej potoczna. Osoba taka ma więc przed sobą drogi:

1) stawanie się osobą widmem bądź maszyną. Staje się widmem, gdy nic a nic nie rozszerza swojej świadomości lub pozwala, by ta się zawężyła, staje się nim, gdy nie zdobywa wiedzy o sobie i o świecie, nie nabywa dodatkowych umiejętności, gdy nie wysubtelnia swoich ewolucyjnych strategii zachowań, gdy konwenanse i stereotypy mają na nią coraz większy wpływ.

Czy człowiek widmo może być względnie zadowolony ze swojego życia? Wydaje się, że niekiedy, w małym zakresie – owszem; na przykład wielu pijaków, mając pieniądze na alkohol, jest, patrząc ze swojego punktu widzenia, jako tako zadowolonych. A można być widmem zupełnie

3 P.D. Uspieński, *Fragmenty nieznanego nauczania*, tłum. M. Złotowska, Pusty Obłok, Warszawa 1991, s. 24-26.

U Diderota znajduje się opis bardziej sarkastyczny niż u Gurdżijewa: „Myśli w głowie na lekarstwo; jeśli mu się zdarzy powiedzieć coś do rzeczy, to chyba coś zasłyszanego albo też przypadkiem. Ma oczy jak wy i ja; ale przeważnie nie wiadomo, czy patrzy. Nie śpi, a nie czuwa; pozwala upływać życiu, to jego zatrudnienie. Automat” (D. Diderot, *Kubuś fatalista i jego pan*, tłum. T. Żeleński (Boy), Ossolineum, Wrocław 1997, s. 30). H. Thoreau tak pisze: „Większość ludzi [...], na skutek zwykłej ignorancji i błędnego rozumowania tak jest zajęta wydumanymi troskami i nadmiernie ciężkimi obowiązkami, że nie potrafi zrywać piękniejszych owoców życia. [...] Doprawdy nie ma dnia, aby pracujący człowiek znalazł czas na prawdziwą rzetelność albo pozwolił sobie na utrzymanie najprostszych, ludzkich stosunków z sąsiadami. [...] Ma czas tylko na to, aby być maszyną” (H. Thoreau, *Walden, czyli życie w lesie*, tłum. H. Ciepłńska, PIW, Warszawa 1991, s. 29). R.M. Rilke widzi to tak: „To wszystko już jest. Przychodzi się [na świat], znajduje życie gotowe, że tylko się w nie ubrać” (R.M. Rilke, *Pamiętniki Malte-Lauridsa Brigge*, tłum. W. Hulewicz, Czytelnik, Warszawa 1979, s. 20).

niezadowolonym; komuś takiemu nie zdarzają się zbiegi korzystnych, zewnętrznych okoliczności.

Poza wymienionymi wyżej możliwościami, tj. byciem człowiekiem farciarzem, człowiekiem inercyjnym i człowiekiem widmem, człowiek żyjący potocznie może:

2) ruszyć w swoim rozwoju do przodu. Nie można jednak od niego oczekiwać, a przede wszystkim on sam od siebie nie oczekuje, że będzie to robić konsekwentnie i w stopniu zaawansowanym. W każdym razie nie będzie wtedy stał w miejscu, taplając się w tym, co rozlali wokół niego ludzie o potocznych poglądach, postawach i wierzeniach, i ludzie chcący mieć przemożny wpływ na niego.

Człowiek żyjący potocznie może także:

3) pójść drogą samoaktualizacji w sposób konsekwentny i niedopuszczający wielu ucieczek z powrotem do potocznego stylu życia. Tą drogą będziemy się później zajmować.

Możliwości drzemiące w poszczególnych ludziach są w olbrzymim stopniu takie same, choć w pewnym procencie się różnią. Drugim czynnikiem postępowania w rozwoju i aktualizowaniu się – poza tym, jakie możliwości w nas drzemią – jest spotkanie określonych osób. Największe znaczenie mają osoby żyjące, z którymi stykamy się bezpośrednio, następnie osoby „spotykane” poprzez ich dzieła, głównie ich pisma, poprzez ich nauki przekazane przez innych i opowieści o nich. Zbieg korzystnych dla kogoś okoliczności jest czynnikiem następnym. Podczas zbiegu korzystnych okoliczności może w kimś poruszyć się fragment potencjału i ruszyć w procesie aktualizacji. Przykładem jest znalezienie się w miejscu, w którym dzieje się coś ważnego artystycznie, psychoterapeutycznie, naukowo, religijnie, poli-

tycznie; to coś ważnego „wciąga nas” i stymuluje naszą samoaktualizację.

Weźmy nagminny, choć przecież jakże ważny przykład – kobieta przyrządzająca posiłek. Może gotować to, „co zawsze”, tj. gotować proste dania, których nauczyła się w rodzinie, z której pochodzi (lub gdziekolwiek indziej). Ale – pod wpływem rozmowy z kimś lub lektury, lub własnego „natchnienia” – może zacząć gromadzić informacje o bardziej oryginalnych i zarazem zdrowszych potrawach, być może nawet uwzględniając ekologię. W tym drugim przypadku staje się ona postacią, którą nazywam zbieraczem.

Człowiek żyjący potocznie ma osobowość dość stabilną, często „zastygłą”. Tym niemniej grozi mu stoczenie się na bok, grozi też zasklepienie się w sobie, wyobcowanie, rozchwianie osobowości i zaburzenie psychiczne. A gdy stany te wystąpią, położenie kogoś takiego jest prawie beznadziejne, gdyż nie ma on dostatecznego wsparcia w swoim potencjale, który był przez niego lekceważony i jest zatem słabo zaktualizowany. Taki człowiek ma też niewielkie wsparcie w swojej świadomości i w swoim charakterze, nad którymi nie pracował.

Człowiek żyjący potocznie omija wiele części swojego potencjału lub po prostu aktualizuje niektóre możliwości za cenę pozostałych. Na przykład omija predyspozycje związane z wrażliwością artystyczną, a po prostu rozwija predyspozycje dotyczące handlowania (dowolnymi rzeczami); omija predyspozycje prowadzące ku kontemplacji życia, a w nadmiarze wykorzystuje popęd do płodzenia potomstwa. Co popycha człowieka do omijania wielu części swojego potencjału i do pochopnej aktualizacji tylko nielicznych możliwości? Głównie są to przejęte przez danego człowieka i uwewnętrznione wzorce społeczno-kulturowe

oraz zasób jego własnej podświadomości. Pochopna aktualizacja dokonuje się z pominięciem etapów pośrednich i rytmu aktualizowania się możliwości. W kimś takim mogą wtedy ewentualnie następować erupcje jego potencjału (które są całkowicie niezależne od jego woli), a nie aktualizacja względnie swobodna i zarazem względnie zharmonizowana.

Ludzie żyjący potocznie tworzą tzw. masę ludzką. Masy ludzkie są bardzo bliskie zwierzęcości, tj. surowej ewolucji życia. Ludzie tacy zazwyczaj oddają się czynieniu zadość popędom i instynktom w ich prostej wersji, do której dodają występujące wokół nich konwenanse i stereotypy.

Nie zapominajmy, że człowiek żyjący potocznie – nie tylko on zresztą – ma w sobie coś, co należy do zwykłego, powstałego w toku ewolucji zachowania. Reagowanie na to, co wzbudza strach i lęk, oraz na to, co przynosi przyjemność, jest reagowaniem motywowanym najsilniej, szczególnie gdy ludzie reagują szybko i intuicyjnie. Inne motywacje do reagowania albo dają się sprowadzić do tych, albo są wtórne wobec nich.

Czy nazywanie „po imieniu” potoczności, a zwłaszcza niższego stopnia potoczności (tj. używanie nazwy na przykład „człowiek widmo”), może budzić zastrzeżenia? Czy przy tym nie obraża się kogoś? Po pierwsze, potoczność jest potrzebna w życiu gatunku ludzkiego jako całości. Po drugie, nie należy pochopnie kogoś zaliczać do osób żyjących potocznie, a jeśli okazuje się, że zaliczyło się niezasadnie, to trzeba zmienić swoje zdanie. Najlepiej jest wyjściowo każdego spotkanego człowieka nie zaliczać do ludzi potocznych. Jednak nienazywanie potoczności potocznością miałyby za skutek to, że ktoś, kto chciałby ruszyć do przodu i w głąb procesu samoaktualizacji, mógłby sądzić,

że potoczność jest czymś optymalnym i że zatem może najlepiej jest nic nie robić, pozostawać całkowicie tym, kim było się dotychczas. Tym bardziej, że ludzie żyjący potocznie akurat przedstawiają, zwykle bezwiednie, swoją potoczność jako coś optymalnego, potrafią, nierzadko napastliwie, krytykować inne postawy życiowe, naigrawać się z nich, kwalifikować je jako „wariactwo”, „herezję”, „zboczenie”, jako „obrażające ich uczucia” itp. Ludzie żyjący potocznie dbają o to, by ci, którzy nie żyją potocznie, uwzględniali ich punkt widzenia, traktowali go jako wartościowy, nie kierowali pod ich adresem krytycznych uwag, „nie obrażali ich uczuć” itp.; zależy im też, by inni „nie wychylali się” poza styl życia podobny do tego, który oni wiodą, by inni, szczególnie dzieci, naśladowali ich zachowanie. Wreszcie, nazywanie potoczności potocznością służy inspirowaniu kogoś, by ruszył do przodu i w głąb w swoim procesie samoaktualizacji. Idzie o ruszenie do przodu i w głąb – od bycia człowiekiem żyjącym potocznie do następnego etapu i następnej postaci samoaktualizacji – na przykład zbieracza czy łowcy. Nie jest to karkołomne przedsięwzięcie. Przy tym są przecież stopnie pośrednie, tj. wzbogacenie bycia człowiekiem potocznym, elementami bycia zbieraczem czy łowcą. Droga od bycia kimś potocznym do najbardziej zaawansowanych postaci samoaktualizacji jest daleka i żmudna, ale stania się tymi zaawansowanymi postaciami, czy też stania się nimi szybko, wbrew sobie samemu, nikt nie oczekuje od człowieka potocznego, włącznie z nim samym.

Pomyłki w nazywaniu czyjegoś stanu i stopnia samoaktualizacji są możliwe i będą zawsze się zdarzać. Skoro ludzie popełniają pomyłki we wszystkich sferach aktywności, nawet w mate-

matyce, to dlaczego nie mieliby popełniać w tej tak złożonej części istnienia jak samoaktualizacja? Ważne by, jeśli popełni się pomyłkę, nie trzymać się jej, lecz dokonywać korekty – włącznie z otwartymi przeprosinami kogoś, wobec kogo popełniłmy taką pomyłkę i, w jakimś sensie, siebie samego. Bez nazywania różnych stanów i etapów brakuje bodźców do choćby wolnego kroczenia do przodu w pracy nad sobą samym. Bez naszkicowania postaci, którymi można się stawiać w procesie samoaktualizacji – w tym tych, które nadają się, by je pożegnać – można stać w miejscu mało korzystnym lub niekorzystnym (pod względem samoaktualizacji) przez całe życie, a do śmierci zbliżać się, będąc wiedzionym tylko strachem i stereotypem na jej temat.

Gdy obcujemy z ludźmi, nie jest trudno wyczuć tych, którzy „nie wiedzą, czego chcą, i nie chcą wiedzieć”, i wnoszą swoim myśleniem i zachowaniem bardzo niewiele do tego, co dotyczy ich życia. Ale wyczuwa się też ludzi, którzy „nie wiedzą, czego chcą, ale chcą wiedzieć” lub nawet „wiedzą, czego chcą”. Ci pierwsi wszyscy są bardzo do siebie podobni, tych drugich jest kilka typów. Przechodzimy do ich omówienia.

3. Zbieracz i łowca

Obie te postaci są na tym samym etapie samoaktualizacji. Ale łatwiej jest opisać postać łowcy niż zbieracza, więc od niego rozpoczniemy.

Bycie łowcą w aspekcie mentalnym polega na sprawnym używaniu inteligencji, posługiwaniu się wyraźnymi, często bardzo ostrymi pojęciami i definicjami, na wychwytywaniu drobnych różnic w tym, co inni mówią, myślą i piszą. Umiejętności intelektualnych łowcy nabywa się przez kształce-

nie się, najlepiej w dobrych szkołach i na dobrych uniwersytetach.

Większości umiejętności, szczególnie innych niż intelektualne, nabywa się przez „uczenie się w szkole życia”. Nierzadko do stania się łowcą zmusza sytuacja, w której wypada komuś przebywać, i okoliczności. Przykładem jest czas wojny; kto w czasie wojny nie staje się dobrym w pozyskiwaniu żywności, leków, w wietrzeniu niebezpiecznych sytuacji, nie umie wytropić innych łowców, ten raczej będzie ich łatwą ofiarą.

Zbieracz, jeśli coś robi, to raczej wolno, a przynajmniej wolniej niż łowca. Jednak wolne robienie czegoś ma pozytywne strony. Zbieracz potrafi swoją uwagę i swoim zainteresowaniem objąć większą liczbę rzeczy i szerszy kontekst niż łowca. Ma on znaczną cierpliwość wobec ludzi, z którymi się zadaje, i wobec tego, czym się zajmuje, potrafi krążyć wokół jakiegoś problemu wyłuszczając drobiazgi, przy czym wiele z tych drobiazgów może być zbędnych (zbieracz, zupełnie podobnie jak łowca, nie jest wysoce kreatywny).

Zbieracz lubi krótkie wycieczki, na przykład „za miasto” lub do pobliskiego miasta, ale nie dalekie podróże. Natomiast łowca lubi podróżować i to nawet z dużym ryzykiem, łatwo jest mu stać się „łowcą przygód”. Zbieracz lubi gromadzić w pamięci wspomnienia i przeżycia swoje i innych ludzi, łowca lubi to w dużo mniejszym stopniu.

Łowca poluje, by uzyskać coś dla siebie lub dla innych, ale też dla samego polowania. Warto od czasu do czasu skoncentrować się na rozpoznaniu, z jakiego rodzaju aktywnością łowiecką mamy w przypadku siebie i innych do czynienia, tj. czy łowimy dla „zaspokojenia głodu w nas”,

czy łowimy z myślą o innych i dla innych, czy dla samego łowienia.

Łowca podąża za jakimś rodzajem „zwierzyny”. Musi opanować jakąś wyraźną i dość skuteczną metodę osiągania swoich celów. Zbieracz natomiast ma mniej wyraźną metodę, choć jakąś, i to dość skuteczną, ma (zaś człowiek żyjący potocznie raczej nie ma żadnej metody – co jest kolejną cechą w jego charakterystyce). Zbieracz jest bardziej niż łowca zainteresowany aktualizowaniem się wraz z innymi w społeczności (jednym słowem, jest bardziej nastawiony na współaktualizację).

Ale odstępmy od obiegowych wyobrażeń na temat tego, co można łowić, i dotknijmy czegoś bardziej tajemniczego. Polowanie w kontekście samoaktualizacji jest głównie polowaniem na możliwości i dyspozycje i na energie w sobie samym – na możliwości i dyspozycje gdzieś zagubione, tj. zablokowane, niedoaktualizowane, sfragmentaryzowane, na zatory energii i blokady w jej przepływie przez podmiotowość. A czy także w kimś innym? Owszem, też. Jednak polowanie na możliwości, dyspozycje i energie w kimś innym jest często niekorzystne dla owego kogoś, a także dla polującego. W pierwszym rzędzie każdy sam ma dbać o własny rozwój i jego rytm, a nie polować na to, co jest w innych. Lub od innej strony patrząc, nikt nie powinien być obiektem nadmiernego dbania, nadgorliwych zabiegów ze strony innych. Zresztą ludzie bronią się przed takim polowaniem ze strony innych; robią to już dzieci po drugim – trzecim roku życia. Dzieci i młodzi ludzie nie bronią się wtedy, gdy zostaną „złapani” i „usidleni” przez ideologów, najczęściej religijnych, lub przez znerwicowanych i „toksycznych” rodziców bądź opiekunów, dorośli zaś – przez swoich małżonków

czy partnerów lub nawet przez kolegów, koleżanki, a także przez ideologów.

Łowcę można rozpoznawać po sposobie patrzenia. Często niemal „pożera” on wzrokiem. Pożera wzrokiem tych, którzy go interesują, i tę część otoczenia, która go interesuje. Nierzadko inni nie muszą nawet łowcy interesować, wystarczy, że nie miał on przez jakiś czas czego łowić, by zaczął łowić coś, co nie interesowałoby go, gdyby było w jego zasięgu coś, co go zwykle interesuje. Mówiąc inaczej, nie wytrzymuje on długo bez łowienia. Spojrzenie łowcy jest ostrzejsze niż innych ludzi. Natomiast spojrzenie zbieracza jest stonowane w porównaniu ze spojrzeniem łowcy, jest spokojniejsze. Łowca nie koncentruje się tylko na innych. Pożera też „wewnętrznym okiem” część swojego wnętrza, choć jest to proces bardziej tajemniczy niż pożeranie wzrokiem kogoś lub czegoś poza sobą.

Postawa i umiejętności łowcy są przenoszone z jednej sfery jego życia do innej. Sfera intelektualna, o której wspomniałem na początku charakterystyki łowcy, najczęściej tylko się dołącza do innych sfer. Łowca bardzo chętnie poluje na przeżycia ze sfery seksualnej. Jeśli ktoś ma silny popęd seksualny i jest względnie inteligentny, to tym bardziej będzie rozwijał umiejętności łowcy w tej sferze. Nie będzie w sferze seksualnej zadowalał się zachowaniem potocznym, jak i będzie odróżniał się od bycia zbieraczem.

Łowca badawczo wychwytywa rzeczy wokół siebie, to, co jest w nim, w innych. Jest raczej chłodny w tym badawczym wychwytywaniu, a w każdym razie chłodniejszy niż wszystkie inne postaci spotykane na drodze samoaktualizacji; często jest on „zimnokrwisty”. Ale tak musi być. Ktoś, kto często współczuje innym i wzrusza się

ich niedolą, nie uaktywnia się badawczo, lecz śpieszy z organizowaniem pomocy i zdobywaniem środków, z niesieniem psychicznego wsparcia tym, którym współczuje (co naturalnie wymaga od niego poświęcania temu wiele czasu). Jednak badanie łowcy jest zwykle ograniczone do wstępnego rozpoznania czegoś, rozpoznania na tyle, by móc przyjąć określoną postawę. Łowca nie bada rzeczy w sposób konsekwentny i do końca, najczęściej przerywa badanie w jakimś punkcie; procesu badania zwykle nie kończy (gdyż, jak się domyślamy, zaczyna zaprzętać go tropienie innych rzeczy).

Być łowcą to tropić i próbować wychwytywać część swojego potencjału, ale też nie dać się upolować innym. Z wyjątkiem, gdy uzna się, że warto być upolowanym. Klasycznym przykładem są strzały Erosa, aczkolwiek łowca nawet wobec nich, z nawyku, przyciai się lub będzie skory wystawić tarczę.

Łowca jest bardzo czujny. Dość trafnie opisuje łowcę psychoterapeuta A. Mindell, używając nazwy nie „łowca”, lecz „szaman”. „Różnica między szamanką a zwyczajną, zatopioną w swych doświadczeniach osobą polega na tym, że czujność szamanki pozwala jej wieść zwyczajne życie. Wie, że raz poluje, a innym razem po prostu robi zakupy. Potrafi także odróżniać siebie od swojej zdobyczy. Jako łowca, nie dajesz się uwikłać we własne wizje, ponieważ wiesz, że jesteś ich świadkiem. Możesz być jednocześnie wewnątrz nich lub poza nimi, podczas gdy ktoś w zwyczajnym stanie świadomości jest albo opętany przez te doświadczenia, albo od nich oddzielony. Chciałbym podkreślić, że droga szamana jest drogą osoby, która świadomie wybiera, kiedy poluje, a kiedy chwilowo odkłada

swoją moc na bok⁴. Z owym „byciem jednocześnie w nich i poza nimi” nie jest tak łatwo i gładko, jak Mindell pisze, ale pomińmy tutaj ten problem. Poza tym, w powyższym cytacie termin „doświadczenia”, które są raczej obiektywne, należałoby zamienić na termin „przeżycia”, które są zawsze subiektywne. Zestawu cech, które cytowany autor określa jako „szaman”, nie należy zaliczać tylko do postaci łowcy, lecz również do postaci bardziej zaawansowanych na drodze samoaktualizacji.

Przykładem łowcy informacji pochodzących spoza siebie samego jest oczywiście dziennikarz, reporter, nierzadko fotograf, reżyser, a od niedawna szczególnie internauta. To, czy łowienie informacji z zewnątrz łączy on z łowieniem informacji pochodzących także z siebie samego, trzeba sprawdzić w odniesieniu do konkretnego dziennikarza czy internauty, ale na pewno łączy on je w niezbyt dużym zakresie.

Z punktu widzenia zbieracza i łowcy ci, którzy nie weszli na ten etap, mogą jawić się jako darmozjady. I w istocie wielu spośród ludzi żyjących potocznie to darmozjady w tym sensie, że najchętniej korzystają z tego, co zbiorą i upolują inni.

Zapewne nie zaskoczy nikogo konstatacja, że można też polować na znajomych i przyjaciół. To porównanie zdobywania przyjaciół do polowania i taką postawę lubił niekiedy przyjmować Sokrates. Ksenofont przekazał jego rozmowę z Teodotą, znaną heterą ateńską:

– Jakim więc [...] sposobem polować mam na przyjaciół? – spytała Teodota.

– Takim, że [...] weźmiesz sobie do pomocy kogoś, kto by węsząc i tropiąc [jak pies] wyszukiwał roz-

4 A. Mindell, dz. cyt., s. 96.

miłowanych w pięknie bogaczy, a kiedy znajdzie, obmyślał sposoby, aby zapędzić ich w twoje sidła.

– A jakie ja – spytała Teodota – mogę mieć sidła?

[...]

– A czemu właśnie ty, Sokratesie, nie miałbyś zostać moim pomocnikiem w łowieniu przyjaciół?

– Owszem – odrzekł na to Sokrates – ale musiałabyś mnie najpierw do tego pozyskać⁵.

Sokrates niekiedy wydawał się być łowcą, przynajmniej w oczach Platona. Ten drugi pisze następująco: „Skąd przychodzisz, Sokratesie? Wiem na pewno: przychodzisz z polowania, a zdobyczą jest piękno Alkibiadesa”⁶. Nie jest pewne, czy Sokrates był w tym przypadku tylko łowcą, bardziej niż łowcą mógł być kultywatorem (o którym piszę niżej).

Niedojrzałym łowcą lub wojownikiem można zostać w kilku okolicznościach. Głównie wtedy, gdy w okresie dzieciństwa i dojrzewania było się zmuszonym bronić się przed agresywnością dorosłych, uciekać czy chować się przed ich zaborczością, ich wyobcowaniem lub ich zaburzeniem psychicznym. Aby przetrwać lub aby obronić swoją kształtującą się integralność, ktoś musiał wykrywać – i to sprytnie – najmniej narażające go sytuacje, szybko trafiać w czyjeś intencje i życzenia, „wstrzeliwać się” w czyjś dobry nastrój itd. Ktoś musiał polować lub podjąć walkę bez bycia do tego przygotowanym lub wbrew sobie. Będąc już dorosłym, trwa on w nawyku polowania na sprzyjające sytuacje i na stany psychiczne, dalej przyczynia się i pędzi za tym, czego mu brak. Tego się nauczył. Robi to po części również wbrew sobie.

5 Ksenofont, Wspomnienia o Sokratesie, III, 11.

6 Platon, Protagoras, 309 A.

Poluje, tłumiąc wiele swoich możliwości, „nierozwojowo”. Ten, kto tak poluje (czy tak niedojrzałe walczy), łatwo łamie prawo. Niedojrzały łowca to także kłusownik (właściwie kłusownik to łowca nie na swoim miejscu, robiący coś wbrew prawu ustanowionemu przez posiadających ziemię i przez państwo; w innym kontekście byłby zwykłym łowcą).

Kto jest łowcą i zbieraczem zbyt długo lub zbyt często, ten blokuje aktualizację niektórych swoich możliwości niezwiązanych z łowieniem i zbieraniem. Dlatego trzeba dostrzegać też inne, bardziej zaawansowane postaci związane z procesem samoaktualizacji.

4. Kultywator, wojownik i szaman

Kultywator

Poszczególnych struktur, z których zbudowany jest człowiek, jest mnóstwo. Wszystkie one muszą być utrzymywane w spójności, co nie jest łatwe. W każdym podmiocie ciągle, z doby na dobę, gromadzą się napięcia fizjologiczne i psychiczne, które lekko, średnio lub mocno osłabiają spójność jego struktur, a niekiedy wręcz ją rozsadzają.

Kultywator ceni sobie to, co jest w nim spójne, i od czasu do czasu koncentruje się na podtrzymywaniu tej spójności. To, co jest w nim spójne, po części stało się spójne samo (głównie dzięki wrodzonej predyspozycji) i po części stało się takie przez jego dotychczasowe własne staranie się o to; choć ten drugi wkład do spójności jest dużo mniejszy od pierwszego (domyślamy się, że spójność konsekwentnie spójna – to tożsamość).

Kultywator to ktoś troszczący się o coś w sobie i poza sobą, ale w taki sposób, że uświadamia sobie jakąś perspektywę aktualizacji siebie i tego, o co

się troszczy (lub w odwrotnej kolejności: tego, o co się troszczy, i siebie), ma swoją orientację światopoglądową, by tak rzec – wizję życia. Rozwija on umiejętność troszczenia się nie tylko o ludzi, o rzeczy, ale i o miejsce, w którym żyje i w którym żyją inni. To troszczenie się o nie dość łatwo przechodzi w ich celebrowanie – choć, gdy przechodzi, ujawnia się już postać szamana bądź kapłana.

Ktoś, kto jest kultywatorem dojrzałym, stara się powoli i cierpliwie utrzymywać lub poszerzać zakres spójności siebie i systematycznie dbać o aktualizowanie predyspozycji, z którymi przyszedł na świat, na przykład chętnie podejmuje ćwiczenia jogi, trening psychoterapeutyczny czy kurs malowania czy grania na jakimś instrumencie.

Postawy i umiejętności kultywatora są przenoszone, podobnie jak pozostałe postawy i umiejętności, z jednych sfer jego życia na inne. I tak, kultywator jest zwykle sumiennym pracownikiem, znakomitym rodzicem, buduje dość trwałe więzi z bliskimi, dba o higienę i zdrowie, również chętnie opanowuje *ars amandi* (sztukę kochania).

Kultywator pracuje nad świadomością i pamięcią. Uświadamianie sobie rzeczy ważnych i pamiętanie o nich pomagają w podtrzymywaniu wpływu umysłu na te predyspozycje, które są z tymi rzeczami sprzężone. Najprostszy sposób uświadamiania ważnych rzeczy i pamiętania o nich to powtarzanie słów i myśli o nich. Na przykład uświadomienie sobie idei i roli sprawiedliwości ma znaczenie, szczególnie gdy widzi się niesprawiedliwość, albo naruszanie godności, gdy wokół panoszy się zakłamanie czy wrogość.

Kultywator chętnie pomaga w opracowaniu lub poprawianiu istniejących systemów objaśniających ludzkie życie, zjawiska wokół, świat w ogóle. Jego

samoaktualizacja w sferze intelektualnej jest dość daleko posunięta.

Historycznie kultywator wywodzi się głównie z okresu hodowli zwierząt, aktywności rolników i aktywności rzemieślników. (Według danych antropologii okres hodowlany i następnie rolnictwa nastąpiły po okresie zbieractwa i łowiectwa. Okresy te rozpoczęły się około ośmiu tysięcy lat temu.) Kultywator ma więc coś z hodowcy zwierząt, coś z osoby uprawiającej rośliny. Lubi przebywać ze zwierzętami, aranżować miejsce życia dla siebie i dla innych, lubi napominać siebie i innych o zadaniach do wykonania.

Kultywator nierzadko interpretuje, a przynajmniej komentuje to, co się dzieje w nim i poza nim; robi to często z przyjemnością. W tej roli można go zatem nazwać kultywatorem interpretatorem.

Ale zdarzają się kultywatorzy niedojrzali. Są nimi ci, którzy zajmują się bardziej czymś poza sobą niż sobą samymi, na przykład napominają o zadaniach osoby, z którymi stykają się, ale nie napominają jednocześnie siebie, mają silną chęć panowania nad innymi, ale słabo panują nad swoją silną chęcią panowania nad innymi. Poprzestają na tym, czym się stali już dużo wcześniej i często zapominają o kontynuowaniu bycia kultywatorami. Są i tacy, którzy nie przeszli odpowiedniej dla swojego potencjału drogi (czy odcinka drogi) łowcy bądź zbieracza. Są oni wtedy kultywatorami powierzchownymi, bez polotu, słabo zaawansowanymi w samoaktualizacji. Spójrzmy na zadowolonych z siebie panów i panie w średnim wieku albo w wieku 60 lat, czy na obrazy przedstawiające XIX-wiecznych mieszczan. Ich losy są opisywane w powieściach obyczajowych pisanych w XIX i XX wieku, np. w *Buddenbrookach* T. Manna czy *Madame Bovary* G. Flauberta. Czę-

sto są to osoby kultywujące swój potencjał, ale właśnie niedojrzałe.

Gdy kultywator niedojrzały uzna siebie za dojrzałego, powstaje dość poważny problem. Wtedy ktoś taki staje w miejscu, jego zachowania ulegają rutynizacji i nie rozwija się dalej lub rozwija w nieznaczącym stopniu. W aspekcie dalszego aktualizowania potencjału kultywator taki traci czas i nie dostrzega tego, zajmując się troszczeniem o różne rzeczy w sposób wtórny wobec procesu samoaktualizacji. Takie zachowanie jest powodowane w znacznym stopniu brakiem ludzi przypominających danemu komuś o procesie samoaktualizacji. Za mało jest w społeczeństwach takich filozofów, psychoterapeutów, artystów, którzy odpowiednio przypominają o kroczeniu na drodze samoaktualizacji, o prostych prawach i zawiłościach z nią związanych, za mało jest osób, które inspirować pod tym względem. Przypominać o tej drodze i inspirować do podążania nią mogą też spotykani dziś kapłani oficjalnych religii (są oni jednak zwykle zawężeni w swoich poglądach przez instytucję i światopogląd, w których nie dość uwzględnia się naturę ludzką; poza tym stan kapłański oficjalnych religii cierpi na brak kapłanek).

Kultywator, zaczynając coś robić, ma zwykle dobrą intencję i finalizuje to, co zaczyna. Natomiast w niedojrzałym kultywatorze intencje i przebieg czynów są często zalewane treściami podświadomości i nie dość uporządkowanymi myślami, które opóźniają lub nawet stopują to, co zaczął on robić.

Wśród ludzi jest wielu niedojrzałych kultywatorów (jak też i wielu niedojrzałych wojowników, o których będzie mowa niżej). Na przykład ktoś pielęgnuje ogród dlatego, że nic innego nie mógłby

robić, nawet gdyby chciał. A ktoś pielęgnuje ogród, choć mógłby robić wiele innych rzeczy równie dobrze jak pielęgnowanie ogrodu. Pierwszy jest niedojrzałym kultywatorem (bądź zbieraczem), drugi – dojrzałym.

Ktoś niedojrzały:

- robi skok do przodu w samoaktualizacji bez przygotowania się na wcześniejszym etapie, czyli przechodzi do kolejnego etapu przedwcześnie, lub też:
- nie dość często wraca do etapu wcześniejszego, tj. w przypadku kultywatora – do etapu zbieracza i łowcy, gdy należałoby wrócić; lub wreszcie:
- nie rusza się z miejsca, w którym jest już zbyt długo, nie próbuje iść do przodu i w głąb siebie i bytu znajdującego się poza sobą.

Wojownik

Tradycja bycia wojownikiem jest bardzo stara, sięga czasów powstawania plemion (po okresie zbieracko-łowieckim), a więc czasów prehistorycznych. Wielu dzisiejszych, jak i wczorajszych, pisarzy i twórców kultury chętnie się do niej odwołuje, wielu ludzi, w pierwszym rzędzie mężczyzn, fascynuje się tą postacią. W większości kultur plemiennych i później ponadplemiennych powstała warstwa lub nawet kasta wojowników (na przykład kszakritiowie w Indiach, samurajowie w Japonii, rycerstwo w Europie)⁷. Jednak wbrew fascynatom tradycji wojowników jest to tradycja ambiwalentna. Nie wszystko, co należy do kompleksu bycia wojownikiem, służy dobrze aktualizacji potencjału człowieka. Trzeba też od razu nadmienić, że nie wszyscy walczący są

⁷ Wojownikom poświęcono wiele książek, by wymienić jedną ze współczesnych: P. Coelho, Podręcznik wojownika światła.

wojownikami, choć sam fakt podjęcia walki czyni częściowo wojownikiem tego, kto ją podjął.

Człowiek powinien przechytrzać swoją świadomością, i niekiedy swoim intelektem, czyhające treści podświadomości – głównie tę część podświadomości, która zawiera treści przeszkadzające, tj. część nazywaną śmietnikiem. Na śmietnikową część podświadomości składają się zbędne lęki, obsesyjne schematy magiczne, traumatyczne wspomnienia, negatywne symbole itd. Tu potrzebny jest wojownik ze swoją odwagą i sprytem. Na przykład musi on zwalczać magiczne i mityczne przekonanie rozpowszechniane przez wielu kapłanów, jak i szamanów, że odejście od jakiegoś niekorzystnego rozwiązania społeczno-kulturowego, ale uświęconego tradycją religijną, musi pociągać za sobą nieszczęście dla odchodzącego. To przekonanie typu tabu jest stosowane jeszcze dziś na obrzeżach kultury euroamerykańskiej (jak również w pozostałych kulturach). Inny przykład: jeśli ktoś chce szybko wyrugować zupełnie bezzasadny przesąd, że czarny kot, który przebiegł drogę, przynosi nieszczęście (gdy od dziecka ów ktoś często słyszał o tym), musi się w nim uaktywnić wojownik. Zbieracz czy człowiek potoczny nie będą walczyć – w sobie i w innych ludziach – z takim przesądem.

Wojownik naturalnie musi mieć odwagę – mieć ją z góry lub gdy jej nie ma z góry, to zdobyć się na nią w trakcie działania. Są osoby, które w chwili gniewu, w momencie uświadomienia sobie, że warto o coś walczyć, chciałyby wejść na drogę wojownika, ale nie starcza im odwagi. Zostają łowcami lub omijają bycie wojownikiem, stając się kultywatorami czy katalizatorami (o tej postaci piszę w następnym rozdziale). Czynnikiem powodujących, że ktoś jest odważny, jest wiele,

nie będziemy ich tutaj rozpatrywać, podając tylko określenie odwagi. Jest to podejmowanie ryzyka z poczuciem ważności i dużego stopnia pewności tego, co się robi (może dołączyć się zdawanie sobie sprawy z możliwych konsekwencji działania, ale nie jest ono konieczne).

Gdy, na przykład, ktoś wyrazi się w sposób magiczny z intencją szkodenia: „Nie uda ci się to!”, „Nie dojedziesz tam!”, „Zginiesz” itp., to wojownik nie przyjmuje tej intencji, nie wdaje się w nią, lecz kontratakuje. Na przykład może powiedzieć: „Patrzę ci prosto w oczy i zaręczam ci, że uda mi się to”. Jeśli przyjąłby punkt widzenia tamtej osoby bez walki, to mógłby przejąć się wypowiedzianą intencją (mędrzec załatwia ten problem jeszcze inaczej: nie walczy, gdyż ma przekonanie, że „wie”, iż intencje ludzi nie mają takiego wpływu, jak oni sądzą, intencje nie mogą sięgać bezpośrednio w rzeczywistość, nie mówiąc o głębi dziania się bytu).

Wojownik traktuje napotykaną kłopot jako okazję do stoczenia walki i przewyciężenia czegoś w sobie i poza sobą. A tym samym do poszerzenia zakresu samoaktualizacji i aktualizacji innych.

Wojownik jest nastawiony pierwotnie na swój potencjał, na potencjał innych zaś wtórnie; nie znaczy to więc, że jest nastawiony tylko na swój potencjał. Takie nastawienie jest znamieniem dojrzałego wojownika.

Ktoś idzie ścieżką pod górę. Jeszcze nie jest wysoko w górach. Jego nogi pokonują metr za metrem, całe ciało wysila się. W trakcie marszu czuje, że patrzy nieco inaczej na siebie i na otoczenie niż dotychczas. W pewnym momencie odzywa się w nim żal, że nie jest z kimś, z kim był, z kim było mu dobrze, a kogo nie ma przy nim

od kilku miesięcy i czuje w sobie trochę gniewu na tę osobę i na siebie. Odzywają się wspomnienia przeżyć przykrych z tym kimś. Uzupełnia je wspomnieniami przeżyć dobrych i pięknych, ale nie poprzestaje ani na przykrych, ani na dobrych, lecz także dodaje wspomnienia przeżyć ani przykrych, ani dobrych, tj. neutralnych. Jakie były przeżycia, które ich rozdzieliły? Tu ów ktoś może albo poddać się wpływowi przeżyć niepozytywnych, albo powalczyć z nimi. Może postarać się za pomocą świadomości wybrać inne widzenie tych przeżyć, inaczej je interpretować. Dzięki świadomości i intelektowi możemy w jakimś stopniu dobierać sposoby ułatwiające docieranie do potencjału w nas; nie jesteśmy całkowicie zdani na przypadek i na niemożliwość modyfikacji tego, co już zaczęło się w nas dziać.

Niech innym przykładem będzie stosunek do instytucji oficjalnej religii. Jest ktoś, kogo ta instytucja drażni, i to mocno, od czasów młodości, dokładniej niech będzie, od drugiej klasy szkoły średniej, gdy ów ktoś przeżył *Sturm und Drang*, młodzieńczy bunt światopoglądowy. Instytucja drażni go, ale jako wojownik stara się on przeżywać to drażnienie tak, by krytykować jej słabe strony, trzymając się jak najwyższego poziomu zapośredniczenia kulturowego. Jego krytyka (jak i jego rozdrażnienie) ma przyczyniać się do zrobienia kroku do przodu w jego rozumieniu religijności, jak i świata w ogóle, a także ma przyczyniać się do tego, by dana instytucja religijna zrobiła krok w stronę bycia instytucją lepszą, tj. bardziej tolerancyjną wobec osób innego wyznania i osób niewierzących religijnie, mniej antynaturalistyczną.

Wojownik przeciwstawia się temu, że współczesna cywilizacja, z niebywale rozbudowaną

biurokracją państwową, ekonomiczną, religijną i massmedialną, za bardzo ociosuje człowieka, wbijając go niczym kołek w jedno miejsce społecznego gruntu.

Ludzie czują dużą motywację do walki o tę część swojego potencjału, która – aktualizując się – odczuwana jest jako miłość. Walczą chętnie o swoją miłość do kogoś i o czyjąś miłość do siebie, gdy są przeszkody. W sposób naturalny walka o miłość nie może trwać długo, choć są osoby zapamiętałe walczące.

“Droga Wojownika” jest przyjmowana w ruchu proekologicznym – w tzw. głębokiej ekologii. Jest to rzeczywiście niezwykle ważne i cenne bycie wojownikiem. Dziś chyba ważniejsze i cenniejsze niż bycie wojownikiem w innych aspektach rzeczywistości⁸. Jeśli nie podejmie się walki o zmianę postaw wobec środowiska naturalnego, to zajmowanie się innymi kwestiami okaże się niedługo zupełnie płonne. Wojownik będzie miał też odwagę powiedzieć to, czego nie chce słyszeć bezwzględna większość obywateli – że głównym powodem niszczenia środowiska naturalnego i przygotowywania katastrofy jest rodzenie nadmiernej liczby ludzi. W tym punkcie nawet większość wojowników „mięknie”, gdyż ewolucyjno-genetyczny imperatyw płodzenia jest bardzo silny.

Wojownik różni się od łowcy niejedną cechą. Łowca zaczyna się, wyczekuje, podchodzi, robi zasadzki, maskuje się. Wojownik, jeśli tak działa, to w mniejszym zakresie. Często staje on wprost

8 Patrz np. D. Foreman, *Wyznania Wojownika Ziemi*, Wyd. Obywatel, Łódź 2004; *Droga Wojownika Gai*, “Zielone Brygady”, nr 7, 1998, s. 19-38; B. Dobroczyński, *Tęczowi Wojownicy na straży Matki Ziemi*: Nowa Era według Indian Ameryki Północnej [w:] A. Brzezińska, K. Bondyra (red.), *New Age – nowe oświecenie?*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1999, s. 123-134.

przed wrogiem, „z podniesionym czołem”. Podajmy przykład wojownika z naszego kręgu kulturowego, Ifikratesa z Aten. Ifikrates „najechał Trację. Jego żołnierze ze strachu przed wrogiem rzucali się do ucieczki, kazał więc ogłosić, że ktokolwiek wskaże winnego wpuszczenia między broń osła – jakoby to był powód paniki – otrzyma talent w srebrze. Tym obwieszczeniem przywrócił ducha żołnierzom i sprawił, że byli jeszcze bardziej gotowi do wytrwania w szyku”⁹. W tym przykładzie liczy się spryt i umiejętność przedstawiania, w tym definiowania, trudnej sytuacji. Ifikrates jest też przykładem na czujność. Wkładał on pancerz nawet, gdy wracał z jakiegoś sympozjonu (tj. szeroko rozumianej biesiady) do własnego domu. Na pytanie teścia dlaczego tak robi, odpowiedział: „Ćwiczę się w czujności”. I jeszcze: „Ifikrates miał zwyczaj stawiać częstokół, nawet kiedy stacjonował na terenie należącym do sprzymierzonych. Mawiał: »Nie świadczy to dobrze o dowódcy, jeśli musi przyznać: 'Nie sądziłem, że coś takiego może się stać'«”¹⁰. Ifikrates dożył sędziwego wieku. Podobny był do niego inny Ateńczyk, Fokion, żyjący mniej więcej w tym samym czasie, tj. na przełomie piątego i czwartego wieku przed wprowadzeniem obowiązującej na Zachodzie rachuby czasu (zauważmy, że w tym ostatnim zwrocie jest coś z walki z narzuconym kulturze euroamerykańskiej wyjściowym punktem odniesienia w mierzeniu czasu „naszej ery”).

Warto też wspomnieć o wojownikach z Tybetu nazywanych Khampami, którzy łączą umiejętność

walki z tradycją religijną Tybetu¹¹. Przykłady wojowników z Grecji dotyczyły głównie wojowników nakierowanych na walkę z innymi; wojownicy z Tybetu są nastawieni zarówno na walkę z innymi, jak i na siebie samych. Przyłóżmy teraz więcej wagi do wojownika skoncentrowanego na sobie. Często naciąga on do skrajności wiele strun swojej psychiczności i psychiczności innych. Wojownik niedojrzały przeciąga strunę, która niekiedy pęka. Dojrzały zaś naciąga ją do skrajności, bacząc, by nie pękła. Lubi on patrzeć, jak coś w nim i to, z czym ma do czynienia, trzeszczy w swoich ramach, takie trzeszczenie przysparza mu radości i niezapomnianych doznań¹².

Do sedna walki wewnętrznej należy próba osłabienia lub przechytrzenia własnych wewnętrznych napięć. Napięć większość ludzi ma wiele. Powstają one już w okresie okołoporodowym, następnie rosną wraz ze stresami, a niekiedy i traumami okresu dzieciństwa, dojrzewania, i tak dalej. Z własnymi napięciami psychicznymi od czasu do czasu trzeba powalczyć¹³.

Wojownik bardziej samoświadomie, a często w większym stopniu niż łowca, zbieracz czy człowiek żyjący potocznie poświęca się jakiejś „sprawie”, jakiemuś zadaniu, jakiemuś celowi. Łatwiej też od tamtych odracza przyjemności lub z nich rezygnuje.

W ramach podmiotowości człowieka znajduje się wiele struktur i funkcji (używając ogólniejsze-

9 Polajnos, *Podstępny wojenne*, III, 7, 3, tłum. M. Borowska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, s. 125.

10 Tamże, III, 9, 6, s. 127. Godnym wspomnienia jest Herkus Monte – Prus żyjący w XIII wieku, który wychowany u Krzyżaków, wykorzystał to, czego się u nich nauczył do walki z nimi o zachowanie wolności i religii Prusów. Patrz Piotr z Dusburga, *Kronika Ziemi Pruskiej*, część druga, 104, 122, 134.

11 Patrz P. Logan, *Wśród wojowników. Adeptka sztuk walki w Tybecie*, Wyd. Ravi, Łódź 2008.

12 Opis wojownika, który jest początkowo niedojrzały i powoli staje się coraz bardziej dojrzały, znajdujemy w powieści M. Ročławskiej *Tawanku*, Wyd. Laterna, Krynica Morska 2007.

13 Szeroko na temat napięć piszę w pracy *Rola napięć psychosomatycznych w powstawaniu zaburzeń psychicznych* (w druku).

go terminu: składowych). Niektóre z nich nie są w pełni zharmonizowane z innymi, lecz ścierają się w jakimś zakresie, np. emocje z intelektem. Ku etapowi wojownika będzie czuł się popychany ktoś, w kim struktury ścierają się bardziej niż w innych ludziach. To ścieranie się w podmiocie rzutuje na ścieranie się podmiotu z innymi podmiotami i czymkolwiek poza sobą. Wojownik to ktoś taki, w kim ścierają się niektóre struktury i on ściera się z innymi ludźmi (z rzeczami, ze zdarzeniami), ale robi to pod sztandarem potencjału, chce – poprzez walkę – poszerzać granice aktualizowania się potencjału w sobie i w innych lub chce bronić potencjału w obecnych jego granicach przed tym, co je zawęża. W obliczu niespójnych składowych podmiotowości wojownik walczy o spójność siebie i o większą spójność relacji między sobą i innymi oraz niekiedy o spójność i przejrzystość relacji między innymi ludźmi (choć z jakimś swoim udziałem w tych relacjach między innymi ludźmi). Aby osiągnąć spójność i przejrzystość, musi walczyć z tym, co stoi temu na przeszkodzie. Musi czynnie odsuwać na bok te spośród ideologii (lub ich elementy), te wpływy kultury utrwalone w wytworach, np. jako symbole, które tłumią aktualizowanie potencjału w nim i w innych. Na tym polega bycie wojownikiem. Tego punktu nie pojmuje wielu psychoterapeutów (np. cytowany już psychoterapeuta A. Mindell, który, mimo że używa słowa „wojownik”, pisze o nim bardzo niewiele), wielu artystów i intelektualistów. Ktoś, kto czynnie nie neutralizuje w sobie i poza sobą tłumiących potencjał nacisków społeczno-kulturowych, ten nie jest wojownikiem. Może on być wtedy łowcą, kultywatorem, może być siepaczem czy rozbójnikiem. Wojownik wchodzi w potyczki, i to dość odważnie, nie mówiąc o tym, że często. Intelektualista grzejący zadek na zapiecku kon-

wenansów, stereotypów i państwowej posadki, niechcący w niczym się „wychylić”, nic ryzykować, a przedstawiający się jako walczący o idee, to dla wojownika (w domyśle: prawdziwego) nie tylko żaden wojownik, ale ktoś wprowadzający w błąd siebie i innych.

Te fragmenty struktur podmiotu i treści podmiotowości, które są nieharmonijne, niepowiązane we względnie spójny sposób z osobowością, nie dają się łatwo zwalczyć; najczęściej jest to stary lęk występujący wraz ze wstydem i wraz z częścią „ja”. Podmiotowi może wydawać się, że fragmenty struktur podmiotu i treści podmiotowości się bronią, a nawet że napierają na niego. Może on rzutować na nie mity i symbole pochodzące z kultury lub z własnej aktywności psychicznej (która zresztą i tak pozostaje pod wpływem kultury), może dodawać metafory. Może też mieć ich przeżycia jako demonów. Ten ostatni motyw powtarza się we wszystkich znanych kulturach. Aby osiągnąć spójność siebie, trzeba zwalczać demony. Demony to właśnie stany psychicznej niespójności, kompleksy lęku i wstydu, fragmenty struktur, treści podświadomości¹⁴. Odpowiednim sposobem walki z nimi jest dysponowanie dobrze ugruntowaną teorią osobowości, a także koncepcją demonów opartą na antropologii.

Podkreślam, że wojownik dojrzały walczy w sobie i poza sobą, a nie tylko w sobie lub tylko poza sobą.

Wojownik – patrząc na niego pod kątem pracy z potencjałem – różni się od nie-wojownika tym, że ten drugi też ma niespójne niektóre struktury wewnątrz swojej podmiotowości i częściowo za-

14 Na temat walki rozumianej jako walka z demonami w sensie kulturowym i zarazem psychologicznym patrz J. Campbell, Bohater o tysiącu twarzy, tłum. A. Jankowski, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

blokowany potencjał, ale nic nie robi z tą niespójnością i z tym zablokowaniem, lub robi niewiele. Nie-wojownik jakoś z tym żyje. Tę niespójność i to zablokowanie neguje lub zaślania płaszczem światopoglądu religijnego czy ideologii politycznej, często ucieka w nadaktywność w życiu ekonomicznym lub społecznym, niekiedy w depresję, w agresywne rozładowanie napięć itd. Wojownik chce się z tym mierzyć.

Wojownik walczy o wolność. Jeśli walczy, ale nie walczy o wolność, to nie jest wojownikiem, często jest wtedy raczej rozbójnikiem, najemnikiem, a nawet bandytą. Dokładniej mówiąc, jeśli nie walczy o wolność, to jest kimś, w kim cechy człowieka potocznego są przemieszane z cechami niedojrzałego wojownika. Bez wolności jest bardzo trudno odkrywać zasób swojego potencjału. Ale nie urońmy myśli, która pojawiała się wyżej: od wojownika do rozbójnika, najemnika czy nawet bandyty – jeden krok. Czy na przykład Achilles opisany przez Homera jest dojrzałym wojownikiem? Nie, gdyż brakuje mu refleksji. Jak Homer się wyraził o Achillesie: „Podobny lwu myślał tylko o czynach okrutnych”¹⁵. Był on nie tyle wojownikiem, co raczej zabijaczem.

Niedojrzały wojownik jest pod niemal ciągłym wpływem napięć psychosomatycznych (i kompensacji z nimi związanych). Walczy z czymś, ale nie podjął próby rozumienia zależności związanych z tym, z czym walczy. Natomiast dojrzały wojownik wykorzystuje umiejętnie swoje napięcia psychosomatyczne, rozsądnie włącza je, na ile się to daje, w walkę, przez co nie jest pod ich ciągłym wpływem. Podejmuje on próby rozumienia zależności związanych z tym, z czym walczy.

Wojownik chętnie bada rzeczy. Gdy robi to w większym stopniu niż coś innego, staje się wojownikiem-badaczem, może wybitnym naukowcem (bardziej wybitnym niż łowca-naukowiec czy zbieracz-naukowiec, czy kultywator-naukowiec). Robi to podobnie jak eksplorator (o którym jeszcze wspomnę), ale robi bardziej ryzykownie, ostrzej, bardziej szarpiąco, bardziej prowokująco, nasuwa się oczywiście słowo: „polemicznie” (z greki *polemos* – walka, wojna).

Wybitnymi wojownikami intelektualistami byli filozofowie i humaniści Oświecenia, na czele z Wolterem, starszym od niego Meslierem, A. Pironem i młodszymi Diderotem, d’Alembertem, Condorcetem i innymi; współczesnymi znakomitymi przykładami są Simone de Beauvoir, Karlheinz Deschner, Peter Singer, Waclaw Havel, Theo van Gogh, dr Jack Kevorkian czy Oriana Fallaci.

W przypadku wojownika (w perspektywie potencjału ludzkiego) nie idzie o wielkie czyny na polu bitwy i o chwałę, lecz o walkę z czymś i o coś, co jest spotykane w człowieku i w otoczeniu codziennego życia człowieka, a co obserwatorowi z zewnątrz może wydawać się małe, niechwalne. W pierwszym rzędzie idzie tu o mierzenie się człowieka z fragmentem potencjału w sobie, a na drugim miejscu z fragmentami potencjałów znajdujących się w czymś poza sobą, w innym człowieku, w otoczeniu, w rzeczach, w świecie. Ktoś, kto mierzy się tylko z czymś poza sobą, a abstrahuje od siebie, nie jest wojownikiem; może być kimś marzącym o byciu wojownikiem. Trzeba wreszcie nadmienić, że wojownik, zwłaszcza dojrzały, potrafi opanować lęk przed tym, co wrogie.

¹⁵ Homer, *Iliada*, XXIV, 41.

Wojownik wojownikowi nierówny. Są:

– wojownicy otwarci – działają, będąc uznanymi przez oficjalną kulturę, mogą być zrzeszeni, często są opłacani przez państwo. Przykładem jest sprawny, nieprzekupny, inteligentny policjant, prokurator czy sędzia; w dawnej Japonii – samuraj. Wojownik otwarty znaczy też: działający bez skrywania się, mimo że nie jest uznany przez oficjalną kulturę.

Są również:

– wojownicy partyzanci – działają bez uznania oficjalnej kultury i sami się nie ujawniają lub tylko w małym stopniu; łatwo zauważalnym przykładem są niektórzy prywatni detektywi.

Ci, którzy żyją samotnie lub są luźno związani z innymi, są zazwyczaj lepszymi wojownikami niż ci, którzy żyją w stabilnych związkach małżeńskich i w rodzinach. Poświęcają oni więcej czasu i uwagi na przygotowanie się do walki i na samo wojowanie, są skłonni do większego ryzyka. Zdarza się niekiedy, że para, troje czy czworo osób żyje razem czy w związku i wszyscy są wojownikami, ale zdarza się to bardzo rzadko.

W przypadku dwóch, trzech czy czterech wojowników, którzy są przyjaciółmi, będą oni skłonni co jakiś czas powalczyć także i między sobą, co najmniej w sensie konfrontacji swoich osobowości; nie mogą przestać być tymi, kim są. Jeśli łączy ich przyjaźń, będą walczyć nie zapominając o dobru także i drugiego, i będą szybko się godzić z sobą, gdy dojdzie do sprzeczki. Ma to nam unaocznić, że tego etapu samoaktualizacji (czy innego jej etapu) nie należy rozumieć naiwnie, tj. tak, że ktoś może łatwo odłożyć na bok bycie wojownikiem (czy bycie na innym etapie) i stać

się „układnym” i „grzecznutkiem” obywatelem czy człowiekiem potocznym.

Wojownik wie, że życie ludzkie jest takie, iż zawsze znajdują się w nim jacyś przeciwnicy. Podkreślam jednak: znajdują się obok ludzi, którzy nie są ani „przeciw”, ani „za”, tj. obok ludzi będących neutralnymi. Nie ma podziału na: tylko przeciwnicy i sprzymierzeńcy, lecz są: przeciwnicy, sprzymierzeńcy i neutralni. Dobremu wojownikowi nie wolno zapominać o tych ostatnich. Ktoś, kto chciałby ciąć społeczeństwo na dwie połówki: przeciwnicy i sprzymierzeńcy, nie uwzględniając osób neutralnych, przesuwając się w stronę dyktatora, rozbójnika bądź w stronę ideologicznego „twardogłowa”.

Naturalnie wojownik i ci, którzy są po jego stronie lub z nim sympatyzują, nie mogą oczekiwać, że będzie on lubiany przez tych, z którymi walczy, przez zwolenników tych, z którymi walczy czy przez wyznawców wartości, które on chce osłabić bądź przewartościować.

Konflikty są nieuniknione. Wojownik bardziej dojrzały zmierza do przewyciężenia konfliktów z rozmysłem, mniej dojrzały zmierza do tego z wewnętrznym oporem (jeśli natomiast w ogóle nie zmierza do ich przewyciężenia, to nie jest wojownikiem).

Najlepiej chyba powiedzieć, że wojownik walczy głównie z granicami (i progami) dotychczas zaktualizowanych swoich i, wtórnie, cudzych możliwości. A dojrzały wojownik musi mieć oparcie w filozofii życia i światopoglądzie o szerokim zasięgu (zasięg ten jest wyznaczany przez ontologię i metafizykę).

Wojownikiem jest się wtedy, gdy trzeba w sobie napinać się, dawać odpór czemuś, co przeszkadza

aktualizacji potencjału, w tym harmonijnej aktualizacji, gdy trzeba usuwać coś, co przeszkadza potencjałowi. Wojownikiem jest się wtedy, gdy trzeba w sposób wyraźnie przewyższający coś zrobić, by było więcej miejsca w życiu osobistym i społecznym: dla aktualizacji potencjałów ludzi (i potencjałów innych istot żywych); i gdy trzeba, przy okazji, odsuwać zbyt silne konwenanse i stereotypy.

Gdy chce się dawać metodyczny, przemyślany odpór innym ludziom z ich potencjałami i chce się ochraniać siebie, trzeba stawać się wojownikiem. Dawanie takiego oporu stanowi minimum zachowania wojownika.

Ludzie podejmują walkę często, na przykład o władzę, o pieniądze, o pozycję w hierarchii społecznej, o pozycję w firmie, o dominację, o małżonka czy partnera seksualnego; a także w obronie własnej i cudzej, by powstrzymać tych, którzy chcą za wiele dla siebie. Ale walka jako kontrolowana agresja nie wyklucza dążenia do zgody z tym, z kim się walczy, a nawet do współpracy¹⁶.

Zdyscyplinowanie wojownika czy kultywatora może zbieraczowi czy łowcy, a tym bardziej człowiekowi żyjącemu potocznie, wydawać się „dużym ograniczeniem” i „sztywnością”. Wojownik czy kultywator nie ma w tym punkcie wiele do zrobienia. Zbieracz czy łowca musiałby dostrzec, że dyscyplina sama dla siebie jest, owszem, niezbyt dobra, a bywa zupełnie niedobra, ale zdyscyplinowanie wraz z innymi cechami osobowości może być czymś dobrym. Aby to dostrzec, zbieracz czy łowca musi zacząć kroczyć w swoim rozwoju do przodu i w głąb; zdyscyplinowanie wojownika czy

kultywatora może on docenić po zmianie swojego dotychczasowego punktu widzenia.

Wojownikiem nie jest się ciągle. Chociaż mogą zdarzać się osoby, które są nim całe życie. W tych przypadkach często jest to krótkie życie. Między innymi dlatego wojownicy mężczyźni we wszystkich kulturach mieli łatwiejszy niż inni mężczyźni dostęp do kobiet (o przekazywaniu genów i przyjemności z kontaktu płciowego wojownicy też myślą od czasu do czasu). Jeśli ktoś chce długo żyć, to niech raczej preferuje inne postaci na drodze samoaktualizacji. Chociaż zdarzają się długowieczni wojownicy, jak przytoczeni wyżej Ifikrates i Fokion, czy Wolter (aczkolwiek ten ostatni miał w sobie też dużo z mędrca).

Dla każdego wojownika samozrozumiałe jest to, co wyrazili Rzymianie: *non fit sine periculo facinus magnam*, nie dokonuje się wielkich czynów bez ponoszenia ryzyka. A bardziej potocznie: kto chce łowić ryby, nie może omijać wody. Trzeba – by przywołać sławne powiedzenie przypisywane Juliuszowi Cezarowi przed przekroczeniem rzeki Rubikon (*iacta alea est*) – rzucić kości, a nie trzymać je ciągle w ręku lub w ogóle nie brać do ręki (a najluźniej się wyrażając – za Piotrem Pahlenem, rosyjskim politykiem – „Kiedy się chce zrobić omlet, trzeba stłuc jajka”).

O wojowniku i postaciach z nim spiętych jest bardzo wiele mitów i informacji, gdyż ludzie – na mocy praw ewolucji i popędu do agresywności – bardzo często walczą; walczą albo atakując, albo broniąc się.

Wojownik, kultywator i szaman bądź kapłan są na tym samym ogólnym etapie, ale akcenty w ich zachowaniach rozłożone są różnie, tj. nieco inaczej realizują niektóre aspekty swojego potencjału.

¹⁶ Wykazuje to na przykładzie szympanśów F. De Waal w książce *Chimpanzee Politics*, Harper and Row, New York 1982.

W wojowniku zaakcentowana jest aktywność (choć, jak wiemy, może on być aktywny tylko mentalnie, niekoniecznie musi fizycznie działać wśród ludzi); w kultywatorze zaakcentowana jest racjonalność i zdroworozsądkowość; w szamanie zaakcentowane są stany transowe i ekstatyczne, a jeśli szaman zajmuje się również instytucją religijną, to jest kapłanem.

Te trzy postaci, tj. kultywator, wojownik i szaman bądź kapłan, mogą się przenikać, na przykład często można spotykać wojujących kapłanów. Jednak większość kapłanów wszystkich religii to kultywatorzy z elementem szamana i wojownika lub łowcy z cechami szamana; bywają oni katalizatorami (o których jeszcze piszę), choć raczej rzadko.

Spośród wszystkich ludzi najwięcej odpowiedzialności wobec innych osób przejmuje kultywator i kapłan; wojownik przejmuje też dość dużo odpowiedzialności, ale mniej niż tamci.

Szaman i kapłan

Im dorośli członkowie kultury są bardziej wyczuleni na ludzki potencjał, tym pozostawiają większą wolną przestrzeń dla zachowań dzieci i młodych ludzi wyrażających budzące się w nich predyspozycje. Podajmy przykład kultury Indian Mohawów znad rzeki Kolorado. W ich kulturze taka przestrzeń społeczna nazywana jest przez antropologów „wzorcem niepoprawnego prowadzenia się” (*pattern of misconduct*). Jak wyraża się badacz ludu Mohawów G. Devereux, „takie niepoprawne prowadzenie się poprzedza aktualizację budzących się mocy szamańskich”¹⁷. Dany młody

człowiek jest trudny, jest bardziej krnąbrny niż rówieśnicy, bardziej izoluje się, ma większą fantazję, miewa wizje, ma większe potrzeby seksualne, miewa skłonność do kazirodztwa. Takie dziecko czy taki młody człowiek nie jest obwiniany za swoje zachowania, lecz jest obserwowany, czy idzie w kierunku zachowań, które powtarzają się i są znane jako szamańskie. Powiada się: „Taka jest jego natura, on nie może nic na to poradzić” (*It is his nature, he cannot help it*)¹⁸. Przez „naturę” należy rozumieć „potencjał”. Antropolog podaje przykład. Gdy stary Indianin (o imieniu Tupoma) był wraz z antropologiem świadkiem nieznośnego zachowania pewnego chłopca, „zamiast moralnego oburzenia powiedział: »Ten chłopiec zachowuje się źle, ponieważ staje się szamanem; on już teraz wykazuje burzące zachowania typowe dla przyszłych szamanów«. Tym niemniej niezwykle zachowania dziecka, o którym sądzi się, że będzie szamanem, dają okazję do dużej liczby plotek, których lejtymotywnem nie jest »Jakie to okropne!«, lecz raczej: »Czy słyszeliście o najnowszym triku dokonanym przez tego i tego?«”¹⁹. Mówiąc na marginesie, wśród Indian Mohawów uważano, że kobiety jako szamanki mają większą moc niż mężczyźni jako szamani; dlatego też „dziewczeta, które miały stać się szamankami, zachowywały się jeszcze gorzej niż chłopcy. Ich moc oczywiście również przewyższała moc męskich szamanów”²⁰.

Jeśli w jakiejś kulturze brakuje wzorca pomagającego kanalizować trudności zachowań młodego człowieka w stronę roli społecznie uznanej i przydatnej, to młody człowiek staje się bardziej niezadowolony z życia, bardziej agresywny, bar-

17 G. Devereux, *Mohave Ethnopsychiatry and Suicide: The Psychiatric Knowledge and the Psychic Disturbances of an Indian Tribe*, Smithsonian Institution, Washington 1961, s. 264.

18 Tamże.

19 Tamże, s. 265.

20 Tamże, s. 283.

dziej skóry do blokowania rozwoju tych ludzi, z którymi się styka, niż gdy jest taki wzorzec. Może pójść dalej i stać się socjopatologiczny i działać przeciwko innym, jak i przeciwko sobie (potocznie się wyrażając, stać się przestępcą – nie jest to jednak jedyna droga stania się młodych ludzi przestępcami). „Złe zachowanie” takiego młodego człowieka bez otwartej drogi ku społecznie uznanej i cenionej roli będzie tylko złym zachowaniem, a z taką drogą będzie przekształcało się w dalszą samoaktualizację. W naszej kulturze nie ma miejsca dla szamana/szamanki tak, jak jest ono w kulturach pierwotnych i plemiennych. A miejsce dla współczesnego szamana/współczesnej szamanki lub dla kogoś pośredniego między szamanem/szamanką a kapłanem/kapłanką powinno być. Aby to miejsce dla nich było, trzeba tworzyć nowe ruchy religijne, wracać do niektórych dawniejszych religii lub modyfikować pod tym kątem obecne religie.

Tłumienie potencjału wywołuje w podmiocie psychosomatyczne napięcia. Indianie Mohawowie uważają, że „nieaktualizowane moce potencjalnego szamana, który odrzuca stawianie się praktykującym szamanem, mogą wpędzać go w chorobę, a moce praktykującego szamana niekiedy obracają się przeciwko niemu i powodują, że staje się on czarownikiem skłonny do samobójstwa”²¹. Zaznacza się tu ambiwalencja postaw ludzi wobec szamana, jak i niełatwość bycia nim. Nie mówimy tutaj o grze komputerowej w szamana czy o czytaniu powieści na jego temat, lecz o zaawansowanym, poważnym etapie samoaktualizacji realnych ludzi.

Szamani podkreślają, że nie działają sami, lecz kooperują z duchem opiekuńczym. Współczesny szaman, M. Harner, pisze: „Bycie szamanem bez posiadania ducha opiekuńczego jest praktycznie niemożliwe, gdyż szaman musi mieć to silne, podstawowe źródło mocy, by móc stawiać czoła niezwykłym czy duchowym siłom [...]. Szaman, znajdując się w zmienionym stanie świadomości, aktywnie używa swojego ducha [opiekuńczego]. Szaman często widzi swojego opiekuna i zasięga jego porady, w jego towarzystwie odbywa swoje szamańskie podróże, sprawia, że duch mu pomaga, używa go również do pomagania innym w odzyskaniu zdrowia i leczeniu”²². „Szamański” znaczy tutaj: w dużym stopniu magiczny. Nie tylko szamani, ale i kapłani posługują się w dużym stopniu magią.

Aby przejść od postaci zbieracza i łowcy do kultywatora, wojownika czy szamana, większość ludzi potrzebuje jakiegoś wsparcia, terminowania i treningu, trochę naśladowania innych, a przynajmniej inspiracji ze strony innych. Niekiedy jednostki bywają do takiego przejścia zmuszane naciskiem osobistym, społecznym, religijnym czy politycznym ze strony innych osób i grup.

Kapłan ma wiele cech szamana i kultywatora. Cechą odróżniającą go od szamana jest to, że mniej zajmuje się stanem transu i ekstazy oraz funkcjonuje w stabilnych ramach instytucji. Ze współczesnymi kapłanami dzisiejszych oficjalnych religii jest ten problem, że trudno im utrzymać równowagę dotyczącą płciowych aspektów potencjału ludzkiego, gdyż brakuje kapłanek (które zostały wyrugowane – szczególnie bezlitośnie w religiach monoteistycznych).

21 Tamże, s. 14.

22 M. Harner, *Droga Szamana*, tłum. D. Chojnacka, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2007, s. 82-83.

Czy obok wymienionych można wyszczególnić postać eksploratora? Można spróbować. Trzeba by ją rozumieć jako należącą do tego samego etapu samoaktualizacji co kultywator, wojownik i szaman bądź kapłan, choć mającą wiele cech wspólnych z łowcą. Jeśli natomiast eksplorator zafascynowany jest używaniem swojej sprawności, sprytu i siły, to przeważają w nim cechy wojownika. Eksplorator ma dużą odwagę, rusza na poznawanie czegoś, co jest mu nieznane lub mało znane w sobie i w innych ludziach. Zwykle łączy się z tym, choć nie musi, skłonność do podróży, skłonność ta nie musi jednak występować w eksploratorze, gdyż można być nim przebywając fizycznie w tym samym miejscu, np. w laboratorium naukowym.

Nastawiony jest on na zmienianie swoich stanów świadomości i psychiki dostępnymi mu sposobami, dość chętnie eksperymentuje ze środkami halucynogennymi, ceni stan transu (w czym podobny jest do szamana). Ośmiela się także przekraczać granice stanów zaburzonych. Jakakolwiek granica jest dla niego wyzwaniem do przyglądnięcia się jej, często do jej przekroczenia, nierzadko do jej usuwania. Jest to więc postać lubiąca pogranicze. Biała plama na mapie siebie samego lub czegokolwiek nie daje mu spokoju; wiele jego aktywności służy, niekoniecznie z zamyśleniem, ustalaniu prawdy.

Eksploratorzy są nieliczni w populacji ludzkiej, dlatego postać eksploratora może być niekiedy pomijana w analizach lub jej cechy mogą być przydzielane postaciom częściej spotykanym na tym etapie.

Trzeba jeszcze nadmienić, że na skraju poziomu kultywatora, wojownika i szamana bądź kapłana (ewentualnie eksploratora) sytuuje się postać

reformatora. Reformator jest zawsze zaangażowany światopoglądowo. Ma on wiele wspólnego z wojownikiem i eksploratorem. Reformatorzy są jednak bardzo nieliczni, gdyż nie jest łatwo nimi być, rzadko są też oni społecznie cenieni, przynajmniej za życia; wyjątkami zdają się być Solon i Perykles w Atenach, Likurg w Sparcie, Asioka w Indiach.

*

Rozglądając się wśród bliskich i znajomych, warto rozpoznawać opisywane postaci. Wśród moich znajomych mam kilkoro dobrych łowców i niedojrzałych wojowników; jeden z moich znajomych jest raz wielkim łowcą, innym razem niedojrzałym wojownikiem. Mam też wśród znajomych dojrzałego wojownika, znam wielu zbieraczy i kultywatorów. Dziś są oni takimi, jednak nie znaczy to, że za kilka lat czy nawet miesięcy nie zmienią się trochę, choć mogą też pozostać tymi, którymi są, do końca życia.

Omówione etapy i postaci są ugruntowane historią gatunku ludzkiego. Praludzie i ludzie w ścisłym sensie przez miliony lat musieli być zbieraczami i łowcami. Zaś przez tysiące lat (co najmniej od okresu neolitu) musieli być kultywatorami (głównie rolnikami) i wojownikami, niektórzy z nich zaś byli szamanami, czarownikami i kapłanami²³.

*

Każda z opisywanych tu postaci może w danym człowieku występować sama lub niektóre z nich mogą mieć domieszkę innych. Może występować sam zbieracz lub sam łowca, a może jeden z nich

²³ Dziś szamanów, czarowników i kapłanów jest mniej niż ich było do XX wieku. We współczesnej kulturze euroamerykańskiej bywają czarownicy, kapłani ruchu neopogańskiego, New Age, Wicca, i oczywiście są rzesze kapłanów tradycyjnych, oficjalnych religii.

być dodatkiem do drugiego. Podobnie kultywator może występować w danej osobie z dodatkiem eksploratora. Czy natomiast kultywator może występować z dodatkiem wojownika (i odwrotnie) jest rzeczą wątpliwą.

Jeśli chcielibyśmy dokładniej wnikać w te postaci, to moglibyśmy odróżniać trzy podetapy trwania każdej z nich (można by odróżnić więcej niż trzy podetapy, ale nie warto, gdyż zaczęlibyśmy tracić orientację co do nich). Tymi podetapami są:

- początkowe bycie zbieraczem czy wojownikiem (czy inną postacią);
- średnie bycie nim;
- zaawansowane bycie nim.

Wyżej pisałem o niedojrzałości, która odpowiada byciu na podetapie początkowym, i o dojrzałości, która odpowiada byciu na podetapie zaawansowanym (można by też mówić o średniodojrzałości; jest ona jednak bardziej problematyczna od tamtych dwóch, dlatego raczej nie odwołujemy się tutaj do niej).

Aktualizowanie potencjału nie jest łatwym procesem. Podczas kroczenia podmiotu po ścieżkach i toczenia się w koleinach aktualizacji pojawiają się próby pójścia na skróty, złudzenia i samooszukiwanie się. Te ostatnie wynikają z niedostrzegania swojego stanu i położenia w sposób wyraźny lub z chęci przedstawiania się jako ktoś będący na określonym etapie samoaktualizacji, mimo że się na nim nie jest. Jest różnica między kimś, kto jest na niedojrzałym podetapie i wie o tym, a kimś, kto jest na tym podetapie, a sądzi, że jest na podetapie zaawansowanym lub pośrednim. Pojawia się też udawanie: ktoś nie doszedł do etapu, o którym mówi, że na nim jest. Ktoś może spaść do stanu niedojrzałości po byciu na etapie dojrzałym i utrzymywać, że nie spadł.

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

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. Ph.D., Professor of UWM, The Pedagogy Academy in Lodz. Lech Ostasz gained a doctorate from the University in Munich, nowadays he is professor of philosophy at the University in Olsztyn. His main books are: „To be above. Towards Psychology and Anthropology of Transcending” (in English), “What is the Human Being and What It can Be. Philosophical Anthropology” (in Polish), “Critique of Dirty Reason”.

Człowiek współczesny – Humanista przełomu XX i XXI wieku (Część I)

Barbara Sitarska

Siedlce, Polska

barbara.sitarska@wp.pl

słowa kluczowe: humanizm, samowychowanie, filozofia wychowania

Człowiek jest nieustannym stawianiem 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

1. Wprowadzenie

Człowiek, jego praca nad samym sobą w ramach samowychowania, autoedukacji, dążenie do pełni człowieczeństwa, sens i jakość życia to problemy podejmowane na gruncie wielu dziedzin wiedzy: pedagogiki, psychologii, socjologii, prakseologii, antropologii i filozofii, w tym etyki, aksjologii, ontologii, epistemologii, a także historii filozofii.

„Kiedy mówimy filozofia czy pedagogika mamy na myśli coś bardziej ogólnego, uniwersalnego, niż jakaś konkretna koncepcja filozoficzna lub pedagogiczna. W minionej rzeczywistości [...] taki sposób wyrażania swojej postawy wobec owych

nalnych, brak wielkich (monolitycznych) systemów filozoficznych i naukowych – wszystko to uniemożliwia mówienie o filozofii w ogóle i pedagogice w ogóle. [...] Druga kwestia to problem „wzajemności” w relacjach między tymi dyscyplinami. Zdecydowanie intensywniej czerpała i czerpie pedagogika z filozofii niż odwrotnie. Ma to oczywiście uzasadnienie w genetycznym rozwoju pedagogiki jako nauki”¹.

Rola nauki we współczesnym świecie jest ogromna. Na co dzień tego nie odczuwamy, ponieważ nauka tak głęboko przeniknęła wszystkie dziedziny życia, że nie wyobrażamy sobie, by mogło być inaczej. Nie wolno również zapominać o niezmiernie doniosłym, teoretycznym znaczeniu nauki. Istnieje w człowieku pewien dynamizm, który zmusza go do stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi, choćby nie zawsze miały one bezpośrednie znaczenie praktyczne. Można mówić o pewnego rodzaju ludzkim instynkcie ciekawości świata. Instynkt ten jest niewątpliwie potężnym motorem, napędzającym rozwój nauki².

Człowiek współczesny nie może nie znać pedagogiki i filozofii, bo dyscypliny te pomagają człowiekowi zrozumieć własną tożsamość. Pomagają znaleźć odpowiedzi na pytania typu: Kim jestem? Gdzie jestem? Jaką krocę drogą i jaki jest sens moich działań? Co jest dla mnie najwyższą wartością? Jaką drogę obrać w dążeniu do pełni

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

1 S. Sztobryn, Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje, www.sztobryn.eu.

2 M. Heller, Filozofia nauki. Wprowadzenie, Wyd. PETRUS, Kraków 2009, s. 11.

człowieczeństwa? Jak żyć? Pedagogika daje wiedzę o życiu, o podstawowych procesach takich, jak: edukacja/autoedukacja, wychowanie/samowychowanie, kształcenie/samokształcenie; pomaga przygotować jednostkę do pełnienia różnorodnych ról w społeczeństwie (w integracji z psychologią i socjologią). Nie jest jednak łatwo – szczególnie pedagogice – dać jednoznaczną odpowiedź na te i inne pytania. Pedagogika – jako jedna z dyscyplin nauk humanistycznych zajmująca się człowiekiem, o korzeniach sięgających antyku – przeżywała i wciąż przeżywa trudny okres. Jest to dostrzegalne zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Problemy te – najogólniej ujmując – mają wymiar globalny, cywilizacyjny, dotyczą wielu społeczeństw. Związane są one również z kondycją pedagogiki na tle innych nauk oraz na tle przemian dokonujących się od wielu lat w Polsce. Pedagodzy często zadają sobie pytania o jej miejsce, cele i społeczne funkcje oraz sposoby jej uprawiania. Oprócz problemów dawnych i aktualnych wciąż pojawiają się nowe i bardzo trudne. Autorka tegoż artykułu wcześniej podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: **Dokąd zmierzasz pedagogiko w okresie zagrożeń we współczesnym świecie?** Pytanie to okazało się pytaniem retorycznym. „Zważywszy na skomplikowane zjawiska i procesy, zagrożenia i problemy – trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie [...], bo nawet to, co jest szansą na rozwój dla jednostek i społeczeństwa – jest równocześnie dla nich zagrożeniem. Granice te są bardzo płynne i przez to trudne do ustalenia. Wszystko, z czymkolwiek się stykamy, może być dla nas szansą, jednocześnie będąc zagrożeniem. W związku z tym nie znalazłam jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytanie, bo takiej

odpowiedzi po prostu nie ma. Warto było jednak taką próbę podjąć”³.

Filozofia pomaga zrozumieć otaczającą rzeczywistość w dążeniu do mądrości. Studiując filozofię można znaleźć pewne wskazania, sprzyjające pracy nad sobą, aktywności względem własnego rozwoju w ramach procesu samowychowania, który to proces ma charakter nieustający. Należą do nich niewątpliwie wskazania: żyć w zgodzie z wyznawanymi wartościami, kierować się nakazami etycznymi, umieć przeżywać podejmowane działania w ramach zadań życiowych; wchodzić w relacje z drugim człowiekiem i umieć przeżywać każde SPOTKANIE, nauczyć się empatii w stosunku do innych ludzi, aby lepiej ich zrozumieć i pomóc im i aby móc lepiej zrozumieć siebie; głęboko uświadamiać sobie własne istnienie, dążąc w ten sposób do człowieczeństwa, do humanizmu. „Cechą humanizmu jest skoncentrowanie wysiłków poznawczych na naturze człowieka, a nie na zjawiskach świata przyrodniczego. [...] Zadaję sobie bowiem pytanie, na co mi się przyda znajomość natury dzikich zwierząt, ptaków, ryb i węzów, skoro nie znam, nie staram się poznać natury człowieka, nie wiem dlaczego przyszliśmy na świat, skąd przybywamy, dokąd zdążamy?” (Petrarka)⁴.

Tworzenie obrazu nowego człowieka – etosowego humanisty, domaga się uruchomienia majeutycznej funkcji filozofii, uświadomienia „dla siebie” form kultury we wszystkich epokowych, społecznych i etnicznych odmianach. Właśnie filozofia odkrywa potrzebę ich ciągłego odnawia-

3 B. Sitarska, Dokąd zmierzasz pedagogiko w okresie zagrożeń we współczesnym świecie? [w:] J. Kunikowski (red.), Bezpieczeństwo i obronność w świecie współczesnych wyzwań i potrzeb. UJĘCIE NAUKOWE, PEDAGOGICZNE I EDUKACYJNE, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010, s. 81-82.

4 G. Vesey i P. Foulkes, COLLINS, Słownik encyklopedyczny Filozofia, Wyd. RTW, 1997, s. 135.

nia w momentach przechodzenia od jednej formy do innej, nieustannie nadając im nowy sens i tym samym pogłębiając hierarchię przechodzenia od najogólniejszych podstaw ludzkiego bycia i kreatywnej teleologiczności – do różnych sposobów i środków realizacji tych podstaw⁵.

Na filozofię edukacji trzeba spojrzeć dziś jako na swoistą terapię człowieka, wzbudzanie człowieka w człowieku⁶, próbę utrzymania całości jego obrazu. Takie filozofowanie byłoby bardzo pożytecznym powrotem do „domu”, do naszych korzeni europejskich⁷.

2. Samowychowanie w myśli filozoficznej w ujęciu historycznym

Zagadnienie samowychowania ma dość długą tradycję w kulturze intelektualnej Europy. Pojawiło się już w Starożytności i było podejmowane przez myślicieli, twórców i przedstawicieli szkół filozoficznych⁸. **Sokrates** (469-399 p.n.e.) zachęcał do pracy nad sobą, bo według niego człowiek jest projektodawcą własnego życia. Opierając się na posiadanej wiedzy, wyznacza sobie cele życiowe i konstruuje metody ich osiągnięcia, które zawsze powinny być zgodne z interesem jego duszy, bo dobro własnej duszy jest sprawą najpoważniejszą, ważniejszą niż zdrowie i powodzenie, ważniejszą

niż życie i sprawy publiczne⁹. Sokrates zapisał się w historii filozofii jako twórca filozofii wartości, dając początek bogatej tradycji filozoficznej, ale także jako założyciel swego rodzaju religii wartości¹⁰.

Uczeń Sokratesa, **Platon** (427-347 p.n.e.), stworzył teorię czterech cnót, która przez wieki wyznaczała pewien kanon. Są to: mądrość, jako cnota rozumnej części duszy; męstwo, jako cnota impulsywnej części duszy; panowanie nad sobą, jako cnota pożądlivej części i sprawiedliwość – cnota łącząca wszystkie części duszy i utrzymująca wśród nich ład. Uważał, że wiedza, cnota i czysta radość czynią życie ludzkie i doskonałe. Uważał, że źródło celów samorozwoju człowieka leży w świecie idei. Dlatego każdy człowiek w odmienny sposób dąży do osiągnięcia swojego celu ze świata idei i każdy właściwą sobie drogą dąży do jego realizacji¹¹.

Stoicy (IV-III w. p.n.e.) wypracowali metodę samowychowania i osiągania szczęścia przez akceptację systemu wartości godnych mędrca (człowieka rozumnego i szczęśliwego, niezależnego, nieulegającego afektom, posiadającego to, co prawdziwie cenne). Uważali, że cnota jest najwyższym, a nawet jedynym prawdziwym dobrem (trzeba umieć zapanować nad sobą w sensie wyrzeczenia się pokus i pragnień o celach niegodnych i zabiegać tylko o dobra wewnętrzne). Według nich, człowiek musi odnajdywać siebie w sobie samym,

5 W. Prokopiuk, O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje. Metodologiczne aspekty historycznych związków filozofii i pedagogiki [w:] S. Sztobryn, B. Śliwowski (red.), Idee pedagogiki filozoficznej, Seria PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA, t. I, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 32.

6 Sięgnij do: Z. Łomny (red.), O człowieku w człowieku. Epokowa rola nauki, sztuki, techniki i kultury w urzeczywistnianiu tego wyzwania, Opole 2000.

7 W. Prokopiuk, O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje, dz. cyt., s. 32.

8 J. Rachańska, Aktywność samowychowawcza człowieka w ujęciu wybranych koncepcji filozofii [w:] S. Sztobryn, M. Miksa (red.), Tradycja i współczesność filozofii wychowania, „Pedagogika Filozoficzna”, t. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 279.

9 Zob. W. Tatarkiewicz, Historia filozofii, Warszawa 2002, s. 74; I. Krońska, Sokrates, Warszawa 1998, s. 92; J. Górniewicz, K. Rubacha, Samorealizacja i uzdolnienia twórcze młodzieży, Toruń 1993, s. 10.

10 Zob. T. Mazur, Kapryśni bogowie Sokratesa, Wyd. Marek Derewiecki, Kęty 2008, s. 318.

11 Zob. W. Tatarkiewicz, Historia filozofii, dz. cyt., s. 98-99; J. Górniewicz (red.), Studia nad problematyką samorealizacji, Toruń 1991, s. 11.

w swojej refleksji, w działaniu i w emocjach. Nad tym wszystkim panuje rozum¹².

Najstarsze koncepcje formowania własnej osobowości sięgają swoim rodowodem nie tylko do oświecenia starożytnego czy okresu hellenistycznego, ale również do początków chrześcijaństwa. Według nich, aktywność samowychowawcza polega głównie na ćwiczeniu się w cnotach moralnych i teologicznych. Samowychowanie w tym rozumieniu to permanentna formacja własnego charakteru moralnego. Przedmiotem ciągłego doskonalenia są rozum i wola.

W okresie Średniowiecza samowychowanie polegało na doskonaleniu siebie w ten sposób, aby jak najbardziej zbliżyć się do Boga i osiągnąć szczęście wieczne po śmierci. Potrzebę i ważność pracy nad sobą postulowali w swoich dziełach św. Augustyn (IV-V w. n.e.) i św. Tomasz z Akwinu (XIII w. n.e.). W etyce **św. Augustyna** widoczna jest tendencja do ujmowania powinności ludzkich jako dążenia do dobra, a także do ciągłego poznawania i szukania Boga przede wszystkim przez samopoznanie. Poznanie Boga jest więc poznawaniem siebie. Według tego myśliciela w samowychowaniu powstają dwie podstawowe tendencje: wybór dokonywany przez wolę oraz introspekcyjne poznawanie siebie¹³.

Św. Tomasz z Akwinu cenił każde dobro i każdemu chciał wyznaczyć należne mu miejsce. Uważał, że w celu trafnego wyboru dóbr rozum musi poprzedzać wolę i kierować nią. Ostateczny cel życia widział w szczęściu, które pojmował jako poznanie Boga. Poznanie – według niego – jest

najwyższą funkcją człowieka, a Bóg najdoskonalszym przedmiotem poznania. Człowiek, aby doskonalić siebie, powinien kierować się w swoim postępowaniu etyką umiaru i rozumu, powinien dążyć do poznania istoty Boga¹⁴.

W czasach nowożytnych samowychowanie było przedmiotem zainteresowania wybitnych filozofów. Według **Blaise Pascala** (1623-1662; francuski filozof, matematyk, fizyk i pisarz) człowiek jest istotą zawieszoną między dwiema otchłaniami: Nieskończonością i Nicością. Jego sytuacja jest dramatyczna na tle zastanego świata. Jest bowiem tylko trzciną najwęższą w przyrodzie, ale myślącą i szlachetną. Nie może osiągnąć szczęścia własnymi siłami. „Szczęście nie jest poza nami, ani w nas: jest w Bogu – i poza nami, i w nas”¹⁵. Pascal zachęca do tego, aby szukać Boga. Zaznacza, że ta nieskończona Istota dotykalna jest dla serca, a nie dla rozumu. Serce bowiem ma swoje racje, których rozum nie zna. Zatem drogą rozwoju dla człowieka zagubionego wśród nieskończoności jest droga do Boga. Do poglądów Pascala nawiązuje wielu filozofów, w tym głównie egzystencjalistów, którzy podejmują problematykę osiągania przez człowieka pełni życia, analizują go w kontekście złożonych problemów egzystencjalnych. „Świadome przeżywanie i rozumienie własnego istnienia decyduje o tym, kim się jest”. Oto myśl przewodnia jego filozofii: „Człowiek jest tylko trzciną, najwęższą w przyrodzie, ale trzciną myślącą”¹⁶.

Człowiek to istota dająca się wychowywać, gdyż bez wychowania/samowychowania nie moż-

12 Tamże, s. 132; 12; zob. również J. Rachwańska, Aktywność samowychowawcza człowieka..., s. 280.

13 Tamże, s. 281.

14 W. Tatarkiewicz, Historia filozofii, dz. cyt., s. 279-280.

15 B. Pascal, Myśli, Warszawa 2002, s. 119.

16 Tamże.

na stać się człowiekiem. Myśl, że człowiek staje się człowiekiem tylko dzięki wychowaniu¹⁷ jest naczelną myślą wszystkich dzieł **Jana Amosa Komeńskiego** (1592-1670), czeskiego pedagoga, duchownego ewangelickiego, uważanego za reformatora i myśliciela epoki zwanej nowożytnością. Jego postać – obok innych sławnych postaci tego okresu – zaważyła na biegu historii, rozwoju kultury, nauki, cywilizacji, od czasów najdawniejszych po współczesność. Można użyć stwierdzenia, że myśliciel ten zdobywał i zmieniał świat, zapisując się trwale w jego historii, oddziałując na myśl filozoficzną, życie społeczne i religijne, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Jest wielkim człowiekiem, miał skomplikowany i momentami imponujący życiorys; uczestniczył w wielkich wydarzeniach różnych krajów, stworzył doniosłe i nieśmiertelne dzieła¹⁸. Z naprawą wychowania wiązał swe nadzieje na naprawę świata, z tego stanowiska określał więc zadania i cele wychowawcze „jako wspólne dobro ludów”¹⁹.

Punktem wyjścia do rozważań o podstawach filozoficznych wychowania i kształcenia w twórczości Komeńskiego może być jego głęboka wiara w siły poznawcze człowieka. Myślą tą przepełnione są wszystkie jego dzieła. Zakładał pełną poznawalność świata przez ludzi (dzieci, młodzież, dorosłych), bo tylko wtedy możliwa jest wszechstronność wiedzy o świecie.

17 Zob. W. Brezinka, Jan Amos Komenký, učitel moudrosti, reformátor školství a klasik pedagogiky /Johann Amos Comenius: Weisheitslehrer, Schulreformer und Klassiker der Pädagogik, [w:] P. Zemek, J. Benes, B. Motel (red.), Studien zu Comenius und zur Comeniusrezeption in Deutschland, seria STUDIA COMENIANA ET HISTORICA, Muzeum Jana Amosa Komeńskiego Uherský Brod, 2008, s. 424-431.

18 Wielkie biografie, Encyklopedia PWN, t. I, Przywódcy, reformatorzy, myśliciele, Wyd. Naukowe PWN, s. 366.

19 J.A. Komeński, Wielka dydaktyka, Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, rozdz. XXIII, § 19.

Komeński pytał: Jak człowiek poznaje świat? Dzięki czemu poznaje go coraz lepiej? To były jego główne pytania, na które dawał praktyczne odpowiedzi w swych podręcznikach. Sformułowania teoretyczne próbował dać w późniejszym okresie życia. W *Wyjściu z labiryntu* Komeński stwierdza, że są trzy przedmioty naszej wiedzy, trzy czynniki naszej mądrości: Bóg, świat i człowiek. „Właściwie wszystko jest Bogiem, przeto przedmiot naszej wiedzy jest jeden; ponieważ jednak Bóg nie może być poznany bezpośrednio, przeto drogi naszego poznania muszą być określone inaczej. Są to drogi poznawania świata, drogi poznawania człowieka i drogi poznawania Pisma Świętego, jako objawienia boskiego”²⁰.

Myśliciel miał ogromną wiarę w nieograniczony rozwój poznania i umiejętności ludzkich. Cała jego działalność przeniknięta jest wiarą w coraz pełniejszy rozwój człowieka, który nie dokonuje się automatycznie, wymaga celowej i konsekwentnej pracy rozumnego usuwania przeszkód i ograniczeń stosowania właściwych środków. Uczony z równą siłą akcentuje dwie zasadnicze tezy: tezę o wrodzonych kwalifikacjach ludzi i tezę o konieczności ich kształcenia. Pierwsza z tych tez jest podstawą argumentacji, ukazującej wspaniałe możliwości każdego człowieka jako człowieka, druga jest podstawą argumentacji ukazującej konieczność kształcenia wszystkich ludzi. Każdy z ludzi ma to samo wyposażenie w zmysły, rozum i wolę; w każdym żyje pragnienie poznania i pragnienie pracy. Komeński przywiązywał dużą wagę do kształcenia wrodzonych uzdolnień²¹.

20 Zob. B. Sitarska, Dlaczego Jan Amos Komeński wciąż żyje wśród nas? [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku, STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, t. III, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010, s. 154.

21 Tamże.

Problem wszechstronnej poznawalności świata był centralnym zagadnieniem filozofii Komeńskiego. Rozwiązany był on w zasadzie w duchu optymistycznej wiary w siły poznawcze ludzi, zawierał w sobie liczne trudności, wynikające z wielorakich tradycyjnych obciążeń. Prawdopodobnie jego rozwiązanie wymagało bowiem przezwyciężenia scholastycznych koncepcji dotyczących świata i jego stwórcy oraz roli człowieka jako dzieła boskiego i jako pana na ziemi²².

Komeńskiego zajmowało odkrywanie natury człowieka, w tym dziecka. Od czasów Św. Augustyna (354-431 n.e.) przez wiele wieków nie zajmowano się naturą dziecka, aż do czasów Jana Amosa Komeńskiego, który ujawnił i udokumentował swoje zainteresowania (nie był jedyny i osamotniony w swoich badaniach w kulturze baroku (równolegle z nim istotę człowieczeństwa zgłębiał B. Pascal). Uczony zdawał sobie sprawę z wyposażenia dziecka w zmysły i intelekt, ale uznawał konieczność rozwijania ich i pielęgnowania w celu właściwego rozwoju najmłodszych i zapobiegania wszelkim niedorozwojom czy dewiacjom. Pragnął, aby dziecko czerpało wiedzę nie tyle z książek i słów, „ile z nieba, ziemi, z dębów i buków”, aby dochodziło do wiedzy przez poznanie samych rzeczy, a nie cudzych spostrzeżeń i świadectw o rzeczach. Zadanie nauczyciela polegałoby zatem na gromadzeniu odpowiedniego materiału empirycznego, budzącego zainteresowanie, co pomagałoby poznawać, określać, klasyfikować i zapamiętywać. Podkreślał kształcenie i usprawnianie trzech dziedzin: intelektu – ręki – mowy. Był to jego słynny trójkąt dydaktyczny, równoboczny, bo dający równe szanse sprawnościom, mowie

i intelektowi. Celem poznawania uczynił: boga – naturę – i sferę działań²³. Według Komeńskiego szkoła powinna być „kuźnią człowieczeństwa”, w której młodzi i niewykształceni ludzie stają się świadomi siebie i świata, usuwają mrok niewiedzy i stają się ludźmi.

J. A. Komeński swój program doskonalenia ludzi i świata postrzegał w wielokierunkowych działaniach, zorientowanych na uniwersalną konstrukcję edukacji „bez granic”, do ostatniej chwili życia każdego człowieka. Tworząc koncepcję wychowania do starości był prekursorem geragogiki (pedagogiki starzenia się i starości)²⁴. Fundamentalną sprawą tej wizji przemienionego świata miał być człowiek etyczny, uformowany dzięki pansofii – wszechwiedzy, dostępnej dla wszystkich ludzi jako równych z boskiego naznaczenia. Komeński był człowiekiem na wskroś i do końca religijnym. W swych dziełach i działalności duchowego przywódcy arian czeskich, opowiadał się jednoznacznie za religijną edukacją, służył wiernie swojej własnej grupie wyznaniowej, głosił ponadwartość życia wiecznego. Ale na tych doktrynalnych zasadach nie poprzestawał. Całą swoją filozofią i aksjologią pedagogiczną zwracał się ku życiu ziemskiemu, ku potrzebie ludzkiego wzrostu człowieka, ku niezbędności naprawy niesprawiedliwego, pełnego wojen i krzywd, ucisku i przemocy świata. Jego demokratyzm i humanizm utożsamiają się w pełni z uniwersalizmem. Wiele elementarnych kategorii, mających stanowić treść życia ludzkiego po nowemu wzbogaconego, Komeński rozszerzył do wymiaru „wszechogar-

23 A. Książek-Szczepanikowa, *Życie w odbiorze... Czytelnicze wyzwanie z pozycji edukacji*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009, s. 75,76.

24 A. Zych, Comenius, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 535.

22 J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wstęp, Zakład im. Ossolińskich, Wyd. Polskiej Akademii Nauk, s. XXXVII.

niającego". Dotyczy to zarówno praw ludzkich, jak i nowych dziedzin wielostronnego poznania i aktywności człowieka, związanych z jego pełną filozoficzno-dydaktyczną triadą: *mens, lingua, manus* – umysł, język, ręka.

Na obszarach swej wielorakiej działalności Komeński starał się objąć pełnego człowieka i wszystkie jego doczesne pola aktywności. Zajmował go także człowiek, który ustawicznie jest w „szkole życia”, a któremu zaleca nieustanne uczenie się „bez granic”²⁵. Uczyć się ustawicznie, tzn. uczynić główny użytek ze swojego życia.

Zakres prawdziwej mądrości i wszechwiedzy jest określony przez Komeńskiego za pomocą trzech wyrazów łacińskich: *omnes, omnia, omni-mo* – wszyscy, wszystko, doskonale. Komeński pragnął wykształcić ludzi encyklopedycznie, ale równocześnie doceniał zasadnicze znaczenie praktycznej użyteczności wiedzy i potrzebę ustawicznej konfrontacji teorii z praktyką.

Przedstawione tutaj idee i postulaty edukacyjne Komeńskiego określają całkowicie nową i radykalnie odmienioną, w stosunku do epoki, jego filozofię wychowania i kształcenia. Akceptuje ona **prawo każdej jednostki ludzkiej do rozwoju poprzez kreację edukacyjną. Humanistyczna wartość tego wyjątkowego i uniwersalnego postulatu polega na szczególnej misji człowieka mądrego i etycznego w nowym świecie.** A wiedza i wychowanie uczynią świat lepszym i pełnym ludzkiego szczęścia. Komeński wszystkich przekonywał, że człowieka formuje jego własna

praca nad sobą. Jedynym i najlepszym twórcą do ukształtowania człowieka prawdziwego, autentycznie ludzkiego jest wiedza. Ta wszechogarniająca wiedza, pełna i doskonała powinna trafić do człowieka za sprawą szkoły. Dlatego szkoła powinna stać się dobrem powszechnym dla całej wspólnoty ludzkiej²⁶.

Antropologia Komeńskiego przyjmowała troistą koncepcję: człowiek jest istotą rozumną, komunikującą się i działającą. Badacz stał na stanowisku, że człowiek jest czystą, niezapisaną kartą, a więc życie jest procesem nieustannego uczenia się w ciągu całego życia. Z tego względu możemy dziś Komeńskiego uważać za prekursora kształcenia permanentnego i andragogiki. „Drugim głównym jego pansoficznym założeniem była teza, że człowiek winien poznać całość natury po to, aby ukształtować własne człowieczeństwo. Konsekwencją wyciągniętą z tej przesłanki była absolutnie nowatorska teza, iż kształcić winni się wszyscy i we wszystkim. Edukacja więc miała być demokratyczna, całościowa i encyklopedyczna. Te trzy hasła mogą być uznane za zasadniczą koncepcję teleologiczną Komeńskiego. [...] Jego encyklopedyzm nie może być traktowany jako wiedza sumaryczna, rozproszona, lecz jako wewnętrznie zintegrowana, tworząca strukturę”²⁷. Komeński skonstruował filozofię życia, której istotą było uczenie się, jak żyć po ludzku. Ostateczną więc ideą teleologiczną była idea człowieczeństwa prezentowana w perspektywie moralnej. Komeński jest

25 Por. J.A. Komeński, *Pampaedia*, Ossolineum 1973; Raport Klubu Rzymskiego *Uczyć się bez granic*; Zob. również B. Sitarska, *Johan Amos Comenius als Vorkämpfer der Idee der lebenslangen Bildung*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich, M. Richter (red.), W. Korthaase – badacz J. A. Komeńskiego, *STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA*, t. II, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s.271-280.

26 Z. Łomny, *Humanizm i uniwersalizm – współczesne klucze do dzieł Komeńskiego* [w:] Z. Jasińskiego i F.A. Marka (red.), *Jan Amos Komeński prekursor uniwersalizmu, WSP im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole–Ołomuniec 1992*, s. 19.

27 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 59-60.

postać niepowtarzalną, a bogactwo jego idei i ich współczesna nośność jest przyczyną współczesnych badań nad jego pedagogiką w skali światowej²⁸.

Rozważając samowychowanie w myśli filozoficznej w ujęciu historycznym nie można pominąć **Jana Jakuba Rousseau** (1712-1778), francuskiego pisarza, filozofa i teoretyka wychowania, autora *Nowej Heloizy*, filozoficznej powieści w listach, będącej pochwałą idealnej miłości („miłość czy ni kochanków lepszymi, piękno przyrody daje im ukojenie”), obrazem szczęścia rodzinnego na wsi, odległego od ówczesnej rzeczywistości, *Umowy społecznej*, dzieła z zakresu filozofii politycznej: koncepcja umowy społecznej występowała w doktrynach prawa natury, w myśl której społeczeństwo oraz państwo powstały w wyniku umowy jednostek, które poprzednio żyły „w stanie natury”. Szczytowy okres twórczości Rousseau przypada na 1762 rok, kiedy to ukazał się *Emil, czyli o wychowaniu* (wydanie polskie t. 1-2 1930-33). W powieści tej Rousseau przedstawił koncepcje religijne, będące specyficzną odmianą deizmu (wspierająca się na głosie sumienia wiara, manifestująca się w indywidualnym stosunku do Boga i poczuciu przynależności do przyrody). Głosił religię naturalną, zgodnie z którą Bóg ukazuje się w świecie jako uporządkowanym systemie bytów i we wnętrzu człowieka („Dostrzegam Boga wszędzie w jego dziełach. Czuję go w sobie”). Religia naturalna jest religią serca. Nie opiera się na żadnym zewnętrznym objawieniu. Gdyby wszyscy słuchali mowy Boga w sercu, istniałaby – według Rousseau – tylko jedna religia²⁹.

28 Zob. tamże, s. 60.

29 Wielkie biografie, przywódcy, reformatorzy, myśliciele, Encyklopedia PWN, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s.425-426.

W przeciwieństwie do siebie współczesnych Rousseau żądał takiej edukacji, która rozwinie w każdej jednostce jej człowieczeństwo. Dążeniu do „pozytywnego” wychowywania, czyli urabiania według z góry przyjętego modelu, przeciwstawił koncepcję paradoksalnie nazwaną wychowaniem negatywnym. Jego istotą miało być powstrzymanie się od wszelkiego zewnętrznego modelowania wychowanka i pozostawienie go samemu sobie – swobodnemu rozwojowi dobra ludzkiej natury. Cywilizowanie, urabianie ogranicza spontaniczny rozwój, szkodzi jednostce i społeczeństwu³⁰.

Wśród oryginalnych jego idei należy wymienić szczególnie te, które zapłodziły dwudziesto-wieczną refleksję pedagogiczną – uświadomienie sobie, że dzieciństwo nie jest przygotowaniem do dorosłości, a dziecko miniaturą dorosłego, że wychowanie w nowym sensie jest podążaniem za naturalnym rozwojem, że zadania stojące przed wychowankiem winny być na miarę naturalnych możliwości dziecka. W związku z tym Rousseau jawi się jako postać kluczowa dla nowoczesnej myśli pedagogicznej. Drugą doniosłą tezą tego myśliciela było uznanie pierwotności wolności, była ona podmiotowi dana. Jedyne przymus, jakiemu miał się podporządkować Emil, to przymus natury. Problem swobody i przymusu w świecie społecznym Rousseau rozwiązał alternatywnie: wolność wykluczała przymus, przymus relegował wolność. Trzecią ważną ideą jego pedagogiki było przekonanie, że prawa jednostki są bardziej pierwotne aniżeli świat społeczny, czym przeciwstawił się tendencjom adaptacyjno-socjalizacyjnym, a wzmógł indywidualizm³¹.

30 S. Sztobryn, Historia wychowania, dz. cyt., s. 61-62

31 Tamże, s. 62.

Właściwą, najgłębszą zdolność człowieka i najpełniejszy wyraz jego człowieczeństwa Rousseau dostrzegał nie w rozumie, ale w uczuciu i wbrew powszechnym poglądom oświecenia głosił, że to nie rozum oświeca człowieka, a jego serce; tego, co słuszne i dobre, uczy sumienie (jako obrońca praw uczucia, był prekursorem romantyzmu). Teorię pedagogiczną zapoczątkował nowożytną reformę wychowania. J.H. Pestalozzi, współtwórca tej teorii, przyjął istotną część swej doktryny od Rousseau. Mottem jego twórczości jest: „człowiek jest z natury dobry” oraz „uczucie – najpełniejszy wyraz człowieczeństwa”³².

J.J. Rousseau był uznawany za „człowieka pełnego paradoksów” (M. Soëtarde), „odkrywcę dziecka” (B. Nawroczyński), „malarza natury i historyka ludzkiego serca” (sam siebie tak nazywał), filozofa i wizjonera, kompozytora i nauczyciela muzyki, myśliciela politycznego (M. Rang). Myśliciel ten wywołał w XVIII stuleciu niezwykle żywą dyskusję na temat wychowania i nauczania. Jakie wartości wniósł do pedagogiki? Oto próba określenia filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych przesłanek, które tworzą merytoryczne tło tych wartości. Jeśli chodzi o filozofię, to dominowały kwestie dotyczące relacji między człowiekiem natury i człowiekiem społecznym, człowiekiem i obywatelem, osobowością i wspólnotą, naturą i historią, nauką i sztuką a moralnością, losem jednostki i wychowaniem. Z rozważań Rousseau na temat tych kwestii wynikało między innymi, że: „najgłębszą zdolnością” człowieka są uczucia, a nie rozum; **dobrze efekty zapewnia tylko wychowanie naturalne, którego głównym celem jest ukształtowanie człowieka, a nie urzędnika, żołnierza czy duchownego.** W odniesieniu do nauczania

i wychowania szczególną rolę odegrała koncepcja tzw. wychowania negatywnego, wykluczająca celowość posługiwania się w działalności dydaktyczno-wychowawczej tradycyjnymi metodami i środkami, a także postulująca, aby takie słowa, jak „słuchać”, „obowiązek”, i „posłuszeństwo” wykreślić raz na zawsze z pedagogicznego słownictwa³³.

Jako psycholog Rousseau „odkrył dziecko” i opracował interesującą strukturę systemu szkolnego, dzieląc go na stopnie (wczesne dzieciństwo, chłopięctwo, wiek młodzieńczy) zgodnie z psychofizycznymi właściwościami rozwojowymi dzieci i młodzieży w każdym z tych stopni. W skonstruowanym przez siebie programie nauczania, zalecał, aby do 15. roku życia uczyć wychowanków tylko rzeczy użytecznych, przyciągających ich uwagę i rozwijających zainteresowania, a dopiero po tym okresie uczyć moralności³⁴. Między 12. a 15. rokiem życia zasadą kształcenia miało być przejście od doznań zmysłowych do idei i pojęć. „Emil na tym etapie edukacji miał samodzielnie uzyskać wiedzę opartą na wcześniej zdobytym i sprawdzonym w życiu doświadczeniu (bez wiedzy książkowej!). U podstaw tej koncepcji leżała teoria zainteresowań [...] określana mianem teorii przyjemności, ponieważ zainteresowania miały się pojawiać samorzutnie i być zgodne z przede wszystkim bieżącymi, naturalnymi popędami wychowanka”³⁵.

Jeśli chodzi o zagadnienia socjologiczne, to Rousseau postulował w swoim głównym dziele *Emilu, czyli o wychowaniu* (1762) izolowanie dziecka od społeczeństwa, a nawet od rodziny, czego

33 Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa 1958, s. 212; T. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Lwów–Warszawa 1934, s. 16; C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 77-78.

34 Tamże.

35 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 63.

32 *Wielkie biografie...*, dz. cyt., s. 426-427.

nie potwierdził w innym dziele: *W uwagach nad rządem polskim* (1771) – chciałby, aby wychowanie kultywowało rodzime tradycje i obyczaje (sprzeczności w poglądach). Jakie idee zostawił Rousseau po sobie, które żyją wśród nas do dzisiaj? Oto niektóre z nich: punktem wyjścia każdego nauczania powinno być nawiązywanie do zainteresowań i potrzeb poznawczych dzieci i młodzieży; doświadczenie, pogładowość i samodzielność – oto słowa-klucze, w nauczaniu i wychowaniu/samowychowaniu. Celem jest wdrożenie dzieci i młodzieży do efektywnego myślenia i działania; wychowanków trzeba od najmłodszych lat wdrażać do ustawicznego uczenia się, pracy nad sobą, ale nie wolno tego czynić za pomocą środków represyjnych, w drodze przymusu³⁶. Rousseau zazwyczaj jest uznawany za reprezentanta indywidualizmu pedagogicznego, ale niektórzy autorzy (na podstawie innych jego prac) widzieli w nim zwolennika wychowania społecznego, obywatelskiego, narodowego.

Pod wpływem idei Rousseau zaczęto zwracać uwagę nie tylko na wychowanie intelektualne, lecz także emocjonalne, co stwarza nadzieję na **harmonijny rozwój wychowanków we wszystkich dziedzinach ich osobowości zarówno w procesie wychowania, jak i samowychowania**. Pedagogika Jana Jakuba Rousseau jest wciąż aktualna, bo przeciwstawiał się utartym poglądom i postawom, doceniał naturę i uczynił dziecko podmiotem wychowania, powiązał kategorię wolności z procesem edukacji, zainspirował nowoczesne kierunki wychowania: pedagogikę serca, racjonalizm pedagogiczny, pedagogikę praktycznie zorientowaną, a także diagnozę kultury³⁷. Jego

poglądy były oryginalne, ale czasem wewnętrznie sprzeczne i paradoksalne, ale może właśnie dlatego zarówno wielcy praktycy, jak i teoretycy wychowania na nowo czytają jego dzieła i znajdują w nich inspirację dla własnych przemyśleń.

Humanizm Rousseau, chociaż głosił hasło zainteresowania się człowiekiem i tym co ludzkie, nie wypracował tematyecznej i metodologicznej propozycji filozoficznej³⁸.

Rozważając samowychowanie w myśli filozoficznej pojmowane jako droga do człowieczeństwa, nie sposób również pominąć **Martina Bubera** (1878-1965) i współczesnej filozofii dialogu, zwanej również filozofią spotkania, która podkreśla **spotkanie z drugim człowiekiem, jako formę stawania się osobą. Samookreślenie w procesie kształtowania swego człowieczeństwa odbywa się zawsze w relacji do Ty**. Spotkanie z Ty pozwala odkryć sens relacji etycznej z drugim człowiekiem, sens odpowiedzialności za niego, przezwyciężenia poczucia samotności bycia³⁹.

Podstawowy problem filozofii i teologii Bubera dotyczy więc relacji międzyosobowej (człowieka z człowiekiem i człowieka z Bogiem). Byt ma według niego charakter relacyjny i nie ma żadnej rzeczywistości poza tą relacją. Myśliciel odróżnia dwa podstawowe sposoby „bycia w relacji”: doświadczenie (relację monologiczną) i spotkanie (relację dialogiczną). Doświadczenie jest oparte na relacji „ja – to” i dotyczy rzeczy, natomiast spotkanie na relacji „ja – ty” i odnosi się do osób.

38 M. Nowak. Osoba i wartość w pedagogice ogólnej [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wyd. Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Lublin 2010, s. 42.

39 Zob. E. Levinas, *Etyka i nieskończony*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków 1991.

36 C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, dz. cyt., s. 79-80.

37 Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 63.

Doświadczenie zachodzi w przestrzeni i czasie oraz w relacji przyczynowości. Spotkanie jest bezpośrednie, wolne i nieprzewidywalne⁴⁰. „Na początku jest relacja”, dlatego też „kto pozostaje w relacji, ten uczestniczy w rzeczywistości, to znaczy w bycie”⁴¹ – oto myśli, wytyczające fundamenty Buberowskiej dialektyki. Według tego myśliciela, człowieka nie da się pojąć inaczej, jak tylko przez pryzmat dialogicznej rzeczywistości Ja i Ty⁴², ponieważ „człowiek właśnie przez to, że wchodzi w relację istotową objawia się jako człowiek; co więcej dopiero z nią i przez nią dochodzi do przynależnego mu znaczącego uczestnictwa w bycie, a więc, że powiedzenie ty przez ja leży u źródła wszelkiego jednostkowego stawania się człowiekiem”⁴³. Ja dialogiczne ma sens tylko wtedy, gdy może stanąć naprzeciw niego Ty. W inności tej człowiek musi przekraczać granicę swej własnej egzystencji, by mogło wydarzyć się spotkanie, by mogła zaistnieć relacja Ja i Ty⁴⁴.

Człowiek dokonuje swego wyboru w stosunku do innego człowieka, kwestią wyboru jest zatem to, co mówię, jak mówię i czy w ogóle zwracam się do drugiego człowieka w mowie. Według Bubera dzięki wejściu w relację, człowiek objawia się jako człowiek, jednak to, czy wejdzie w tę relację, jest jego wolnym wyborem, człowiek ma bowiem moc dystansować się, pozostając samoistotą, może też

wejść w relację, stając się bytem osobowym. Ty spotyka Ja, ale to Ja wchodzi w relację z Ty. „Relacja jest zatem byciem wybranym i wybierającym. Od wyboru człowieka zależy, jaką postawę przybierze: monologiczną (doświadczenie) czy dialogiczną (spotkanie). Człowiek zagadywany zawsze daje jakąś odpowiedź, ale nie zawsze wybiera dialogiczną postawę, a wybór zwrócenia się do drugiego człowieka jako Ty jest wypowiedzeniem swojego »tak« dla niego jako bytu osobowego”⁴⁵. W ten sposób człowiek dokonuje wyboru sposobu postrzegania otaczającej rzeczywistości i sposobu komunikowania. Tylko osoba może realizować wolność wyboru, ponieważ tylko ten, kto wie o obecności Ty, może podjąć taką decyzję.

„Być gotowym do dokonania wyboru to znaczy być w trwałej dyspozycji wyboru, a to zakłada [...] posiadanie samej wolności wyboru. Konkretny wybór implikuje już do pewnego stopnia ugruntowanie w jakichś wartościach, efektem których jest postać tego właśnie wyboru, ale w tej samej mierze też wartości te kreuje. Faktyczny wybór jako wyraz samostanowienia jest bezpośrednim doświadczaniem przez człowieka swej odpowiedzialności »za« i »wobec«”⁴⁶.

Mówiąc o „spotkaniu” w ujęciu Bubera mamy na myśli „wyjście naprzeciw drugiemu, połączone z wyraźnym zauważeniem niepowtarzalnego kształtu tego kogoś drugiego, z odczuciem jego istoty, z oceną jego wartości. [...] Mogę zostać niespodziewanie »ugodzony« jego osobowością. Spotkanie staje się pełne, jeśli ten drugi również mnie spotyka [...]. Wtedy wzajemnie docieramy

40 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 619.

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

42 Zob. M. Buber, *Ja i Ty*, Wybór pism filozoficznych, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.

43 Zob. A. Żak, *Martin Buber o możliwości objawienia*, „*Analecta Cracoviensia*” 1991, nr XXIII, s. 120.

44 J. Gara, *Martina Bubera filozofia „fundamentalnych słów” i fundamentalna filozofia wychowania* [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski, *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 69.

45 J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 178.

46 Tamże, s. 211.

do siebie, zaczynamy się wzajemnie określać⁴⁷. Buberowskie kategorie Ja i Ty, odsłaniają przed nami horyzonty „fundamentalnego faktu ludzkiej egzystencji”, tzn. faktu określanego biegunami „człowieka z człowiekiem”.

W pedagogice myśliciel podkreślał **znaczenie dialogu między wychowawcą jako osobowym autorytetem a wychowankiem, realizującym wartości w sposób wolny**. Natomiast wolność określał nie jako przeciwieństwo przymusu, lecz drogę do więzi⁴⁸. Wychowawca powinien być dyscyplinowany przyznaniem priorytetu logice bycia „dla” przed logiką bycia „kimś”. „Logika bycia »kimś« wyraża się w profesjonalizmie i proceduralnej poprawności, natomiast logika bycia »dla« w autentyzmie i szczerości swych odniesień do innych, czyli byciu dobrym dla innych i ku nim zwróconych. Logika bycia »dla« to logika bezwarunkowej afirmacji osobowego istnienia drugiego człowieka, to wybór orientacji, która aktualizuje się we wciąż ponawianym darze miłości, poświęcenia i dobroci. Wychowanek zaś powinien być dla wychowawcy kimś, kto posiada swą samodzielną i w pełni autonomiczną strukturę bytu, dlatego należy go traktować jako niepowtarzalną w swej wyjątkowości osobę, podmiot »szczególnego bytu-zadania«. A zatem wychowawca powinien starać się odnaleźć w swym podopiecznym potencjalności godne pielęgnowania, a także przyczynić się do ich rozbudzenia i rozwinięcia⁴⁹, co stanowi podstawę samowychowania, czyli dalszej nieustającej pracy nad sobą w sensie rozwijania wszystkich dziedzin osobowości, uczenia się rozumianego

jako przedsięwzięcie na całe życie i działania podejmowanego w sytuacjach nowych i trudnych oraz refleksji rodzącej się po uczestnictwie w tych sytuacjach. W wyborze tej trudnej drogi pomogą człowiekowi wyznawane przez niego systemy wartości, kształtowane w procesie wychowania przez rodziców, wychowawców, „mistrzów”.

Wychowanie bowiem opiera się na wspólnotowej więzi (dialogu) i polega na „wspólnej wędrówce” ucznia i mistrza. Mistrz obdarzony jest autorytetem osobowym, przy czym nie domaga się uznania tego autorytetu, lecz posiada go w oczach ucznia ze względu na swą osobową charyzmatyczność, predyspozycje duchowe i kompetencje intelektualne, budzi respekt nie jako „funkcjonariusz”, ale jako człowiek, jako osoba. Wreszcie wychowanie to kształtowanie charakteru, a do tego potrzebny jest „człowiek prawdziwie żywy i zdolny do nawiązania bezpośredniej łączności z innymi ludźmi”⁵⁰.

Wciąż obecny w rozważaniach o życiu, o postawach względem innych ludzi, co ma duże znaczenie w procesie samowychowania jest **Erich Fromm** (1900-1980; psycholog i filozof, współtwórca psychoanalizy społecznej). Stworzył koncepcję człowieka jako istoty z natury dobrej. W psychologicznej warstwie poglądów u podstaw swojego obrazu człowieka widział sytuację bolesnego rozdarcia, konfliktu między jednostką a rzeczywistością. Rozdarcie to jest związane z rozwojem samoświadomości. Na sytuację tę człowiek może odpowiedzieć dwojako: albo poprzez ucieczkę do form ludzkich, albo poprzez rozwój prowadzący do harmonii z przyrodą oraz do harmonii społecznej. Powinien wybrać postawę drugą,

47 R. Guardini, Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, Łaska, Los, tłum. Z. Włodkowska i inni, Kraków 1969, s. 249-250.

48 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 619.

49 J. Gara, Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu, dz. cyt., s. 247.

50 Por. tamże.

opierającą się na miłości do innych i produktywnej pracy. W ramach tej orientacji życiowej jednostka akceptuje indywidualność zarówno własną, jak i innych (**postawa BYĆ**). Ucieczka, regres są związane z traktowaniem zarówno samego siebie, jak i innych jako narzędzi, środków do celu (**postawa MIEĆ**)⁵¹.

Praca człowieka nad samym sobą, dążenie do pełni człowieczeństwa, sens i jakość życia to rozważania filozoficzne **Jana Pawła II** (1920-2005; papież, teolog i filozof). Myśl filozoficzna tego myśliciela to przede wszystkim filozofia człowieka. Jego stanowisko to personalizm perfekcjonistyczny (uznający za istotne doskonalenie się osoby). Za punkt wyjścia obrał bezpośrednie doświadczenie człowieka i w tym sensie jest to podejście fenomenologiczne; jednak za podstawową daną owego doświadczenia uznawał wolny czyn osoby, a więc odpowiedzialny i podlegający ocenie moralnej. Zgodnie z realizmem tego podejścia, intencjonalnością jest obdarzone to, co Jan Paweł II nazywał „wiedzą”, tj. czynne realne procesy poznawcze, świadomość zaś otrzymuje swe treści od aktów wiedzy i jedynie odzwierciedla rzeczywistość. Głównym tematem rozważań filozoficznych Jana Pawła II był zatem człowiek jako istota działająca i rozwijająca się moralnie. Jedynym źródłem bezpośredniego doświadczenia moralnego jest u niego zjawisko sumienia.

Osoba ludzka integruje się i spełnia w działaniu moralnym, realizując w ten sposób własny, niepowtarzalny kształt swej osobowości i rozszerzając swą wolność – lub rozpada się i niszczy, gdy tego nie czyni. Moralność jest zatem „najściślej egzystencjalną rzeczywistością, związaną z osobą jako

właściwym swoim podmiotem. Człowiek przez swoje czyny staje się dobrym lub złym w znaczeniu moralnym”. Dobro i zło moralne są ściśle wtopione w najgłębszą rzeczywistość osoby. Ma ona działać zgodnie z obiektywną prawdą o niej samej oraz o dobru i złu. Poznanie prawdy o dobru zawdzięczamy przede wszystkim sumieniu.

Związane z rozwojem człowieka dobro i moralność są rzeczywistością aksjologiczno-normatywną (dynamika zakłada normę wyznaczającą kierunek rozwoju). **Spełnienie się osoby zależy od jej stosunku do innych i realizuje się najpełniej w działaniu wraz z innymi – uczestnictwie, pozwalającym na udział w konkretnym byciu innych.** Społeczeństwo czy grupa ludzi, spełniająca się we współżyciu i współdziałaniu dla realizacji wspólnego dobra, które każdy z nich uznaje za swoje jest wspólnotą. Samorealizacja członków wspólnoty w tym dążeniu jest podstawowym warunkiem autentycznej wspólnoty. **Człowiek wyraża się w kulturze, tworzy ją i sam tworzy się przez nią, żyjąc prawdą, dobrem i pięknem.** Pełny sens kultury polega na przekształcaniu natury i ukazaniu transcendentnej perspektywy egzystencji w komunii z prawdą, dobrem i pięknem⁵².

Józef Tischner (1931-2000), filozof, teolog, eseista, ksiądz katolicki, znawca fenomenologii i hermeneutyki, autor rozpraw z filozofii współczesnej, etyki, aksjologii i filozofii człowieka, rozwinął ideę „myślenia według wartości”. Położył podwaliny pod etykę opartą nie na normach i przykazaniach, lecz wartościach. Za pierwotną daną tej etyki uznał doświadczenie obecności drugiego człowieka. W *Filozofii dramatu* odkrył ideę dramatycznego konfliktu między wartościami.

51 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 698.

52 Tamże, s. 745, 747, 748.

Dramat według Tischnera rozgrywa się między osobami ludzkimi, a także między człowiekiem a Bogiem w horyzoncie dobra i zła, na scenie, którą jest świat. Ma on swój specyficzny czas biegnący między pytaniem i odpowiedzią oraz przestrzeń, którą jest przestrzeń spotkania⁵³. Podkreślał, że człowiek jest nieustannym stawaniem się. Bez ustanku rozwija się.

Każdy człowiek w swoim życiu, w swoich działaniach, w każdej sytuacji w rezultacie dąży do trudno osiągalnego szczęścia. Ze szczęściem bardzo często kojarzone jest samowychowanie. To właśnie **Władysław Tatarkiewicz** był twórcą koncepcji szczęścia. Swoją koncepcję przedstawił m.in. w pracy *O szczęściu*. Zadowolenie z życia jako całości wiąże się ściśle zarówno z pomysłowością, jak i przeżywaniem radości oraz posiadaniem cennych dóbr. Szczęście tak rozumiane sprowadza się nie tylko do emocji i uczuć, lecz również zawiera składnik intelektualny – racjonalną, dodatnią ocenę całości wydarzeń, w jakich dana osoba uczestniczyła lub które przeżywała. Szczęście takie powinno mieć charakter trwały i uzasadniony. Trwałość owa polega nie tyle na nieprzerwanym strumieniu pozytywnych emocji, ile na skłonności do pozytywnego oceniania własnego życia⁵⁴.

„Szczęście ma być zadowoleniem z całego życia. Jest to wymaganie ogromne. Jednakże ciesząc się szczegółami życia możemy ogólnikowo przenosić zadowolenie na jego całość. Choć w centrum świadomości znajduje się jedynie fragment życia, zadowolenie z jego powodu rozszerza się na całość. Ciesząc się swym powodzeniem czy miłością, w pewnym

sensie, pośrednio człowiek cieszy się życiem. [...] Człowiek nie jest zdolny cieszyć się nieustannie. [...] Nieprzerwany stan przyjemny jest czymś obcym psychice ludzkiej. »Trzeba mieć zawsze coś do pragnienia, by nie być nieszczęśliwym w swym szczęściu« (Baltazar Gracián). [...] Szczęściem jest tylko takie zadowolenie, które sięga do głębi. Aby go zaś doznać trzeba w ogóle mieć ów głębszy nurt życia. Przeżycia powierzchowne, nawet najprzyjemniejsze nie dają pełnego zadowolenia”⁵⁵.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż dla wielu myślicieli zagadnienia pedagogiczne stanowiły integralną część systemów filozoficznych. W swoich rozważaniach podjęłam próbę zaprezentowania idei filozoficznych w integracji z ideami pedagogicznymi wybranych myślicieli humanistów, którym nieobcy był człowiek i jego samodoskonalenie w procesie samokształcenia/autoedukacji w ciągu całego życia.

3. Samowychowanie drogą do człowieczeństwa

Samowychowanie w sensie pojęcia nie jest pojmowane przez pedagogów jednoznacznie. W myśli pedagogicznej istniały różnorodne, mniej lub bardziej spekulatywne koncepcje samowychowania, usiłujące nadać temu pojęciu jednoznaczny sens teoretyczny. Jednocześnie inicjowane są i przeprowadzane badania empiryczne, pomimo braku jasności co do tego, jak ma być formułowana, gromadzona i porządkowana wiedza o samowychowaniu. Rozwija się ona chaotycznie, wbrew jakimkolwiek prawidłowościom metodologicznym. Powstał dysonans między stanem wiedzy na ten temat a poglądami naukowców reprezentujących

53 Wielkie biografie, dz. cyt., s. 772-773.

54 Wielkie biografie, Odkrywczy, wynalazcy, uczeni, Encyklopedia PWN, t. 3, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 557.

55 W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 32-34.

nauki społeczne⁵⁶. Naukowcy pedagodzy zwracali uwagę na konieczność zapewnienia empirycznego charakteru pojęciu „samowychowanie”, prezentując swoje stanowiska metodologiczne w tym względzie. Należy tutaj przywołać takie nazwiska, jak: Heliodor Muszyński, Mieczysław Łobocki, Tadeusz Pilch, Bogusław Śliwerski. Dla tych uczonych jednym z podstawowych zadań pedagogiki jest kierujące się ogólnymi zasadami i kryteriami poprawności naukowej gromadzenie, porządkowanie i uogólnienie wychowawczych oraz ich społecznych uwarunkowań. Jeśli chodzi o zagadnienie samowychowania, to wciąż istnieje luka w stanie wiedzy na ten temat. Zapełnienie tej luki utrudnia probabilistyczny charakter pedagogiki jako nauki. Zmusza to niejako badaczy do ostrożnego formułowania prawidłowości na podstawie istniejących już teorii („Bezkrytyczne przyjęcie jakiejś teorii – i to nawet cieszącej się powszechnym uznaniem społecznym – jest w przypadku badań naukowych [...] aktem pewności siebie lub – co gorsza – wyrazem fałszywego hołdu czy usługowości okazywanej idei, która może na to nie zasługiwać”⁵⁷), a także nowych, kontynuowanych dociekań poznawczych w tym względzie.

Samowychowanie łącono najczęściej z samodoskonaleniem, z dążeniem do szczęścia i w rezultacie do osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Droga do tego celu prowadziła zazwyczaj przez dokonywanie wyborów etycznych i „rozumową akceptację określonych konstrukcji psychicznych i duchowych”. Niewiele jest jednak w literaturze przedmiotu badań nad istotą samowychowania. Istnieje potrzeba określe-

nia tego terminu. Były i są podejmowane takie próby: „Wychodzi się z założenia, że samowychowanie towarzyszy automatycznie każdemu procesowi wychowania, o ile traktuje się w nim wychowanek nie tylko jako »obiekt« zabiegów, ale i jako podmiot. Niektórzy zaś w ogóle mówią o »nieświadomym samowychowaniu«, a więc o spontanicznym kształtowaniu się osobowości jako ubocznym efekcie działań skierowanych przez jednostkę »bez myśli o własnym rozwoju« na świat zewnętrzny”⁵⁸. Jest to „**samorzutna praca człowieka nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości – stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów**”⁵⁹. Oto inne pedagogiczne ujęcie samowychowania: „jest to świadoma, samorzutna i planowa aktywność jednostki, której celem jest doskonalenie samej siebie pod względem intelektualnym, społeczno-moralnym i wolicjonalnym, a także samorealizacja oraz podnoszenie własnej wartości jako osoby autonomicznej, reprezentującej swój własny pogląd na świat”⁶⁰.

Samowychowanie jest więc terminem wieloznacznym, utożsamianym z aktywnością własną jednostki, pracą człowieka nad sobą, doskonaleniem samego siebie, autoformacją, kształtowaniem samego siebie, samourzeczywistnieniem czy samorealizacją. Wyróżnia się dwa przeciwstawne stanowiska teoretyczne, nadające odmienny sens pojęciu samowychowanie: sokratejskie i prometejskie.

58 M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Terra, Warszawa 1993, s. 7.

59 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 366 (podkreślenie B.S.).

60 Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 160.

56 B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 7-9.

57 M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1978, s. 84.

„Samowychowanie jako aktywność sokratejska (>>ku sobie<<) to taka, której celem jest kształtowanie w sobie pożądaných, perfekcyjnych cech osobowości, takich, jak: siła woli, moc charakteru, doskonałość moralna czy też takich, które są walorami autotelicznymi. Troską osoby uprawiającej tak pojmowany »abstrakcyjny perfekcjonizm« jest ubieganie się o rzeczy trudne i rzadkie zarazem”⁶¹. Zwolennicy tego stanowiska łączą idee intensywnej pracy nad sobą z marzeniami o wewnętrznej potędze. Sądzą oni, że określone cechy charakteru można w sobie wytrenować tak, jak np. mięśnie rąk. Jest to najstarsza koncepcja urabiania własnej osobowości, sięgająca swoim rodowodem do kultury helleńskiej i początków chrześcijaństwa. W czasach nam współczesnych przyjęła ona pozornie inną postać. Nadal bowiem utrzymuje się w psychologii i pedagogice przekonanie, że człowiek może i powinien dążyć do osobistej doskonałości poprzez celowo podejmowane zabiegi interpersonalne, czyli skierowane na samego siebie. Człowiek podejmuje się określonych czynności treningowych, ukierunkowanych na wzbogacanie własnej osobowości ze względu na przyjęty przez siebie ideał czy wzór własnego „ja”. Sokratejski model samowychowania pojawia się u człowieka w momencie niezadowolenia z samego siebie na skutek postrzegania różnic między „ja idealnym” a „ja realnym”.

Wśród powyższych działań samowychowawczych można wyróżnić trzy ich odmiany: krytyczną aktywność samowychowawczą, ochronną aktywność samowychowawczą, afirmacyjną działalność samowychowawczą, polegającą na dążeniu człowieka do potwierdzenia i wzrostu własnej

wartości oraz tożsamości jako autonomicznej osoby; gwarancją skuteczności tak rozumianej pracy nad sobą jest akceptacja siebie samego, odkrywanie i umacnianie w sobie pozytywnych stron własnej osoby⁶².

Sokratejski model samowychowania budzi w naszych czasach szczególne zainteresowanie z punktu widzenia możliwości jego upowszechniania, ale także ze względu na wynikające z niego zagrożenia dla prawidłowego rozwoju osobowości człowieka, jeżeli zostaną przekroczone pewne granice jego stosowania. Tak prowadzona przez człowieka praca nad sobą prowadzi do zwiększania skrajnych form egocentryzmu, ze względu na zmniejszającą się zdolność do empatii i do podejmowania działań bezinteresownych na rzecz innych osób.

Przeciwstawnym do sokratejskiego sposobem samowychowania jest „aktywność prometejska (>>od siebie<<) w świetle której samowychowanie pojmowane jest jako rodzaj spontanicznych działań człowieka, skierowanych na przekształcanie rzeczywistości pozapodmiotowej, na przekształcanie otaczającego go świata czy środowiska życia”. Kładzie się tutaj nacisk na stawanie się człowieka lepszym przez każdy dobry czyn, niezależnie od tego, na jaki obiekt jest on skierowany. „Jednostka tworzy samą siebie przede wszystkim dzięki pozornemu zapomnieniu o sobie i podejmowaniu działań transgresyjnych, które ukierunkowane są na osiągnięcie celów typu »poza«. W tak pojmowanym samowychowaniu nie występuje konflikt pomiędzy tym, co indywidualne, osobiste, a tym, co społeczne, gdyż właściwym jego przejawem jest miłość, twórczość i altruizm. Zmiana samego

61 A. Dyczkowski (red. serii), *Pedagogika*, Leksykon PWN, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 195.

62 Tamże, s. 196.

siebie jest nierozzerwalnie związana ze zmianą otoczenia dzięki skierowanej przez jednostkę aktywności ku ludziom, rzeczom czy symbolom. Samowychowanie jest tutaj szczególnym środkiem samorealizacji człowieka. Uczy się on bowiem w toku wielokierunkowych interakcji społecznych rozumieć innych i samego siebie, zachowując właściwe proporcje między poleganiem na sobie a realizowaniem oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego. [...] Każdy człowiek jest doskonały na swój sposób i zmienia się dopiero wtedy, gdy staje się naprawdę tym, kim jest w swej istocie, a nie wtedy, gdy stara się być tym, kim nie jest. Prometejski model samowychowania wymaga od człowieka by traktował siebie w sposób holistyczny, jako osobę niepodzielną. Ważną przesłanką teoriopoznawczą jest uznanie, że rozwój psychiczny, fizyczny, społeczny i moralny człowieka nie jest ukierunkowany na cel w postaci jego finalnej determinacji. Dzięki temu każda osoba jest faktycznym autorem i uczestnikiem »swojego« świata. Każda czynność człowieka, pełni funkcję osobotwórczą, tak świadoma i niezamierzona, jak i nie ukierunkowana na osiągnięcie pożądanych rezultatów. Istotą samowychowania nie jest podjęcie przez osobę jakiegoś działania, ale jego autonomiczne sprawstwo. **Każdy człowiek jest potencjalnie zdolny do samowychowania, gdyż źródła wzrostu jego człowieczeństwa znajdują się zasadniczo wewnątrz osoby, a wychowanie może mu tylko w tym pomóc lub – przeciwnie – ograniczyć ów rozwój**⁶³.

63 Tamże (podkreślenie B.S.); zob. również: K. Wojtyła, W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce [w:] „Roczniki Filozoficzne Towarzystwa Naukowego KUL”, t. 5; J. Koziński, Psychologiczna teoria samowiedzy, Warszawa 1986; M. Dudzikowa, Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki, Warszawa 1993.

Proces wychowania to spotkanie osobowe, gdzie podmiotami relacji są wychowanek i wychowawca, ale także wychowanek w stosunku do samego siebie. Człowiek w stosunku do samego siebie może być przedmiotem oddziaływań i jednocześnie ich podmiotem⁶⁴. Według S. Kunowskiego środowisko osób drugich może dwojako oddziaływać na osobę wychowanek, albo w postaci *etosu* albo *agosu*⁶⁵. Etos to społeczna siła obyczajowości i moralności zbiorowej, urabiającej kształt *biosu* osoby za pomocą przymusu, nacisku, presji opinii publicznej i kontroli. Etos oddziałuje na wychowanek poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczej w środowisku społecznym, w grupie społecznej, koleżeńskej, narodowej. Oddziaływanie to może mieć charakter pozytywny, może być wprowadzeniem w zastanę kulturę, obyczajowość, moralność danej społeczności, ale także może „zatrzymywać” jednostkę na poziomie moralności charakterystycznej dla danej grupy społecznej, może kształtować postawy kompromisu, oportunistu, gdyż źródłem tych norm jest nie jest prawo moralne, lecz moralność danej grupy. Równie często jednostka nawet nie uświadamia sobie rzeczywistych i obiektywnych norm moralnych, utożsamiając je z normami kreowanymi przez daną społeczność, a tymi często kierują przesady, uprzedzenia rasowe, klasowe i polityczne. Tak ukształtowana moralność nie jest moralnością autoteliczną. Jest to raczej rodzaj przystosowania do wymogów danej grupy. Nie sprzyja to pracy nad sobą, nie ma szans na rozwój cech charakterystycznych dla humanisty, nie jest możliwa samorealizacja jednostki. Aby

64 E. Smółka, Filozofia kształtowania charakteru, Wyd. Maternus Media, Tychy 2005, s. 189.

65 S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Łódź 1981, s. 190.

uniknąć niebezpieczeństw niesionych przez siłę społecznego *etosu* wychowanek musi być umocniony przez działanie mądrych, odpowiedzialnych wychowawców (*agos* z gr. *ago* – prowadzę: wychowawcze oddziaływanie moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców, wyprowadzających wychowanka ze stanu natury i przeciętności do poziomu wyższej kultury). To właśnie wychowawcy mają wyprowadzać wychowanka ze stanu natury i przeciętności grupowego *etosu* do wyższej kultury. Mają za zadanie zbliżać do ideału, doskonalić wychowanków w wielostronnym rozwoju poprzez „ukierunkowywanie i dozorowanie właściwego funkcjonowania ich wewnętrznych mechanizmów myślenia, oceniania, procesów decyzyjnych, aktywności i kontemplacji zgodnie z prawami logiki, obiektywną hierarchią wartości, wyboru dobra”⁶⁶.

W procesie samowychowania dokonuje się aktualizacja własnego istnienia, „a to urzeczywistnia się nie poprzez zajmowanie się samym sobą, ale poprzez zajmowanie się światem. [...] Siły świata, których potrzebuje uczeń dla tworzenia samego siebie, wychowawca musi odkryć w świecie oraz wciągnąć je w siebie samego, dlatego też wychowywać znaczy działać żeby wybór świata wpłynął na osobę za pośrednictwem innej osoby”⁶⁷. Aby wychowanie/samowychowanie mogło zaistnieć, dokonać się efektywnie w zgodzie z ogólnie przyjętymi w danym społeczeństwie wartościami człowiek musi mieć „wielki charakter”. Nie jest to jednak ani system znaków, ani nawyków. Cechą charakterystyczną „wielkiego charakteru” jest działanie całą istotą. Innymi słowy, właściwe mu jest reagowanie na zgodne z niepowtarzalnością

każdej sytuacji, która rzuca mu wyzwanie jako aktywnej jednostce. „Wielki charakter to – według Bubera – ten, który przez swe czyny i postawę zaspokaja wymagania sytuacji ze szczególną gotowością, by odpowiedzieć całym swym życiem”⁶⁸.

Głęboki sens tego, co pedagogiczne domaga się, by wychowanek był dla wychowawcy kimś, kto posiada swą samodzielną i w pełni autonomiczną strukturę bytu, choć jeszcze nie odkrytą i rozproszoną. Wychowawca powinien więc starać się, by odnaleźć w wychowanku potencjalności godne pielęgnowania, a następnie przyczynić się do ich rozbudzenia i rozwinięcia. Rolą wychowawcy jest pomagać w rozwoju, wspierając aktualizację jednostkowych potencji i możliwości. „W ten sposób przedmiotem pedagogicznej troski staje się tu osobista jedność osoby dojrzewającej oraz to, by pragnienie tej jedności uchwycić i wzmocnić w wychowanku”⁶⁹ w procesie wychowania/samowychowania. Na całej planecie rodzą się bowiem ludzkie istoty już ukształtowane, a jednak jeszcze do „ukształtowania”. Wychowawca wie, że należy „jedynie otworzyć ową potencjalność drugiego, i to nie przez pouczenie, lecz przez spotkanie, przez egzystencjalną komunikację między będącym a mogącym się stać. Wychowujący nie może jednak narzucać swych słuszności, lecz jedynie »otwierać« w wychowanku to, co słuszne, ponieważ w każdym człowieku w sposób niepowtarzalny złożone jest odczucie tego, co pryncypialne, a zatem należy to jedynie uaktywnić i wyzwolić”⁷⁰. „Wolność (samo)urzeczywistniania z natury swej domaga się jednak odpowiedzialności, gdy »staje-

66 Tamże, s. 212.

67 M. Buber, Wychowanie, Wyd. „Znak”, 1968, nr 4, s. 444.

68 M. Buber, Kształcenie charakteru, Wyd. „Znak”, 1968, nr 7-8, s. 915.

69 M. Buber, Wychowanie, dz. cyt.

70 M. Buber, Między osobą a osobą [w:] tenże, Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych, dz. cyt., s. 148-149.

my się« coraz bardziej »wolni« odmawia się nam oparcia; nasza odpowiedzialność musi stawać się osobowa i samotna”⁷¹.

Każdy proces wychowania przekształca się w proces samowychowania. Właściwie procesów tych nie można nigdy oddzielić, a tym samym nie ma między nimi granic. Oddzielanie ich jest zawsze „zabiegiem” sztucznym. Można powiedzieć, że proces samowychowania jest wynikiem, efektem procesu wychowania, zawsze kierowanego przez wychowawcę; ma charakter intencjonalny, celowy. W pewnym jednak okresie życia – gdy człowiek jest bardziej dojrzały i odpowiedzialny za swoje życie i rozwój – procesem dominującym w sensie wpływania na jego rozwój, staje się proces samowychowania.

Niezwykle ważna w samowychowaniu jest motywacja człowieka i jej źródła. Zagadnienie to było podejmowane przez trzech teoretyków wychowania: Jacek Woroniecki, Mieczysław Gogacz i Karol Wojtyła (fundamentem były tutaj zasady tomistyczne, u K. Wojtyły podejście fenomenologiczne). Wymienieni myśliciele podejmowali swoje badania w różnych kontekstach społeczno- kulturowych, a tym samym wskazywali inne czynniki istotne dla procesu wychowania/samowychowania. W dwóch pierwszych koncepcjach tj. u J. Woronieckiego i M. Gogacza pojawia się przekonanie, że wychowanie dokonuje się przez kontakt z rzeczywistością, a nie przez przekaz idei, które mogą, ale nie muszą być zgodne z rzeczywistością. Jacek Woroniecki doceniał środowisko jako czynnik wychowawczy, ale niewielkie znaczenie – zdaniem Jarosława Horowskiego – przypisywał wychowawcy. Uczestnicząc w procesie wychowania społecznego, wychowawca może pobudzać do działań,

rozwijających rozum, wolę i pożądawcze władze zmysłowe. Kierując z daleka procesem dojrzewania, powinien jednak pozostawić wychowankom pewną swobodę ruchów, gdyż samodzielność ma duże znaczenie wychowawcze, pobudza do czynu, inicjatywy, przedsiębiorczości⁷².

Zdaniem Mieczysława Gogacza, dojrzewający człowiek do swego pełnego rozwoju potrzebuje osoby, która weszłaby z nim w relację stałą, wierną, cierpliwą, spokojną, mocną, spełniającą nadzieję (relację do dobra); potrzebuje osoby, z którą byłby w relacji istnienia, czyli relacji miłości, bezinteresownej i nieoczekującej niczego w zamian⁷³. Karol Wojtyła również wyraził przekonanie, że wychowanie jest związane z udoskonalaniem własnego człowieczeństwa. Dokonuje się ono w czynie. Myśliciel wskazał jeszcze inny – niż jego poprzednicy – aspekt sytuacji wychowawczej, stanowiący źródło motywacji w samowychowaniu. Opisuując czyn człowieka, Wojtyła wielką wagę przywiązywał do działania woli, na którą znaczący wpływ ma rozum i emocje. Te ostatnie pojawiają się, gdy człowiek czuje i przeżywa rzeczywistość, która pozostaje w zasięgu jego zmysłów⁷⁴. Z jego pism wynika, że uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego staje się szansą pełniejszego przeżycia siebie, sprawdzenia siebie w świetle innej osoby, a w konsekwencji także samostanowienia – samowychowania. Refleksja Karola Wojtyły nad osobą i jej czynem, prowadzi

72 Zob. J. Horowski, Uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego – źródłem motywacji w samowychowaniu [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wyd. Archidiecezji Lubelskiej GAUDIUM, Lublin 2010, s. 283, 285.

73 M. Gogacz, *Filozoficzne rozważania o rozpacz i nadziei*, SPCH 19, 2/1983, s. 178.

74 K. Wojtyła, *Osoba i czyn* [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 272-274.

71 M. Buber, *Wychowanie*, dz. cyt., s. 451.

do wniosku, że „źródła motywacji do samowychowania należy poszukiwać w doświadczeniu i poznawaniu innych osób. Motywacja rodzi się w trakcie uczestnictwa w człowieczeństwie spotykanych na co dzień ludzi”⁷⁵.

Człowiek współczesny uczy się przez całe życie, niezależnie od wieku, wykształcenia, a także innych czynników. Dorośli uczą się, jeżeli motywują ich do tego potrzeby adaptacyjne, transformacyjne oraz reprodukcyjne (by potwierdzić i ugruntować zdobytą wiedzę). Dorośli uczą się, jeżeli znajdują się spodziewanie lub niespodziewanie w okolicznościach związanych z miłością, pracą, zabawą czy żałobą. Doświadczenia życiowe dotyczące tych sfer (pierwszej – seksualne, rodzicielskie, przyjacielskie, towarzyskie; drugiej – zawodowe, intelektualne; trzeciej – relaksujące, rozrywkowe, przygodowe; czwartej – śmierć innych, choroba własna i cudza, cierpienie, depresja, kłopoty itp.) wyobrażają „spotkania” życiowe: biologiczne, społeczne, psychologiczne, a także filozoficzno-religijne, które w wieku dorosłym mają swoją specyfikę i są podstawą wszelkich budujących zmian natury moralnej, politycznej, artystycznej i etycznej⁷⁶.

W takich okolicznościach, również nieświadomie, podmiot – jako istota żyjąca, dążąca do zadowolenia, radości, szczęścia, pogody ducha, do pokoju i władzy, pragnąca wznieść się powyżej już osiągniętego poziomu lub co najmniej zachować osiągniętą pozycję – uczy się poznawać, w tym także poznawać siebie, uczy się uczyć z doświadczenia ludzkiego i międzyludzkiego. Ludzie dorośli uczą się od siebie, podejmują często badania o tym dla siebie. Efektem tego jest psychodynamiczne

zjawisko ponownego przywiązania się do życia, kiedy to dorosły spostrzega, że w większości to on sam się wychował i może to czynić nadal, jeszcze bardziej świadomie, gdyż edukacja nie zna granic⁷⁷.

W kontekście wszystkich nauk, wysiłki poznawcze w obszarze antropologii zajmują szczególne miejsce pod tym względem, że człowiek stanowi tu zarazem przedmiot i podmiot stawianych pytań i poznania. Ludzie pytają o siebie samych; chcą wiedzieć, co to znaczy być człowiekiem. Już sam fakt istnienia badań antropologicznych dowodzi, że człowiek jest istotą, od której można spodziewać się stawiania pytań i zdobywania wiedzy. Jesteśmy tu blisko Kanta, jego sposobu pytania o istotę człowieka. W swych wykładach logiki⁷⁸ mówi on: „Dziedzina filozofii daje się rozparcelować na następujące pytania: 1) Co mogę wiedzieć?, 2) Co powinienem czynić?, 3) Na co wolno mi mieć nadzieję?, 4) Czym jest człowiek? Na pierwsze pytanie odpowiada metafizyka, na drugie – nauka o moralności, na trzecie – religia, na czwarte – antropologia. W gruncie rzeczy wszystko to można by jednak zaliczyć do antropologii, gdyż trzy pierwsze pytania odnoszą się do ostatniego”. Gdy się ma to już za sobą – a dokonuje się to najpierw w stawianiu pytań metafizycznych, etycznych i religijnych, a dopiero potem w antropologii – wtedy zna się najważniejszy element odpowiedzi na pytanie: „Czym jest człowiek?”.

Idea Kanta sprowadza się do tego, że przez byt człowieka rozumie on coś więcej, niż wyraża bezpośredni sens tego słowa, czyniąc z niego

⁷⁵ J. Horowski, *Uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego...*, dz. cyt., s. 280-291.

⁷⁶ Tamże, s. 123.

⁷⁷ Zob. B. Sitarska, *Uczenie się autobiograficzne jako rodzaj relacji między edukacją a dorosłym życiem* [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 317-318.

⁷⁸ I. Kant, *Logika. Podręcznik do wykładów, tłumaczenie, opracowanie i posłowie A. Banaszkiewicz*, Gdańsk 2005.

logiczny nośnik egzystencjalnego – istotowego określenia. „Nadaje mu sens egzystencjalny, rozumie go w pełnym znaczeniu tego słowa (>być« w sensie >żyć«). »Byt« człowieka znaczy wtedy tyle, co sposób jego bytowania, przeżywania życia. A typowo ludzki sposób bytowania określają wewnętrznie dwie grupy czynników. Pierwsza składa się z poznania, działania i nadziei. Te trzy czynniki wzajemnie się warunkują. Patrząc jednak na nie jako na całość, za centralny musimy uznać drugi z nich. Poznaniu sens nadaje przeważnie umożliwienie i podnoszenie jakości działania. Także nadzieja nie jest zwykłym oczekiwaniem, lecz jest impulsem do działania. Zatem ludzki byt jest przede wszystkim »działaniem«. Po drugie, działanie ludzkie, razem z jego obydwojoma warunkami nie jest procesem bezpodmiotowym; jest ono zawsze moje, twoje itd. Ma jakiś podmiot, który znajduje się w jakiejś relacji do siebie, innymi słowy w autorelacji (tzn. zarazem: ma do siebie dystans, jest ze sobą związany i na siebie samego wskazuje). Ta złożona relacja została wyrażona w trzech pierwszych pytaniach, a mianowicie w grupie słów: »może«, »powinien«, »wolno mu«. Obszar, który wyznacza wzajemne powiązania możliwości, powinności i bycia uprawnionym nazywamy obszarem »samookreślenia«, a ideą centralną jest dla niego wolność”⁷⁹.

Wielka transformacja polska końca XX wieku i początków XXI wieku generalnie została ukierunkowana na rozwój idei demokratyzacji życia we wszystkich jego dziedzinach, a więc i pedagogiki jako nauki i wychowania jako ważnego fragmentu rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dotychczasowy przebieg zmian, w którym widoczny jest brak

odpowiedniego fundamentu wartości i etycznie określonych powinności, rodzi potrzebę zarysowania humanizacyjnej perspektywy przeobrażeń. Na gruncie pedagogicznym przybiera ona postać antropologicznie zorientowanego paradygmatu pedagogiki, który umożliwi nadanie bardziej ludzkiego (humanistycznego) sensu wszelkim relacjom pedagogicznym. Wychowanie/samowychowanie i szerzej edukacja będące jednym z procesów wspomagania, zaczyna pełnić wobec człowieka rolę służebną, pedagogika zaś w tej antropologicznej perspektywie jest rozumiana jako nauka o całozyciowym wspomaganium człowieka w jego kształtowaniu się jednostkowym (indywidualnym i społecznym), a zarazem głęboko ludzkim⁸⁰.

Obecne czasy określane są wieloma terminami: nowoczesność, nowoczesność refleksyjna, nad-nowoczesność, ponowoczesność i cechuje je przypadkowe i niespodziewane rozmazywanie granic i rozmywanie wzorców – wszelkich granic i wszystkich wzorców. „W takich okolicznościach »edukacja trzeciego stopnia« – nauka, jak przerwać regularność, jak uwolnić się od nawyków i zapobiec przyzwyczajeniom, jak przekształcić fragmentaryczne doświadczenia w nieznane dotychczas wzorce, a jednocześnie uznać, że wszystkie wzorce można przyjąć wyłącznie w ograniczonym wymiarze czasu – nie tylko nie zakłóca procesu edukacji i nie odbiega od wyznaczonego celu, lecz nabiera wyjątkowej wartości adaptacyjnej i bardzo szybko staje się najważniejszym elementem niezbędnego wyposażenia. [...] Sukces życiowy (a zarazem racjonalność) ponowoczesnych ludzi w większym stopniu zależy

79 G. Haefner, Wprowadzenie do antropologii filozoficznej, Seria Myśl filozoficzna, wyd. WAM, Kraków 2006, s. 20.

80 A.W. Janke, Pedagogiczny sens wspomagania człowieka w całozyciowym kształtowaniu się jako jednostka ludzka [w:] M. Płopa (red.), Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania, t. 1, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2005, s. 95-96.

od szybkości, z jaką potrafią przezwyciężyć stare nawyki, niż od szybkości nabierania nowych”⁸¹.

Ktoś, kto przyjmuje, że sens wychowania/samowychowania/edukacji opiera się na niepo-
wtarzalnym procesie przyswajania kultury, jest
niewątpliwie humanistą. Proces wychowania
można rozważać zarówno w procesie jednost-
kowym, jak i uniwersalnym: w sensie ludzkości
– kultury. Wychowanie w takim ujęciu można
nazwać wychowaniem do wartości. Sam proces
wychowania/edukacji – w takim ujęciu – ma sam
w sobie pewną wartość, bo wskazuje i stawia na
wartości. Wszystko to wymaga ogromnej pracy
nad wychowankiem, pracy nad sobą, a przede
wszystkim odpowiednich postaw. Wymaga to
nawet poświęcenia. Wychowanie do wartości
stanowi zarazem siłę jednoczącą i wyzwalającą.
Tutaj kryje się podwójne oblicze kultury. Pod-
stawowym pojęciem w odniesieniu do postawy
przyjmowanych wobec wartości jest pojęcie *sacrum*
w kulturze, w myśleniu, w człowieku. Szkoła
(jako instytucja kształtująca twórcze postawy do
własnego rozwoju głównie w procesie samowy-
chowania) i wychowanie miałyby być włączone
w „służbę” owego *sacrum*⁸². Szczególnym wspar-
ciem dla takiego rodzaju wychowania/edukacji
jest wsparcie nie tylko ze strony pedagogiki, ale
także filozofii, retoryki. M. Nowak jako konkre-
tne strategie wychowania do wartości postuluje

strategię dysonansu (rozdzwiku), strategię sty-
mulacji (pobudzania) i strategię świadectwa⁸³.

Humanizm staje się podstawą sensu szkoły,
treścią jej nauczania i pracy oraz swoistą pedagogią
szkoły. Zaszczepienie w społeczeństwie potrzeby
edukacji przez całe życie, kształtowanie twórczych
postaw do własnego rozwoju to priorytetowy cel
współczesnej edukacji europejskiej. Idea edukacji
ustawicznej wydaje się ideą ponadczasową, choć
szczególnego znaczenia wydaje się nabierać w XXI
wieku, kiedy to ciężar edukowania człowieka
opiera się głównie na samokształceniu, samod-
skonaleniu, autoedukacji. Pojawiła się już jednak
w myśli filozoficznej świata starożytnego (Kon-
fucjusz, Platon), średniowiecznego (Marycjusz),
nowożytnego (J.A. Komeński). We współczesności
zaakceptował ją m.in. T. Kotarbiński, E. Faure. Jej
zasadność potwierdzili współcześni psychologo-
wie. W. Szewczuk. Z. Pietrasiński, T. Tomaszewski
i inni. U jej podstaw – zdaniem uczonych – leży kon-
cepcja człowieka jako istoty plastycznej, mogącej
uczyć się bez granic. Za ustawicznością edukacji
przemawiają także nakazy religijne. Stałe pogłę-
bianie znajomości prawd religijnych jest nakazem
w wielu religiach i wyznaniach.

Wymóg ustawiczności edukacji/autoedukacji
podyktowany jest przede wszystkim przez ciągłe
zmiany życia, stały rozwój społeczny i cywilizacyj-
ny, ciągły postęp, w wyniku którego pomnaża się
wiedza ludzka i ubogaca doświadczenie. Wymóg
tej edukacji wypływa z tego, że ludzie muszą ciągle
poddawać rewizji swoją wiedzę, swoje poglądy
i przekonania, uwspółcześniać je i dostosowywać
do sytuacji kreowanej przez zmieniające się ży-
cie. Edukacja całościowa to współczesny model

81 Z. Bauman, Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności [w:]
M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia. Procesy.
Konteksty, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 141.

82 Por. W. Brezinka, Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kul-
turowych, Wyd. WAM, Kraków 2005; M. Nowak, Normatywność tradycja
i względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne [w:] M. Dziemianowicz,
B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), Przetwarzanie i rozwój jako niezbywal-
ne powinności wychowania, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.

83 Zob. M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej, KUL, Lublin 1999.

edukacji, polegający na ciągłym odnawianiu i podnoszeniu wiedzy i kwalifikacji ogólnych i zawodowych, trwających w ciągu całego życia człowieka. Potrzeba takiej edukacji rodzi się w warunkach współczesnej ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, do której jednostka musi się adaptować i którą musi zrozumieć⁸⁴.

Edukacja/autoedukacja jest dla ludzi wartością, celem, sensem i zarazem stylem życia, gwarancją stabilności, bezpieczeństwa, ponieważ poszerza i wzbogaca możliwości samorealizacji w wielu dziedzinach i na różnych etapach życia. Ciągła edukacja daje każdemu człowiekowi poczucie samorealizacji i bezpieczeństwa. Potrzeba bezpieczeństwa ma szczególną rangę dla człowieka, gdyż należy ona do grupy potrzeb pierwotnych, podstawowych, zaspokojenie których warunkuje przede wszystkim zachowanie życia, a także zdrowia i rozwój jednostki. Edukacja ustawiczna/autoedukacja może być powinnością i zamiłowaniem lub wręcz wymogiem i drogą życiową⁸⁵.

Barbara Sitarska

Siedlce, Poland

barbara.sitarska@wp.pl

Keywords: humanism, self-education, philosophy of education

84 Zob. T. Aleksander, *Edukacja dorosłych* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Akademickie „ŻAK”, t. 1, Warszawa 2003, s. 907, 910.

85 Zob. B. Sitarska, *Edukacja permanentna sensem życia człowieka* [w:] „Szkice Podlaskie”, red. P. Matusak, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, IH Akademii Podlaskiej w Siedlcach, Siedlce 1999, s. 119-129; B. Sitarska, *Aksjologiczne aspekty roli współczesnego nauczyciela w Polsce*, [w:] R. Brazis (red.), *Nauka a jakość życia*, UNIVERSITAS STUDIORUM VILNENSIS, Studium Vilnense, Wilno 2003, s. 88-91; B. Sitarska, *Autoedukacja nauczycieli jako cel i rezultat edukacji nauczycielskiej* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, WSP ZNP, Warszawa 2003, s. 193-199.

Modern human – Humanist of the turn of XXth and XXIst century (Part one)

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, prof. dr hab., University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Pedagogy Institute

O symbolu w kulturze i jego rozumieniu

Anna Walczak

Łódź, Polska

annawalczak29@wp.pl

słowa kluczowe: kultura, psyche, symbol, archetyp, interpretacja, myślenie

*Ratunkiem jest symbol,
który może ująć i zjednoczyć w sobie to,
co świadome, i to, co nieświadome.*

Carl Gustaw Jung

Wprowadzenie

Zygmunt Baumann uważa, że kulturę ludzką można potraktować jako „fabrykę trwałości”, wynikającą ze świadomości śmierci jako znaczącego wydarzenia w „dziejach” ludzkości, która wyniosła je ponad naturalny poziom¹. Aktywność kultury dotyczy z jednej strony przetrwania „za życia”, czyli odsunięcia momentu śmierci, z drugiej odnosi się do nieśmiertelności – przetrwania „po śmierci”, czyli pozostawienia po sobie jakiegoś

się w tym miejscu na Ernsta Cassirera powiemy, że cechą odróżniającą sposób życia ludzi od innych gatunków żyjących na ziemi jest odkrycie przez nich innej metody dostosowania się do swego środowiska, jakim jest system symboliczny, u podstaw którego leży odkrywanie, nadawanie i wyrażanie znaczeń, które w bardzo szerokim ujęciu traktujemy jako treści czegoś, co znajduje się „wokół” człowieka i „w nim”³. Znaczenie będzie wskazywało także na sposób bycia tego, co jest znakiem czegoś innego, co jest jego treścią. W ten sposób powstaje sieć znaczeń, w której człowiek jest zawieszony i którą zarazem sam utkał i tka⁴. Cassirer pisał, iż głównym jak gdyby zadaniem człowieka jest zbudowanie własnego symbolicznego świata w zakresie takich dziedzin jego życia, jak język, religia, sztuka czy nauka, ale także ideologia, moralność czy wiedza potoczna, które same w sobie są symbolicznymi wymiarami życia społecznego. Dlaczego? Bo tylko w perspektywie tego świata człowiek „otrzymuje” od siebie samego możliwość rozumienia i interpretowania własnego doświadczenia jako doświadczenia ludzkiego. Symbole zatem – za Paulem Tillichem – są niezbywalną i wiecznotrwałą obecnością w życiu

1 Z. Baumann, Śmierć i nieśmiertelność. Nieśmiertelność wielości strategii życia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

2 E. Nowicka, Świat człowieka – świat kultury, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

3 Cassirer E., Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1998.

4 Weber za: C. Geertz, Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury [w:] Kempny M., Nowicka E. (red.), Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 36.

Anna Walczak, dr, Uniwersytet Łódzki,
Katedra Pedagogiki Społecznej

każdego człowieka, jak i w życiu ludzi w kulturze, pełniąc kulturo- i sensotwórczą rolę⁵.

O cechach symbolu

Symbol – przez analogię do słynnego terminu Jaspersa – jest „szyfrem egzystencji”, a na to wskazuje pierwotnie sakralny jego kontekst i zagadkowość jego wymowy lub przesłania⁶. Jest czymś, co trzeba odszyfrować. I choć symbol jest niewątpliwie znakiem ujętym jako forma wyrazu udostępniająca sens (wskazuje coś poza sobą i zastępuje to sobą) to nie każdy znak jest symbolem. Symbol tym przede wszystkim różni się od znaku, iż posiada swoistą naturę sposobu nadawania znaczenia. W symbolu istnieje rodzaj podobieństwa między znaczącym a znaczone, czego nie odnajdujemy w znaku⁷. Ale symbol, w przeciwieństwie do znaku, mówi jeszcze coś więcej. Znak symboliczny (na co zwraca uwagę i Ricoeur, i Gadamer) jest nieprzejrysty, jego bezpośredni, pierwszoplanowy sens wskazuje na sens drugi – pośredni, drugoplanowy⁸. Symbol „jest to techniczny wyraz z języka greckiego oznaczający skorupę pamięci. Podejmujący przyjaciela gospodarz domu wręcza mu tzw. *tessa hospitalis*, tzn. przełamuje skorupę, sam zatrzymuje połowę, a drugą daje gościowi, aby, jeśli po trzydziestu czy pięćdziesięciu latach jakiś jego potomek zawita znów do tego domu,

można się było po złożeniu skorupki w całość wzajemnie rozpoznać. Starożytny paszport: oto pierwotny techniczny sens symbolu. Jest to coś, po czym rozpoznaje się kogoś jako dawnego znajomego”⁹.

Pierwotnie słowo symbol stosowano zatem jako dokument, znak rozpoznawczy, dowód tożsamości¹⁰. Trias zwraca uwagę na elementy rozdzielenia i przymierza w pierwotnym znaczeniu słowa „symbol” i – podobnie jak Gadamer – interpretuje jego etymologię, dodając, że przy spotkaniu rzucono jednocześnie kawałkami metalu lub monetą, by sprawdzić, czy do siebie pasują. Píše: „Stąd właśnie wyrażenie sym-bolon, oznaczające to, co rzucone równocześnie”¹¹. W powyższym znaczeniu symbol pełnił funkcję znaku – znaku rozpoznawczego czy wskazującego na coś nieobecnego. Zatem symbol odnosi się do czegoś innego, co jest dane w nim w sposób nie-wprost, czy – tak jak w przypadku symboli uniwersalnych, jakimi są na przykład symbole religijne – w sposób zagadkowy. Ale zarazem ten głębszy sens nie może być ujęty inaczej, tylko poprzez pierwszy. Symbol jest czymś dającym, ponieważ daje sens drugi.

Symbole występują nie tylko pod postacią obrazu (*imago*) jako takiego. Dla Junga symbole mogą przybrać różną „[...] formę zjawiskową – [...] mogą występować w każdej formie psychicznej manifestacji: istnieją symboliczne myśli i uczucia, działania i sytuacje”¹². Symbol jednak nie kryje

5 P. Tillich P., *Męstwo bycia*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1994.

6 K. Jaspers, *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.

7 V.W. Turner, *Badania nad symbolami* [w:] Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury...*, s. 89-105.

8 P. Ricoeur, *Symbolika zła*, PAX, Warszawa 1986.

H.G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993; Tenże, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993.

9 Tenże, *Aktualność piękna...*, s. 42.

10 Tenże, *Prawda i metoda...*, s. 97.

11 E. Trias, *Myślenie o religii. Symbol i sacrum* [w:] Derrida J., Vattimo G. i in. (red.), *Religia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 127.

12 Jung za: K. Pajor, (2007), *Psychologia archetypów Junga*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2007, s. 112.

żadnego rozumowania siebie – on otwiera taki typ doświadczenia świata, które bez niego byłoby dla człowieka zamknięte. I w ujęciu Ricoeura czy również fenomenologa religii Eliadego, to przede wszystkim otwarcie na sferę sacrum. Ze względu na przysługującą mu tajemniczość, wieloznaczność, niewyczerpywalność nie daje się opisać i zrozumieć w żadnym innym języku, jak tylko w języku symbolicznym¹³. To pierwsze znaczenie symbolu jako czegoś dającego.

Dla Gadamera symbol nie tylko wskazuje na coś poza sobą, lecz i prezentuje, ponieważ zastępuje: „>>Zastępować<< zaś znaczy uobecniać coś nieobecnego. Tak więc symbol zastępuje, gdy prezentuje, tj. pozwala czemuś na bezpośrednią obecność. [...] Symbole wcale nie muszą mieć charakteru obrazu: swą funkcję reprezentującą wypełniają przez własne czyste istnienie pokazywanie się, ale same z siebie nie mówią, co symbolizują. [...] Pełnią one tylko funkcję zastępczą. [...] Są reprezentantami, a swą bytową funkcję reprezentującą otrzymują od tego, co

Np. Ricoeur przyznaje, że problem symboli rozprasa się na wiele dziedzin badawczych. Sam rozważa ujęcie symbolu na gruncie trzech dyscyplin, które badają innego rodzaju symbole: historii religii (która ujmuje jako symbole konkretne byty, np. drzewa, góry, wody, ciała niebieskie – są one symbolami sacrum), psychoanalizy (która bada symbole zawarte w marzeniach sennych, fantazjach oraz wytworach kulturowych i odnosi je do wewnętrznego świata człowieka) i poetyki (która bada obrazy zawarte w pewnym dziele lub dominujące w twórczości jakiegoś autora czy szkoły i traktuje je jako np. symbole wizji świata). Zarazem uważa, że tak „podzielony” symbol gubi swój rdzenny sens.

13 Ponieważ ten rodzaj myślenia zakorzeniony jest w archetypach myślenia nieświadomości zbiorowej i nieświadomości kulturowej, typową formą jego języka – języka archetypowo-symbolicznego – w okresie dzieciństwa są baśnie. Przedstawiają one, podobnie jak mity, m.in. sferę świata społecznego, najważniejsze życiowe doświadczenia, problemy psychologiczne i materialne prawa świata przyrody. W życiu dorosłego człowieka typową formą tego jest język mitów, obrzędów, ceremonii, dogmatów zakorzenionych w wierzeniach religijnych i społecznych zasadach prawno-obyczajowych oraz język sztuki. I tak np. w ideowych przesłaniach nurtów w sztuce (ekspresjonizm, konstruktywizm, symbolizm, kubizm itp.) odnajdujemy uniwersalne znaczenia symboli zawierających określoną wizję człowieka i rzeczywistości.

mają reprezentować¹⁴. Symbol reprezentuje coś, czym on sam nie jest, ale w czego zastępstwie występuje. Tillich uważa, że za sprawą ewolucji językowej doszło do degradacji słowa „symbol”, a konsekwencją tego stanu jest między innymi zbyt częste utożsamianie go ze znakiem lub z metaforą¹⁵. Znaczeniowość symbolu można uratować jedynie za sprawą dodania do niego przymiotnika „reprezentatywny”. W ten sposób – na co wskazują również powyższe słowa Gadamera – odślaniamy podstawową funkcję symbolu. Badacze symboli, na których powołujemy się w niniejszym tekście, zgodni są co do podstawowej funkcji symboli – mają one „otworzyć” te warstwy rzeczywistości, które są ukryte i które nie są dane człowiekowi w sposób bezpośredni czy też naoczny. Tillich, zastanawiając się nad podstawowymi cechami tak rozumianego symbolu, który spotykamy w języku religijnym, w poezji i sztuce, ale także w historii i w życiu wspólnotowym, czyli po prostu w życiu ludzi, podaje, że symbol uczestniczy w rzeczywistości, na którą wskazuje, czy też do której odsyła. Znajduje to wyraz w przymiotniku „reprezentatywny”. Podaje taki oto przykład: „Reprezentant jakiejś osoby czy instytucji uczestniczy w godności tych, których >>reprezentuje<<. Godność w tym wypadku nie jest przypisana samemu

14 H.G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 164-165.

15 P. Tillich, *Pytanie o nieuwarunkowane. Pisma z filozofii religii*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994, s. 148.

Na dewaluację znaczenia słowa „symbol” zwraca również uwagę Lurker. Pisze on: „W odniesieniu do użycia słowa >>symbol<< należy uczynić dwie uwagi. Z jednej strony słowo to zostało zdegradowane do uniwersalnego pojęcia, które często bywa błędnie rozumiane, a nawet nadużywane; za symboliczne w codziennym użyciu językowym – wliczając prasę i telewizję – potrafi uchodzić wszystko, co w jakikolwiek sposób wskazuje poza siebie lub może służyć za przykład” (Lurker M., *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994, s. 22).

przedstawicielowi, lecz osobie albo rzeczy, którą przedstawia”¹⁶.

Kolejną cechą symbolu, czy tak jak Tillich nazywa „znamieniem”, jest to, że symboli nie można stwarzać sobie samodzielnie i dowolnie. Wyrastają one z jednostkowej lub zbiorowej podświadomości. Tym samym stanowisko Tillich’a zbieżne jest z poglądami Junga na ten temat, jak również Eliadego¹⁷. Dla Junga symbole mają swe źródło w ludzkiej nieświadomości i są rozpatrywane jako wyraz ludzkiej aktywności psychicznej. Eliade zdaje się zaś sugerować – w odniesieniu do symboli religijnych, na których koncentruje się jego analiza – że ostateczne źródło symboliki znajduje się poza człowiekiem. Ale z drugiej strony symbole, nie będąc spontanicznym tworem człowieka, są kreacją określonego kompleksu kulturowego. Kultura zaś jako wytwór ducha ludzkiego – odwołując się do Cassirera – ma symboliczny charakter. Także Tillich stwierdza, że powstanie symboli – w przeciwieństwie do znaków – nie jest ani celowe, ani też nie wynika z pewnej konwencji. „Akt symbolotwórczy” jest osadzony w społeczności, jest zatem aktem społecznym. Jeśli nawet symbol powstaje w świadomości jednostki, to symbolem staje się dopiero wówczas, gdy zostaje zaakceptowany przez wspólnotę. Symbol (i jego interpretacja) powstaje w określonej chwili historycznej, a zatem i w określonej kulturze – „[...]

16 P. Tillich, *Pytanie o nieuwarunkowane...*, s. 149.

17 C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1976;

Tenże, *Rebis, czyli kamień filozofów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989;

M. Eliade M., *Mefistofeles i andrygon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994; Tenże, *Traktat o historii religii*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

wartość symboliczna liczby 7, a więc i obraz Drzewa Kosmicznego z siedmioma gałęziami, nie nasuwały się przed odkryciem siedmiu planet, które w Mezopotamii doprowadziły do powstania koncepcji siedmiu niebios planetarnych”¹⁸.

Fakt, że symbol partycypuje w rzeczywistości, do której odsyła, oznacza bowiem, iż jest od niej (przynajmniej do pewnego stopnia) zależny, choć niezależny jest od ludzkiej świadomości. Ale zarazem symbole „rodzą się” i „umierają” za sprawą uznania ich przez społeczność. Nie umierają za sprawą krytyki naukowej bądź praktycznej. Jeśli wspólnota przestaje uznawać dany symbol – to tak jak podaje Tillich – „spada on do roli metafory lub obrazu poetyckiego”¹⁹. I choć symbole nie są projekcją naszej woli, czyli nie pojawiają się dlatego, że ludzie usilnie ich pragną, to jednak ich możliwa wymowa i odczytanie osadzone zostaje każdorazowo w kulturze w danym czasie i miejscu.

Również i dla Eliadego istnieją symbole, które są „kreacją określonego kompleksu kulturowego, wypracowanego i przekazywanego przez niektóre społeczności ludzkie”²⁰. Symbol „odsłania” to, co indywidualne (w znaczeniu charakterystyczne dla jednostkowości – konkretnego człowieka lub wspólnoty) i wyznaczone uwarunkowaniami, na przykład historycznymi, kulturowymi, ale również i to, co uniwersalne, transcendujące wszelkie oddziaływania historyczne czy kulturowe. Tym zaś, co odsłania, jest wymiar ludzkiej egzystencji. Wówczas mówimy o symbolach uniwersalnych, czy tak jak proponuje Jung – o archetypach, które

18 M. Eliade, *Mefistofeles...*, s. 219.

19 P. Tillich, *Pytanie o nieuwarunkowane...*, s.150.

20 A. Rega A., *Człowiek w świecie symboli. Antropologia filozoficzna Mircei Eliadego*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2001, s. 51.

przejawiają się pod postacią wielości symboli²¹. Dla Junga archetyp jest praobrazem, praformą i dominantą wartości kulturowych, który obok instynktów jest najważniejszym składnikiem nieświadomości zbiorowej, i który potencjalnie tkwi w każdej ludzkiej *psyche*, jednakże jest niedostępny zmysłom²². Jako „częstka” kultury w człowieku, pochodząca z nieświadomej struktury *psyche*, jest swoistym „genem kulturowym” – wartością „daną” od urodzenia, ale w sensie indywidualnego rozwoju i rozumienia swojego miejsca w kulturze jest zarazem ich postulatem. Można wyróżnić archetypy naturalne i archetypowe symbole kulturowe. Te pierwsze uważane są za uniwersalne wzorce procesów i zjawisk psychicznych – myślenia, przeżywania, percepcji, rozumienia siebie i świata, działania. Wyrażają indywidualny, a zarazem transpsychiczny wymiar życia człowieka. Archetypowe symbole kulturowe, na których koncentrujemy się w niniejszym artykule, to właśnie symboliczne wytwory *psyche* i kultury. Są względnie autonomicznymi wobec psychiki jednostki wyobrażeniami powszechnych wzorców kulturowych, których treść i znaczenie ukształtowały się w długotrwałym procesie tworzenia i przemian kultury. Zarazem to u ich podłoża leżą różne procesy psychologiczne, cywilizacyjne, kulturowe. To, co człowiek spotyka w kulturze pod

21 Według Junga na przykład archetyp matki, czyli macierzyństwa, objawia się chociażby pod postacią symboliki miasta, ziemi, wody, drzewa. Ale także może przybrać kobiecą postać, którą jest własna matka, macocha, opiekunka czy figury religijnej – mitologiczne boginie, w chrześcijaństwie Matka Boska czy Królestwo Boże. Innymi symbolami macierzyństwa są także przedmioty i miejsca oznaczające płodność i życiodajność, takie jak pole, ogród, róg obfitości, źródło, jaskinia, głęboka studnia, kwiaty, jak również zwierzęta, np. krowa.

Tenże za: K. Pajor, *Psychologia archetypów...*, s. 109-110.

22 Tamże, s. 104.

postacią wielości i różnorodności symboli, jest treścią pochodną od archetypów, które same w sobie są niezdolne do uświadomienia i dlatego bezpośrednio niepoznawalne²³. Treści te są względne indywidualnie i zbiorowe, ale wskazują na transcendentne wartości, bez których życie człowieka i kultury – tak świadome, jak i nieświadome – nie uzyskuje sensu.

Język archetypu jest tym językiem, za pośrednictwem którego jesteśmy w stanie zrozumieć siebie samych, jak i innych ludzi ponad różnicami kulturowymi. Fromm pisze o tym następująco: Różne ludy tworzą oczywiście różne mity, tak jak rozmaici ludzie śnią rozmaite sny. Ale pomimo tych różnic wszystkie mity i wszystkie sny łączy cecha wspólna: wszystkie je zapisać można tym samym językiem, językiem symbolicznym. [...] Jest to jedyny język uniwersalny, jaki ludzkość kiedykolwiek stworzyła, identyczny dla wszystkich kultur i epok²⁴.

Symbol, będąc znakiem, czy raczej wyrazem istnienia i aktywnego oddziaływania archetypu, jest znakiem szczególnym, bo wieloznaczącym, o co najmniej dwu promieniach. Jeden promień wskazuje na to, co widoczne, drugi na coś, co niewidoczne, czy też co wymyka się widoczno-

23 W tym miejscu ważna jest uwaga Pajora, który pisze: „Czytając pisma Junga, trzeba ciągle pamiętać o owym fundamentalnym rozróżnieniu, [...] a mianowicie z jednej strony o archetypie we właściwym znaczeniu tego słowa – jako psychicznej strukturze nieświadomości zbiorowej, do której nie mamy bezpośredniego dostępu – z drugiej zaś o archetypowych wyobrażeniach, czyli o tych obrazach, które występują w świadomości, zawierają uniwersalne motywy i dysponują energią”. Tamże, s. 107.

24 Obok symbolu uniwersalnego Fromm wyróżnił również symbol akcydentalny (rzeczy bądź wydarzenia, które w wyniku jakichś osobistych przeżyć kojarzą się nam z czymś, np. miłym, smutnym) i konwencjonalny (np. znaki drogowe, ale i język), niemniej to język symbolu uniwersalnego – ślad najbardziej podstawowych doświadczeń egzystencjalnych dla całej ludzkości – jest tym, za pośrednictwem którego człowiek może zrozumieć siebie i innych. Tenże, *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, PIW, Warszawa 1994.

ści. Tischner, analizując rozważania Ricoeura na temat specyfiki symbolu i porównując je do rozważań na temat znaku Ingardena, pisze następująco: „Jeden promień dotyka zjawiska, które jest zmysłowo dane lub co najmniej może być zmysłowo, bezpośrednio odczute. Drugi promień zdąża w kierunku czegoś, co nie jest i nie może być bezpośrednio dane. Jest to zarazem wskaźnik potencjalny. Między tym, co aktualnie dane, a tym, co potencjalnie wskazane, zachodzi jakaś więź podobieństwa, mniejsza lub większa analogia”²⁵. Przywołując myśl Ingardena, Tischner podkreśla, że znaczenia symboliczne odznaczają się dwoma wskaźnikami kierunkowymi: wielopromiennością i potencjalnością²⁶. Wskaźnik wielopromienny wskazuje na kilka przedmiotów, które do nas mówią o sobie, potencjalny wskazuje na przedmioty lub ich aspekty, które w danej chwili są jeszcze nieokreślone. Dzięki tym wskaźnikom możliwa jest ewolucja znaczeniowa symboli, jak i każdorazowa ich interpretacja. Znaczenie symbolu w jego wieloznaczeniowości jest niezmiennie. Zmienia się jego rozumienie. Człowiek może doświadczać symbolu poprzez jego znaczenie. Można zaryzykować stwierdzenie: poprzez własne rozumienie znaczenia/znaczeń symbolu. I, jak pisze Tischner, doświadczenie symbolu to odsłanianie jego kolejnych znaczeń, wyjście poza to, czym jest jako naoczność, w znaczeniu jako pewien obraz: „Wymieńmy przykładowo niektóre symbole ze Starego Testamentu: mówimy na przykład Adam. Czy chodzi tylko o zwyczajnego człowieka, o jednostkę, która żyła w jakimś ogrodzie i doznała takich a nie innych

przygód? Nie. Kiedy wmyślamy się w los Adama, czujemy, że w tym losie wypisany jest także los każdego z nas. Mamy uczestnictwo w losie Adama. I dlatego Adam to nie tylko jednostkowa nazwa jednostki ludzkiej, jest to także nazwa pewnej ludzkiej sprawy, określenie ludzkiego dramatu. Adam to także ja. [...] Historia Adama znaczy coś więcej, niż historia Adama, znaczy historię, w której każdy z nas przechodzi przez jakiś upadek, jakąś pokusę i ma doświadczenie obcości na tym świecie”²⁷. (tenże, s. 164).

Symbole mają charakter dwoisty – biegunowy. Nie są prostymi odbiciami obiektywnej rzeczywistości, lecz objawiają sposób bytu (strukturalne prawa rządzące światem), wymykający się bezpośredniemu doświadczeniu²⁸. Symbole często przekazują nam prawdę, której nie da się zbadać empirycznie, poprzez bezpośrednie doświadczenie. Dlatego myślenie obrazowe, jakim jest myślenie symboliczne, zyskuje uzasadnienie tam, gdzie poznanie rozumowo-pojęciowe nie ma już dostępu. Jedną z najszybszych „modalności bytu” (w tym i mnie samego jako bytu) – by użyć określenia Eliadego – jest zasada doświadczenia przeciwieństw, odsłaniająca zazwyczaj jego aspekt i pozytywny, i negatywny. Przez przeciwieństwo nie należy jednak rozumieć wykluczania się, lecz raczej odmienne sposoby funkcjonowania *psyche* w różnych jej sferach. Jak pisze Jung: „Nie ma bowiem żadnej rzeczywistości, w której nie tkwiłaby jakoś opozycyjność”²⁹. A wynika to z przyjęcia założenia, że wszystko, co ludzkie, jest względne, a polaryzacja treści symboli jest

27 Tamże, s. 164.

28 M. Eliade, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

29 C.G. Jung za: K. Pajor, *Psychologia archetypów...*, s. 188.

właśnie tego wyrazem. Ten charakter symboli ujawniają przede wszystkim symbole uniwersalne. Dla Lurkego biegunowość bytu ujawnia się w symbolice, której główna treść koncentruje się wokół stawania się i przemijania, światła i ciemności, dobra i zła. Lurker pisze: „Cechą charakterystyczną wszystkich prawdziwych symboli jest ich podwójna wartościowość; mogą przemieszczać się z jednego bieguna znaczeniowego na drugi. Do symbolu pasuje jak ulał sformułowanie Louisa Sebastiena Merciera: „Les extrêmes se touchent” („skrajności przyciągają się”). Najgłębszy byt jest najjaśniejszym światłem, a zarazem nieprzeniknioną ciemnością. Według tradycji kościelnej siedem jest liczbą grzechów śmiertelnych, ale zarazem także sakramentów. [...] Wszelka symbolika krystalizuje się wokół biegunów bytu; wokół stawania się i przemijania, światła i ciemności, dobra i zła”³⁰. Takim symbolem uniwersalnym, czy też (jak określa go Jung) archetypem – jest symbol „Wielkiej Matki” lub „Wielkiej Bogini”³¹. Jego aspekt pozytywny to ujawnienie źródła wszelkiego życia i cykliczności – narodzin, śmierci i odradzania się życia ludzkiego i całego życia na ziemi. Wyraża również macierzyńską troskę, opiekuńczość, pomocny instynkt, ochronę życia, ale i mądrość, autorytet, rozsądek. Negatywny aspekt „Wielkiej Matki” to śmierć, destrukcja, pochłanianie, unicestwianie, bierność³².

30 M. Lurker, *Przesłanie symboli...*, s. 45.

31 C.G. Jung, *Rebis, czyli kamień filozofów...*; K. Pajor, *Psychologia archetypów...*; Z. Krzak, *Matriarchalna nieświadomość Europy* [w:] ALBO albo. *Problemy Psychologii i Kultury*, 2003 nr 1.

32 Psychologia kultury kształtowanie się męskości i kobiecości interpretuje odwołując się do symboliki Matki, jak również animy i animusa. Trudności z ich kształtowaniem, ale i ich „kształt” łączy m.in. z tzw. syndromem matki pochłaniającej. Również symbol drzewa, funkcjonujący w wyobraźni człowieka i kulturze w takich obszarach, jak mitologia, religia czy mistyka, ma również znaczenie w praktyce psychologicznej

Interpretacja

jako droga dostępu do znaczenia symbolu

O ile znaki możemy tworzyć – genetycznie są zależne od naszej woli i wiedzy o nich – o tyle symbole możemy jedynie interpretować. Znaczy to, że zakodowany w symbolu sens staje się dostępny dopiero po odkodowaniu. Może to nastąpić w sposób bezpośredni na drodze intuicji lub w sposób pośredni, jakim jest podjęcie refleksji. W obu przypadkach dochodzi do tego samego – interpretacji poprzez dotarcie i uczestniczenie w sensie ukrytym³³. Według Ricoeura każdy symbol odkrywa i otwiera jakąś prawdę o człowieku³⁴. Nie jest on nigdy zamknięty w swej interpretacji, dlatego i ujawniająca się prawda jest zawsze ograniczona. To, co symboliczne, polega na niekończącej się grze odsłaniania i skrywania. Obok odsłaniania i w związku z nim pozostaje w symbolu to, co dla nas jest przesłonięte i zakryte. Gadamer, w kontekście analizy dzieła sztuki, podkreśla, że w spotkaniu z czymś symbolicznym zawsze zachodzi „paradoksalny akt odsyłania” do tego, co w nim jest „więcej” z jego bytu i co skłania do zatrzymania się i ponownego rozpatrzenia jego sensu³⁵. Istota tego, co symboliczne, polega na tym, że nie można na nie nałożyć wyczerpującego intelektualnie

i psychoterapeutycznej. Wielopoziomowość tego symbolu znajduje zastosowanie m.in. w diagnostyce psychologicznej Testu Drzewa Ch. Kocha.

Z.W. Dudek, *Symbol drzewa a psychologia głębi* [w:] ALBO albo. *Problemy Psychologii i Kultury*, 2001 nr 3; Tenże, *Syndrom matki pochłaniającej* [w:] ALBO albo. *Problemy Psychologii i Kultury*, 2003 nr 1.

33 P. Ricoeur P., *Symbolika zła...*, s. 18.

34 Tak np. jego analiza symboliki zła – poprzez analizowanie elementarnych symboli płamy, zbłądzenia, brzemienia, jarzma oraz mitycznych symboli chaosu, zmieszania, upadku i niewoli – pozwala dotrzeć do istnienia ludzkiego od jego ciemnych stron.

P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985, s.74-75; 94-95.

35 H.G. Gadamer, *Aktualność piękna...*, s. 49-50.

znaczenia – ono kryje w sobie własne znaczenie. Symbol „napełnia” wewnętrzny związek „tego, co skończone, i tego, co nieskończone”³⁶. Kolejne odsłonięcia prawdy symbolu mogą nas do niej zbliżyć, ale nie powinny być w żadnym wypadku traktowane jako ostateczne i w tym sensie w pełni możliwe. Żadna też interpretacja symbolu nigdy nie przekształci się w poznanie absolutne. W ten sposób symbol „chroni” swój sens. Dla Eliadego dążenie do ujednolicenia znaczenia symbolu powoduje degradację jego wymowy. Wówczas już do nas nie przemawia, a zatem nie pozostajemy w orbicie jego oddziaływania jako skrywającej coś i odsłaniającej zarazem tajemnicy.

„Prawdziwy jest [...] obraz jako taki, jako zespół znaczeń, nie zaś jedno z jego znaczeń bądź też jeden tylko z licznych planów odniesienia. Przełożyć obraz na terminologię konkretną, sprowadzając go do jednego tylko z licznych planów odniesienia, to gorzej niż go okaleczyć, to zniszczyć go, unicestwić jako narzędzie poznania”³⁷. Interpretacja danego symbolu powinna zatem wychodzić z wielorakiego dookreślenia go – i nie chodzi tylko o możliwe kompletne wyliczenie jego form symbolicznych, lecz również poszukiwanie między nimi pewnych związków, jak chociażby uchwycenie ich wzajemnego podporządkowania się sobie³⁸. W świecie symboli jeden symbol wzbogaca treścią symbole sąsiadujące z nim, ale z drugiej strony i jego znaczenia są ograniczone przez te symbole. A zatem w interpretacji powinno się uwzględnić również jego „sytuacyjność”, tym samym odszyfrować znaczenia symboli sąsiadujących i zależności między nimi a danym symbolem. Ponieważ ten sam

symbol posiada wiele warstw znaczeniowych, to zadaniem interpretatora będzie także ustalenie, jakie znaczenie posiada dany symbol w określonej sytuacji. Nie oznacza to jednak relatywnego charakteru samych symboli, lecz relatywność ich odniesień do sytuacji, w której ujawniają swoją wymowę. Interpretacja zawsze też coś przesłania, otwiera i zakrywa, jest próbą zrozumienia. Nie mamy pewności, czy to, co odsłaniamy sobie ze znaczenia symbolu, interpretując go „jako coś”, jest interpretacją pozwalającą zrozumieć jego tak zwany „drugi sens”, a także czy dana interpretacja jest interpretacją uznawaną lub chociażby „braną pod uwagę” nie tylko przez konkretnego interpretatora, lecz i każdego innego. Można skonstatować, że i interpretacja ma charakter relatywny. Może być próbą rozumienia symbolu przybliżoną, niepełną, częściową i względną – nie tylko zależną od różnych czynników, ale także pozostającą zawsze w relacji z możliwością wielości odczytów symbolu.

Świat symboli jest światem wewnętrznie żywym, w którym jakieś znaczenie symboli zanika i coś innego powstaje. Ale stosunek symbolu, który zanika, do symbolu, który powstaje ma charakter dialektyczny. „Stare” znaczenie symbolu, często na zasadzie jego kwestionowania, zakorzenia się w „nowym” znaczeniu i tym samym zachowana zostaje ciągłość jego znaczeń. I jak pisze Tischner, dzieje symbolu to dzieje dookreślenia się jego znaczeń z jednoczesnym opróżnianiem się wcześniejszych³⁹. Ruch symbolu jest ruchem ukierunkowanym na przyszłą symbolikę – pewne pozytywne symbole umożliwia, inne wyklucza. Ten wewnętrzny dynamizm w świecie symboli sprawia, że w zależności od czasu i przestrzeni

36 Tenże, *Prawda i metoda...*, s. 101.

37 M. Eliade, *Sacrum, mit, historia...*, s. 28.

38 Ricoeur za: J. Tischner, *W kręgu myśli hermeneutycznej...*, s. 204.

39 Tamże, s. 192.

życia symbolu odświeżania on takie, a nie inne swoje znaczenia. Zawsze też są to znaczenia otwarte na jego interpretacje. Do istniejących i już określonych warstw znaczeniowych dołączają się nowe warstwy. Ale znaczenia symbolu nie są relatywne ze względu na czas – one są ponadczasowe. Zmienia się jeden i tylko ten sam symbol. Zmienia się jego konkretne rozumienie przez tego lub tamtego człowieka. Ale ośrodkiem zmienności rozumienia pozostaje niezmiennność rdzenia znaczeniowego symbolu⁴⁰. Gdybyśmy wykroczyli poza ów rdzeń, wówczas nie zmieniałby się dany symbol, lecz powstałby nowy.

Co „daje” symbol człowiekowi?

Symbol mówi coś nie tylko o człowieku i jego świecie, jak również o tym, co jest poza nim, ale i do niego – do człowieka. I tutaj odświeżają się drugie znaczenie symbolu jako czegoś dającego. Co może „dać” symbol człowiekowi? Ricoeur proponuje powiązać mowę symboliczną ze zrozumieniem siebie. Podobne stanowisko odnajdujemy w teorii symbolu Junga i Eliadego, dla których symbole mają także charakter poznawczy⁴¹. Stanowią one medium umożliwiające przekroczenie uwarunkowań socjologiczno-historycznych i wejrzenie w istotę człowieka. W interpretacji symbolu (jak również w interpretacji tekstu) nie chodzi tylko o uchwycenie tego, co niejako symbol sam w sobie mówi, lecz i o ujęcie go w tym, co mówi do mnie. On symbolizuje coś dla mnie, mówi do mnie i mówi między innymi na mój temat. W ostatecznej instancji odświeżania mi moją sytuację w świecie – sy-

tuację egzystencjalną. Człowiek ogląda siebie przez pryzmat przedstawiającego przez symbol świata i ogląda ów świat przez pryzmat swojego, osobistego świata. Ricoeur uważa, że każda interpretacja, dążąca do przezwyciężenia oddalenia mnie – interpretatora i symbolu, poszerza rozumienie mnie samego poprzez rozumienie symbolu⁴². Symbol coś „daje”, a tym, co „daje” dla Ricoeura, jest coś do myślenia. I choć symbol „daje” już coś w zagadkowej swojej formie, to i tak jego zrozumienie zostaje zapoczątkowane w myśleniu. Wymiar myślenia jest zatem tym wymiarem, za pośrednictwem którego jesteśmy w stanie odczytać symbol i zrozumieć siebie jako odczytującego go. W odczytaniu symboli dokonuje się połączenie każdego z nas z sobą samym. W tym miejscu odwołajmy się do ujęcia rozumienia przez Heideggera, dla którego ono samo jest sposobem bytowania Dasein – człowieka, którego bytowanie jest zawsze bytowaniem w jakiejś konkretnej sytuacji czasowej i przestrzennej⁴³. Oznacza ono pierwotną, podstawową, spontaniczną interpretację świata otaczającego, otaczających ludzi i siebie samego – działającego w tym świecie. A ponieważ Dasein w jego bytowaniu chodzi o własne bytowanie, pyta ono o nie. Pyta, a w swym rdzeniu ono samo jest „troską”. To, jak pyta, to, o co pyta, jakich udziela odpowiedzi jest wyznaczone przez struktury fundamentalnego rozumienia. Jest ono pewnego rodzaju światłem oświetlającym i pozwalającym zobaczyć świat, w którym jesteśmy. Wówczas i my sami stajemy się dla siebie widoczni. Wracając do myśli Ricoeura, dla którego cały wysiłek działań i doznań wyznaczony zostaje przez pragnienie, by istnieć, by

40 Tamże, s. 201-203.

41 Również w psychologii kultury, inspirowanej dziełami Junga, podkreśla się znaczenie oddziaływania symbolu w procesie tworzenia się tożsamości indywidualnej; Z.W. Dudek, A. Pankalla, Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2005.

42 P. Ricoeur, Egzystencja i hermeneutyka..., s. 195-196.

43 M. Heidegger M., Bycie i czas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

być, możemy skonstatować, że „oświećlanie” symbolu – rozjaśnianie jego znaczeń w orbicie troski o własne bytowanie, czyli o bytowanie autentyczne – jest „oświeceniem” siebie samego. Dokonuje się to w pierwotnym „oświeceniu”, czyli w pierwotnym uporządkowaniu świata, a to z kolei odczytujemy jako zainteresowanie się własną egzystencją (o którą jako autentyczną jakoś się już troszczymy) „zanim” dotarła do nas mowa symbolu. Symbol „dać” może do myślenia temu, kto uwrażliwiony jest na własną egzystencję. I jak podkreśla Heidegger w kontekście odczytu tekstu – jest on odczytywany z punktu widzenia podstawowej możliwości Dasein: bycia autentycznego lub nieautentycznego.

Ostatnie zdanie naprowadza nas na jeszcze jedną cechę symbolu – jego oddziaływanie może mieć charakter pozytywny, jak i negatywny. Konstruktywna, integrująca, krzepiąca, uspokajająca moc „buduje” bycie autentyczne, niszczycielska, rozkładowa – bycie nieautentyczne. Jego przejawem – w kontekście na przykład oddziaływania symboli religijnych – może być fanatyzm, ale również depresja i lęk. Tillich pisze, że do pierwszego rodzaju mocy oddziaływania symbolu, zarówno na poszczególnych ludzi, jak i na grupy społeczne, można zaliczyć symbol króla, świętej osoby lub księgi, ale i utworu poetyckiego lub jakiegoś wydarzenia historycznego. Przykładem drugiego rodzaju mocy oddziaływania jest symbol „[...] >>wodza<<” czy swastyki, symbole religijne, takie jak bóstwo w rodzaju Molocha, domagające się ofiar z ludzi, ale także nacisk dogmatów religijnych, który może rozszyć świadomość, ponieważ zmusza do kłamstw⁴⁴.

Symbol jest – jak mówi w kontekście prezentacji myśli Ricoeua Cichowicz – „szczególnym po-

wiadomieniem”⁴⁵. Powiadamia nas o skrywanym w sobie sensie, powiadamia nas o tym, że ma nam coś do „dania”. Powiedzieliśmy, że symbole można jedynie interpretować. W filozofii hermeneutycznej Gadamera, na którą powołujemy się w tym miejscu, interpretację utożsamia się z rozumieniem. Powiedzieliśmy również, że interpretacja symbolu „nie przychodzi” wraz z nim – ona nie jest dana, ona się tworzy. „Interpretacja – pisze Gadamer – nie jest aktem występującym przygodnie po rozumieniu; raczej rozumienie jest zawsze interpretacją, ta zaś stanowi z tej racji uwyrażoną formę rozumienia”⁴⁶. Mając na uwadze ricoeuowski związek między mową symboliczną a rozumieniem siebie, stawiamy pytanie: Czym jest rozumienie? A raczej, jak wygląda proces rozumienia symboli? Pytanie to uważamy za istotne z perspektywy tego, co „daje” nam symbol i co z tego, co daje, „bierzemy” oraz jakie ma ono dla nas znaczenie. Nie daje nam „rozumienia siebie”, ale owo rozumienie, które odbywa się jakby poza nim, poświadcza to, co nam daje.

Hermeneutyczna kategoria rozumienia konstituuje się w dialektyce pytania i odpowiedzi. Pytanie nie otwiera przestrzeni problematyczności, lecz z niej wyrasta. Dlatego pytania dotyczą tego, co stanowi „sedno” problematyczności. Ową problematyczność tworzy natomiast „u-jawniający się” pierwotnie najogólniejszy sens – całość czegoś. A zatem można powiedzieć, że postawienie pytania wyznaczone jest już odpowiedzią na to, co się „u-jawnia”, ale „u-jawnia” w swej niejasności czy też nieokreśloności. Pytamy dlatego, że wiemy o własnej niewiedzy o tym, o co pytamy – dlatego wiedza o niewiedzy to radykalna negatywność konieczna dla spełnienia się

45 S. Cichowicz S., O refleksję konkretną. Cztery przykłady historyczne, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002, s. 202.

46 H.G. Gadamer, Prawda i metoda..., s. 291.

44 P. Tillich, Pytanie o nieuwarunkowane..., s. 151.

pytania. Symbol „u-jawnia” jakiś swój sens, a spotkanie z nim staje się problematyczne – o ile wiemy, że potencjalnie ma on sens (mówi o czymś), o tyle nie wiemy, jak mamy to, co mówi, odczytać, jakie to może mieć dla nas znaczenie? Pierwotne pytanie brzmi następująco: czym/kim jesteś? Jak twierdzi Gadamer: „Do istoty pytania należy to, że ma ono sens. Ten sens jest sensem kierunku. Sens kierunku jest więc wyłącznym kierunkiem, z którego może nadejść odpowiedź, jeśli ma być sensowna. [...] Pojawienie się pytania ewokuje niejako byt tego, o co ono pyta”⁴⁷. Z wypowiedzi tej można wprowadzić aksjomat hermeneutyki (wg Gadamera), który określa się jako „wstępne uchwycenie pełni” i który zarazem wyznacza hermeneutyczne warunki rozumienia. Ponieważ „u-jawnienie się” czegoś implikuje – zgodnie z założeniami gadamerowskiej hermeneutyki – jego „wstępne uchwycenie pełni”, to rozumienie problematyczności czegoś zawsze jest już zapytywaniem. Bowiem rozumieć jakiś problem, to rozumieć go jako odpowiedź na pewne pytanie, które rodzi kolejne pytania. „Wstępne uchwycenie pełni” symbolu nie tylko zakłada immanencję jego sensu, czyli – jak na to wskazywał Heidegger – immanencję prawdy, lecz również nadaje naszemu rozumieniu kierunek oczekiwania sensu – prawdy. Zatem pytać o to, co znaczy symbol, to wystawiać to, co jest symbolem, na otwartą przestrzeń. Bowiem to, o co pytamy, nie posiada z góry ustalonej odpowiedzi – jest ono nieokreślone. Dlatego jeżeli pytamy o znaczenie symbolu, wtedy to, o co pytamy, otwiera się w swojej niejasności i nieokreśloności. Ujawnia się tym samym sens samego pytania, którym jest właśnie owo otwieranie tego, o co pytamy. „Każde pytanie – pisze Gadamer – realizuje swój

sens w przejściu przez taką nieokreśloność, w której staje się pytaniem otwartym”⁴⁸.

„Wstępne uchwycenie pełni” w odniesieniu do symbolu to pierwsze jak gdyby „poradzenie sobie” z problematycznością, która nie dotyczy samego symbolu, lecz mnie samego – mojej sytuacji spotkania z symbolem. To pierwsza odpowiedź na postawione pytanie „czym/kim jesteś dla mnie jako to/ten, co/kto posiada jakiś sens?”, która otwiera możliwość postawienia kolejnych pytań. Otwartość pytania nie jest jednak bezgraniczna. Ogranicza je zawsze pewien horyzont pytania. Postawienie pytania wymusza konieczność ustalenia przesłanek, czyli założeń pierwotnych traktowania „czegoś jako coś”, które dla Heideggera były zamysłem, przezornością, uprzedzeniem – przedrozumieniem rozumienia, czy też jego przedzałożeniem⁴⁹. Stanowią one z jednej strony coś trwałego w całej strukturze rozumienia, ale z drugiej – tylko w obrębie ich horyzontu coś, co stanowi przedmiot rozumienia może ukazać się jako coś otwartego. Przedrozumienie stanowi zatem pierwszą zasadę hermeneutyki – jest pierwszym warunkiem rozumienia. Zakłada ono pewną intencjonalność, która tkwi w przedmiocie rozumienia, podmiocie i adresacie. Tischner pisze: „[...] jeżeli chcemy zrozumieć, musimy sobie wyjaśnić, jakie mamy przedrozumienia. Jeżeli mamy coś zrozumieć, musimy sobie rozjaśnić, z jakim balastem do tego przystępujemy. Tego balastu się nie pozbedziemy, ale przynajmniej powinniśmy się zastanowić, jaki on jest. Powinniśmy dążyć do tego, żeby sobie ten balast wyjaśnić”⁵⁰. W procesie rozumienia (dodajmy – takiego rozumienia, które ukierunkowane jest na odczytanie „drugiego sensu” symbolu) nie

47 Tamże, s. 337.

48 Tamże, s. 338.

49 M. Heidegger, *Bycie i czas...*, s. 438.

50 J. Tischner, *W kręgu myśli hermeneutycznej...*, s. 166.

tylę zawieszamy własne, prywatne uprzedzenia, sądy, po to właśnie, by móc otworzyć przestrzeń pytałości, ile musimy je sobie uświadomić. Przy czym przestrzeń tę warunkuje już pewne przedrozumienie, które powstaje w „mieć-do-czynienia” z daną rzeczą (co zarazem zakłada naszą otwartość na tę rzecz) i stanowi „wstępne uchwycenie pełni”⁵¹ Procesem rozumienia kieruje już pewne przedrozumienie sensu czegoś i oczekiwanie tego sensu, czyli przyjęcie „czegoś jako coś”. W zależności od danego przedrozumienia, spostrzegane są (mogą być postrzegane) i badane różne aspekty tego samego „przedmiotu”. Symbol jawi się w swej wieloznaczności, a nasze przedrozumienie go pozwala odsłonić „wybrane” przez „wstępne uchwycenie pełni” jego znaczenia.

Całość rozumienia antycypująca sens, który na mocy immanencji istnienia w danej rzeczy „u-jawnił się” i został uchwycony jako coś i który zarazem nadaje kierunek rozumienia tej rzeczy, staje się możliwa dzięki wzajemnej relacji pomiędzy częściami i całością rozumienia⁵². Rozumienie symbolu odbywa się w ruchu w przestrzeni między pytaniem o niego i znaczeniem jego wymiarów a odpowiedzią, w ruchu, który stale przebiega od całości do części i na powrót do całości. Osiągnięcie rozumienia „czegoś jako coś” zakłada zwrot ku otwartej sferze, w której „to coś” mogłoby się określić w swej uprzedniej nieokreśloności. Zatem tym, co prowadzi do rozumienia, jest konieczność ustanowienia inności tego, co stanowi jego przedmiot, czyli właśnie zaprojektowanie „czegoś jako coś”. Właściwa istota projektu polega na zapytywaniu, na tym, że pojawia się pytanie, które kieruje się w otwartą przestrzeń i umożliwia

przez to odpowiedź, mogącą wejść w strukturę kolejnego pytania. Zaś samo zapytywanie wynika z poszukiwania jasności „u-jawniającego się” sensu. Jest ono zawsze określone własną sytuacją pytania, którą z kolei wyznacza pewien horyzont (dane przedrozumienie). Odnosi się zarówno do pewnego „stanu rozumienia”, czyli do tego, co wiem (mniej lub bardziej świadomie), a co w istocie prowadzi do „wstępnego uchwycenia pełni”, jak i do tego, że nie wiem tego, co chcę wiedzieć i że wiem, że nie wiem.

Rozumienie symboli, w ujęciu hermeneutycznym, odbywa się zatem w ruchu o kierunku „od-do”. Oznacza to taką „procedurę” rozumienia, która zakłada, że „punkt wyjścia”, czyli przedrozumienie uwarunkowane „wstępnym uchwyceniem pełni”, wyznacza drogę do „punktu dojścia”, czyli rozumienia symbolu „jako czegoś”. Zarazem ów „punkt dojścia” może stanowić nowe przedrozumienie, czyli nowy „punkt wyjścia” dla dalszego procesu rozumienia. Dochodzimy do uchwycenia rozumienia symbolu jako nieustającego ruchu pomiędzy jego przedrozumieniem a jego sensem, czyli rozumieniem tego czegoś, co skrywa i co zarazem „ujawnia się nam jako coś”.

Słowo „jako” w samym procesie rozumienia spełnia bardzo znaczącą funkcję. Wiąże ono sam przedmiot rozumienia ze szczególnością jego rozumienia, czyli wskazuje właśnie na jego istotowy charakter. Słowo „jest” nie wyraża rozumienia. W hermeneutyce nie chodzi bowiem o to, aby przedmiotem rozumienia uczynić prawdę, którą już w założeniach można osiągnąć i wyczerpać. Prawda jest niewyczerpywalna, w każdorazowym jej z-rozumieniu ukazuje się, orzeka i przekazuje nie część prawdy, lecz prawda „jako coś”.

51 H.G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 280.

52 Tamże, s. 277-278.

Ponieważ symbol jest niewyczerpywany w swej interpretacji i ciągle daje do myślenia, istnieje zawsze możliwość zmiany jego kontekstu znaczeniowego. Zmiana całości, do której odnosimy symbol doprowadza do tego, że w nim samym pojawia się więcej niż jedna prawda. Wejście w kontakt z symbolem to odsłanianie czegoś nowego. Dlatego rozumieć symbol to uchwycić „coś jako coś”. Jest bliższy metaforze, ponieważ odsłania bycie jako czegoś. Aczkolwiek nie jest metaforą, bo – jak z kolei pisze Tischner w kontekście prezentacji symbolu w ujęciu Ricoeura – jest przejściem z jednego świata do drugiego, natomiast metafora dotyczy jednego i tego samego świata. Ustalając i odkrywając pewne analogie zakorzenienia je bezpośrednio w jednym doświadczeniu. Tischner podaje taki oto przykład: „>>Widzę ludzi, jako drzewa chodzących<<. Zarówno drzewo jak i człowiek są dane w polu tego samego doświadczenia”⁵³. Oznacza to, iż symbol „pokazuje się” nam „jako coś”, że to coś jest w określonym sensie dane i w określony sposób jest interpretowane i traktowane⁵⁴. Ricoeur widział odpowiedniość między „byciem jako” a „widzeniem jako”, a w zasadzie uważał, że „bycie jako” jest korelatem „widzenia jako”, w którym, jak pisze, „streszcza się praca metafory na płaszczyźnie języka”⁵⁵. Dla niego już samo bycie powinno zostać zmetaforyzowane w postaci „bycia jako”, jeśli mamy to bycie zrozumieć. Określenie „coś jako coś” mówi nam zatem o tym, że dokonaliśmy powiązania czegoś z czymś – nadaliśmy mu znaczenie. Zarazem powiązanie czegoś z czymś jest od tego „czegoś”

53 J. Tischner, *W kręgu myśli hermeneutycznej...*, s. 191.

54 B. Waldenfels B., *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 32-35.

55 P. Ricoeur, *Czas i opowieść. t. III. Czas opowiadany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 223.

różne, a przynajmniej pierwotnie niepowiązane. Nic nie jest dane, nie będąc dane „jako takie”. Oznacza to, że coś przejawia się „jako coś”, a nie inaczej. Każdy sens „czegoś” rozpościera się jako kontekst odniesień i każdorazowo jest sensem przez nie obciążonym. „Coś jako coś” nie oznacza, że „jest” ono „czymś”. Staje się „czymś”, gdy przyjmuje jakiś sens. Dopiero wówczas symbol staje się dla nas zrozumiały. Waldenfels podkreśla, że również nikt nie wdaje się w to „jako coś”, nie zachowując się zarazem „jako ktoś”.

Z powyższymi rozważaniami łączy się ściśle kolejne hermeneutyczne stanowisko wobec rozumienia, które mówi, że rozumienie posiada jednocześnie charakter dziejowy. Dziejowość, czy też czasowość rozumienia, polega na tym, że to, co jest rozumiane, jest każdorazowo właśnie rozumiane inaczej. I choć rozumienie może być również zamknięte w określonej czasoprzestrzeni, to jednak nigdy nie jest ono zamknięte ostatecznie. Bowiem rozumienie to ciągle konstytuowanie i przewyciężanie sensów, wynikających z ich ruchu pomiędzy pytaniem i odpowiedzią, ustawicznie otwartym na własny dalszy ciąg.

Konkluzja

Z perspektywy psychologii kultury, która dostrzega twórcze związki między psyche i kulturą, wyróżnia się dwa rodzaje języka, którymi człowiek posługuje się w swoim życiu i których rozumienie sam wypracowuje⁵⁶. Jeden to język charakterystyczny dla myślenia obrazowo-symbolicznego, drugi – dla myślenia werbalno-pojęciowego. Czym charakteryzują się te dwa rodzaje myślenia? Myślenie obrazowo-symboliczne – w życiu osoby dorosłej – istnieje obok

56 W.Z. Dudek, A. Pankalla, *Psychologia kultury...*, s. 245-252.

myślenia intelektualnego, choć współcześnie ten typ myślenia w swej „tradycyjnej” warstwie znaczeniowej nie jest ani powszechny, ani tym bardziej twórczo obecny w życiu jednostkowego człowieka⁵⁷. Opiera się na nielinearnym, polichronicznym i symbolicznym, bezpośrednim (intuicyjnym) odbiorze rzeczywistości – podobnie jak w myśleniu werbalno-pojęciowym: selekcji, transformacji, asymilacji i integracji napływających do człowieka informacji. Treści wyobrażone i odbierane subiektywnie są doświadczane jako realne, zaś sam język metaforyczno-symboliczny uaktywnia się przede wszystkim w kontakcie ze sztuką i religią, jak również w wyobraźni, w fantazjach i w marzeniach. Myślenie obrazowo-symboliczne odpowiada wrodzonej strukturze umysłu, którego – powołując się w tym miejscu na koncepcję Junga – jedną z podstawowych funkcji jest funkcja transpersonalna, zakorzeniona w nieświadomości subiektywnej i obiektywnej, możliwa przez „obróbkę” świadomości, lecz jednak u podstaw której leży zdolność i umiejętność myślenia symbolicznego. Whorf uważał, że zawsze myślimy w języku danej kultury, idąc tym tropem powiemy, że myśląc obrazowo-symbolicznie posługujemy się językiem, który przynależy do wertykalnego wymiaru języka kultury⁵⁸. Jest

57 „Zjawiskiem towarzyszącym procesowi mitologizacji w nowoczesnej kulturze (np.. Mit „złych kalorii”, „dobrych” witamin, naiwna wiara w ewolucję i geny, próby odkrycia „leków”, które zatrzymują proces starzenia itd., ale i wtórna mitologizacja nawet w tak zrationalizowanym podsystemie kultury, jakim jest nauka – teorie naukowe jako wiedza mityczna ujęta w symboliczne schematy) jest nawrót do języka symboliczno-obrazowego, mimo intensywnego rozwoju literatury, komunikacji werbalnej i audiowizualnej, techniki i nauki. Przejawia się to np. w popularności form komunikacji typowej dla wieku dziecięcego – telewizji, filmu, wideo – jako niewerbalnych, obrazowych sposobów porozumiewania się. Eksplozja telefonii komórkowej odzwierciedla zapotrzebowanie na komunikację bezpośrednią, konkretno-zmysłową, jaka jest typowa dla okresu wczesnodziecięcego [...] spontaniczne procesy kulturotwórcze [...] zachodzą współcześnie w przestrzeni internetu”. Tamże, s. 249.

58 B.L. Whorf, *Język, myśl, rzeczywistość*, PIW, Warszawa 1982.

on językiem indywidualnym, wewnętrznym, transkulturowym. Opiera się na wieloznacznych symbolach wskazujących znaczenie archetypowe, transkulturowe, uniwersalne, a jego znaczeni(e)a wychodzą poza obręb jednej kultury. Jest alternatywą rozwoju ukierunkowanego na aspekt zewnętrzny i wyrażenie zbiorowych konwencji. W tym języku możliwe jest integralne ujmowanie różnych wymiarów życia, zarówno reprezentację ról i zachowań społecznych, postaw i typów zachowań, jak i symbolicznych stanów emocjonalnych i typowych doświadczeń (sytuacji) granicznych. Posługiwanie się językiem symbolicznym, z czym niewątpliwie łączy się przesunięcie aktywności mentalnej człowieka „w głąb siebie”, nie rezygnując jednocześnie z aktywności w stronę zewnętrznego życia, pozwala zrozumieć język symboli w kontekście własnego rozwoju tożsamości indywidualnej.

Komplementarnym do myślenia obrazowo-symbolicznego i jego języka jest myślenie werbalno-pojęciowe, będące podstawowym sposobem komunikacji społecznej i kulturowej, opartej na dominacji w świadomym myśleniu człowieka słów i pojęć. Myślenie to charakteryzuje się linearnością i monochromicznością, a jego język – język horyzontalny – jest językiem powierzchniowym i konwencjonalnym; by stać się „wyrafinowanym” i w społecznej konwencji „dojrzałym” wymaga coraz większego zasobu słów i pojęć abstrakcyjnych. W rozwoju człowieka jest to również język wtórny, ponieważ zostaje przejęty od otoczenia zewnętrznego. Ze względu na potrzebę ścisłości opiera się na znakach słownych i pozawerbalnych gestach, za pomocą których kształtują się i są odbierane zbiorowe formy komunikacji. Organizuje zatem

podstawową przestrzeń wymiany społecznej, będąc zarazem warunkiem społecznej adaptacji. Jest także obecny w życiu rodzinnym, intymnym, a nawet w kontakcie ze sztuką czy religią. Przydomienie wiedzy naukowej w kulturze zachodniej od czasów Oświecenia, język rozwinięty przez naukę i zdobycze techniczne cywilizacji wywarł ogromny wpływ na życie codzienne, które coraz częściej jest wyznaczone przez koncepcje, idee i teorie naukowe. Myślenie werbalno-pojęciowe i jego język tworzy zewnętrzną warstwę osobowości, ukierunkowując życie psychiczne w stronę społeczności, zbiorowości, akcentując konwencjonalne wartości zbiorowe, spychając, coraz częściej i skuteczniej, na plan dalszy głębsze wartości uniwersalne i kulturowe (kultura duchowa, sztuka, religia).

O stabilności i dojrzałości tak kultury, jak i tożsamości indywidualnej decyduje dialog między dwoma rodzajami myślenia⁵⁹. Przyjmując założenie o komplementarności obu rodzajów myślenia i ich języków, ważne staje się zatem kształtowanie i rozwijanie zarówno werbalno-pojęciowego, jak i symbolicznego myślenia, które spotykają się w obszarze podejmowanej przez człowieka refleksji. ■

59 A. Motycka A., O roli intuicji w rozwoju nauk przyrodniczych [w:] ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury, 2000 nr 4; Taż, Rozum i intuicja w nauce. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2005.

Anna Walczak

Lodz, Poland

annawalczak29@wp.pl

Keywords: culture, psyche, symbol, archetype, interpretation, thinking

About a symbol and its meaning in the culture

Abstract

Being a symbolic creature, human retains and creates a world of culture, which differs from the world of nature. There is no human outside the culture and no culture without thinking man, feeling and experiencing in symbolic terms. Imagery-symbolic thinking of human coexists with verbal-conceptual thinking, but recently the former - in its „traditional” semantic layer - is neither universal, nor creatively present in the life of both individual human and community. Its appreciation and at the same time skillful „harmony” with verbal-conceptual thinking allows to constitute mature form of individual and cultural identity. A symbol, being not a simple indication, demands specificity of understanding which, in this paper, shall be showed in a hermeneutic perspective..

Anna Walczak, Ph.D., University of Lodz

Bez wychowania prawdziwa kultura nie przetrwa – refleksje (nad twórczością) Stefana Swieżawskiego

Krzysztof Kamiński

Łódź, Polska

signum18@op.pl

słowa kluczowe: kultura, wychowanie, cultus animi, humanizm, chrześcijaństwo

*Istotę kultury
stanowi symfonia mądrości i miłości.*

S. Swieżawski

Stefan Swieżawski¹ nie był rasowym teoretykiem wychowania, nie był też najwybitniejszym kulturologiem. **Kultura i wychowanie** to jednak zagadnienia, którym ostatecznie poświęcił wiele uwagi – czy to w kontekście studiów nad historią filozofii, czy z pozycji autentycznego chrześcijaństwa, o które zabiegał. Generalnie można stwierdzić, że wychowanie Swieżawski postrzegał jako zasadniczy czyn-

1 Stefan Swieżawski (1907-2004) – jeden z najwybitniejszych historyków filozofii średniowiecznej i największy w Polsce znawca pism św. Tomasza z Akwinu. Świecki audytor II Soboru Watykańskiego, bliski przyjaciel Jana Pawła II. Studia ukończył we Lwowie. Współpracował m.in. z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim i Polską Akademią Nauk. Był jednym z duchowych ojców środowiska „Tygodnika Powszechnego” i „Znaku”. Autor m.in. wielotomowej monografii „Historia filozofii XV wieku”.

Fragменты prezentowanego tekstu publikowane były w „Łódzkich Studiach Teologicznych”, nr 16 (2007) w artykule zatytułowanym „Zagadnienie kultury jako cultus animi w pismach Stefana Swieżawskiego”.

Krzysztof Kamiński, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki, autor książki „Humanizm chrześcijański Stefana Swieżawskiego” (www.leksem.pl).

nik kulturotwórczy, a w dalszej perspektywie element humanizujący współczesny świat.

Swoje rozważania poświęcone kulturze Swieżawski symbolicznie umiejscawia w kontekście Marcelowskiego² „być” i „mieć”. Puenta tych przemyśleń – wskazująca na fakt, „że być kulturalnym, a więc być wyposażonym w to, co stanowi istotę kultury ducha, jest nieporównywalnie ważniejsze i cenniejsze niż posiadanie największych nawet skarbów należących do świata duchowych i materialnych wytworów ludzkiej twórczości”³ – może stać się dobrą podstawą do dalszych (pogłębionych) analiz, których celem będzie ustalenie czym, według Swieżawskiego, jest kultura i jaką rolę do spełnienia mają czynniki wychowawcze.

Kultura... intelektu i woli

Swieżawski nawołuje do pogłębienia i interioryzacji pojęcia kultury osoby ludzkiej⁴. Apel jest uzasadniony, gdyż powszechnie rozpowszechnione dziś pojęcie kultury dalekie jest od właściwego i istotnego jej rozumienia. Zakorzeniło się przekonanie, według którego o człowieku kulturalnym miałyby świadczyć tylko jego czytanie, znajomość języków, obcowanie ze sztuką, estetyka własna i otoczenia itd., a przede wszystkim działalność

2 Gabriel Marcel – francuski filozof i pisarz, przedstawiciel egzystencjalizmu teistycznego; autor m.in. takich prac jak: *Być i mieć* oraz *Homo viator*.

3 S. Swieżawski *Kultura a filozofia*, [w:] *tenże, Istnienie i tajemnica*, Lublin 1993, s. 101.

4 Por. *tamże*, s. 100.

twórcza. Takie rozumienie kultury sprowadza się do poziomu konsumpcyjno-produkcyjnego, a kultura, zdaniem Swieżawskiego, to doskonalenie osoby ludzkiej⁵.

Swieżawski odrzucając konsumpcyjno-produkcyjną koncepcję kultury, domaga się, by postrzegano ją jako uprawę ludzkiego ducha – *cultus animi*. I w tym znaczeniu, aby człowiek mógł stać się wartościowym twórcą, *homo faber*, poprzez wytwarzanie dzieł materialnych i duchowych, musi on położyć najpierw akcent na ową pracę wewnętrzną, na *cultus animi*. Owocem podjętego wysiłku ma być doskonalenie (i harmonia) władz duchowych: intelektu i woli⁶. „Człowiek, jak każde jestestwo wyższego rzędu, poznaje i działa – wobec czego kulturą jest ponad wszystko usprawnianie ludzkiego poznania i postępowania. [...] W sferze poznawczej nie rozumienie, lecz ogląd kontemplacyjny i zdolność sądzenia – a więc bardziej mądrość niż wiedza – powinny być uznawane za największą wartość; a w sferze postępowania, miłość jako praktyczny regulator i motor wszystkich stosunków międzyludzkich”⁷. Jasno zatem z powyższych słów wynika, że kultury należy upatrywać w rozwoju duchowym osoby ludzkiej, w sferze poznania (intelektu) i postępowania (woli), nie zaś głównie w produkcji, doskonaleniu wytworów i konsumpcji kulturalnej⁸.

Mówiąc o autentycznej kulturze, zdaniem Swieżawskiego, nie do pomyślenia jest rozdźwięk

między wspomnianymi dwoma sferami: poznania i postępowania. „Zwrócenie się w kierunku tylko jednej z nich doprowadziłoby do wynaturzeń. Radykalne wyakcentowanie intelektu kosztem postępowania rodzi pseudokulturę pięknoduchów i wyobcowuje nas z tego, co stanowi prawdziwy tragizm rzeczywistości, w której wypadło nam żyć. Z drugiej strony zaniedbania w sferze intelektualnej muszą prowadzić do aktywizmu, uśmiercającego na dalszą metę kulturę i do czystego utylitarnego praktycyzmu”⁹. Na analogiczne niebezpieczeństwo zwracał wcześniej uwagę Emmanuel Mounier. Można zatem przypuszczać, że przekonania Swieżawskiego mają swe zakorzenienie w koncepcji alienacji Narcyza i Herkulesa, wedle której obie przeciwstawione sobie postawy wyobcowania są konsekwencją wolnego wyboru: Narcyz pozostaje w egocentrycznej izolacji uciekając przed światem, Herkules zaś swoje życie wypełnia obecnością w świecie poprzez różnorakie inicjatywy. Narcyz jest od wewnątrz trawiony przez chorobę pięknoduchów i zatrzuwa go jego własne spojrzenie na siebie. Herkules jest z zewnątrz trawiony przez własne sukcesy, spala się w ogniu swoich zwycięstw¹⁰.

W dziedzinie poznawczej Swieżawski wskazuje na kolosalne znaczenie kontemplacji: nadprzyrodzonej, do której dochodzi człowiek przez wiarę oraz przyrodzonej – metafizycznej. Spełnia ona ważną rolę w filozofii uprawianej zawodowo, jak i tej przednaukowej, rozumianej jako refleksja

5 Por. S. Swieżawski, Chrześcijanin dzisiejszych czasów wg <Gaudium et spes> [w:] tenże, Człowiek i tajemnica, Kraków 1978, s. 132.

6 Por. S. Swieżawski, Vaticanum II a problemy kultury współczesnej, [w:] Istnienie..., s. 122.

7 S. Swieżawski, Chrześcijanin dzisiejszych..., s. 132.

8 Por. S. Swieżawski, Czy Ewangelia jest kulturotwórcza?, [w:] Człowiek..., s. 74.

9 Por. S. Swieżawski, Kultura a filozofia..., s. 101-102. Zdaniem Swieżawskiego, autentycznej kulturze może przyjść tu z pomocą klasyczna myśl filozoficzna ożywiając i aktualizując pojęcie cnoty – szczególnie poprzez dowartościowanie cnot intelektualnych, zapominanych zwykle na rzecz cnot moralnych. Tamże.

10 Por. E. Mounier, Co to jest personalizm?, Warszawa 1960, s. 206-207.

mądrościowa nad całą rzeczywistością¹¹. Dzisiaj jednak, mówi Swieżawski, ustępuje ona miejsca nauce: zaborczej i zapatrzonej tylko w swoje niewątpliwe osiągnięcia¹². W wychowaniu marginalizuje się kontemplacyjne funkcje intelektu: prosty ogląd intelektualny, w którym kształtują się pojęcia, i sąd, w którym zespalamy ze sobą gotowe już pojęcia. Coraz większy nacisk kładzie się na rozumowanie, co powoduje, że dominującą tendencją w naszym życiu staje się racjonalizm, na niekorzyść sprzyjającego kontemplacji intelektualizmu. Opisane zjawisko Swieżawski określa mianem regresu mądrości, która sprzeniewierza się samej sobie i często służy różnym ideologiom, co z kolei jest niekorzystne dla rozwoju autentycznej kultury¹³.

Swieżawski często przestrzega również przed utożsamianiem terminów: „wiedza” i „mądrość”. Nawet ogromna wiedza nie jest jednoznaczna z mądrością. „Dotykamy tu – pisze Swieżawski – ogromnego problemu wychowania i szkolnictwa, gdzie dominuje wyłącznie wiedza. A przecież zdobycie największej nawet wiedzy nie daje jeszcze mądrości. Człowiek staje się mądry nie przez przechodzenie poszczególnych etapów zdobywania wiedzy, lecz przez coraz lepiej rozwiniętą umiejętność refleksji i przez praktykę kontemplacji. Ta cała sfera jest w procesie wychowawczym, charakterystycznym dla naszej cywilizacji, bardzo zaniedbana [...]. Sądzę – kontynuuje – że znajdujemy się u progu nowej epoki w całej naszej

dydaktyce. Nowoczesna szkoła, a także rodzina, będzie musiała zrozumieć, że w formacji młodych równie ważna jak wiedza – a może i ważniejsza od niej – jest mądrość i jej nabywanie”¹⁴.

Swieżawski wskazuje na głęboki związek pomiędzy kulturą i filozofią. Pisze: „Każdy człowiek – i to bez wyjątku – jest powołany do poszukiwania odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Jaki jest cel mojego życia i mojej działalności? Każdy skazany jest na szukanie tych odpowiedzi we własny sposób i w zakresie uzależnionym od poziomu własnego wykształcenia i kultury. Każdy jest więc skazany na filozofię: naukową lub przednaukową. Każdy jest skazany na uprawianie mądrości, bo filozofia jest właśnie owocem mądrości”¹⁵. Zanik prawdziwej mądrości wywraca porządek moralny i kulturalny człowieka, kładąc się cieniem na jej losy, o czym mogą świadczyć okrucieństwa przekraczające wyobraźnię. Pozbawianie się mądrościowego (filozoficznego) wymiaru osobowości jest zatem przejawem dehumanizacji; bolesnym umniejszaniem człowieczeństwa¹⁶. Dlatego konieczne jest dowartościowanie mądrości filozoficznej, która ma być niezbędnym czynnikiem formacji umysłowej każdego człowieka¹⁷.

Poprzez prezentowane tutaj przekonania dotyczące wzajemnych zależności i odniesień kultury i filozofii, Swieżawski nawiązuje do przewodniej myśli Pico della Mirandoli, wedle której to nie jest człowiekiem ten, komu obca jest filozofia pojmowana jako przyrodzona refleksja sapien-

11 Por. S. Swieżawski, *Chrześcijanin dzisiejszych...*, s. 134.

12 Znamienne pozostają w zarysowanym kontekście słowa Swieżawskiego: „Wszystkim uczonym [...] grozi zatrać człowieka, powolne zagubienie tych właściwości, które są w człowieku najcenniejsze. Zbyt radykalny rozwój uczoności może bardzo realnie zagrażać człowieczeństwu”. S. Swieżawski, *Alfabet...*, s. 50.

13 S. Swieżawski, *Kultura a filozofia...*, s. 104-106.

14 S. Swieżawski, *Alfabet...*, s. 51.

15 Tamże, s. 34.

16 Por. S. Swieżawski, *Vaticanium II a problemy...*, s. 123.

17 Por. S. Swieżawski, *Kultura a filozofia...*, s. 106-110.

cialna, a której wartość jest nieprzeceniona dla całości kultury¹⁸.

Praktyczny wymiar działalności kulturowej człowieka znajduje swój wyraz przede wszystkim w stosunkach międzyludzkich. W tym kontekście Swieżawski odwołuje się najczęściej do uzasadnień chrześcijańskich, a tu wskazuje na doniosłą rolę Ewangelii. Nie należy jednak odnosić wrażenia, że Swieżawski prawdziwą kulturę utożsamia jednoznacznie z chrześcijaństwem. Takie przekonanie kłóciłoby się z zasadniczą linią myśli Swieżawskiego, której cechą charakterystyczną jest poszanowanie wolności i pluralizmu, a zakwestionowanie tych wartości równałoby się przekreśleniu całej tradycji zogniskowanej w prezentowanych poglądach. Sam Swieżawski jednoznacznie powie: „Jestem przeciwnikiem tworzenia ideału kultury chrześcijańskiej. Uważam, że musi być wpięty w ogół i że ją chrześcijanie mają zapładniać duchem chrześcijańskim, a nie tworzyć drugą kulturę. Jaki jest sens robienia medycyny katolickiej, matematyki katolickiej czy katolickiej gospodarki?”¹⁹.

Z drugiej strony uniwersalizm, ale także pluralizm kultury musi uszanować, czy wręcz szczególnie docenić, przywołaną już Ewangelię, która centralnym zagadnieniem czyniąc tematykę bliźniego, uczy, że wszyscy ludzie są braćmi i że każdego bez wyjątku należy miłować. Tak rozumiana miłość zobowiązuje do wyjścia ze „skorupy egocentryzmu” i otwarcia się na potrzeby bliźniego, do próby coraz lepszego rozumienia innych, do praktycznej afirmacji ludzkiego pluralizmu w za-

kresie i ludzkiego bytowania, i ludzkich przekonań. To właśnie Ewangelia, akcentuje Swieżawski, jest najlepszą szkołą nabierania umiejętności właściwego współżycia międzyludzkiego w świecie; w świecie, w którym tak często deptane są prawa człowieka²⁰.

W sferze kultury szczególnie widać jak myśl chrześcijańska broni całej doczesności, aby wszystkie dziedziny ludzkiego życia były zgodne z wymogami ludzkiej natury i osobowości. Jedną z największych przeszkód jest tu wszelki klimat „duchowej ciasnoty” i „zamkniętego podwórka”. Nic tak nie niszczy prawdziwej kultury jak wszelkie egocentryzmy i zaskorupienia: rasizm, antysemityzm, skrajny nacjonalizm, obrażając godność osoby ludzkiej i deptając prawa człowieka²¹. Są próby uleczenia świata z jego bolączek, co zauważa Swieżawski, poprzez sprawiedliwość. Sam jednak ratunku dla zdehumanizowanego współczesnego świata upatruje w ewangelicznej miłości. „Sprawiedliwość nawet doprowadzona do doskonałości, jest zawsze niewystarczająca; domaga się ona z konieczności uzupełnienia przez miłość”²². Często sama sprawiedliwość może okazać się dla człowieka wręcz szczytem niesprawiedliwości²³. Tym bardziej, że współcześnie świat obraca się w błędnym kręgu niemocy zerwania z niesprawiedliwością i zbrodnią. Świadczą o tym wzmagające się zbrojenia i wojny, niebezpieczeństwa licznych epidemii pomimo postępu technicznego i odkryć naukowych czy choćby przerażające klęski głodu współistniejące z wyrafinowanym zbytkiem

18 Por. S. Swieżawski, Ustawiać żagle, ze Stefanem Swieżawskim rozmawiają A. Karoń-Ostrowska i Z. Nosowski [w:] *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 1995, s. 10.

19 S. Swieżawski, *Alfabet...*, s. 48-49.

20 Por. S. Swieżawski, *Czy Ewangelia jest...*, s. 79.

21 Por. tamże, s. 80.

22 S. Swieżawski, *Vaticanium II a problemy...*, s. 122.

23 S. Swieżawski, *Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego*, [w:] *Człowiek...*, s. 101.

i ospałym wygodnictwem. Wszystko to wskazuje na fakt, że współżycie ludzkie jest niehumanitarne²⁴.

Humanizacja stosunków międzyludzkich miałyby się więc dokonać poprzez miłość chrześcijańską, sięgającą do źródła jakim jest Ewangelia. Z działań tych Swieżawski nie wyklucza jednak niechrześcijan czy ateistów. Nawiązuje tym samym do uniwersalistycznej nauki o *Logosie* Justyna Męczennika, do jego przekonania, że „dobrzy poganie muszą być zbawieni”²⁵. „Kto wie – zastanawia się – czy czasami ci, którzy uważają się za niewierzących, a nawet za ateuszy, nie krocą już drogą, która wiodła św. Pawła do Damaszku? Myślę, że ci wszyscy, którzy zapuszczają się na ścieżki prowadzące do prawdziwej humanizacji stosunków międzyludzkich, i którzy dochodzą do przeświadczenia, że stosunków tych nie można uczynić bardziej ludzkimi inaczej jak tylko osobistym wysiłkiem codziennego heroizmu, ci wkraczają już w sferę prawdziwej miłości”²⁶. Przykładem mogą tu być m.in. Sokrates, św. Franciszek z Asyżu, Gandhi czy Ch. de Foucauld, którzy poprzez swoje postawy życiowe urzeczywistniają głębię i moc autentycznej kultury i wskazują najlepszą drogę ku jej uzyskaniu²⁷.

Wychowanie – formowanie osobowości

Mając na uwadze humanizację, w pełnym tego słowa znaczeniu, człowieka czy w ogóle świata, Swieżawski nie zapomina o wysiłku wychowawczym. Zagadnienia z zakresu pedagogiki rozważa oczywiście w kontekście

kultury²⁸. Realizacja zadań kulturotwórczych, mających na celu doskonalenie osoby ludzkiej, nie leży jednak w gestii ulepszania czy zmiany struktur. Konieczna jest głęboka zmiana umysłów i sumień, która może dokonać się w procesie wychowawczym, realizowanym z nieugiętą konsekwencją²⁹. „Bez gruntownego wychowania człowieka i wdrażania go w wielką umiejętność kontaktów międzyludzkich mowy być nie może o prawdziwej kulturze, podobnie jak jest ona nie do pomyślenia bez rzetelnego i stałego uprawiania mądrości”³⁰.

Powołując się na Thomasa More i Erazma z Rotterdamu Swieżawski mówi, że wychowawcy w swoich działaniach powinni wzorować się na rolnikach i hodowcach. Wychowawca ma tak urabiać umysł jak rolnik uprawia ziemię, a ogrodnik hodzi to wszystko, co rośnie w ogrodzie³¹; jest to typowo humanistyczny ideał wychowawczy, znajdujący swe odzwierciedlenie w metaforze: *agri-cultura* – *cultura animi*. Dotykamy tu samych korzeni znaczenia wyrazu kultura³², którego etymologiczne znaczenie (z łac. *cultus*) to uprawa, pielęgnacja

28 Kryzysu kultury Swieżawski dopatruje się między innymi w atomizacji kultury oraz w rozpędzie hierarchii wartości – prowadzi to do poczucia braku sensu, co z jednej strony uniemożliwia rozwój metafizyki, a z drugiej jest konsekwencją jej kryzysu. Por. S. Swieżawski, Jak piękno doryckiej kolumny, ze Stefanem Swieżawskim rozmawia A. Karoń-Ostrowska, [w:] tenże, Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej, wyd. 3, Kraków 1999, s. 8.

29 Por. S. Swieżawski, Kultura jako podłoże..., s. 113.

30 S. Swieżawski, Czy Ewangelia jest..., s. 79.

31 Swieżawski zauważa, że tak rozumiana (uprawiana) kultura domaga się swoistej ascezy. „Nabywanie kultury ducha przebiega podobnie do etapów w urzeczywistnianiu kultury ogrodniczej: trzeba siać cenne ziarna, ochraniać ich wartość, obcinać i usuwać liczne zbędne przerosty. Tu właśnie ma uzasadnienie asceza, a więc stale towarzysząca nam postawa ułatwiająca wybór większego dobra spośród dóbr nasuwających się nam do wyboru. Nie wyobrażam sobie prawdziwej kultury bez ascezy”. S. Swieżawski, Kultura a..., s. 102.

32 Por. S. Swieżawski, U źródeł nowożytnej etyki, Kraków 1987, s. 31.

24 Por. S. Swieżawski, Czy Ewangelia jest..., s. 81.

25 Por. S. Swieżawski, Dzieje europejskiej filozofii klasycznej, Warszawa-Wrocław 2000, s. 265.

26 S. Swieżawski, Kultura jako podłoże..., s. 100.

27 Por. tamże.

gnowanie, hodowla, ale także wychowywanie, wykształcenie, uszlachetnianie, ogłada, sposób życia. O doskonałości kultury świadczy zaś mądrościowy wymiar osobowości człowieka i to właśnie mądrość winna być priorytetem w wychowaniu³³. Świeżawski kolejny raz zatem uzmysławia kolosalne znaczenie mądrości w życiu ludzkim, tym razem wskazując na nią jako na element konstytuujący kulturę, która z kolei ma niebagatelny wpływ na losy

wychowania, które ma być formowaniem osobowości człowieka, a nie jedynie samym nauczaniem. Podkreśla też, że wychowanie rozpoczynać się powinno zaraz po urodzeniu. Tym samym docenia i podkreśla wagę wychowania w rodzinie³⁵.

Wychowawcze sugestie Erazma sprzed niemal sześciu wieków nic nie straciły na swej aktualności, o czym głęboko przeświadczo-



Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Stefan_Swiezawski_Polish_philosopher.jpg

Professor Stefan Świeżawski, 1968

fotograf: Tadeusz Rolke

świata. „Jeżeli ludzie nie potrafią się stawać coraz mądrzejsi, wielce zagrożona wydaje się przyszłość świata”³⁴.

Świeżawski, analizując humanistyczną pedagogikę Erazma, wskazuje na jej nowatorski charakter; szczególnie w pojmowaniu

ny jest Świeżawski, który pisze: „Trzeba by, przy pomocy wszelkich możliwych środków, ukazywać rodzicom i wychowawcom całą powagę dzieciństwa i ujawniać wyjątkowy wpływ pierwszych lat życia ludzkiego nie tylko na fizyczny rozwój człowieka, ale także na kształtowanie się jego osobowości”³⁶.

³³ Por. S. Świeżawski, *Vaticanum II a problemy...*, s. 123.

³⁴ Tamże, s. 122.

³⁵ Por. S. Świeżawski, *U źródeł...*, s. 32.

³⁶ S. Świeżawski, *Kultura jako podłoże...*, s. 114.

Wysiłek wychowawczy powinien być skupiony na pierwszych etapach życia dziecka (sześć pierwszych lat), szczególnie w zakresie dobrych stosunków ze wszystkimi ludźmi, których spotyka w życiu. **Już małe dziecko powinno być uczone wartości moralnych, w myśl których liczy się po prostu człowiek.** Nie mniej ważnym zagadnieniem, odnoszącym się do wspomnianego etapu życia dziecka, jest wszystko to, co ukrywa się w sformułowaniu „okres filozoficzny”. Wtedy dziecko zdumiewa się, dziwi, kontempluje, stawia dociekliwe, często kłopotliwe pytania – są to przejawy odkrywania rzeczywistości otaczającego go świata. Jeśli zaniedba się sztukę duchowego skupienia i umiejętność dziecięcej refleksji, uniemożliwiając ich rozwój, to doprowadzi się do zagubienia bezcennych skarbów (najbardziej zdumiewających uzdolnień) – i to bez możliwości ich odzyskania. Chodzi tutaj o najpiękniejsze przymioty dzieciństwa: czystość oka, uśmiech, spojrzenie pełne zachwytu, prostotę. Okres filozoficzny poprzedza i przygotowuje właściwy grunt pod tak zwany „okres racjonalny” (rozpoczynający się około ósmego roku życia), który cechuje się rozwojem uzdolnień logicznych i sprawności rozumowych. Zbytnie jego wyakcentowanie, przy jednoczesnym banalizowaniu „okresu filozoficznego”, może skutkować pozostaniem człowieka jedynie na płaszczyźnie aktywizmu, produkcji i konsumpcji³⁷.

Doniosłym zagadnieniem (także w odniesieniu do wychowania) w ramach kultury masowej, jest rozwój świata mediów, a co za tym idzie, możliwości oddziaływania przez

nie. Jak każde narzędzie, także media mogą być wykorzystane w szlachetnych celach, jak również mogą przynieść katastrofalne wręcz skutki³⁸. Media zatem, jako nurt kultury masowej, są w stanie zdecydowanie przyczynić się do upowszechniania kultury bądź do jej spłykania. Wszystko zależy, zdaniem Świeżawskiego, od wychowania. „Kultura masowa nabierze znamion prawdziwej kultury, jeżeli całe wychowanie – od dziecka – będzie nastawione na urabianie kultury osobowości, jeżeli coraz większa ilość ludzi będzie myślała samodzielnie, jeżeli każdy człowiek, a nie tylko jakaś elita wybrańców, będzie mógł naprawdę podziwiać – w jakimś przynajmniej stopniu – otaczającą go rzeczywistość, być *contemplator universi*, jeżeli każdy wreszcie będzie poznawał i kochał jak osoba, a nie bierny pionek, naśladujący modę i bezmyślnie poddający się dominującym tendencjom”³⁹.

Świeżawski wyraża przekonanie, że wychowanie pod kątem konsumpcyjno-produkcyjnym, wyzute z wymiaru mądrościowego, zamyka również człowieka na wartości ewangeliczne, które cechuje dziecięca prostota, a co za tym idzie uniwersalność, poprzez fakt, że mogą być one dostępne wszystkim ludziom⁴⁰. „Nie ma mowy – powiada Świeżawski – o otwartości na problem Boga i o gotowości przyjęcia z całym przekonaniem »dobrej nowiny« ewangelicznej tam, gdzie martwa jest mądrość i gdzie zanika dziecięca zdolność do zachwytu nad tym, co jest tego zachwytu

37 Por. tamże, s. 113-115.

38 Por. S. Świeżawski, Czy Ewangelia jest..., s. 75.

39 Tamże.

40 Por. S. Świeżawski, Vaticanum II a problemy..., s. 123.

warte⁴¹. Wyłania się więc tutaj konkretne zadanie dla Kościoła, które sprowadza się do ewangelizacji poprzez usprawnienia intelektualne i moralne. Jej wyrazem ma być służba światu, zgodna z dobrem człowieka, we wszystkich jego dziedzinach życia. Chrześcijanie nie mogą tych dziedzin dublować, nie mają tworzyć ich „chrześcijańskich i sakralizowanych odpowiedników”. Szansa realizacji tak określonych zadań, jak podkreśla Swieżawski, jest duża, ponieważ Kościół posiada odpowiednie ku temu środki wychowawcze. Tym bardziej, że w swoim programie wychowawczym, a zwłaszcza we właściwy sposób urzeczywistnionej katechizacji, poważnie traktuje dziecko. Odpowiednie wykorzystanie jego „okresu filozoficznego” skutkowałoby w późniejszym życiu przewagą intelektu nad rozumem, mądrości nad wiedzą. Dokonująca się w ten sposób neutralizacja racjonalizmu i scjentyzmu – tak znamienne charakteryzujących naszą kulturę śródziemnomorsko-atlantyczną – stwarzałyby z kolei możliwości szerszego rozwoju nadprzyrodzonej kontemplacji, bez której w ogóle nie może zaistnieć prawdziwa kultura⁴².

Opisując kulturę masową, Swieżawski nie zapomina o jej wymiarze elitarnym; stwierdza wręcz, że „kultura jest zarazem elitarna i masowa”⁴³. W przekonaniu tym nie rości sobie jednak prawa do wartościowania którejkolwiek. Stawia za to konkretne zadania. „Wszędzie, a zwłaszcza w środowiskach stu-

denckich – cały nasz wysiłek wychowawczy powinien iść w kierunku, aby młodzi myśleli. Niech myślą nawet błędnie, aby tylko myśleli autentycznie. Cała nasza pomoc winna iść – konkluduje Swieżawski – w kierunku pogłębienia: *duc in altum*”⁴⁴.

Przeciwwagi do imponująco rozwijającej się cywilizacji technicznej, marginalizującej zagadnienie *cultus animi*, Swieżawski poszukuje głównie w kulturze humanistycznej, której zdobycie miałyby gwarantować studia uniwersyteckie⁴⁵. Ogląd obecnej rzeczywistości uniwersyteckiej wyraźnie odślania jednak głęboki problem: uniwersytety będące niegdyś głównymi ogniskami tworzenia kultury także przeżywają kryzys, analogicznie do całej współczesnej kultury w ogóle – ocenia Swieżawski. A w czasach utylitaryzmu, praktycyzmu i technokracji, uniwersytet powinien pozostać wierny swemu ideałowi *universitas*. Nie zawsze bowiem pójście po linii popularnych i rzekomo postępowych tendencji jest prawdziwie twórcze. Nieraz refleksja, hamulec, znalezienie właściwego drogowskazu jest obowiązkiem wobec ludzi, za których los i rozwój jest się odpowiedzialnym⁴⁶. Zasadnicze pytanie, jakie wyłania się z powyższych uwag, dotyczy opinii Swieżawskiego na temat istoty uniwersytetu i zadań jakie obecnie przed nim stoją⁴⁷.

44 S. Swieżawski, Chrześcijanin dzisiejszych..., s. 135.

45 S. Swieżawski, Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej?, „Znak” 1962, XIV, nr 10, s. 1452.

46 Por. S. Swieżawski, Swoistość uniwersytetów wyznaniowych [w:] Człowiek..., s. 162.

47 Pisząc: „zadania jakie przed nami stoją”, mamy na myśli sugestie Swieżawskiego generalnie odnoszące się do sytuacji z drugiej połowy XX wieku. Tamte czasy jednak nie są na tyle odległe, ani tamte problemy na tyle inne od

41 S. Swieżawski, Odpowiedz na kwestionariusz rzymski [w:] B. Bejze (red.), Jak dzisiejszemu człowiekowi mówić o Bogu?, Warszawa 1994, s. 260.

42 Por. S. Swieżawski, Czy Ewangelia jest..., s. 76-78.

43 S. Swieżawski, Vaticanum II a problemy..., s. 123.

Swieżawski przeciwstawia się wizji uniwersytetu służącego jedynie realizacji potrzeb zawodowych, gdzie wychowanie praktyczne staje się zasadniczym celem. Uniwersytet powinien stwarzać takie warunki, które umożliwiałyby studentom zdobycie ogólnej kultury intelektualnej w obranej przez niego, nieraz nawet bardzo wąskiej, specjalności. Owa kultura zaś stanie się w pełni humanistyczną, jeżeli będzie się wspierała na autentycznie uniwersalistycznej i obiektywnej postawie wobec całej rzeczywistości i na głębokim szacunku dla każdej rzetelnej wartości⁴⁸. O powadze i wielkości uniwersytetu decydować więc powinno autentyczne poszukiwanie prawdy oraz urzeczywistnianie wspólnotowego charakteru.

Uniwersytet, podkreśla Swieżawski, nie może służyć celom propagandowym czy ideologicznym, co byłoby jednoznaczne z gubieniem wartości najwyższej, o którą chodzi na uniwersytecie, a którą jest prawda. Działania zaś, mające na celu poszukiwanie owej prawdy, powinny być realizowane w odpowiedniej atmosferze, gdzie poważnie będzie traktować się każdego człowieka i jego problemy. Konieczne jest stworzenie wspólnoty, co wynika z samej nazwy, bo *universitas* to nie tylko *universitas studiorum*, ale również *universitas studentium*. Wspólnota ta winna obejmować więc wszystkich, którzy oddają się studiom. Wszystkich winna traktować na równi – bo wszyscy mają jednakowe prawo do poszukiwania prawdy. Tak pojęty uniwersytet zakłada pluralizm, demokrację, rozwiązywanie konfliktów poprzez dialog, przez argumentację, w duchu

dzisiejszych, by owe przywoływane sugestie zupełnie się zdeaktualizowały.

48 Por. S. Swieżawski, Czy studia..., s. 1452-1453.

wzajemnego poszanowania; jednocześnie powinien kształcić te postawy i ten styl życia, który siłą rzeczy wykraczał będzie poza mury uniwersytetu. W tym sensie będzie można stwierdzić, że uniwersytet kształtuje całe życie, że jest wzorcem życia⁴⁹.

Swieżawski świadom dokonujących się przemian kulturowych, stoi na stanowisku wierności uniwersytetu jego wartościowym tradycyjnym ideałom, które powinny pozostawać w związku z rzetelnym postępek. Taka symbioza przyczyniałaby się nie tylko do owocności samych studiów (poprzez ciągłość w pracach naukowo-badawczych), ale w szerszej perspektywie byłaby czynnikiem krzewienia kultury humanistycznej⁵⁰. Naturą uniwersytetu jest, czy raczej powinno być, wskazywanie na „najgłębsze źródła kultury”. Przesławianie akcentów z teorii na praktykę, z nauki na technikę, z prawdy na użyteczność prowadzi, zdaniem Swieżawskiego, do zaniku właściwej koncepcji uniwersytetu, co jest jednoznaczne z uleganiem modzie i schlebianiem kulturze produkcyjno-konsumpcyjnej. Zatem jeżeli uniwersytet ma pozostać w istocie swojej uniwersyteciem, to musi być wierny swoim zadaniom w trzech podstawowych dziedzinach: uprawy nauki, tworzenia kultury, wychowania⁵¹.

By uniwersytet mógł swobodnie realizować swoje cele, konieczne jest docenienie ścisłego kontaktu wytrawnych uczonych z często krytycznymi, ale jednocześnie twórczymi umy-

49 S. Swieżawski, Absolutność prawdy i wielość poglądów, ze Stefanem Swieżawskim rozmawia K. Wóycicki, „Więź” 1984, 27, nr 2-3, s. 3-6.

50 Por. S. Swieżawski, Czy studia..., s. 1470.

51 Por. S. Swieżawski, Swoistość uniwersytetów..., s. 162-166.

słami ludzi młodych⁵². Czymś niekorzystnym byłoby zapomnienie o uniwersalności uniwersytetu, objawiającej się przede wszystkim w interdyscyplinarnych kontaktach, *human relations*. Twórcze pojmowanie nauki wyraża się, zdaniem Swieżawskiego, nie tylko w sferze poznawczej, ale i moralnej. Akcentowane współcześnie rozumowanie i pamięć, ale także ogłód i osąd jako sprawności intelektualne, powinny być kultywowane w ramach poczyną uniwersyteckich. Jeżeli wspomnimy jeszcze, postępując za Swieżawskim, o usprawnieniach moralnych niezbędnych w pracy naukowej takich jak: wytrwałość, dokładność czy choćby sprawiedliwość w stosunku do dorobku naukowego innych, zauważymy, że owa praca naukowa, wymagająca tego typu sprawności, usprawnia więc nie tylko intelekt, ale i wolę, kładąc w ten sposób podwaliny pod pełną kulturę, realizując ów *cultus animi* w obu jego wymiarach, zarówno intelektualnym jak i woliwnym. W ten sposób tworzy uniwersytet kulturę u samych jej źródeł: w osobie ludzkiej. Wszystkie działania tak funkcjonującego uniwersytetu, poprzez pracę naukową i dydaktyczną oraz przez funkcję kulturotwórczą tej pracy, mają charakter wychowawczy w aspekcie społecznym i nade wszystko indywidualnym, poprzez kształcenie osobowości⁵³.

52 W zarysowanym kontekście pojawia się określenie „podwójnych płuc” uniwersytetu, gdzie Swieżawski wskazuje na wykład i seminarium jako na dwie podstawowe instytucje wyższej uczelni mające zapewnić studiującym zdobycie zasadniczych wartości kulturowych. Zastrzega przy tym, że prowadzący – czy to wykład czy seminarium, które zyskuje współcześnie coraz większe znaczenie – winien porzucić wszelkie pozory choćby najwyższej klasy aktora i kaznodziei, i stać się rozmówcą i komentatorem. Chodzi przede wszystkim o to, by uczestnicy myśleli samodzielnie. Por. S. Swieżawski (1962), *Czy studia...*, s. 1453, 1460.

53 Por. S. Swieżawski, *Swoistość uniwersytetów...*, s. 162-167. Swieżawski będąc zadowolonym z przesunięcia akcentów z wykładu na seminarium i komplementując drugą ze wspomnianych form pracy na uniwers-

Kryzys uniwersytetu, który jest przejawem współczesnej kultury w ogóle, o czym pisze Swieżawski, zdają się wzajemnie konstytuować. Ale kondycja kultury i szeroko pojęte procesy wychowawcze generalnie są ze sobą wewnątrznie powiązane. I choć obie płaszczyzny wzajemnie się warunkują, to Swieżawski szans wyjścia z kryzysu dopatruje się w studiach uniwersyteckich czy generalnie w wychowaniu. „W pełni rozwijające się studium uniwersyteckie może wnieść bardzo wiele w dzieło ugruntowania w społeczeństwie podwalin prawdziwej kultury. Usiłując wprowadzić wszędzie rzetelność myśli i odpowiedzialność za wyrażające je słowa walczymy najskuteczniej z zalewem tandety, która wkrada się nawet w najbardziej powabnie i nowocześnie urządzony *nowy, wspaniały świat*”⁵⁴.

* * *

Kultura według Swieżawskiego to *cultus animi* – uprawa ducha, co należy rozumieć jako prawidłowy i pełny rozwój intelektu i woli człowieka. Tak więc bardziej mądrość niż wiedza w poznaniu oraz miłość w postępowaniu mają cechować wszystkie stosunki międzyludzkie. „W tym świetle prawdziwie kulturalnym jest człowiek mądry i umiejący kochać, nawet gdyby nie mógł produkować i konsumować żadnych dóbr kulturalnych”⁵⁵. Czynniki konstytuującymi tę kulturę, według

tecie pisze: „Żywe i twórcze seminarium jest znakomitą wspólnotą działającą wychowawczo, jest tym środowiskiem, którym doskonale możemy kształtować umiejętność kontaktów międzyludzkich, wyzbywać się kompleksów i przerostów egocentryzmu, nabywać zdolności rozumienia drugiego człowieka, zdolności dyskusowania, a nie monologizowania, uświadamiać sobie praktycznie wielorakość ludzkich postaw i poglądów”. Tamże, s. 169.

54 S. Swieżawski, *Czy studia...*, s. 1470.

55 S. Swieżawski, *Chrześcijanin dzisiejszych...*, s. 132.

Swieżawskiego, są: filozofia uprawiana w sferze mądrości⁵⁶ oraz Ewangelia, zgodnie z którą powinien reagować człowiek pozostający w centrum różnych napięć jakie cechują współczesny świat⁵⁷.

Kluczowe dla tak rozumianej kultury (wręcz ją warunkujące) pozostają działania wychowawcze, gdzie „trzeba zrobić wszystko, aby mogła w człowieku rozwijać się mądrość”⁵⁸. Owo wychowanie powinno rozpoczynać się już od wczesnego dzieciństwa. Później niebagatelną rolę mają do spełnienia uniwersytety; wszystko w myśl zasady, że „praca naukowa to nie tylko sprawa poznawcza, ale i moralna”⁵⁹. Swieżawski z wychowaniem, mającym, jak wykazuje, ogromne walory kulturotwórcze, wiąże swoje nadzieje na humanizację współczesnego świata. Jest świadom obecnie występujących kryzysów, szczególnie w kulturze, która ulegając modom, staje się produkcyjno-konsumpcyjna – i tu dostrzega największe zagrożenia. Antidotum do przezwyciężenia istniejącego kryzysu poszukuje w odwadze myślenia, dlatego nie obawia się, jak to nazywa, „fermentu myślowego”. „Nie należy się bać krytycyzmu, dążeń postępowych, rewolucyjnych, nawet herezji. Człowiek musi mieć prawo do błędu; a zresztą czyż błąd jest zawsze tam, gdzie go upatrujemy?”⁶⁰. ■

56 Por. S. Swieżawski, *Filozofia a problemy...*, s. 106-106.

57 Por. S. Swieżawski, *Chrześcjanin dzisiejszych...*, s. 138.

58 S. Swieżawski, *Odrodzenie religijne – między teokracją a New Age*, ze Stefanem Swieżawskim rozmawiają K. Tarnowski i S. Wilkanowicz, „Znak” 1992, 44, nr 10, s. 70.

59 S. Swieżawski, *Swoistość uniwersytetów...*, s. 166.

60 S. Swieżawski, *Chrześcjanin dzisiejszych...*, s. 135.

Krzysztof Kamiński

Lodz, Poland

k.kaminski.wsp@gmail.com

Keywords: culture, upbringing, humanism, Christianity

Without education, a real culture will not survive - Reflections (on works) of Stefan Swieżawski

Abstract

Stefan Swieżawski, as a philosophy historian and Christian specialist in humanities, lays great stress on the two particular issues: culture and upbringing. In terms of culture he puts emphasis on the man's development – the cultivation of man's spiritual powers: intellect and will. The culture understood as the cultivation of human spirit (*cultus animi*), appeals to such values as wisdom and love, and in a broader perspective exceeds the consumerist-productive dimension: only the wise and being-able-to-love man is truly cultured, even if they could not produce and consume any cultural achievements. Swieżawski makes many pedagogical remarks. He perceives upbringing as a fundamental culture-creative factor, and in a wider perspective as an element humanizing the contemporary world. The upbringing, according to Swieżawski, is supposed to be accomplished unwaveringly, since early childhood. Afterwards, it is the universities that matter greatly. In the context of the deliberations it is the courage of genuine thinking that is a chief asset.

Krzysztof Kamiński, Ph.D., The Pedagogy Academy in Lodz, Department of Pedagogy, author of “Stefan Swieżawski's Christian Humanism” (www.leksem.pl).

Konstrukcje nadziei w utopiach pedagogicznych Owena i Fouriera

Katarzyna Szumlewicz

Warszawa, Polska

kszumlewicz@gmail.com

słowa kluczowe: utopia, socjalizm, feminizm, emancypacja, reformizm, kapitalizm, nowoczesność, filozofia, pedagogika, rodzina, praca, wykluczenie, klasa społeczna, ubóstwo, patriarchat

Przełom wieków XVIII i XIX to jeden z najcięższych okresów w dziejach niższych warstw społeczeństwa angielskiego. Rodzący się kapitalizm rugował chłopów z ziemi i prowadził do proletaryzacji drobnych wytwórców. Rewolucja przemysłowa, poza gwałtownym rozwojem technologicznym, tworzyła największą w historii armię ludzi pozbawionych własnych środków produkcji i skazanych na pracę najemną, której zasad nie regulowały jeszcze żadne prawa. Wyzysk był tym łatwiejszy, że podaż siły roboczej przewyższała popyt na nią. Wtedy to właśnie na masową skalę zaczęły być zatrudniane kobiety i dzieci – najtańsi i najbardziej bezbronni pracownicy. Nie istniały ograniczenia czasu pracy ani wymogi higieny i bezpieczeństwa w miejscu zatrudnienia. Śmiertelność w wyniku wypadków i chorób związanych z produkcją przemysłową była niezwykle

wysoka i nikt nie ponosił za nią kary. Do wyboru pozostawało pracować w uwłaczających ludzkiej godności warunkach albo stoczyć się na dno i tam wegetować lub umrzeć jako anonimowa ofiara nowego ustroju. Pracownicy najemni cierpieli z powodu złych warunków życia. Przed buntem powstrzymywał ich obraz rozpacz, jaki stanowiła sytuacja tych, którzy nie mieli zatrudnienia.

Eksploracja ludzkich ciał nie ograniczała się do zakładów pracy. Kobiety z klas niższych pracowały jako fatalnie traktowane i nisko opłacane służące lub lepiej opłacane, lecz prześladowane przez państwo i zagrożone przez klientów prostytutki. Młodzi mężczyźni z tych samych środowisk stanowili mięso armatnie wojen i podbojów, których sute owoce nie dla nich były przeznaczone, lecz tak za ich sukcesy, jak i porażki musieli płacić własnym życiem i zdrowiem. Rodzice często nie mieli czasu ani możliwości, aby zapewnić licznemu potomstwu właściwe warunki rozwoju. Umieralność wśród dzieci osiągała zatrważające rozmiary. Wiele z nich było porzucanych, inne zaś sprzedawano na służbę, oznaczającą w tym wypadku niewolnictwo. Te z nich, które pozbawiono rodzicielskiej pieczy, utrzymywały się na powierzchni dzięki drobnym przestępstwom, w związku z czym uznawano je – podobnie jak prostytutki i włóczęgów – nie za ofiary, ale za element przestępczy, zagrażający cnocie i ładu. Zadanie opieki nad nimi powierzone zostało probostwom, które jednak niewystarczająco się z niego wywiązywały. Zbyt małe fundusze prze-

Katarzyna Szumlewicz, dr, Uniwersytet Warszawski,
adiunkt w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji

znaczone na ten cel były często defraudowane lub wydawane na praktyki dyscyplinowania i umoralniania zamiast na poprawę losu podopiecznych. Nieletnich karano podobnie jak dorosłych, czyli bardzo surowo. Nie cofano się przed orzekaniem w stosunku do nich kary śmierci.

Wszystko to znalazło odbicie w wierszu Williama Blake'a (1757-1827), który jako ubogi Londyńczyk obdarzony darem empatycznej obserwacji tak opisał swoje miasto:

*W kamiennym mieście, gdzie Tamizę
Także spętano pośród krat
Na każdej ludzkiej twarzy widzę
Słabości i cierpienia znak.*

*I w każdym ludzkim krzyku, w każdej
Dziecięcej trwodze dźwięczy głos
Kajdan przez umysł wykuwanych
Żelaznych kajdan groźna moc.*

*Gdy kominiarczyk lamentuje,
Ciemne kościoła mury drżą,
A zbiedzonego szloch żołnierza
Z murów pałacu spływa krew.*

*Ale najbardziej o północy:
Gdy młoda ladacznica klnie,
Łzy w oczach dziecka, ślubne wieńce
Poraża jej zatruty gniew.¹*

Karanie dorosłych za ich dziecięcą niedolę

Prostytutka i wysłużony żołnierz, zdany na jałmużnę, to zdaniem poety ofiary porządku ekonomicznego i wspierającej go moralności. Najmocniej jednak porusza go postać kominiarczyka.

1 W. Blake, Londyn, przeł. Z. Kubiak. Pozwoliłam sobie na drobną zmianę w przekładzie, by uwypuklić, że chimney sweeper jest dzieckiem (u Z. Kubiaka był to „kominarz”).

W. Blake powracał do tej kwestii wielokrotnie. Los typowego przedstawiciela owej profesji jest jakby streszczeniem omówionej powyżej krzywdy dzieci i dowodem na krzyczącą niesprawiedliwość społeczną. Do pracy przy czyszczeniu kominów zatrudniano całkiem małych chłopców, odkupywanych od rodziców. Byli oni narażeni na choroby płuc, skóry i kręgosłupa, a także na spalenie bądź uduszenie. Nic dziwnego, że często kończyli żywot przed osiągnięciem pełnoletniości. Zwykle swój ciężki, źle opłacany trud musieli uzupełniać żebractwem i niewielkimi kradzieżami, za co karano ich więzieniem a czasem nawet strykiem. Instytucjonalna religia (symbolizowana w wierszu przez „ciemne kościoła mury”) nie znała na to żadnego remedium poza potępieniem lub obiecywaniem zbawienia. Stąd w wierszu *Kominiarczyk z Pieśni Doświadczenia* mały bohater tak mówi o swoich religijnych rodzicach, którzy skazali owo z natury wesołe dziecko na „jęki bólu i ucisku”:

*Ponieważ wiedzą, że ja śmiać się, tańczyć wolę,
Myślą, że nie skrzywdzili mnie. Każdego rana
Będą wysławiać Pana, Króla i Kapłana,
Którzy stworzyli dla nas to niebo, niedolę.²*

Skarga chłopca odwołuje się do przypisywanej dzieciom witalności, radości życia, którą tak bezlitośnie wydzierano się jemu podobnym. Wspominane w poprzedniej zwrotce wiersza „uśmiechy wśród mrozów zimy” i poczucie szczęścia na wrzosowisku³ zostały odmówione także jego rówieśnikom i rówieśnicom, zatrudnionym

2 Tamże.

3 Poprzednia zwrotka brzmi:

*Ponieważ weseliłem się na wrzosowisku,
Ponieważ uśmiechałem się wśród lodów zimy,
Jak na śmierć mnie płachtami okryli zgrzebnymi
I nauczyli jęków bólu i ucisku.*

w manufakturach. Ich praca była ciężka, na ogół niebezpieczna, a jej warunki uniemożliwiały lub utrudniały realizację potrzeb rozwijających się organizmów (o potrzebach kulturalnych nawet nie wspominając). Jej atrakcyjność dla pracodawców polegała na niskich kosztach i wzrastała w miarę organizowania się dorosłych robotników w nielegalne jeszcze wówczas związki i wzniecania przez nich zabronionych strajków.

Jak wspominałam, nie istniały wtedy przepisy normujące czas pracy – w tym czas pracy najmłodszych, który wynosił na ogół tyle, ile dorosłych, czyli do 13, a nawet 14 godzin dziennie; z przerwą na obiad, a czasem i bez niej. Jak relacjonował socjalista utopijny Robert Owen (1771-1858), „w okręgach przemysłowych rodzice często posyłają dzieci siedmio- i ośmioletnie, chłopców i dziewczynki, zimą i latem o szóstej rano, czasem więc jeszcze po ciemku, a nierzadko też w mróz i śnieg do fabryki, w której temperatura bywa niezwykle wysoka, a powietrze prawie zawsze złe, dzieci pracują tam zwykle do dwunastej [...]; wówczas mają godzinną przerwę na obiad, po czym wracają do pracy, która przeważnie trwa do godziny ósmej wieczorem”⁴. Autor tego suchego, lecz tym bardziej poruszającego opisu, upomniął się o ich prawa w 1815 roku, podsuwając ówczesnemu parlamentowi myśl o „humanitarnym ustawodawstwie fabrycznym”. Nawet w pierwszej redakcji jego projekt był bardzo skromny i daleki od utopijności, albowiem domagał się jedynie zakazu pracy dzieci do lat 12 oraz ograniczenia jej czasu do 12 godzin z obowiązkową 1,5-godzinną przerwą dla młodocianych w wieku 12-18 lat. Mimo, by tak rzec, moralnej oczywistości

tych postulatów, właściciele fabryk bardzo im się sprzeciwiali i udało się je wprowadzić do obowiązującego prawa, w znacznie złagodzonej formie, dopiero po czterech latach.

R. Owen zwracał też uwagę opinii publicznej na skandal karania proletariackich i lumpenproletariackich dzieci za przewinienia bezpośrednio wynikające z ich sytuacji lub wywołane niezawinioną przez nie ignorancją. Bronił także dorosłych, którzy wcześniej byli takimi dziećmi, a ich los bynajmniej nie uległ zmianie wraz z osiągnięciem pełnoletniości. Taki los widzimy w *Wielkich nadziejach* (1861) Karola Dickensa. Dobroczyńca głównego bohatera, galernik Magwitch, na końcu powieści skazany i powieszony, nie otrzymał w swoim życiu ani jednej szansy, by uniknąć losu przestępcy; był nim według angielskiego prawa już jako mały chłopiec, kradnący po to, żeby utrzymać się przy życiu i regularnie ładujący z tego powodu w więzieniu. R. Owen pisał o życiu takich ludzi: „pokolenie za pokoleniem uczy się ludzi występku, a gdy się już nauczą, tropi się ich i ściga jak dzikie zwierzęta, aż się zaplączą w sidła i zasadzki kodeksu, z których nie ma już wyjścia”⁵. By dobitniej zilustrować tę niesprawiedliwość, proponował wyobrazić sobie, co by się stało, gdyby ci pogardzani nędzarze mieli w dzieciństwie warunki życia swoich sędziów i na odwrót, sędziowie warunki życia tych, których bezwzględnie skazują. Odpowiada na to bez wahania: „Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że gdyby niektórzy z ludzi skazanych na śmierć wyrokami dzisiejszych sędziów urodzili się, wychowali i żyli w takich warunkach, w jakich urodzili się, wychowali i żyli owi sędziowie, to niejeden z nich wydawałby takie same straszliwe

4 R. Owen, Wybór pism, przeł. M. Przyborska, PWN, Kraków 1959, s. 203.

5 Tamże s. 43.

wyroki na wysoce dzisiaj szanowanych dygnitarzy sprawiedliwości”⁶. Czy nie należałoby wobec tego zastanowić się nad poprawą warunków życia dzieci zagrożonych marginalizacją zamiast marnować wysiłki na coraz surowsze karanie przestępców?

Bolączki kapitalizmu

R. Owen nie poprzestawał jednak na piętnowaniu wad systemu karnego i walce o bardziej humanitarną politykę zatrudnienia. Jeszcze zanim rozpoczął aktywność parlamentarną, działał jako reformator społeczny na ograniczoną, eksperymentalną skalę. W jego tkalniach w New Lanark czas pracy zarówno dla nieletnich, jak i dla dorosłych został zredukowany do 10 godzin dziennie i wprowadzono dla nich szereg zajęć edukacyjnych, kulturalnych i rozrywkowych. Stopniowo rezygnowano ze wszelkich indywidualnych kar, coraz mniej potrzebnych ze względu na wyrugowanie głównych powodów przestępstw. Nie spowodowało to, wbrew obawom, „rozpieszczenia” pracowników ani bankructwa firmy. Ba! Przynosiła ona coraz większe zyski, pozwalające na jej rozbudowę. Jednak utrzymanie się na rynku i osiągnięcie na nim sukcesu nie stanowiło głównego celu R. Owena. Chciał on z fabryki uczynić miejsce, gdzie proletariuszy nie pozbawia się godności, a przeciwnie, wyposaża w nią. Zysk stanowił tu wartość o tyle, że zaprzeczał rozpowszechnionej opinii, jakoby upodlenie robotników było czymś niezbędnym dla procesu produkcji przemysłowej i utrzymania się przedsiębiorstwa na rynku. Pracownicy, którzy rekrutowali się w większości z najniższych, najbardziej zagrożonych degeneracją warstw społecznych, nie tylko mieli u niego

o wiele lepsze warunki życia niż w analogicznych zakładach na zewnątrz, lecz umożliwiano im także – niezależnie od wieku – indywidualne i społeczne upełnomocnienie.

Powodzenie swego przedsięwzięcia traktował R. Owen jako wstęp do ogólnoświatowej, a przynajmniej ogólnokrajowej reformy politycznej. Podobne, a może nawet większe, bo sięgające przestrzeni kosmicznej, ambicje przyświecały francuskiemu socjaliście utopijnemu Karolowi Fourierowi (1772-1837). Równie intensywnie jak R. Owen i W. Blake, z którym łączył go typ wrażliwości, odczuwał on niesprawiedliwość porządku kapitalistycznego, nazywanego przez Cywilizacją i oskarżanego o bycie ustrojem „anarchii, niesprawiedliwości i kłamstwa”. Na tę ocenę wpłynęła praktyka zatapiania zginiętego ryżu w porcie głodującej Marsylii, którą osobiście musiał nadzorować na zlecenie pryncypałów. Był także świadkiem skrajnej nędzy mas w przemysłowym Lyonie, gdzie spędził wiele lat swojego życia. Nic dziwnego, że w panującym systemie ekonomicznym widział „przeciwstawność interesu indywidualnego i ogólnego” oraz „wojnę wszystkich przeciwko wszystkim”⁷. Dostrzegał ją zwłaszcza w stosunkach między miastem a wsią oraz między pracodawcami i pracownikami. Za największe plagi Cywilizacji uważał nędzę i brak zagwarantowanego minimum życiowego. Zwracał także uwagę na męki Tantala, wywoływane u biednych przez widok bogaczy opływających we wszelkie dostatki. Ludzie pozbawieni rzeczy niezbędnych cierpią jego zdaniem tym mocniej, im bardziej radują się właściciele luksusowych dóbr.

6 Tamże, s. 43-44.

7 Ch. Fourier, *Le nouveau monde industriel*, cyt. za: J. Majler, *Doktryna etyczna Karola Fouriera*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 94.

Poza materialnymi i psychologicznymi konsekwencjami braku środków do życia, jego jakość wydatnie obniża tak zwane „ubóstwo antycypowane”, to znaczy lęk przed utratą pracy. Występuje on nawet wówczas, gdy jej wykonywanie budzi niechęć, równoznaczną z „pozbawieniem przywileju, jaki mają zwierzęta, bobry, pszczoły itd., które [...] znajdują swoje szczęście w wytwórczości, tej udręce Cywilizowanych”⁸. Najemna, odpychająca praca jest wykonywana tylko ze względu na groźbę utraty dochodów, a więc w celu uniknięcia śmierci głodowej. Wobec takiego „argumentu” na rzecz jej podjęcia, wszelkie powoływanie się na wolność, jaką cieszą się ludzie w ustroju parlamentarnym, musi wydawać się śmieszne. Jak pisze Adam Sikora referując poglądy K. Fouriera, „Cóż to [...] za wolność w kraju, gdzie zdecydowana większość jego mieszkańców dysponuje jedną tylko swobodą – swobodą umierania z głodu; kiedy to ogromne rzesze ludzi, popędzane dyscypliną głodu, zmuszone są do podejmowania zniechęcających prac w nowoczesnych przedsiębiorstwach, będących zmodernizowanymi galeriami? Czyż wolność nie okazuje się czystą iluzją tam, gdzie człowiek pozbawiony własności staje się nieuchronnie niewolnikiem bogatego, który okazuje się nie tylko dysponentem jego czasu i jego sił życiowych, ale wprost samego życia?”⁹. Tym bardziej, że członkowie „klasy biednej” nie mają w Cywilizacji dostępu do wielu obywatelskich swobód: chociażby, zostania posłami do parlamentu czy głoszenia poglądów sprzecznych z opiniami przełożonych.

8 Ch. Fourier, *Traite de l'association domestique*, cyt. za: J. Majler, *Doktryna etyczna...*, dz. cyt., s. 102.

9 A. Sikora, *Fourier*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1989, s. 32.

Radykalne remedium

Konkurencja rynkowa prowadzi poza tym nieuchronnie do tworzenia się monopolu, a w dalszej kolejności do wojen i podbojów kolonialnych; rozsiewa zatem śmierć, zniszczenie, choroby ciała i ducha oraz degradację środowiska naturalnego. Jak temu zapobiec? R. Owen i K. Fourier proponują całkowite przekształcenie struktury posiadania oraz zmianę stosunków zatrudnienia, tak by likwidacji uległa praca najemna i by zagwarantowane zostało minimum socjalne, wzrastające wraz z rozwojem społecznym. Żaden z nich nie postuluje całkowitego zniesienia własności prywatnej, chociaż wielka własność zostaje w ich systemach uspołeczniona i ma miejsce kolektywne zarządzanie środkami produkcji. U K. Fouriera prowadzi do tego zasada powszechnego akcjonariatu – mianowicie, wszyscy są udziałowcami rozmaitych przedsięwzięć ekonomicznych. Znika tym samym podział na producentów i konsumentów, bowiem każdy ma pełnić obie funkcje jednocześnie. W ten sposób zostanie położony kres „najśmieszniejszemu z fałszów społecznych, temu, które tworzy klasę przeznaczoną do tego, by konsumowała nie produkując”¹⁰.

U R. Owena prowadzi do tego inna droga. Otóż miernikiem wartości, od którego uzależnione są kwestie wynagrodzeń i cen produktów, staje się praca ludzka; wartość każdego towaru powinna być określana poprzez przeciętny nakład „uruchomionych [...] sił umysłowych i fizycznych”¹¹, niezbędnych do jego wytworzenia. W takiej sytuacji zanikłoby zjawisko ludzi

10 Ch. Fourier, *Traite...*, cyt. za: J. Majler, *Doktryna etyczna...*, dz. cyt., s. 137.

11 R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 265.

pracujących, lecz mimo to mających kłopoty z przetrwaniem (a tym bardziej niezdolnych do konsumpcji wykraczającej poza minimum egzystencjalne), zaś „środki służące do podtrzymania ludzkiego życia nie byłyby, tak jak dzisiaj, artykułem handlowym o ciągle zmieniającej się cenie”¹². W systemie R. Owena, podobnie jak później u K. Fouriera, zasadniczą rolę odgrywa prawo do pracy, bez którego, jak twierdził ten drugi, „inne prawa są niczym”. Co jednak robić w przypadku bezrobocia? Pojawia się pokusa cofnięcia postępu technologicznego, ucieśnienia przez ruch niszcycieli maszyn (karanych w ówczesnej Anglii śmiercią). R. Owen uznaje za czasowe rozwiązanie, obok robót publicznych, rezygnację z używania pługa czy przedzarki mechanicznej, co ustabilizowałoby sytuację na tyle, „aby konsumpcja mogła dotrzymać kroku produkcji”¹³. Nie postuluje czegoś takiego jednak na stałe. Jak twierdzi Wiaczesław Pietrowicz Wołgin, w zaprojektowanym przezeń ustroju „maszyny będą służyły ludziom, zamiast odbierać im chleb”¹⁴. Sam R. Owen mówi o technice jako o „nieobliczalnych nowych siłach”, które pokierowane mądrze i w sposób właściwy¹⁵, mogą zapewnić szczęście i dobrobyt w miejsce chaosu, niedoli i nędzy istniejącego społeczeństwa.

K. Fourier z kolei twierdzi, że wprowadzie „dotychczasowy postęp służył jedynie łajdactwu”¹⁶, jednak to właśnie dzięki niemu mogły powstać

warunki umożliwiające powołanie Zrzeszenia, czyli społeczeństwa zorganizowanego na zasadach socjalizmu utopijnego. Produkcja maszynowa i inne zdobycze industrializacji mają zostać w nim zachowane, ale na nowych zasadach. Dotychczasowe rozdrobnienie ustąpić winno organizacji, ta zaś oznaczałaby między innymi zniesienie podziału na przemysł i rolnictwo, miasto i wieś. Tak samo jest u R. Owena, który pisze: „gdyby ludność danego okręgu była zatrudniona w rolnictwie, pracując przy tym dodatkowo w fabrykach, można by zapewnić utrzymanie daleko większej liczbie ludzi, i to w warunkach dużo większego dostatku, niż dzieląc ludność na rolną i przemysłową”¹⁷. Zaprojektowane przez obydwu osiedla (u K. Fouriera zwane Falansterami) łączą zabudowania fabryczne z krajobrazem typowo wiejskim; domy mieszkalne otoczone są polami, sadami i ogrodami, a w ich pobliżu hodoje się zwierzęta gospodarskie. Zajęcia specyficznie miejskie, jak produkcja manufakturowa i aktywność intelektualna, przestają być u nich odseparowane od pracy nad pozyskiwaniem podstawowych produktów żywnościowych. Ze względu na brak pośredników, produkty te są wysokiej jakości i powszechnie dostępne. Nie byłoby to możliwe ani w kapitalistycznych metropoliach, gdzie wszystko uzależnione jest od niepewnych dostaw, narzucanych marż i pogarszającej jakości obróbki, ani na współczesnej wsi, bogatej w źródła pożywienia, lecz odzieranej z nich przez pasożytnicze miasto.

Obaj postulują przenikanie się i przemienność zajęć, tak by każdy mógł być jednocześnie rolnikiem, robotnikiem, intelektualistą i artystą. Przybory, narzędzia i inne przedmioty niezbędne

¹² Tamże, s. 266.

¹³ Tamże, s. 270.

¹⁴ W.P. Wołgin, *Poprzednicy naukowego socjalizmu*, przeł. K. Kelles-Kraus, Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 187.

¹⁵ R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 362.

¹⁶ Ch. Fourier, *Théorie des quatre mouvements*, cyt. za: J. Majler, *Doktryna etyczna...*, dz. cyt., s. 125.

¹⁷ R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 291.

do tych aktywności mają być wspólne; znacznie więcej niż dotychczas prac wykonuje się zespołowo. Miejsca, gdzie się to odbywa, należą do całej społeczności i są urządzone ze znacznie większą dbałością i przepychem aniżeli prywatne siedziby. Dotyczy to także wielkich przestronnych kuchni połączonych z jadalniami. Doniosłą innowację socjalistów utopijnych stanowi bowiem uspołecznienie szczególnego rodzaju pracy, jakim jest przyrządzanie posiłków. Dotychczasowe zrzućcie tego ciężaru wyłącznie na barki kobiet i przypisanie go do prywatnej sfery rodziny to ich zdaniem szalone marnotrawstwo i wielka niesprawiedliwość. Marnotrawstwo, ponieważ gotowanie dla kilku osób w każdym z niezliczonych gospodarstw domowych wymaga nieporównanie więcej czasu, wysiłku i kosztów (opału oraz produktów żywnościowych) niż przygotowanie jadła dla większej liczby ludzi. Niesprawiedliwość, gdyż jednej z najcięższych harówek często nie uznawano w ogóle za pracę, tylko za obowiązek przypisany do płci żeńskiej. Niezależnie od tego, czy gotowanie nadal pozostanie prerogatywą głównie kobiet, czy będą je wykonywać ludzie obydwu płci na równi¹⁸, praca ta ma być wynagradzana tak, jak każda inna wymagająca analogicznego wysiłku. Jednocześnie, będzie ona powszechnie doceniona, czemu sprzyja jej wykonywanie na oczach wszystkich, a nie w zaciszu „domowego ogniska”.

Demokracja płci

Na tym nie kończy się ulżenie doli kobiet i ich społeczne upętnowanie w socjalizmie utopijnym. R. Owen przyznaje obu płciom „jed-

nakowe prawa, przywileje i wolność osobistą”¹⁹, co leży jego zdaniem w interesie zarówno kobiet jak mężczyzn. Nie inaczej sądził K. Fourier. Jak pisał, „zasięg przywilejów kobiet jest ogólną zasadą wszelkiego postępu społecznego”, zaś „upadki ustrojów społecznych następują w zależności od zmniejszania się wolności kobiet”²⁰. Na przeszkodzie równouprawnienia stoi jednak małżeństwo w jego istniejącym kształcie, który K. Fourier nazywa „niewolnictwem”, przyrównując je do prostytucji²¹. Tak uzasadnia swoje oskarżenia: „Czy młoda dziewczyna nie jest towarem wystawionym na sprzedaż każdemu, kto chce targować się o jej nabycie na wyłączną własność? Czy zgoda, jaką wyraża ona na węzeł małżeński, nie jest śmiechu warta, jako wymuszona przez tyranie przesądów, którymi ją dręczą od młodości?”. Posażne kobiety są poślubiane dla pieniędzy ich ojców, których rolę w wydawaniu córek za mąż filozof określa jako „szkaradną”, natomiast niezamężnym pozostaje „prząść kądziel albo sprzedawać swoje wdzięki”²². To ostatnie można robić otwarcie, jako pogardzana kurtyzana, bądź obłudnie, jako cnotliwa – lub dobrze się maskująca – żona.

K. Fouriera szczególnie oburza wymaganie od „porządnych” dziewcząt „czystości” przed ślubem i wierności po nim. Mężczyźni bowiem, uwodząc na równi panny i mężatki oraz korzystając z usług prostytutek, nie zwykli stosować tych zasad do siebie. Ich moralizatorskie potępienia wymierzone są jednak najczęściej nie w im podobnych, ale

19 R. Owen, Wybór pism, dz. cyt., s. 467.

20 K. Fourier, Wybór pism [w:] F. Armand, R. Maublanc, Fourier, Książka i Wiedza, Warszawa 1949, s. 256.

21 Tamże, s. 226, 229.

22 Tamże, s. 228.

18 U K. Fouriera gotują kobiety i mężczyźni; u R. Owena to raczej kobiety są wskazywane jako bardziej predysponowane do tego rodzaju pracy, nigdzie jednak nie jest napisane, że zostanie ona wzbroniona mężczyznom.

w „upadłe” kobiety; w tym również te, które przysporzyły im pozamałżeńskich rozkoszy. Zakłamaną etyka seksualna odzwierciedla nierówność płci, jaka ma miejsce w małżeństwie. Żona zostaje skazana w nim na posłuszeństwo mężowi niezależnie od tego, czy odpowiada jej jego charakter czy też nie. Oznacza to zduszenie rozwoju jej własnego intelektu, talentów i namiętności. Jediną metodą, aby ukrócić owe praktyki i zwrócić kobietom wolność, jest według filozofa zniesienie instytucji małżeństwa. W Falansterze kobiety nie przechodziłyby już spod kurateli ojca pod władzę męża, mając poza tym do wyboru staropanieństwo, dom publiczny lub klasztor, lecz swobodnie decydowałyby o tym, z kim i na jak długo się zwiążą. Zresztą ich relacje erotyczne lub ich brak nie miałyby wpływu na pełnione przez nie funkcje i osiągnięte zaszczyty; „nie zdobywa się ich od tego, z kim się sypia, ale dzięki sobie samej”²³. K. Fourier konsekwentnie używa żeńskich form na określenie różnych rodzajów władzy, do której dostęp ma być dla osób obydwu płci jednakowy.

Także u R. Owena kobiety są obecne na wszystkich szczeblach władzy i same decydują o swoim losie – czemu sprzyja jednakowe dla obu płci wykształcenie ogólne – lecz osiągnięcie jest to bez zniesienia instytucji małżeństwa. Jej utrzymanie nie oznacza, że filozof aprobeuje rolę, jaką odgrywa ono w istniejącym społeczeństwie. Oparte na prawnym przymusie, patriarchalne związki, nierzadko aranżowane przez rodziców lub motywowane finansowo, winne są „nieszczęściom, z których płynie, zwłaszcza dla kobiet,

więcej udręczeń moralnych, niż ich natura może znieść, tak że niejednokrotnie, nie znajdując innego wyjścia, kończą samobójstwem”²⁴. Dzieje się tak ze względu na niemal całkowitą nierozzerwalność węzła małżeńskiego. Wbrew panującej w tamtym czasie opinii, nie sprzyja ona moralności, przeciwnie: „Nie ma gorszej demoralizacji niż to, co wynika siłą rzeczy, gdy społeczeństwo zmusza do współżycia jednostki, które – niezależnie od swojej woli, a zgodnie z prawami swej natury – straciły wzajemną skłonność, ale ją może odczuwają do kogoś innego”²⁵. Dlatego u R. Owena wprowadzona zostaje „daleko większa swoboda wyboru”²⁶ partnera czy partnerki – co skutkować będzie trwałością i szczęściem takich związków, pozwalających „pozostać przez całe życie kochankami”²⁷ – oraz uproszczenie procedury rozwodowej, jeśli mimo wszystko nie uda się to. Jak pisze, gdyby te zawarte „na podstawie naturalnej wzajemnej skłonności [...] małżeństwa w niektórych przypadkach nie dały szczęścia małżonkom, nie będzie żadnych przeciwnych naturze praw, na podstawie których można by gnębić ludzi nierozzerwalnością węzła małżeńskiego, jeżeli zdołają dowieść, że są małżeństwem nieodbrany”²⁸. Nic też nie stanie na przeszkodzie w zalegalizowaniu kolejnego związku.

Kolektyw zamiast rodziny

Wyrównaniu pozycji obu płci towarzyszy w socjalizmie utopijnym przeobrażenie stosunków między pokoleniami. Dotychczasowa rodzina

23 Ch. Fourier, *Théorie...*, cyt. za: J. Majler, *Doktryna etyczna...*, dz. cyt., s. 152. Zmieniłam w tym tłumaczeniu „samemu” na „samej”, ponieważ mowa jest o kobietach.

24 R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 470.

25 Tamże, s. 472.

26 Tamże, s. 469-469.

27 Tamże, s. 471.

28 Tamże, s. 467.

stanowi bowiem zdaniem obydwu filozofów negatywne środowisko wychowawcze. Dlaczego? Po pierwsze, gdyż przekazuje wypaczone, „stare” wzorce postępowania. Po drugie, ponieważ izoluje swoich członków od społeczeństwa. Tym samym „obraca w niwecz szlachetne uczucia i liberalne poglądy, rodzi niewrażliwość na problemy i niedole innych, pociąga za sobą ciasny partykularyzm i małostkową przebiegłość”²⁹, co czyni z niej rodzaj „sprzysiężenia przeciwko wszystkiemu, co jest poza nią”³⁰. Przymus, fałsz, odcięcie od świata, całkowita zależność od dorosłych – to wszystko sprawia, że dzieci dorastając w niej, tracą wiele ze swojej wrodzonej spontaniczności i dociekliwości, które mogłyby przyczynić się do ich szczęścia i rozwoju, a także zostać z powodzeniem wykorzystane przez ogół. Dlatego w utopiach R. Owena i K. Fouriera związki między rodzicami a dziećmi ulegają rozluźnieniu, a funkcje wychowawcze przejmują kolektywy. Dla obydwu filozofów jest to kluczowy motyw nowego porządku, który odbija się w rozwiązaniach architektonicznych. W wizji R. Owena pośrodku zabudowań fabrycznych stoi gmach o nazwie Nowa Instytucja, przed którym rozpościera się ogromny plac. W środku odbywa się nauka, a na dziedzińcu zabawa, która w niepogodę przenosi się do specjalnie w tym celu postawionego pawilonu. Dzieci w wieku 2-5 lat bawią się tam cały dzień, natomiast starsze dołączają do nich po zakończeniu zajęć szkolnych. Ich doglądaniem zajmują się specjalnie do tego przyuczone guwernantki i guwernerzy.

Najmniejsze dzieci śpią w domach rodzinnych, ale już skończywszy 3 lata umieszczane

są we wspólnych sypialniach, a z matkami oraz ojcami spotykają się tylko przy okazji wieczerzy oraz przed snem, gdy ci przyjdą do nich w odwiedziny. Zdaniem R. Owena, oddzielenie dzieci od rodziców przyda się obydwu stronom; „wzajemna serdeczność będzie zapewne tym większa po dniu rozłąki”³¹. Edukacja szkolna rozpoczyna się, gdy kończą 5 lat. W wieku od 7 do 10 lat dzieci zdobywają już przydatne wiadomości praktyczne i są zatrudniane jako pomoc przy pracach w domu i ogrodzie. W 12. roku życia zaczyna się przyuczanie do zawodów, stopniowo przechodzące w regularną pracę. Nie oznacza to jednak zaprzestania nauki, która trwa do 20. roku życia. Ponadto, dla wszystkich grup wiekowych dostępne są liczne kursy dokształcające. Wszystkich traktuje się jednakowo niezależnie od pochodzenia. R. Owen zaleca wręcz, aby w okresie przejściowym pomiędzy starym a nowym porządkiem większe starania były podejmowane w stosunku do dzieci, których rodziny uległy degeneracji; chodzi rzecz jasna o wyrównanie szans i neutralizację wyniesionych z domu nawyków, skazujących na kulturową niższość. Jak pisze, „tym dzieciom, doprawdy, bardziej potrzebna jest nasza opieka i współczucie; a jeżeli się je dobrze wychowa, to korzyść dla społeczeństwa będzie bardziej istotna, niż gdyby poświęcić te same wysiłki na wychowanie dzieci, których rodzice wpoją i tak stosunkowo dobre zwyczaje”³².

Tej równości nie towarzyszy – wbrew wcześniejszej przytaczanym deklaracjom filozofa – równe traktowanie dzieci obydwu płci. Podczas gdy chłopcy uprawiają gimnastykę, aby być zdrowi i silni, dziewczęta uczą się sprzątanía i szycia,

29 Ch. Fourier, *Théorie...*, cyt. za: A. Sikora, *Fourier*, dz. cyt., s. 32.

30 Ch. Fourier, *Théorie...*, cyt. za: A. Sikora, *Fourier*, dz. cyt., s. 31.

31 R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 70.

32 Tamże, s. 164.

co raczej nie przysparza im fizycznej krzepy. A przecież ma ona – jak wielokrotnie zapewnia autor – cechować całe społeczeństwo! Co więcej, tylko chłopcy uczą się – o ile mają takie zdolności – gry na instrumentach i innych zawodów artystycznych. Czyżby R. Owen uznał, iż kobiety wprawdzie mogą i powinny się kształcić i sprawować władzę, ale nie mają – albo nie powinny rozwijać – uzdolnień do sztuki? Zupełnie inaczej jest pod tym względem u K. Fouriera, który uważa płęć żeńską za bardziej predysponowaną do zajęć artystycznych, podczas gdy mężczyźni są według niego częściej uzdolnieni do badań naukowych. Owe różnice – wyznaczone, przynajmniej, dość arbitralnie – ujawniają się w toku dorastania spontanicznie i prawie nie trzeba ich profilować za pomocą wychowania. Aby nie zniekształcić formujących się w dzieciach preferencji dotyczących przyszłego zawodu i zainteresowań, stroje dziewcząt i chłopców do 15. roku życia nie różnią się między sobą. Właściwie każda praca jest umożliwiana dorosłym obydwu płci na równi. Istnieje tylko jeden wyjątek: niańczenie niemowląt wymagające karmienia piersią.

Myliłby się jednak ktoś, kto by sądził, że w Falansterze będą to czynić naturalne matki. Nie ma potrzeby – twierdzi filozof – by owo jakże ważne dla społeczeństwa zadanie powierzać osobom bez powołania w tym kierunku – a jest ich większość, bo aż trzy czwarte żeńskiej populacji. Zgodnie z tym podziałem niemowlętami, zamieszkałymi w tak zwanych seriestrach dziecięcych³³, zajmie się pozostała jedna czwarta kobiet. Będą się one autentycznie realizować poprzez opiekę tak nad

swoimi, jak nad cudzymi dziećmi; przy czym mają obowiązek traktować wszystkie jednakowo, bez faworyzowania któregośkolwiek. W ten sposób naturalni rodzice zostają odizolowani od potomstwa daleko bardziej, niż u R. Owena. Dzieci rozpoznają ich, mogą się z nimi bawić i wymieniać myśli, ale nie muszą okazywać im posłuszeństwa i udawać dozgonnych uczuć. Dzięki temu zdaniem K. Fouriera z relacji między pokoleniami znikną przymus, fałsz i lęk, które są zmorami niemal wszystkich dzieci w istniejących rodzinach. Do roli rodziców – a więc wzoru postępowania, jak również instancji rozdającej przygany i nagrody – awansują natomiast... inne dzieci. Tak o tym pisze: „Tu dzieci będą wychowywane nie przez ojców czy nauczycieli, lecz same przez siebie, przez samą rywalizację różnych grup”³⁴. Ich ambicję o wiele lepiej od rodziców, zachwycających się każdym krokiem potomka i nie traktujących poważnie jego dążeń, wzbudzą starsze dzieci samym swoim przykładem, a także kpina i szczerymi pochwałami. Filozof rysuje hierarchię usystematyzowanych wedle wieku dziecięcych „chórów”³⁵; każda młodsza kategoria wychowywana jest przez oczko wyższą grupę wiekową.

Wychowanie w falansterze

Dzieci do 4. roku życia są utrzymywane przez państwo, zaś przekroczywszy ten wiek, zaczynają wykonywać przydatne dla ogółu prace lub piastować przystosowane do ich możliwości funkcje. Otrzymują za to wynagrodzenie i stają

33 Mieszczą się one w środkowej, najważniejszej części pałacu, który stoi w centrum Falansteru. W ten sposób K. Fourier podkreśla, jak ważną rolę odgrywa w nim kwestia wychowania.

34 K. Fourier, Wybór pism [w:] F. Armand, R. Maublanc, Fourier, dz. cyt., s. 250.

35 Są to: „Oseski” – od urodzenia do 9 miesięcy, „Tłuszcioszki” – od 9 miesięcy do mniej więcej dwóch lat; „Psotniki” – od tego wieku do 3 lat, „Malcy” – między 3 a 4,5 lat, „Cherubinki” – od 4,5 lat do szóstego roku życia, „Serafinki” – od 6 do 9 lat, „Uczniaki” – od 9 do 12, „Gimnazjaliści” i „Licealiści” – od 12 do 15 lat.

się akcjonariuszami na tych samych zasadach co ludzie dorośli. Już najmłodsze z nich (poniżej 6 lat) mają małe warsztaty oraz własne narzędzia, za pomocą których wytwarzają takie przedmioty jak wykałaczki czy bombonierki. Dzięki temu poznają kluczową rolę pracy i uczą się zasad efektywnego współdziałania. Powyżej tego wieku zyskują możliwość zatrudnienia razem z dorosłymi, od których bardzo szybko przejmują mnóstwo przydatnych umiejętności. Zyskując biegłość w jakiejś dziedzinie wytwórczości, mogą stać się nawet ich zwierzchnikami. Sprawdzają się jako siła robocza między innymi dzięki dużej sprawności fizycznej. Gimnastykują się już od 9. miesiąca życia, a od 4. do 9. roku jest to – obok wprowadzania w tajniki pracy – główna forma ich edukacji, stopniowo wzbogacana o taniec, muzykę, śpiew oraz elementy innych sztuk. Dopiero po ukończeniu przez nie 9 lat kładzie się nacisk na ich rozwój umysłowy i naukowy. Dlaczego tak późno? Jak pisze K. Fourier: „Nauka powinna [...] powstać w wyniku ciekawości, pobudzanej przez funkcje materialne. Praca w szkole winna być powiązana z pracą w warsztatach i ogrodzie oraz być wynikiem wyniesionych z tych warsztatów odczuć”³⁶. Filozof pragnie uniknąć jakże charakterystycznego dla Cywilizacji oddalenia nauki od życia i pracy.

Skończywszy 9 lat dzieci mogą także wstąpić do jednego z ogromnie ważnych dla funkcjonowania Falansteru stowarzyszeń: Małych Hord lub Małych Band. Pierwsze zajmują się wszystkimi najbardziej odstręczającymi, ale niezbędnymi pracami, takimi jak czyszczenie ustępów, sprzątanie rzeźni i inne czynności związane z brudem. Wynagrodzenie za te prace jest niskie, ale ich

prestż ogromny. Przynależność do Małych Hord upoważnia do noszenia paradnego stroju i jazdy na kucykach; ich członkowie jako jedyni mogą posługiwać się ordynarnym językiem. K. Fourier udziela w ten sposób dowcipnej i przenikliwej odpowiedzi na pytanie, zadawane od zarania dziejów utopistom – kto będzie w doskonałym świecie wykonywał najbrudniejsze prace? Wykorzystuje w tym celu naturalne zamięłowanie dzieci do nieczystości, a także ich ambicję, którą najlepiej opisał Mark Twain w *Przygodach Tomka Sawyera*. Jego mały bohater przekonuje kolegów, iż malowanie płotu nie jest przykrym obowiązkiem, a przeciwnie, oznaką najwyższego prestiżu. Wobec tego, chłopcy nie tylko pragną go wyręczyć, ale nawet są gotowi za to zapłacić! Również tutaj dzieci nie otrzymują zaszczytów celem zadośćuczynienia nieprzyjemności, bowiem jej nie odczuwają. Tak jak dla kolegów Tomka, samo wykonywanie odstręczających prac stanowi dla nich dostateczną nagrodę; zwłaszcza że można przy tym bezkarnie brudzić się i kłać, o czym marzą wszystkie maluchy w Cywilizacji. Małe Hordy stoją także na straży humanitarnego traktowania zwierząt.

Małe Bandy stanowią przeciwieństwo tych nieokrzesanych oddziałów. Ubierają się z najwyższą starannością i dają przykład dobrych manier. Jeżdżą na zebrach i doglądają roślin; „Ten, kto łamie gałąź drzewa, kto zrywa kwiat lub owoc bez potrzeby, kto przez niedbałość zdeptał jakąś roślinę”³⁷, wydawany jest pod ich osąd. W ich gestii leży zwłaszcza pielęgnacja kwiatów, w których tonąć ma Falanster. Filozof powiada, że Małe Bandy zajmują się jego „ma-

36 Ch. Fourier, *Traite...*, cyt. za: A. Sikora, Fourier, dz. cyt., s. 118.

37 K. Fourier, *Wybór pism*, w: F. Armand, R. Maublanc, Fourier, dz. cyt., s. 255.

terialną i duchową estetyką³⁸. Dlatego też dbają u wszystkich o poprawność językową i piękno wypowiedzi. W odróżnieniu od Małych Hord, których 2/3 stanowią chłopcy, tutaj analogiczną przewagę liczebną mają dziewczęta jako bardziej predysponowane do wdzięku i uzdolnień językowych. Jak się jednak rzekło, ów podział dokonuje się spontanicznie, gdyż o znaczeniu różnicy płci młodzież dowiaduje się dopiero w wieku 15 lat, kiedy zrzuca jednakowe dla dziewcząt i chłopców stroje. Wtedy też zaczyna być wprowadzana w arkana sztuki miłosnej. Jej przewodnikami są starsze, doświadczone osoby obojga płci. Nauka nie ogranicza się do teorii, ta zaś wykracza daleko poza znajomość technik osiągania rozkoszy i wiedzę na temat cykli płodności. Seksualne przyciąganie – o czym młodzi ludzie dowiadują się w momencie, gdy zaczynają je intensywnie odczuwać – stanowi ośnowę wszelkiego bytu, motor wszechświata³⁹. Falanster nie jest pod tym względem wyjątkiem.

„Atrakcja” kontra „urabianie”

Jak wspominałam, kobiety i mężczyźni mogą u K. Fouriera tworzyć wszystkie rodzaje związków erotycznych i nie są ograniczeni ani jeśli chodzi o liczbę partnerów, ani o ich płeć czy wiek, o ile ci skończyli 15 lat. Orgie są tutaj na porządku dziennym, podobnie jak dobrowolna prostytutka osób obojga płci, zrzeszonych w specjalnie do tego celu powołanych „miłosnych korporacjach”. Służą one między innymi rozładowywaniu niezadowolenia tych, którzy przeżyli uczuciowe rozczarowanie lub nie mogą znaleźć

odpowiedniego partnera. Seksualnej aktywności obywateli sprzyja architektura, a dokładnie pełne wgłębień, zimą ogrzewane, a latem chłodzone korytarze-galerie, których labirynty posiada każdy budynek użyteczności publicznej. W ten sposób erotyka przestaje być sprawą prywatną, ograniczoną do czterech ścian własnego domu, a staje się oficjalną zasadą funkcjonowania Falansteru. Jako taka, odgrywa ważną rolę przy zachęcaniu jego mieszkańców do pracy, nazywanej między innymi dlatego „pracą atrakcyjną”. Ludzie mają poprzez nią i w jej trakcie rywalizować wzajemnie o swoje względy, co pobudzi ich do większego wysiłku i uczyni trud czystą przyjemnością. Obywatele Fourierowskiej wspólnoty to zatem libertyni i libertynki, ale niespotykanego dotąd rodzaju; cechuje ich bowiem pracowitość i poświęcenie dla ogółu. Ich bujne żądze nie są zaspokajane wbrew zasadom społeczeństwa czy na jego marginesie; nie stanowią też wyniku próżniactwa klasy uprzywilejowanej, ale zalecaną i dostępną wszystkim praktykę.

Dotyczy to zresztą nie tylko *ars amandi*. Mieszkańcy Falansteru bardzo cenią rozkosze podniebienia i wciąż odkrywają nowe smaki. Są także koneserami sztuki, w tym zwłaszcza opery, którą uwielbiają ze względu na jej przepych. Społeczeństwo K. Fouriera ma funkcjonować właśnie na wzór tego gatunku artystycznego. Tak jak opera łączy w sobie śpiew, aktorstwo, malarstwo oraz literaturę – a także mechanikę, balet i choreografię – utopia stanowić ma zorkiestrowanie rozmaitych popędów i pragnień w ten sposób, by stworzyły piękną, harmonijną całość. Można pogubić się w rozrysowywanych przez niego tabelach, mających usystematyzować rozliczne namiętności oraz ich kombinacje. Ważne

38 Tamże.

39 K. Fourier uważa na przykład, że to z niego wynikają ruchy planet, z których każda posiada płeć.

jednak jest to, że filozof uważa je wszystkie za godne realizacji; żadnej nie można ograniczać ani tym bardziej zabraniać, jak to ma miejsce w Cywilizacji. W nagrodę okazują się przydatne, co widać było na przykładzie zamięłowania do niechlujstwa u Małych Hord. Podobnie ma się rzecz z właściwie potraktowanym egoizmem, żądzą dominacji oraz chciwością. Edukacja ma dowartościowywać zmysłową, popędową stronę człowieka i przysposobić ją do służby społeczeństwu. Owo wykorzystanie działania uniwersalnej „atrakcji” będzie łatwiejsze niż można się spodziewać, ponieważ sama natura wyposażyla ludzi w jeszcze jeden ważny popęd, nazwany „socjetarnym”, który dąży do tworzenia związków z innymi i rodzi poczucie odpowiedzialności za ogół.

Jak stąd wynika, K. Fourier buduje swoją koncepcję na pożądaniami jako jedynej motywacji ludzkiego postępowania. Zupełnie inaczej jest u R. Owena. Wprawdzie on także wierzy, że człowiek z natury dąży do tworzenia sprawnie funkcjonujących kolektywów, a część z jego potrzeb popędowych (seksu, zabawy, piękna) jest w istniejącym społeczeństwie karygodnie ograniczanych. Nie wyciąga stąd jednak wniosku, że wszystkie pragnienia żywione w kapitalizmie zasługują na pełną czy choćby częściową ekspresję. Nie zasługuje na nią między innymi chęć gromadzenia bogactw na własny użytek⁴⁰. Tutaj wszakże pojawia się problem pedagogiczny. Jak doprowadzić wychowanków, zwłaszcza w okresie przejściowym pomiędzy ustrojami, do zrozumienia, co jest dla nich odpowiednie,

a co nie, przy odrzuceniu zarówno metody kija (kary i groźby), jak i marchewki (Fourierowska „atrakcja”)? R. Owen wielokrotnie sugeruje, że należy się odwołać do ich poczucia logiki; znając to, co lepsze, nie będą mieli powodu, by wybrać gorsze. Sam najwyraźniej jednak nie jest do końca tego pewien, skoro na określenie praktyk wychowawczych stosowanych w komunie używa słów „urabianie charakteru”⁴¹ oraz „zaszczepianie”⁴² właściwych zasad. Zasady takie są dwie i brzmią następująco: „dobro i szczęście każdej jednostki jest nierozzerwalnie związane z dobrem i szczęściem każdej innej jednostki”⁴³ oraz „charakter człowieka zawsze, bez wyjątku, kształtuje się bez jego udziału”⁴⁴.

R. Owen przytacza je tak często i uporczywie, jakby również czytelnicy mieli zostać za ich pomocą „urobieni”. Owa metoda okazuje się niepokojąco zbieżna z treścią drugiej zasady. Skoro człowiek nie kształtuje swoich poglądów – także na poruszoną w niej kwestię – należy mu je „zaszczepić” za pomocą ciągłego powtarzania. Rzecz jasna, ironizuję. Wskazując na całkowitą zależność osobowości od odebranego wychowania, R. Owen sprzeciwia się winieniu ludzi za postęпки, które wynikały z ustrojowej niesprawiedliwości oraz wpojonych im błędnych pojęć. Jednak po oddzieleniu od tego kontekstu, czyli wyrugowaniu społecznej krzywdy, zasada, obwieszczająca brak jakiegokolwiek wpływu jednostki na kształt własnego charakteru, musiałaby odebrać obywatelkom i obywatelom utopii poczucie sprawczości swoich czynów,

41 M.in. tamże, s. 29.

42 M.in. tamże, s. 29, 61, 79.

43 Tamże, s. 82.

44 Tamże, s. 75-76.

40 Jak pisze, w utopii skłonność ta „wyda się ludziom czymś tak niedorzecznym, jak butelkowanie i magazynowanie wody tam, gdzie tego bezcennego płynu jest zawsze pod dostatkiem”. R. Owen, Wybór pism, dz. cyt., s. 329.

a tym samym także motywację do ich dokonywania. Nie może jej całkiem zastąpić kolektywna wola, zwłaszcza gdy za cel kształcenia uznaje się „zasłużoną niezależność jako wynik własnych wysiłków i dobrego postępowania; tę niezależność, bez której nie ma silnych charakterów ani szczęścia domowego”⁴⁵. Filozof najwyraźniej nie dostrzega owej sprzeczności, podobnie jak innej, polegającej na tym, że ludzie, którzy mają dokonać „rewolucji w umysłach i w postępowaniu ludzkości”⁴⁶, a także ich ewentualni uczniowie, zostali już ukształtowani bez swojego udziału w ten sposób, by utrwaląc istniejący stan rzeczy.

Dobra i zła religia

Mimo różnic w kwestii motywacji ludzkiego postępowania, filozofowie są zgodni co do jego celu, jakim jest szczęście. Poświęcone mu są najpiękniejsze fragmenty ich pism. Jak sądzi R. Owen, „Człowiek ma wrodzone pragnienie szczęścia i pragnienie to jest najgłębszą pobudką wszelkich jego poczyną”⁴⁷. Wtórzy mu K. Fourier: „Natura podpowiada rodzajowi ludzkiemu, że przeznaczony jest do szczęścia, którego drogi są mu nieznane i że cudowne odkrycie nagle rozproszy ciemności Cywilizacji”⁴⁸. Tym odkryciem jest rzecz jasna jego system, który „przekształci niepokój w nieustanną błogość i pozostawi w sercu człowieka miejsce na jedną tylko tęsknotę – poczucie braku czasu, ubolewanie, że dni nie liczą 48 godzin zamiast 24, by móc nadażyć za niesłychaną różnorodnością

przyjemności”⁴⁹. Nie inaczej widzi R. Owen wprowadzenie w życie swojej utopii: „Zacznie się okres, który stopniowo doprowadzi ludzkość do nowych form bytu, przewyższających to, co ludziom obiecywały najcudowniejsze wizje Tyśiąclecia”⁵⁰. O dziejach poprzedzających tę upojną epokę mówi natomiast z ubolewaniem: „Ma się [...] wrażenie, że dotychczas, poprzez wszystkie wieki i we wszystkich krajach, człowiek w zaślepieniu spiskował przeciwko własnemu szczęściu, przy czym tak nic nie wiedział o sobie samym, jak nie wiedzieliśmy nic o układzie słonecznym przed Kopernikiem i Galileuszem”⁵¹. W owym „spisku” poczesną rolę zdaniem obydwu filozofów odgrywała i odgrywa instytucjonalna religia.

Jej główna przewina polega nie na czym innym, tylko na pogardzie dla doczesnego ludzkiego szczęścia. Nie może go zastąpić pośmiertna nagroda w niebie. Nawet gdyby rzeczywiście istniała, powinna następować po spełnionym, radosnym życiu, a nie po troskach i wyrzeczeniach na tym „padole łez”, który mógłby przecież być rajem. Kościół jednak nie chce uznać tej prostej prawdy, ponieważ – zdaniem K. Fouriera – jego potęga urosła na wspieraniu panujących oraz utrzymywaniu ludu w posłuszeństwie. „Nakazując Cywilizowanym bojaźń bożą usiłowano w nich wyrobić strach przed władzą”⁵² – pisze. Nie chodzi tu tylko o dominację polityczną. Filozof wskazuje na rolę, jaką odgrywała religia chrześcijańska w tłamszeniu aspiracji kobiet i zniewalaniu ludów pozaeuropejskich. To nie koniec jej wad: nawołując do ascetyzmu, przyczyniała się do

45 Tamże, s. 16.

46 Tamże, s. 347. Jest to tytuł jednego z jego wystąpień.

47 R. Owen, Wybór pism, dz. cyt., s. 90.

48 Ch. Fourier, Traite..., cyt. za: J. Majler, Doktryna etyczna..., dz. cyt., s. 80.

49 Tamże, s. 324., cyt. za: J. Majler, Doktryna etyczna..., dz. cyt., s. 161.

50 R. Owen, Wybór pism, dz. cyt., s. 352.

51 Tamże, s. 74.

52 Ch. Fourier, Traite..., cyt. za: J. Majler, Fourier, dz. cyt., s. 110.

marnotrawienia i wykrzywania cennych energii popędowych, a tym samym unieszczęśliwiania ludzi. Mógłby się zatem podpisać pod „piekielnym przysłowiem” W. Blake’a: „Jak gąsienica liść bez skazy wybiera na jaj złożenie, tak i kapłan klątwę swą kładzie na radości najczystsze”⁵³. Podobnie wszakże jak angielski mistyk, K. Fourier był daleki od odrzucenia religii jako takiej. Zaspokajane przez nią potrzeby świętości, cudowności oraz oddawania czci zasługują na nieortodoksyjną realizację. W Falansterze co krok można się natknąć na różnorakie rytuały i obrządk, towarzyszące pracy i wypoczynkowi. Są one wielce fantazyjne i barwne, dzięki czemu angażują emocje co najmniej tak samo, jak dotychczasowe ceremonie religijne. W odróżnieniu od nich, nie odbywają się jednak pod przymusem.

Również w utopii R. Owena mają zostać zachowane wszelkie dobrowolnie uprawiane kultury. Religie mogą w niej wszakże istnieć i być wspierane pod jednym warunkiem. Otóż usunięte z nich ma być to, co skłania do nietolerancji – a także zabobonów, żądzy zemsty i nienawiści – między ludźmi. Przede wszystkim dotyczy to niechęci do osób spoza danego wyznania. Znajduje ona wyraz w prawnych zakazach oraz przepowiadaniu innowiercom i ateistom wiecznego potępienia. Na temat instytucjonalnego narzucania danej religii R. Owen pisze: „Ten kto pierwszy ograniczył wolność osobistych przekonań i wierzeń religijnych, nauczył ludzkość obłądki i stał się sprawcą niezliczonych nieszczęść, które trapiły ją w ciągu wieków”⁵⁴. Natomiast wiara w piekło, mające czekać „wszystkie owe nieprzeliczone jednostki,

których nie pouczono w ciągu ubiegłych wieków, iż należy wierzyć tylko i jedynie w dogmaty objęte danym wyznaniem”⁵⁵ to jego zdaniem koncept rodem z... piekła. Jeśli instytucjonalny kościół ma przetrwać, to tylko po wyzbyciu się „tych artykułów wiary, które stanowią jego słaby punkt i dla niego samego są niebezpieczne”⁵⁶. R. Owen jest także zwolennikiem odebrania kapłanom – jako osobom rozsiewającym błędy tkwiące w różnych wyznaniach – przywileju wykładania przedmiotów ogólnych, jaki przysługiwał im w ówczesnych angielskich szkołach. Czy jednak duchowieństwo ma u niego prawo do nauczania religii i celebrowania kultu?

Filozof nie mówi o tym wprost, ale podejrzenie, iż chciałby całkiem wyrugować stan kapłański i wprowadzić dla wiernych swoistą „samoobsługę”, nie jest bezpodstawne. Świadczy o tym następujący fragment: „Kaplica ma być dla wszystkich wspólna, tak aby każda grupa ludności miała do niej dostęp; będą z niej mogły korzystać co pewien czas wszystkie wyznania chrześcijańskie po kolei. Jednakowoż naczelną zasadą nauk, które tu będą systematycznie udzielane, ma być łagodzenie wszelkich różnic religijnych i szczerze poszanowanie dla wszelkich przekonań, oparte na świadomości, że każdy człowiek dla tej czy innej przyczyny – nie tak trudnej do zrozumienia – musi w sumieniu swym uważać własne wyznanie za najlepsze, co zresztą jest jedynym powodem, że się one wszystkie utrzymują”⁵⁷. Do przekazywania tych nauk – tożsamy z wcześniej prezentowanymi poglądami R. Owena – nie potrzeba osoby duchownej. Jest ona także zbędna

53 W. Blake, *Przysłowia piekiel [w:] Milton. Zaślubiny nieba i piekła*, przeł. W. Juszcak, Kraków: Universitas 2001, s. 131.

54 R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 162.

55 Tamże, s. 88.

56 Tamże, s. 110.

57 Tamże, s. 16.

przy modlitwach we wspólnej kaplicy. Filozof pragnie za ich pomocą zintegrować wiernych rozmaitych wyznań, a jednocześnie uświadomić im, że nie istnieją między ludźmi żadne nieprzekraczalne bariery, które by uniemożliwiały wzajemne porozumienie. U K. Fouriera prowadzi do tego celu odmienna droga. W Zrzeszeniu roi się mianowicie od kapłanów i kapłanek najprzeróżniejszych kultów, lecz są to postaci cokolwiek teatralne, do których nie należy podejmowanie żadnych ważnych decyzji; nawet gdyby chcieli, nie byłiby w stanie wzbudzić nietolerancji jednej grupy w stosunku do innej.

Władza i kontrola

To samo, tylko w jeszcze większym stopniu, dotyczy funkcji związanych z panowaniem. W Falansterze co krok można się natknąć na cesarzy, królów, sułtanów, szejków, kalifów, chanów, a także „zwykłych” markizów i hrabiów. Równoległa i niezależna od tamtej hierarchia tytułów obejmuje kobiety, mogące być nie tylko monarchiniami rozmaitego typu, ale też między innymi szlachetnie urodzonymi rycerkami. Filozof jest bardzo pomysłowy w wymyślaniu wielkiej liczby wysokich stanowisk. Obowiązki ludzi je piastujących są jednak czysto reprezentacyjne, mniej więcej tak jak w przypadku współczesnych europejskich monarchów. Jako że zaszczytnych funkcji jest bardzo dużo, przypisane są niekiedy do pojedynczych obrządków, którym dodają tak lubianej przez K. Fouriera pompy i ostentacji. Nieodmiennie wszakże jest to majestat z przy-mrużeniem oka. Przykładowo osoba nosząca dumne miano Imperatora lub Imperatorki ma jako pierwsza wznieść kufel, dając tym znak do rozpoczęcia biesiady. Barokowa tytulatura umożliwia i ubarwia liczne intrygi, jakimi tętni

życie Falansteru. Nie znaczy to, iż obywa się ono bez realnej władzy, która jest dla odmiany na wskroś demokratyczna. W części głosowań uczestniczą wszyscy członkowie Zrzeszenia, w innych – wybrani przez ogół reprezentanci jego woli. Ma tu więc miejsce mieszanina demokracji bezpośredniej z przedstawicielską, przy czym K. Fourier prezentuje jej strukturę w sposób zbyt skomplikowany, by dało się ją streścić na potrzeby niniejszego tekstu.

Znacznie klarowniej to wygląda u R. Owena, gdzie schemat wspólnotowej władzy jest zorganizowany po prostu wedle kryterium wieku. Każdy człowiek przechodzi w ciągu życia przez dziewięć grup, sukcesywnie wdrażających w kluczowe dla komuny aktywności. O pierwszych czterech, zrzeszających osoby do dwudziestego roku życia, pisałam przy omawianiu procesu edukacji, który stopniowo przechodzi w regularną pracę. Ludzie w wieku od 20 do 25 lat zajmują się już głównie nią. Wykonują zarazem jej największą część. Grupa od 25 do 30 lat wprowadza też w niej uczestniczy, ale tylko dwie godziny dziennie. Jej najważniejszym zadaniem jest dystrybucja bogactw między obywateli. Ponadto należy do niej działalność we wszystkich instytucjach społecznych, a także uprawianie nauki i sztuki. Osoby w wieku 30-40 lat zarządzają sprawami wewnętrznymi komuny, organizują różne gałęzie produkcji oraz koordynują ich działania. W gestii ósmej grupy (40-60 lat) leżą kontakty ze światem zewnętrznym. Zajmuje się ona przyjmowaniem delegatów, wymianą produktów i budową nowych osiedli. Osoby powyżej tego wieku pełnią honorową funkcję tak zwanych „strażników konstytucji”. Jak stąd wynika, u R. Owena panuje gerontokracja. Warto porównać ją z obecnymi

w systemie K. Fouriera elementami pajdokracji w postaci uprawnień Małych Hord i Małych Band.

Uprawnienia te są składnikiem szerszego zjawiska, jakim jest dominująca rola kolektywu w ustroju Zrzeszenia. Jego członkowie wiedzą wszystko o życiu innych i sami niczego przed nimi nie ukrywają. Jak filozof to godzi z powszechną teatralizacją życia, kojarzącą się wszak z kunsztem udawania? Po zniesieniu granicy pomiędzy prywatnym a publicznym gdzieś trzeba ulokować cały ogromny bagaż intymnego życia. Można je unieważnić, zmarginalizować, ryzykując, że jako zduszona siła rozsądzi kiedyś fundamenty kolektywnego ładu. K. Fourier, antycypując dwudziestowieczną psychoanalizę, wybiera inne rozwiązanie; to, co niegdyś było ukrywane i represjonowane, umieszczone zostaje na scenie, gdzie wystawiany jest spektakl całkowitej jawności. Jego szczególnie wyraźny przejaw stanowi to, że w Falansterze „każdy człowiek uświadomi sobie właściwości swojego charakteru i będzie nosił jego widoczny znak rozpoznawczy na tarczy, medalioniku itp.”⁵⁸. U R. Owena to samo odbywa się bez równie wyszukanych ornamentów, za to w prześwietlającym blasku powszechnej prawdomówności. Za jej sprawą „prawdziwy charakter każdej jednostki w osiedlu będzie wszystkim doskonale znany od urodzenia poprzez wszystkie okresy życia”⁵⁹. Czy mogłoby być inaczej w ramach „systemu bez tajemnic”, jak sam określa swoją utopię? Aby wyrugować z niej wszelkie sekrety, likwidacji mają ulec nawet formy mieszkalne umożliwiające tworzenie się zakamarków, takie jak opłotki, podwórza, uliczki oraz zaułki.

58 Ch. Fourier, *Traite...*, cyt. za: J. Majler, *Doktryna etyczna...*, dz. cyt., s. 160.

59 R. Owen, *Wybór pism*, dz. cyt., s. 469.

Podsumowanie: rozumna wyobraźnia

Można stąd wysnuć wniosek, że architektura ma u R. Owena przede wszystkim umożliwiać kontrolę. Na szczęście jednak stawia przed nią o wiele szczytniejsze cele. Aby je poznać, warto przypomnieć wystrój jego utopii: „Te osiedla, odrębne, a przecież zjednoczone, to będą pałace otoczone ogrodami, parkami i folwarkami o wysokiej kulturze, położonymi po obu stronach wszystkich linii kolejowych, przecinających kraj”⁶⁰. K. Fourier też mówi o pięknych pałacach, a także o parkach, ogrodach i oranżeriach, które sąsiadują z równie estetycznie urządzonymi miejscami pracy. Można się zastanawiać, skąd bierze się u obu feudalna, „próżniacza” forma pałacu z przyległościami, zaskakująca u proroków egalitarnego społeczeństwa, opartego na pracy. Otóż wydaje się, że chodzi tu o proste, wręcz dziecięce, wyobrażenie szczęścia. Dom może być bardzo wygodny, ale pałac – najlepiej złoty – to symbol zrealizowanego marzenia. Nie jest wszakże tak, że socjaliści utopijni w swoich planach organizacji przestrzeni mieszkalnej przemawiali tylko do podświadomie żywionych pragnień. Ich projekty są na to zbyt konkretne i precyzyjne; Fourier wzorował się na znakomitych architektach Étienne Louisie Boulée i Claudzie Nicolasie Ledoux, których budowle mają na celu organizować przestrzeń na potrzeby świeckiego, demokratycznego społeczeństwa.

Piszę o architekturze w podsumowaniu nie bez powodu, albowiem to właśnie z jej ducha rodzi się socjalizm utopijny. R. Owen i K. Fourier uważali, że społeczeństwo winno być zrekonstruowane tak jak osiedle, ogród

60 Tamże, s. 486.

czy miasto. Oni sami sporządzili szczegółowe plany owych przekształceń, w których reorganizacja widzialnej przestrzeni sprzęgać ma się z całkowitą zmianą stosunków międzyludzkich. Nowe formy ustrojowe, jak starałam się wykazać, mogą oznaczać wszystko poza przypisywaną im niekiedy sztywnością i represyjnością, symbolizowaną przez cyrkiel w ręku Blake'owskiego Urizena. Słynna rycina przedstawia tę postać jako nagiego, muskularnego mężczyznę o zaciętej twarzy, który za pomocą cyrkla wyznacza koła. U W. Blake'a symbolizował on arogancki rozum, nie respektujący ludzkich pragnień ani praw poetyckiej wyobraźni. Utopijne systemy Owena i Fouriera nie stanowią jednak także wykulturowania i nieodpowiedzialnych i nie liczących się z realiami rojeń. Połączenie aspektu konstrukcyjnego z odwagą wyobraźni – w przypadku K. Fouriera artystycznej w najlepszym tego słowa znaczeniu – pozwala obu myślicielom uchwycić głęboką strukturę istniejących społeczeństw i zaproponować porządek w ich odczuciu równie zdolny do funkcjonowania, a przysparzający ludziom o wiele więcej szczęścia i piękna. ■

Katarzyna Szumlewicz

Warsaw, Poland

kszumlewicz@gmail.com

Keywords: utopy, socialism, emancipation, reformism, capitalism, modernisation, philosophy, pedagogy, family, labour, social exclusion, social class, poverty, patriarchy

Structures of hope in the pedagogical utopias of Owen and Fourier

Abstract

The beginning of the nineteenth century was one of the most difficult periods for people from lower classes in England. Especially children fell prey to the processes of industrial modernisation. They were not protected by law and were forced to hard work in capitalist factories, where there were no social regulations limiting working hours, concerning industrial safety or social insurance. Along with their parents or as orphans, they often suffered extreme poverty. To survive, they had to steal, beg or sell their bodies. All these deeds were punished very severely and sentencing a child to death was not rare. In this situation Robert Owen, a social reformer, proposed a number of changes in organisation of social life, among others limiting working time to ten hours a day for adults as well as juveniles and banning child imprisonment. But he didn't confine himself to social reforms only. His aim was to totally reorganise social life. He aspired to eradicate the difference between work and capital, city and countryside. In his utopian society people would live in castles in shape of a square, with a public kitchen and mess-rooms. Each family should have its own private apartment and the entire responsibility for caring for children till the age of three. Older children should be brought up by whole community; their parents would be able to contact them at meals and other proper times. Even more radical transformation of relations between the generations takes place in the utopian vision of Charles Fourier. In his opinion, children should be brought up not by adult people, but by a collective of other children. Both philosophers were supporters of the rights of women. There is famous statement of Fourier that the extension of the liberty of women is the general principle of all social progress. Since marriage was in his opinion based on slavery of women, he postulated to abolish it. In his utopian society people of both sexes would be sexually emancipated libertines and their erotic passions would be closely connected with their activity as workers. Also fine arts would serve as a part of a process, which Fourier called „attractive labour”. He put it as contradiction to low-paid, unpleasant job, which under capitalism is undertaken by workers only because of the threat of hunger. Both utopian socialists strongly objected to religious intolerance. Criticizing institutional Church, they were by no means atheists. In their visions all religions were equal and people could freely choose one of them.

Katarzyna Szumlewicz, dr, Uniwersytet Warszawski, adiunkt w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji

Koncepcja humoru i dowcipu w ujęciu Stefana Szumana

Marek Mariusz Tytko

Kraków, Polska

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

słowa kluczowe: Humor, satyra, dowcip, żart, polska psychologia, polska pedagogika, historia edukacji, historia literatury, kultura polska, Stefan Szuman (1889-1972), relacje polsko-czeskie, Polska, Czechosłowacja

Stefan Szuman (1889-1972)¹, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (1928-1939 i 1945-1960), doktor medycyny (Uniwersytet Ludwika Maksymiliana Bawarskiego w Monachium, 1914), doktor filozofii w zakresie psychologii i pedagogiki (Uniwersytet Poznański, Poznań 1926), habilitowany także w Poznaniu z psychologii pedagogicznej (1927), był również teoretykiem sztuki i literatury, teoretykiem przekładu literackiego (autorem książki pt. *O kunszcie i istocie poezji lirycznej*, 1948²), dał się poznać jako

poeta (autor tomu wierszy wydane pod pseudonimem Łukasz Flis pt. *Drzwi uchylone*, 1933³). Dał się poznać swego czasu nie tylko w Polsce, także czeskiemu czytelnikowi znany jest z dwóch przypadkowych, drobnych tekstów pt. *Estetická výchova w nové polské škole* (1946)⁴, *Tři divadla pro děti a pro mládež v Krakově* (1947)⁵, odnotowany został przez dwie poważne, czeskie, naukowe publikacje biograficzne, wydane w Pradze, tj. przez J. Uhera *Pedagogická encyklopedie* (1940)⁶ oraz przez Miroslava Ciperu *Slovník pedagogů* (2001)⁷. Warto zaznaczyć, że związki polskiego profesora z Czechami sięgają jeszcze do lat 20. XX wieku, np. S. Szuman uczestniczył w 1928 roku w Pradze w Międzynarodowym Kongresie Nauczania Rysunków i Wychowania Artystycznego, z czego napisał i opublikował artykuł w periodyku „Szkoła Powszechna” (1928)⁸. Przed II wojną S. Szuman w ramach

Literackie Poligrafiki (seria B), s. 292.

3 [S. Szuman], Łukasz Flis [pseudonim], *Drzwi uchylone* [Poezje], wyd. Ferdynand Hoesick, druk. Drukarnia A. Konarzewski, Warszawa 1933, s. 188.

4 S. Szuman, *Estetická výchova w nové polské škole*, [nadtytuł:] *Rozhledy po problemech*, přeložil Mirko Manžel, [Psáno pro Pedagogickou revui] „Pedagogická revue”, (Praha) 1946, s. 216-218.

5 S. Szuman, *Tři divadla pro děti a pro mládež v Krakově*, přeložil Mirko Manžel, „Štěpnice” (Praha), roč. 1: 1946-1947, nr 12, březen 1947, s. 362-364.

6 J. Uher, *Szuman Stefan* (hasło) [w:] *Pedagogická encyklopedie*, redigovali O. Chlup, J. Kubálek a J. Uher, III díl., Praha 1940, s. 43.

7 Miroslav Ciper, *Szuman Stefan Boleslaw (1889-1972)* (hasło) [w:] *Miroslav Ciper, Slovník pedagogů*, Praha 2001, s. 470, bibl.

8 S. Szuman, *Z Międzynarodowego Kongresu Wychowania Artystycznego w Pradze*, „Szkoła Powszechna” 1928, r. 9, nr 4, s. 295-304.

1 M.M. Tytko, Szuman Stefan Bolesław Teodor (hasło) [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008, s. 312-314, bibliogr.; M.M. Tytko, Stefana Szumana koncepcja wychowania przez sztukę, rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2007, s. 398, egz. w Archiwum UJ, sygn. 2007/048.

2 S. Szuman, *O kunszcie i istocie poezji lirycznej*, wyd. Poligrafika, druk. Państwowe Toruńskie Zakłady Graficzne, Toruń 1948, seria: Monografie

Marek Mariusz Tytko, dr, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Kultury. Autor rozprawy doktorskiej pt. „Stefana Szumana koncepcja wychowania przez sztukę”.

aktywności Towarzystwa Polsko-Czeskiego gościł w Krakowie uczonego psychologa z Pragi z Karlovej Univerzity – prof. Františka Seracky'ego (1933), co zostało udokumentowane na zdjęciach⁹.

Z punktu widzenia pedagogiki kultury oraz teorii literaturoznawczej, a zwłaszcza w zakresie koncepcji humoru i dowcipu warto odnotować fakt, że Szuman jest autorem studium (1936) pt. *O dowcipie i humorze (szkic psychologiczny)*¹⁰, gdzie, nawiązując do kwestii humoru w życiu i w literaturze, ukazał swoje oryginalne widzenie ww. problemu, m.in. w aspektach wychowawczych (humor także wychowuje człowieka, wychowanie przez literaturę) i filozoficznych. W niniejszym szkicu pokazano w zarysie fragment Szumanowskiej „humorologii”. Jego ww. artykuł to, moim zdaniem, nadal aktualne ujęcie kwestii humoru i dowcipu z punktu widzenia pedagogiki kultury, przydatne nadal w humanistyce. Kultura i wychowanie nie mogą obejść się bez humoru i dowcipu, o czym wiedział S. Szuman.

Szuman dzielił ludzi na [1.] dowcipnych i [2.] ludzi z humorem, wyróżniał także tzw.

zmysł humoru (intelektualno-uczuciową dyspozycję usposobienia człowieka), poszukiwał odpowiedzi na ogólne pytania badawcze: czym jest humor jako taki? Czym humor różni się od dowcipu? Dlaczego humor jest istotny w życiu ludzkim? Prezentował przy tym własną, oryginalną „filozofię humoru”, która wynika z filozofii afirmacji życia (filozofii potwierdzenia życia, filozofii zgody na życie, filozofii pogodzenia się z życiem, niem. *Lebensphilosophie*). Człowiek, który jest pogodzony z życiem, dysponuje głębokim humorem umożliwiającym mu dystans do wszelkich negatywnych zdarzeń życiowych, które napotka na swojej drodze. O humorze Szuman pisał m.in. następująco: „Zdaje mi się, że można ludzi, w sposób zupełnie zasadniczy, podzielić na dwa rodzaje dowcipkujących. [1.] Na takich, którzy dowcipkują, bo jest im wesoło i [2.] na takich, którzy dowcipkują, aby im było weselej. [...] Powyższe rozróżnienie w pewnej mierze już pozwala rozgraniczyć zakres pojęć – humor i dowcip. [1.] Ludzie z humorem mogą nie być dowcipni, [2.] ludzie dowcipni mogą być pozbawieni humoru. Jeżeli jednak ludzie z humorem, tj. weseli, posiadają dowcip, wytwarza się w nich łatwo tak zwany **zmysł humoru**, który już nie jest samą tylko wesołością, lecz pewnym wesołym spojrzeniem na rzeczy niekoniecznie wesołe. Zmysł humoru polega na nietraktowaniu zbyt serio ani ułomności i wad ludzkiej natury, ani też jej ambitnych czy wygórowanych pretensji – własnych zarówno, jak [i] cudzych. Zmysł humoru neutralizuje bóle psychiczne – własne i cudze – jest przeciwieństwem sentymentalizmu, cierpiętnictwa, patosu. Dowcip należy w zasadzie do sfery intelektu, humor

9 Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie, ul. Stefana Kazimierza Hankiewicza 1, 02-103 Warszawa. Dwie jednostki archiwalne, dotyczące postaci Stefana Szumana: sygnatura I-N-1155: dwa zdjęcia pod jedną sygnaturą. Zdjęcia przedstawiają wizytę w Krakowie dnia 27.IV.1933 r. prof. psychologii Františka Seracky'ego z Uniwersytetu Karola w Pradze. Z tego wydarzenia zachowały się dwa oryginalne negatywy szklane o wymiarach 9x13 cm oraz jeden pozytywny czarno-biały o wymiarach 18x24 cm, brak jest nazwiska fotografa. Fotografie pochodzą ze zbiorów „Ilustrowanego Kuriera Codziennego – Agencji Fotograficznej »Światowid«”. Na zdjęciu oprócz prof. F. Seracky'ego z małżonką widoczny jest prof. S. Szuman oraz E. Błoński, sekretarz Towarzystwa Polsko-Czeskiego w Krakowie. Zdjęcia te są w zasadzie bardzo podobne, fotograf wykonał je w odstępie kilku chwil.

10 S. Szuman, *O dowcipie i humorze (Szkic psychologiczny)*, „Marchoń. Kwartalnik poświęcony sprawom literatury i kultury”, redakcja Stefan Kołaczkowski, Wydawnictwo Instytutu Literackiego, Warszawa, r. 2: 1935/1936, zeszyt 2 [6], s. 235-258.

[należy] pierwotnie do sfery uczuciowej. Ale właściwy humor jest uczuciem wesołym, podanym jak dobre wino w czystym kryształe wyczelowanej myśli dowcipu. Humor polega nie tylko na uczuciu, lecz na [intelektualnym] spojrzeniu, które ocenia właściwe proporcje uczuciowych wahań i subiektywistycznych nastrojów, jakim podlegamy. Humor taki, dzięki przymieszce dowcipu, neutralizuje sentymentalizm, łagodzi drażliwość uczuciową i jakby zakorkowuje ulatniający się wyskok patosu. Dzięki tej swojej funkcji humor jest źródłem i wyrazem [ekspresją] siły, energii i panowania nad sobą – i nad drugimi. Dowcip wypływający ze zmysłu humoru [–] krzepi, a nie tylko rozśmiesza. Humor wyzwala, wyprowadza ze śmiesznie kłopotliwej sytuacji, a nie wprowadza w sytuację śmieszną. Zdrowy humor nie tylko dlatego dobrze działa na nerwy, ponieważ śmiech jest rzeczą zdrową, ale zdrowy humor dodaje i zdrowia, ponieważ uczy zdrowo patrzeć na rzeczywistość. Spojrzenie na nią [rzeczywistość] z humorem daje jaśniejszy i obiektywniejszy wgląd, niż patetyczne, wygórowane, sentymentalne i romantyczne przeżycie jej [rzeczywistości] treści. // Pod tym względem humor jest więc jakby po prostu trzeźwym, a zarazem pogodnym spojrzeniem na rzeczywistość. [...] Humor panuje zatem nad subiektywnością nastroju, będąc sam nastrojem, [...] osiągniętym ze współudziałem pewnej intencji, pewnej dozy dobrej woli i z pewnym wysiłkiem. Nie osiąga się humoru, zadając sobie gwałt i zmuszając się do patrzenia na rzeczy z humorem. [...] Humor nie jest ani tylko nastrojem pogodnym, ani też samem przekonaniem, że trzeba rzeczy traktować z humorem, lecz [humor jest] na-

strojem obdarzającym nas siłą pozytywnych przekonań, i [humor jest] przekonaniem, zdolnym wzbudzić w nas siłę pogodnego nastroju. Człowieka obdarzonego humorem stać na wesołe i pogodne przeżywanie wielu rzeczy z natury raczej trudnych i przykrych. Humor jest bogactwem, które jednak, rzecz dziwna, zdobywają tylko ludzie skądinąd ubodzy. Prawdziwy dojrzały humor – poza naturalną, wrodzoną wesołością usposobienia – wynika bowiem zawsze z konieczności zaradzenia złemu, z potrzeby przewyciężenia w sobie pesymizmu, gnębiącego każdą dojrzałą istotę ludzką. // Humor jest potrzebny i zbawienny nie tylko w drobnych niepowodzeniach i małych dokuczliwościach codziennych spraw. Istnieje pewna zasadnicza, głęboka i istotna postawa wobec życia i śmierci, wobec doczesności i spraw wiecznych, wobec realnego bytu, jak również wobec istnienia niewiomego, której cechą istotną jest pogoda humoru. Humor jest bowiem nie tylko wesołością, ale pogodą [ducha], albo wesołością, na którą tylko przy pewnej pogodzie ducha zdobyć się można. Nie wszyscy święci byli pozbawieni humoru, a właściwie tylko ci święci, którym wiara daje zupełną pogodę, zupełną niezależność, zupełne zaufanie, zupełne przewyciężenie cierpień doczesnych, a tym samym [daje] najgłębszą pogodę ducha, są prawdziwymi wielkimi świętymi. Humor jest tym większy, tym silniejszy i głębszy, im głębsze jest cierpienie, z którego [humor] wyrasta i im cięższe są ułomności naszej natury, które [humor] przewycięża¹¹.

11 Tamże, s. 3-5. Pisownię uwspółcześniono. W nawiasach kwadratowych zawarto dopowiedzenia [wyjaśnienia, komentarze] pochodzące od autora niniejszego artykułu.

Humor i dowcip doczekały się Szumanowskich analiz, w których wykazywał ich wzajemne powiązania, podobieństwa i różnice. Wprowadził (1936) pojęcie: „Wielkiego Dowcipu” na wzór znanego w literaturze od XIX w. pojęcia: „Wielki Humor” (termin wprowadzony przez filozofa duńskiego Haralda Höffdinga). Szuman uznawał humor (filozofię humoru) za równoprawny heroizmowi sposób przewycięzania ludzkiego tragizmu (tj. pokonanie tragizmu doczesnej egzystencji człowieka zachodzi przez proces *katharsis* dzięki śmiechowi). Geneza humoru w człowieku jest natury intelektualno-uczuciowej. Humor wynika z gry wyobraźni, z nagłego i nieoczekiwanego zestawienia rzeczy ze sobą w umyśle człowieka, które to zestawienie wywołuje skutek katartyczny (uczuciowy), objawiający się mimowolną reakcją organizmu pod postacią śmiechu. „Istnieją, zdaje się, tylko dwa sposoby przewycięzania nikczemnej powszedniości i bolesnego tragizmu istnienia: [1.] zwycięstwo heroizmu i [2.] zwycięstwo humoru, tego zasadniczego, głębokiego humoru światopoglądowego, który [Harald] Höffding »Wielkim Humorem« nazywa. [...] Łzy humoru [...] są pogodne. Śmiech wyzwala bez przymieszki tragizmu. Humor zwycięża bez heroicznego napięcia i wysiłku, z wdziękiem i swobodą, jak słońce rozjaśnia ciemności i topi lody. Humor nie przeciwstawia się złemu, nie niweczy go i nie uśmierca w bohaterskiej walce, nie wywyższa się nad nie [tj. nad zło], lecz zlatuje ku niemu [ku złu] jak śpiew skowronka ku ziemi. [...] Humor nie szuka zwycięstwa nad ułomnością natury ludzkiej, lecz otwiera zapieczętowane usta źródłom radości, które pulsują w każdej piersi, [humor] znajduje sło-

wa i stwarza wyraz [ekspresję] dla radości martwej, bo niemej, nie kwitnącej, bo nie znajdującej drogi na słońce dnia. [...] Humor jest zasadniczym potwierdzeniem życia, jedyną pozytywną filozofią życia, chociaż [...] Wielki Humor nie może zaistnieć bez głębokiego poczucia i przeżywania tragizmu istnienia. Humor nie jest zaprzeczeniem tragizmu, lecz [jest] naturalnym, dojrzałym jego [tragizmu] prześwietleniem. // I humor również wymaga odwagi. Ale spojrzenie humoru (czy »z humorem«) jest ciepłe, pogodne, swobodne, pozbawione napięcia i wysiłku. Humor nie nosi zbroi i nie trzyma w dłoniach oręża. Humor jest nieśmiertelny, nie potrzebuje więc puklerza. [Humor] Jest wieczny jak samo życie, nie obawia się zatem zagłady. [Humor] Jest silny jak wiara, bo sam jest wiarą w szczęście ludzkie i w sens ludzkiego istnienia. [...] Humor nie zwycięża, lecz wkrada się w serce, panuje, bo nie zna wrogów, nie potrzebuje walczyć, bo zawsze obdarza. // Humor jest filozofią pogodnego usposobienia – inaczej – pogodą i wesołością ducha, który się ustosunkował pozytywnie, potakując do dobrych i złych stron życia. Istotną cechą tej filozofii jest pewien swoisty relatywizm. Dowcip humoru polega na tym, by widzieć rzeczy w ich względnych proporcjach. Humor bynajmniej nie jest takim optymizmem, ogląda on [humor] zawsze obie strony medalu [pesymizm i optymizm], lecz tym właśnie różni się od tragicznego pesymizmu, że uśmiechem obdarza i jedną, i drugą stronę [pesymizm i optymizm], a nie odwraca monety zawsze jedną stroną błyszczącą [optymistyczną] do góry, jak to czyni optymizm. Humor nie ukrywa nic przed sobą, nie okłamuje się [=siebie samego], jak

tani optymizm, [humor] ma odwagę spojrzeć prawdzie śmiało w oczy. // Humor jest samym życiem. [...] Humor jest wyrazem [...] radości. Pierwotnie humor jest po prostu śmiechem, głośnym, radosnym krzykiem, wracającym, jak echo, do tego, kto go [krzyk] wydaje. Wesołość, radość rodzi się z nadmiaru energii nieużytkowanej w walce o byt. [...] Jednak śmiech człowieka, już w samym zaraniu swego istnienia, [...] staje się przede wszystkim świetlanym odbłyskiem jego [człowieka] umysłowości. Śmiech tryska – jak świeże źródło ze skały po dotknięciu laską Mojżesza – z ust ludzkich, gdy umysł zatrzymał się zdumiony przy nowej, nieoczekiwanej prawdzie. Radosne niespodzianki poznania wywołują śmiech, wesołe nowiny nieoczekiwanych odkryć pobudzają do śmiechu, [a] zdziwienie zatrzymujące na chwilę oddech, wyzwala się nagle w skocznych kaskadach wydechu. Śmiech wynika zawsze z nagłości jakiegoś spostrzeżenia, a nagle, całkiem niespodziewane wglądy w rzeczywistość [–] mogą zaistnieć dopiero, gdy już w wyobraźni powstało odbicie rzeczywistości, w której umysł jest samodzielnym panem i gospodarzem, mogącym dzielić i łączyć treści tej nowej rzeczywistości w dowolny sposób, [mogącym] kojarzyć ze sobą, co zechce lub co się samo skojarzyło. [...] W świecie wyobraźni myśl [...] ciągle przeskakuje z przedmiotu na przedmiot, przedstawia i zestawia rzeczy w tej przestrzeni bez rozciągłości, i nieraz, nagle, zatrzymuje się zdziwiona przed czymś całkiem nowym, co sama [wyobraźnia] niechcący stworzyła. Nie ma śmiechu bez zdziwienia, a zdziwienia [nie ma] poza sferą poznawczą. Źródłem zdziwienia, a wtórnie [–] również [źródłem] śmiechu, jest jakiś nagły pomysł,

czyli pomyślenie czegoś w nowy sposób, spostrzeżenie czegoś nowego lub ujrzenie rzeczy znanej, [ale] w nowym świetle, znalezienie niezauważonego dotąd podobieństwa i nagłe skojarzenie w myśli i wyobraźni elementów rzeczywistości dotąd nieskojarzonych. Zdziwienie wynika ze stale istniejącej niewspółmierności między znanym, a nieznanym, które [to nieznane] w danej chwili, na tle [tego] znanego, przedstawia się nam jako rzecz nowa i nieoczekiwana. Myśląc jaźń rzeczywistość wprowadza w ciągłe zdumienia, gotuje jej [myślącej jaźni] coraz [to] nowe niespodzianki; umysł tępy znajduje tylko to, czego się spodziewa, i zdaje mu [umysłowi tępemu] się, że jest przewidujący”¹².

Pojawienie się humoru uwarunkowane jest zatem uprzednim zaistnieniem pewnego poziomu intelektualnego w człowieku, bo człowiek nierozumiejący, o co chodzi, nie dozna uczuciowego *katharsis* w postaci śmiechu. Istotne jest to przy czytaniu dzieł literackich (np. komedii, satyry, humoreski etc.), do odbioru których wymaga się pewnej sprawności intelektualnej, zwanej przez niego „dowcipem” (konceptem, tj. swobodną zabawą myśli, czyli realistyczną umiejętnością bystrego kojarzenia ze sobą dwóch, odległych od siebie rzeczy naraz, umysłową zdolnością zdystansowanego, realnego zestawiania w wyobraźni – różnych rzeczy w jednej, nowej, niespodziewanej sytuacji, które to nagłe zestawienie wywołuje w nas mimowolną, spontaniczną reakcję śmiechu).

Szuman dociekał, dlaczego intelektualne niespodzianki pobudzają ludzi do reakcji

12 Tamże, s. 6-9.

w postaci śmiechu? Dociekał także źródół dowcipu (sprawności intelektualnej, zwanej „dowcipem”) w człowieku, co z kolei umożliwia właściwy odbiór sytuacji humorystycznych, adekwatne reagowanie na pojawienie się humoru (także w dziełach literackich). Mówi się potocznie, że ktoś „ma dowcip”, to znaczy, że jest inteligentny, jest zdolny do koncipowania humorystycznych scen etc., potrafi zestawiać ze sobą umysłowo nieoczekiwane różne rzeczy, co z kolei pobudza innych do śmiechu. Szumanowi nie chodziło w tym wypadku o dowcip jako tzw. kawał, wic, czyli nie szło mu o tego typu śmieszną opowieść opowiadaną w towarzystwie, ale chodziło tu o właściwość intelektualną umysłu, związaną z inteligencją, która jest zdolna do tworzenia i odbioru m.in. tego typu opowieści pełnych humoru. Szuman podawał niezbędne, psychiczne warunki zaistnienia śmiechu u człowieka. Posługiwał się przy tym pojęciem „energii psychicznej”, bliskiej terminologii Henri Bergsona (*élan vital*), którego wykłady słuchał w Paryżu przed I wojną światową.

Szuman humor wiązał ze dwoma sferami: [1.] przeżyciową (uczuciową) i [2.] poznawczą (intelektualną), bo poznanie i przeżycie warunkują *katharsis*. Profesor wiązał jednak dowcip ze sferą poznawczą (intelektualną) człowieka. A pisał o przyczynie śmiechu jako o reakcji na sytuację humorystyczną, stworzoną przez dowcip ludzki (konceptujący umysł), w sposób następujący: „Niespodzianka pobudza do śmiechu, jeżeli spełnia dwa warunki. Po pierwsze, gdy zatrzyma bieg myśli tak nagle i skutecznie, że psychiczna energia, przez nagle zatarasowanie dróg [–] szyb-

ko nagromadzona, gwałtownie szuka ujścia i znajduje je [ujście] w reakcji śmiechu. Po drugie, o tyle, o ile niespodzianka jest miła i wesoła, oraz ciekawa lub zabawna. Śmiech jest wyrazem rozbawienia. Zdarzenia, zjawiska i myśli niespodziane są zabawne, o ile są miłe i przyjemne, a równocześnie interesujące i ciekawe. [...] Śmieszne są [...] niedorzeczności, jednak tylko o tyle, o ile są pozorne; bezsens rozśmiesza wtedy tylko, gdy jest świadomym kontrastem jakiegoś sensu; absurdalności nie są śmieszne same przez się, chyba tylko dla [ludzi] głupawych lub gdy występują u nich [u ludzi głupawych]. W zasadzie, według mojego zdania, do śmiechu mogą pobudzić wszelkie niespodzianki myślowe, zarówno te [niespodzianki], które odkrywają nam nagle jakąś nową prawdę, jak i te [niespodzianki], które wiążą zjawiska w sposób na pozór absurdalny, o ile tylko myśl, zaskoczona nagle odkrytym, nowym związkiem, wykołuje się w sposób dla niej [dla myśli] samej nieoczekiwane przyjemny. Umysł ludzki po prostu kocha niespodzianki, jeżeli tylko nie są zbyt przykre. Myśl [...] radują [...] nagle, intuicyjne, szybkie, olśniewające poznania; lubi ona [myśl] dokonywać nagłych skoków i olbrzymich nieraz przeskoków z jednego krańca swej dziedziny w drugą [dziedzinę] i triumfuje śmiechem, gdy się jej [myśli] udają odległe, nieprawdopodobne powiązania. [...] Myśl bawi się także, a nie tylko pracuje, i [myśl] dokonuje nieraz więcej w chwilach swej radości, niż w ciągu wielu miesięcy codziennego trudu. // Tę **zabawę myśli nazywamy dowcipem**, zgodnie z dawnym znaczeniem tego wyrazu w polskiej mowie. Dowcip jest **pomysłowością**, przepełnioną radością pomysłów. Dowcip polega

na lotności myśli, na jej [myśli] zdolności do skoków i przeskoków, na swobodzie myślenia uskrzydłonego. [...] Dowcip rozgląda się z wysoka i chwytą dwie odległe rzeczy naraz. [...] Śmiech wynikający z dowcipu, zdaniem moim, jest najpierw śmiechem mającym swą przyczynę w swobodzie lotu [w wolności lotu myśli] [...]. Równocześnie dowcip jest jednak na ogół późnym, dojrzałym owocem rozkwitu umysłu, który umie latać dopiero, gdy mu [umysłowi] skrzydła urosną i mięśnie skrzydeł stężeją. Dowcip powstaje u człowieka **nie** w dzieciństwie i [**nie**] w młodości, lecz na ogół dopiero w wieku dojrzałym, gdy myśl nauczyła się nie tylko nieśmiało podlatywać, ale swobodnie szybować po całym, rozległym zakresie swej dziedziny. Radość dowcipu jest więc, poza radością lotu i swobody [myśli], radością niespodzianych wglądów w rzeczywistość, które dają taki lot, a śmiech dowcipu **nie** wynika z przelotu nad rzeczywistością [– **nie** wynika z przelotu] jako takiego, lecz [śmiech dowcipu wynika] z opanowania jej [rzeczywistości] w tych przelotach. Podobnie, jak humor panuje nad rzeczywistością, bo potrafi jej [rzeczywistości] nie podlegać uczuciowo, nawet gdy [rzeczywistość] jest przykra i gdy nam grozi, tak dowcip panuje nad nią [rzeczywistością], wyswobodziwszy umysł z przymusu przemierzania jej [rzeczywistości] krok za krokiem. [...] Dopiero dzięki dowcipowi staje się człowiek jej [rzeczywistości] panem, choć nie w sensie absolutnym i nie tylko dzięki samemu dowcipowi. Rzeczywistość, objęta dowcipem ludzkim, nie przestaje mu [człowiekowi] się przeciwstawiać, ale jednak ulega. // Musimy się jednak zastrzec, że jest tu na razie mowa o Wielkim Dowcipie, w podobnym znaczeniu,

w jakim [Harald] Höffding mówi o Wielkim Humorze. Wielki Dowcip, podobnie jak Wielki Humor, jest radością i potwierdzeniem życia, a zarazem przewyciężeniem surowej, fizycznej, przyrodniczej, ekonomicznej i socjalnej rzeczywistości. [...] Wielki Dowcip jest również filozofią, ale nie filozofią pogodnego temperamentu, lecz filozofią twórczego i wyzwolonego umysłu. Dowcip opanowuje świat wyobraźni i zaprowadza w nim [w świecie wyobraźni] ład. [...] Dowcip przewycięża wszelki przymus, jest wyrazem niezależności myśli, tak jak humor jest wyrazem niezależności uczucia. Ale i humor, i dowcip zaprowadzają nowy porządek rzeczy. Humor stwarza w człowieku nową harmonię uczuciową, ustanowiwszy i ustaliwszy zwycięstwo pogody [jasności ducha] nad mrokiem, radości nad smutkiem, serdecznej wyrozumiałości nad potępieniem, uśmiechu nad tragizmem, życia nad śmiercią. [...] Dowcip, mimo swej niezależności i lotności, jest wtórnym, wyższym realizmem. Zakłada on [dowcip] wędzidła pegazowi poetów, i sam dosiada pegaza; tylko że nie pegaz ponosi go [dowcip], lecz on [dowcip] wzlatuje na pegazie, aby odkrywać niespodzianki. I rozum, i refleksja, i rozsądek również ściągają poetów z obłoków; ale cóż, kiedy [rozum, refleksja, rozsądek] same wzlecieć nie umieją. Rozum zdobywa dopiero to, co dowcip odkrył; refleksja sprawdza to, co dowcip ujrzał; rozsądku radzi się również i dowcip, ale bez dowcipu niedaleko zajdą te trzy władze umysłu o własnych siłach. Ani rozum, ani rozsądek, ani refleksja nie znają też radości śmiechu, który stał się udziałem dowcipu”¹³.

13 Tamże, s. 9-13.

Szuman uznawał zatem dowcip za jedną z intelektualnych władz (sprawności, zdolności, umiejętności, cnót) umysłu ludzkiego, dzięki której umysł jest zdolny do obcowania z tą typowo ludzką wartością (dobrem), jaką jest humor. Szuman łączył dowcip z rozumem, rozsądkiem, refleksją myślową, a zarazem zakotwiczał dowcip w lotności i wolności ludzkiej wyobraźni, którą wiązał ze sferą uczuć (czyli emocjonalnych obrazów wewnętrznych, ze sferą wrażeń odtwarzanych wciąż w nowych konfiguracjach przez umysł, co jest źródłem, genezą twórczości, rodzącej się z rekombinacji dotąd w pamięci zgromadzonego doświadczenia-przeżycia, z którego rozum wyciąga zupełnie nowe wnioski, nowe zestawienia, nowe odkrycia, *heurezy*). Sztuka, w tym także literatura, jest dziełem rozumu ludzkiego, a humor (w życiu, ale także w literaturze) powstaje przy udziale dowcipu (jednej z władz umysłu). Szuman podążał za tropem teorii Michała Wiszniewskiego, ojca polskiej psychologii w 1. połowie XIX w., odnośnie do koncepcji dowcipu¹⁴. Szuman jednak wyciągnął z nauk Wiszniewskiego daleko idące wnioski odnośnie do dowcipu ludzkiego jako władzy umysłowej, odpowiedzialnej za tworzenie i odbiór humoru oraz ironii u człowieka. Pokazał także wychowawcze znaczenie ironii i humoru, co wszak ma swoje przełożenie bezpośrednie na literaturę, która w sposób zamierzony rozumnie tworzona, paradoksalnie może wychowywać czytelników przez humor oraz przez ironię.

Zdaniem Szumana, dowcip „rodzi się na tle poczucia komizmu, jest wesołością, która powstaje wskutek niespodzianek polegających na tym, że rzeczy ważne wydają się nagle błahymi, jadowite – niewinnymi, poważne – zgoła śmiesznymi, trudne – łatwymi, głośne – niemymi, pełne – pustymi, wysokie – małymi, a rozumne – głupimi itp. Dowcip ośmiesza więc, obnaża, obniża, wywraca, bagatelizuje i burzy. [...] Dowcip dostrzega więc podobieństwo tam, gdzie nie spodziewał się znaleźć jakiegokolwiek związku, a zatem podobieństwo rzeczy odległych i niewspółmiernych, oraz pozorność i pretensjonalność, czyli brak wewnętrznej spójności rzeczy na pierwszy rzut oka solidnych i prawdziwych. W tym drugim wypadku odkrywa dowcip odległość zjawisk na pozór bliskich i dwoistość rzeczy na pozór jednolitych. Znajduje on [dowcip] więc dysharmonię w rzeczywistości, dzieli i rozdwaja to, co było jednością, rozcina to, co było zrośnięte, zanim się zbliżył i przejrział rzecz na wylot. Jednym słowem, dowcip wykazuje samemu sobie i drugim [ludziom], że pozorna dysharmonia może być harmonią, a pozorna harmonia jest nieraz dysharmonią. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim wypadku odkrycie, którego dokonuje umysł, jest dla niego [umysłu] samego niespodzianką, jest całkiem nowym i nieoczekiwanym aspektem rzeczywistości i to właśnie [odkrycie] rozśmiesza, że rzeczywistość okazuje się inną, niż się wydawała. Wynajdywanie nowych, niespodziewanych związków i harmonii raduje i powoduje śmiech triumfu nad rzeczywistością, której wydarto jej [rzeczywistości] tajemnice. [...] Jednym słowem: dowcip panuje nad rzeczywistością, ponieważ ją [rzeczywistość]

¹⁴ Tamże, s. 13-14. Por. Michał Wiszniewski, *Charaktery rozumów ludzkich*, wydał i wstępem zaopatrzył Stefan Szuman, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 1935.

odśłania, odgaduje, obnaża. // Dowcip jest zatem wścibski i niedyskretny[.] [...] [dowcip] zachowuje się wobec natury zbyt natarczywie i zaczepnie. Dowcip nie jest kontemplacją, nie jest wsłuchiowaniem się w głos natury, nie jest poczuciem przynależności do natury, zdradza zawsze brak poszanowania dla jej [natury] odwiecznych i niezgłębianych tajemnic. Jest on [dowcip] głosem umysłu, a nie serca [...]. Dowcip jest niebezpieczny dla tych, którzy go posiadają, [a] nie tylko dla tych, którym dokucza. Dowcip odkrywa bowiem częściej dysharmonie i braki rzeczywistości niż jej przymioty i istotne prawdy. [...] Dowcip jest zarozumiały, bo zawsze ocenia. Dowcip nie ma serca. Właśnie z dowcipu rodzi się ironia, czyli dowcipkowanie na temat słabości i ułomności drugich [ludzi]. [...] Ironia jest wzgardą, poniżaniem, a przeto zarozumiałością i wywyższaniem samego siebie. Dowcip ironizujący nie zdaje sobie sprawy z tego, że poniża nie mniej tego [człowieka], który ironizuje, jak [i] tych [ludzi], którzy są przedmiotem ironii. [...] // W tym zakresie ironia ma tylko jedno niewątpliwie bardzo cenne i pozytywne znaczenie, jako ironia pedagogiczna. Nic nie budzi tak samokrytycyzmu, nie pobudza tak zdrowej ambicji, nie zmusza nas do wejrzenia w siebie i do zdecydowanego zerwania wątku zakłamania, w który się owijamy, jak w ciepłą trumienkę kokonu, jak ironia naszych bliźnich. Nie ma w wielu wypadkach skuteczniejszego środka wychowawczego, choć też nie ma drugiego [środka], który byłby równie bolesny i przykry. Oczywiście, nie zawsze i nie wszędzie ironia jest celową metodą wychowawczą i skuteczniejszy jest na ogół sympatyzujący humor i dobry przykład. Tam, gdzie nic nie

pomaga, nieraz właśnie ironia potrafi uleczyć, zraniwszy dotkliwie, jak nóż chirurga”¹⁵.

Szuman dodał także, iż autoironia wyzwala nas z subiektywizmu, (auto)sentymentalizmu, nadwrażliwości uczucia, zarozumiałości. Jednak sama ironia jako środek jest w gruncie rzeczy negatywna, odczłowiecza, nie dając nic w zamian pozytywnego, w tym – nie dając człowiekowi wyzwolenia od zła w procesie *katharsis* (humor natomiast katarktycznie wyzwala człowieka od zła, bo jest oparty o prawdę ludzką, w myśl ewangelicznej zasady: „Poznanie prawdę, a prawda was wyzwoli” [Ewangelia św. Jana, 8,32]).

W życiu i w literaturze istnieją różne typy żywych osób czy bohaterów usiłujących prowokować do śmiechu. Poza typem „ironisty”, Szuman wyróżnił cztery typy ludzkie w kontekście humoru, którymi są: 1) żartowniś, 2) błazen, 3) sowizdrzał, 4) kawalarz. Szuman pisał następująco: „Ironia bagatelizuje [...] wszystko, nawet to, co w nas jest najgłębszego i najistotniejszego. [Ironia] Jest sędzią, przed trybunałem którego wszystko jest marne, pozorne, obłudne, grzeszne, cklive i bezwartościowe. Ironia nie ma własnego ideału, poza badaniem podszewki [...]. Stanowisko krytyka i sędziego, które [ironia] wciąż zajmuje, nie pozwala jej [ironii] zgłębić i zrozumieć istotnej natury złego, tej *felix culpa* [szczęśliwej winy], o której wspomina tak często [Harald] Höffding słowami średniowiecznego teologa. // Zwycięstwo ironii nad rzeczywistością jest zwycięstwem, ale gorzkim [...]. Pewno, że lepiej śmiać się – bolejąc, ale śmiech ironiczny

15 S. Szuman, O dowcipie i humorze..., dz. cyt., tamże, s. 13-16.

nie wyzwala, nie jest humorem i smakuje jak piołun, choć drwi i dowcipkuje. Bagatelizujący dowcip nie usuwa trudności, nie przezwycięża wrogich sił przyrody, ani zła, które w nas samych mieszka, gdy po prostu tylko lekceważy to, co pozostaje mimo to ciężkie, jak kamień młyński. Stosunek dowcipu do rzeczywistości jest jednak nie tylko ironiczny. Właściwą domeną dowcipu jest żart, który rozwesela, nie czyniąc szkody. [...] Dowcip żartu [-] nie bagatelizuje rzeczywistości, choć ją [rzeczywistość] okrasza [...]. Dowcip ma swój zapach, ironia [ma] swoją gorycz, a humor [ma] swoją goryczkę. // [...] Żart rozwesela i jest nam lepiej na świecie, gdy potrafimy zażartować z siebie [samych], ze świata, a również z innych [ludzi]. Jednak zbyt często [1.] **żartowniś** kompensuje żartami, dowcipkami, figlami i kawałami swój brak humoru; [żartowniś] sady się [=wysila się] na żarty, lecz nie zdobywa się na humor. [2.] **Błazen** żartuje bez miary i w niestosownej chwili; choć brak mu [błaznowi] ostrego dowcipu, bawi innych, dowcipkując na każdy temat, ale bawi swoim kosztem. [3.] **Sowizdrzał** wykrzywia się i przekręca, byle tylko być śmiesznym. [4.] **Kawalarz** zdobywa grono słuchaczy nie tylko tym, że dobrze opowiada dowcipy, ale że zna dużo dowcipów, które potrafi powtórzyć, zwykle brak mu dowcipu własnego, i dlatego gorliwie przyswaja sobie i notuje kawały zasłyszane i te, które znalazł w kalendarzu”¹⁶.

W typologii ludzi w relacji do humoru (a w konsekwencji – w typologii bohaterów literackich w kontekście humoru) – dotąd w literaturoznawstwie i psychologii nie wymyślono

adekwatniejszego podziału, lepszej typologii, niż Szumanowska. Szuman poświęcił uwagę także analizie psychologicznej struktury i funkcji tzw. kawałów nieprzyzwoitych, czyli „słonych”, wulgarnych, dotyczących sfery erotyki¹⁷ (tu jednak pominięto tę kwestię).

Autor w podsumowaniu swoich rozważań analizował relacje pomiędzy dowcipem a humorem (a także pomiędzy Wielkim Dowcipem i Wielkim Humorem – ujmowanymi filozoficznie) w aspekcie egzystencjalnym. Dowcip, traktowany jako concept, jako zdolność umysłu do tworzenia conceptu w postaci humorystycznego pomysłu, jest analizowany w kontekście humoru, rozumianego jako produkt, wytwór conceptu-dowcipu lub jako treść aktu-procesu-czynności dowcipkowania. Można powiedzieć w duchu filozofii Franza Brentana i Kazimierza Twardowskiego, że według Szumanowskiego ujęcia, dowcip jest umysłowym „aktem” (procesem, czynnością) tworzenia „wytworu” o nazwie „humor” albo tworzenia „treści” humorystycznej w wytworze np. literackim (dotyczy to tworzenia humorystycznej sytuacji, humorystycznej myśli, w życiu, ale także w literaturze). „Przedmiotem” aktu (przedmiotem procesu dowcipkowania, przedmiotem czynności dowcipkowania, który to akt ujawnia się nam np. w treści utworu humorystycznego lub w treści sytuacji humorystycznej) jest natomiast sam człowiek jako byt egzystencjalny pełen wad, przywar, ułomności, słabości, które dowcip (umysł conceptujący) traktuje z humorem, przetwarza owe wady na sytuacje pełne humoru, na myśli humorystyczne,

¹⁶ Tamże, s. 16-17.

¹⁷ Tamże, s. 18-20.

pobudzające do śmiechu. W skrócie rzecz biorąc: „akt” dowcipkowania tworzy „treść” humoru („treść” humorystyczną, „wytwór” humorystyczny), której „przedmiotem” jest (zwykle) człowiek. Filozofia K. Twardowskiego ma w wypadku teorii Szumana jak najbardziej zastosowanie. Chodzi o podział na: 1. akt (czynność), 2. wytwór; chodzi także o inny podział na: 1. akty (procesy, czynności), 2. treści aktów, 3. przedmioty aktów. Wszak Szuman był uczniem następujących mistrzów: filozofa Władysława Tatarkiewicza, psychologa Stefana Błachowskiego, socjologa Floriana Znanieckiego i pedagoga, polonisty Bogdana Nawroczyńskiego, a wszyscy ww. czterej uczeni byli uczniami brentanisty, neoarystotelika K. Twardowskiego (ucznia F. Brentany). W ich pismach spotyka się ww. podział. Szuman oryginalnie zastosował, moim zdaniem, ów schemat Brentanowsko-Twardowski do analizy problemu humoru i dowcipu.

Szuman przedstawiał humor i dowcip w szerszym kontekście komedii i tragedii, zdobywając się na celne analizy, wychodzące nie tylko od koncepcji H. Höffdinga, ale *de facto* od dzieł Arystotelesa (np. *Poetyki*), a pisał następująco: „Ostatecznie dowcip stoi na usługach humoru i tylko w połączeniu z nim [humorem] staje się Wielkim Dowcipem, a humor tylko dzięki niemu [dowcipowi – staje się] Wielkim Humorem. Humor bez dowcipu jest naiwny, dowcip bez humoru [jest] bezprzedmiotowy. Humor jest przeciwieństwem brania rzeczy zbyt na serio, a dowcip [jest] przeciwieństwem dopatrywania się wszędzie ustalonego i obowiązującego sensu. Ale humor nie traktujący rzeczy serio byłby czczy, gdyby mu [humoro-

wi] dowcip nie pozwolił dostrzegać pozornego bezsensu wielu rzeczy i nie obdarzył [humoru] podarunkiem nowego sensu, jaki [dowcip] rzeczom nadaje. Humor walczy z czułościowością, ale staje się sam cikliwy, gdy mu [humorowi] brak dowcipu; dowcip znajduje nowy sens rzeczy, ale [dowcip] nie ma sensu, gdy mu [dowcipowi] brak humoru. Celem dowcipu jest humor, to jest pogoda przezwyciężająca mroki rzeczywistości; dowcip nie ma celu sam w sobie, i marnieje, i wynaturza się, gdy pozostaje na własnych usługach. Humor nie może być tylko samym, nieuzasadnionym, surowym humorem, jeżeli się ma stać filozofią życia. Dopiero wykształciwszy w sobie dowcip, umysł może patrzeć z humorem na rzeczywistość. // Dowcip jako taki zbyt łatwo staje się tylko wesołą, bezpłodną igraszką. Żartować można z wszystkiego, wynajdując jakiś ukryty czy paradoksalny bezsens. Ale czy to ma sens? Dowcip na wszystko sobie pozwala. [...] Dowcip czysto formalnie polega na wynajdywaniu niezwykłych kombinacji i skojarzeń myślowych. Najbardziej zależy mu [dowcipowi] na tym, by wymyślić coś nowego, nieprawdopodobnie paradoksalnego. Dowcip bawi, ale nie raduje, zadziwia i zachwycza na chwilę, jak sztuczne ognie, ale nie oświeśla rzeczywistości [...]. To zadanie spełnia dopiero humor. // [...] Humor jest późną wiosną człowieka dojrzałego [...]. Humor zdobywamy dopiero na wyżynach życia, odbywszy długą drogę, straciwszy po drodze naiwną radość lat dziecięcych i uzbroiwszy się w obosieczną broń dowcipu. Kiedy umysł już zbada wszystko i o wszystkim zwątpi, gdy dowcip najpierw się wyostri, a potem stępuje w nierównej walce z życiem i rzeczywistością, o ile w tej

walce nie ulegnie, wtedy wraca druga radość życia, druga wiosna, wiosna humoru. // Humor polega na tym, żeby brać życie takim, jakie jest, bez poczucia komizmu sytuacji życiowej człowieka. // [...] Humor nie jest kompromisem, [humor] jest przewycięzeniem i siebie, i rzeczywistości, [humor jest] powrotem do samego życia drogą okólną, zdobyciem samej radości życia mimo jego [życia] tragizmu [...]. Zdaje się, że istotę humoru można zawrzeć w słowach: »Życie jest potężniejsze – mimo śmierci; radość tryumfuje – mimo bóleści; *lux in tenebras lucet*« [*światło w ciemności świeci*]. Rozróżnienie komedii i tragedii jest nieistotne, jeżeli się nie uwzględni, że wielki tragizm rodzi sam z siebie komedię, jak u Szekspira, a największe komedie, jak np. Moliера i Cervantesa, są najgłębszymi tragediami. Nie ma nic tragiczniejszego ponad to, że jesteśmy wszyscy do szpiku kości komiczni i że samo życie w swej najskrytszej istocie jest komiczne, dlatego właśnie, że jest tragedią. Dowcip nie pozwala nam nie widzieć komizmu wszelkiej tragedii, a humor na komedię istnienia spogląda z melancholią fatalizmu. Dowcip nie jest wesoły, lecz gorzki, a humor jest smutny, chociaż jest radością; tragedia nie jest tragedią, jeżeli jest ponura i pozbawiona wzniosłego komizmu, komedia jest farsą, jeżeli jej [komedii] tło nie jest tragiczne. [...] Tragedia jest radością heroizmu, komedia smętkiem nad odwieczną, śmieszoną ułomnością ludzkich marzeń, ambicji, dążeń, urojeń i namiętności. [...] Potoczna, łatwa klasyfikacja[:] tragedii i komedii [-] jest zasadniczą pomyłką, i pomyłką jest również rozpowszechnione stawianie tragedii ponad komedią. Wielka komedia dlatego jest może bardziej wstrząsająca,

ponieważ nie płacze, lecz się śmieje. Humor ma łzy w oczach, ale nie rozrywa szat i nie wiję się w boleściach. Bohaterstwo humoru zwycięża prościej i wspanialej. // Nie można jednak właściwie odróżnić Wielkiej Tragedii od Wielkiej Komedii. To rozróżnienie jest łatwe tylko w [utworach o] mniejszych wymiarach [jakościowych]. Komedie jest po prostu komedią, gdy ją [komedię] stworzył dowcip; wtedy łatwo staje się też satyrą, pamfletem, farsą. Gdy stworzył ją [komedię] sam naiwny, prosty, surowy humor, staje się krotoczwilą, burleską, zwykłym, tanim, wesołym widowiskiem. Tragedia pozbawiona wielkiego humoru i dowcipu [-] trąci łzawym sentymentalizmem i niezdolnym patosem. // [...] [Tylko] jeden humor znajduje właściwą proporcję między radością i cierpieniem, bo ból jest dla niego [humoru] nie mniej istotny, jak radość. Jego [humoru] radość nie jest wesołością omijającą cierpienie, lecz radością życia, a jego [humoru] smutek nie jest romantyczny, lecz wzniosły. Pewno, że humor nie jest już zdolny przeżywać tragicznie i bezpośrednio całego ogromu cierpienia ludzkiego. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że dojrzałe, doświadczone, późne życie człowieka może wybierać tylko między [1.] cynizmem a [2.] humorem, między [3.] ponurością a [4.] wyrozumiałością, między [5.] zgorzkniałym, beznadziejnym odsunięciem się od życia i ludzi, a [6.] pogodnym, wtórnym, ciepłym ukochaniem i życia, i ludzi; między [7.] relatywizmem ironii a [8.] relatywizmem humoru. Kto się nie zdobędzie na humor, jest skazany na katusze istnienia pozbawionego humoru [...]”¹⁸.

18 Tamże, s. 21-26. Na temat pierwotnej i wtórnej afirmacji życia S.

Humor w polskiej literaturze przedmiotu¹⁹ został uchwycony właściwie przez Stefana Szumana w jego pięknym eseju z 1936 r. Jego koncepcja humoru i dowcipu pozostaje aktualna po dziś dzień, a jego studium pt. *O dowcipie i humorze (szkic psychologiczny)* pozostaje niedoścignione, jako ponadczasowe, klasyczne dzieło zawsze warte czytania i komentowania, tak jak *evergreenem* jest po wszystkie czasy *Poetyka* Arystotelesa. Chodzi tu o przybliżenie Szumanowskiej problematyki „humorologicznej”, choć warto byłoby w osobnym studium zanalizować inne jego dzieła, np. książkę Szumana pt. *O kunszcie i istocie poezji lirycznej*, dotyczącą teorii poezji i teorii przekładu poetyckiego, napisaną przez niego ok. 1940-1943 w czasie II wojny, komentowaną niezwykle pochlebnie przez prof. Stanisława Pigonia na tajnym (konspiracyjnym) posiedzeniu Polskiej Akademii Umiejętności w okupowanym przez Niemców Krakowie (w maju

Szuman pisał w innych swoich esejach. Por. S. Szuman, Lebensbejahung als psychologisches und pädagogisches Problem [=Afirmacja życia jako problem psychologiczny i pedagogiczny], „Internationale Zeitschrift für Erziehung. International Education Review. Revue Internationale de Pädagogie” (Berlin), Jahrgang 4: 1935, Heft 3, S[eiten]. 178-189; S. Szuman, Afirmacja życia jako problem wychowania dorosłych, „Praca Oświatowa. Miesięcznik” 1936, r. 2, nr 3, s. 129-142; S. Szuman, Afirmacja życia, Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, Lwów 1938, s. 24, seria: Licealna Biblioteczka Filozoficzna, t. 12; S. Szuman, Afirmacja życia, „Oświata i Kultura. Miesięcznik poświęcony oświacie dorosłych” 1946, r. 2, nr 2-3, 1946, s. 69-83; S. Szuman, Afirmacja życia, [w:] S. Szuman, Poważne i pogodne zagadnienia afirmacji życia, wyd. Józef Nawrocki, Katowice 1947, s. 115-134.

19 Bibliografię przedmiotu dotyczącą m.in. satyry, komizmu, komedii, humoru etc. w literaturze polskiej zawarto przy odpowiednich hasłach, por. Słownik literatury staropolskiej, pod redakcją Teresy Michałowskiej, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002; Słownik literatury polskiego Oświecenia, pod redakcją Teresy Kostkiewiczowej, wyd. 2., poszerzone i poprawione, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1996; Słownik literatury polskiej XIX wieku, pod redakcją Józefa Bachorza i Aliny Kowalczykowej, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994; Słownik literatury polskiej XX wieku, zespół redakcyjny: Alina Brodzka, Mirosława Puchalska, Małgorzata Semczuk, Anna Sobolewska, Ewa Szary-Matywiecka, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993.

1943), wydaną drukiem dopiero w 1948 r. Szuman jest klasykiem polskiej humanistyki, to człowiek-orkiestra, realista o wielu obliczach, którego dzieła z upływem lat wciąż pozostają świeże, inspirujące i wartościowe. Dlaczego nie wracać do tych znakomitych dzieł, perełek o literaturze i wychowaniu? Humor i dowcip w wychowaniu?

Dlaczego nie? ■

Marek Mariusz Tytko

Cracow, Poland

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Keywords: Humour, wit, salt, esprit, ingenuity, satire, joke (jest), Polish psychology, Polish pedagogy, history of education, history of literature, Polish culture, Stefan Szuman (1889-1972), Polish-Czech (Bohemian) relations, Poland, Czechoslovakia,

The concept of humour and wit by Stefan Szuman

Abstract

The article shows Stefan Szuman's conception of humour and wit (salt, esprit, ingenuity), satire and joke in literature. Stefan Szuman (born 1889 in Toruń, died in 1972 in Warsaw) was a Polish professor of psychological pedagogy, a doctor of medicine and a doctor of philosophy. He created original conception of humour and wit, satire and joke in literature and he explained different types of humour and wit. He has shown relations between types of humour and types of human characters. Stefan Szuman visited Czechoslovakia before the second world war and he kept many contacts with Bohemian and Slovakian scientists (e. g. prof. František Seracký, The Carol University of Prague), scientific magazines and Polish-Czech Society. Szuman was very friendly to another nations and to their cultures, especially to their own literature, their humour and wit.

Marek Mariusz Tytko, Ph. D. The Jagiellonian University, Philosophical Faculty, Institute of Pedagogy, Department of Pedagogy of Culture. Author of a doctor's thesis on theme: 'Stefan Szuman's Conception Education through Art'.

Termin 'sophistes' w V wieku p.n.e.

Marcin Wasilewski

Łódź, Polska

Marcin.Hubert.Wasilewski@gmail.com

słowa kluczowe: Protagoras, sofistyka, filozofia grecka

To stan bardzo znamienity dla filozofa: dziwić się.

Nie ma innego początku filozofii jak to właśnie.

(Platon, *Teajtet* 155d, przeł. W. Witwicki)

Ekspozycja¹

W dialogu *Protagoras* spotykamy *passus* o dziejach sofistyki, który może wywoływać zdziwienie u dzisiejszego czytelnika, i to nie tylko u laika, ale także u kogoś, komu nieobca jest ta problematyka. Oto platoński Protagoras tłumaczy platońskiemu Sokratesowi, dlaczego pertraktacje między sofistą i jego potencjalnym uczniem (tu: Hippokratesem, młodym znajomym Sokratesa) mogą mieć charakter dyskrejonalny:

Umiejętność sofistyczna [*sophistike technē*] jest starodawna, lecz mężowie, którzy ją nie-

¹ Pierwsza wersja artykułu została opublikowana w czasopiśmie „Littera Antiqua” nr 1, 2011.

Marcin Wasilewski, dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej na Uniwersytecie Łódzkim, zastępca kierownika Katedry Pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi.

gdyś uprawiali, obawiając się nienawiści z jej powodu [*phoboumenous to epachthes autes*²], stwarzali pozory i ukrywali ją, jedni za poezją, jak Homer czy Hezjod i Simonides, inni zaś za wtajemniczeniami w misteria i wyroczniami, jak czciciele Orfeusza i Muzajosa, niektórzy zaś, widzę, nawet za gimnastyką, jak Ikkos z Tarentu i ten jeszcze dzisiaj żyjący, od nikogo nie gorszy sofista [*sophistes*], Herodikos z Selymbrii, uprzednio Megaryjczyk. Z muzyki natomiast uczynił sobie pozór wasz Agatokles, który był wielkim sofistą [*sophistes*], a także Pytokleides z Keos i wielu innych”³.

Nasuwa się pytanie: dlaczego zarówno dawni, jak i współcześni czasowi akcji dialogu słynni Hellenowie – poeci, orficy, gimnastycy i muzycy – zostali tu nazwani sofistami?

Stan badań

Klasyczne rozwiązanie tej kwestii proponuje Władysław Witwicki w swoim komentarzu do tego miejsca, powiada otóż, że:

Protagoras wie, że wyraz *sofistes*, mędrzec, uczony przysługiwał w dawnej grece naprawdę także i poetom wybitnym. Wnosi z tego, że były to właściwie dusze bratnie Hippiaszów i tym

² W. Witwicki przekłada tę frazę precyzyjnie: „bojąc się tego, co w niej zraża ludzi”. Z kontekstu wynika, że idzie o wymienione wcześniej przez Protagorasa *phthonoi* i *dysmeneiai* (uczucia zawiści i wrogości) powstałe wobec sofistów.

³ Platon, *Protagoras*, przełożył, wstępem i komentarzem opatrzył L. Regner, Warszawa 2004, 316d-e.

podobnych. Chce swojemu fachowi dodać blasku przez rodowód starożytny a świetny, i siebie przedstawić jako lepszego technika życiowego niż jego sławni poprzednicy⁴.

Tak więc, zdaniem W. Witwickiego, wyraz *sophistes* oznaczał pierwotnie „mędrca”, jak byśmy dziś powiedzieli – „intelektualistę” (w *Protagorasie* Witwicki, zgodnie ze swoją koncepcją, oddaje termin *sophistes* polskim słowem „mędrzec”). Podobnie sądzi Tadeusz Sinko. Jego zdaniem terminem *sophistai* określano pierwotnie ludzi „coś umiejących”: poetów i siedmiu mędrców, potem zaś określano tak (nowych) nauczycieli mądrości i cnoty. Dopiero Platon w dialogu *Sofista*, twierdzi T. Sinko, „nadał czcigodnemu tytułowi sofisty-mędrca znaczenie mędrka”⁵. Do zbliżonych konkluzji dochodzi Janina Gajda-Krynicka⁶, natomiast odmienne zdanie na temat ewolucji terminu „sofista” ma W.C.K. Guthrie, który uważa, że słowo to nabrało pejoratywnego znaczenia już w II połowie V w. p.n.e.⁷, Zbigniew Nerczuk zaś twierdzi, że doszło wówczas do polaryzacji jego znaczenia⁸. Do interesujących wniosków na temat genezy pojęcia „sofisty” dochodzi G.B. Kerferd. Otóż uważa on, że od V w. p.n.e. termin *sophistes* używany jest na określenie ludzi posiadających ekskluzywną wiedzę (*sophia*) o bogach, człowieku i społeczeństwie.

4 Platon, Dialogi, przełożył oraz wstępami i objaśnieniami opatrzył W. Witwicki, t. 1, Kęty 2005, przypis 9 na s. 272-273.

5 T. Sinko, Literatura grecka, t. 1, cz. 2: Literatura klasyczna (w. V-IV przed Chr.), Kraków 1932, s. 151-152.

6 J. Gajda, Sofiści, Warszawa 1989, s. 31-32.

7 W.C.K. Guthrie, Filozofowie greccy od Talesa do Arystotelesa, przeł. A. Pawelec, Kraków 1996, s. 54.

8 Z. Nerczuk, Przyrodnicze podstawy sofistycznej koncepcji człowieka – zarys problematyki, w: A. Pacewicz, A. Olejarczyk, J. Jaskóła (red.), *Philosophiae itinera. Studia i rozprawy ofiarowane Janinie Gajdzie-Krynickiej*, Wrocław 2009, s. 327.

Dlatego też – zdaniem Kerferda – mianem sofistów określano wówczas poetów, muzyków, rapsodów, wczesnych mędrców i filozofów przedsokratejskich. W objaśnieniu do interesującego nas miejsca w platońskim dialogu Kerferd powiada, że Protagoras chce się tu przyłączyć do owej podniosłej (sofistycznej) tradycji. Termin „sofista”, twierdzi dalej Kerferd, w II połowie V w. p.n.e. oznaczał już „profesjonalistę”, i w takim też nowym znaczeniu Protagoras odnosił go do samego siebie⁹.

Przytoczone tutaj wyniki badań owej problematyki nie sprawiają jednak, by zdziwienie nas opuściło. Jeśli bowiem słowo „sofista” było prymarnie synonimem „mędrca”, to dlaczego platoński Protagoras powiada, że „dawni sofiści” ukrywali swą *technē*? Czyli, że mędrцы ukrywali i ukrywają swą mądrość, pod pozorem poezji, wtajemniczeń, muzyki i gimnastyki, a więc tego, co *de facto* nazywano wówczas mądrością? Mądrość ukryta za pozorami mądrości, które uważane są za mądrość. I wreszcie, dlaczego mądrość miałaby budzić zawiść i nienawiść (*phthonos*), których mieliby obawiać się już dawni mędrцы? O jakiej mądrości jest tutaj mowa? Aby przybliżyć się do odpowiedzi na te pytania, przyjrzyjmy się nieco dokładniej najdawniejszym i najbardziej wymownym przykładom użycia terminu „sofista”.

Źródła

Formant *-tes* tworzy w języku greckim nazwy wykonawców czynności (*nomina agentis*)¹⁰, tak więc etymologicznie *sophistes* to ktoś, kto potrafi

9 G.B. Kerferd, *The sophistic movement*, Cambridge 1981, s. 24-25.

10 R. Popowski, Wprowadzenie [w:] R. Popowski, M. Wojciechowski, *Grecko-polski Nowy Testament. Wydanie interlinearne z kodami gramatycznymi*, Warszawa 1994, s. xviii.

czynić coś mądrego. Słowo *sophistai* spotykamy u Pindara (*Oda istmjska V*, wers 28), z kontekstu jednoznacznie wynika, że idzie tu o poetów, i tak też ten termin jest w tym przypadku przekładany¹¹. Jest to znaczenie spójne z pindarejską koncepcją poety-mędrca i mądrości poezji. Nie jest wykluczone, że wyraz *sophistes* był początkowo wytwornym słowem poetyckim. W każdym razie używa go dwukrotnie Ajschylos (*Prometeusz w okowach*, wersy 62 i 944). W wymownej scenie, Przemoc, przykuwając Prometeusza, uświadamia mu brutalnie, że jest mędrce (sophistes) znacznie mniej sprawnie działającym od Zeusa¹². W drugim zaś miejscu za mądrego uważany jest ten, kto okazuje właściwą pokorę wobec bogów. Nawet Eurypides używa tego terminu jeszcze w pierwotnym znaczeniu, choć już z aluzjami do sztuki pajdeutycznej (*Hippolytos uwięziony*, wers 921, *Błagalnice* 903 i nn.) oraz z zabarwieniem pejoratywnym (*Rhesos*, wersy 924 i 949)¹³. U Herodota termin „sofista”, tutaj również w znaczeniu „mędrzec” występuje trzykrotnie. *Sophistai* to Helleńscy mędrzy przybywający do zamożnej stolicy Lidii, z imienia wymieniony jest tu jedynie Solon (*Dzieje*, I 29). Mianem tym Herodot obdarza także tych, którzy ustanowili szczegóły kultu Dionizosa (*Dzieje*, I 49), określa również tym słowem Pitagorasa (*Dzieje*, IV, 95), tutaj już z konotacjami pajdeutycznymi¹⁴. W neutralnym (choć w opozycji do

poglądów autora owego pisma) znaczeniu „badacz natury” zetknijemy się z nazwą sofista w hippokratejskim piśmie *O dawniejszym leczeniu* (XX, 1)¹⁵. W *Dissoi logoi* (VI) natomiast słowo to występuje już w znaczeniu „nauczyciel mądrości i arete”¹⁶. Terminu „sofista”, w ewidentnym kontekście pedagogicznym, używa także trzykrotnie Arystofanes w *Chmurach*. Za pierwszym razem nazywa sofistami wróżbitów z Turioj oraz lekarzy (*Chmury*, wers 331), następnie używa tego słowa na określenie kogoś biegłego w przemawianiu i dyskutowaniu (*Chmury*, wers 1111), i po raz trzeci w podobnym znaczeniu (*Chmury*, wers 1309). Za każdym razem jednak w kontekście wybitnie pejoratywnym, co znajduje uzasadnienie w koncepcji edukacyjnej Arystofanesa wyrażonej w owej komedii¹⁷. Z pewną dozą przygany używa wreszcie terminu „sofista” Tukidydes (*Wojna peloponeska* III, 38), na oznaczenie kogoś, kto trudni się wygłaszaniem popisowych przemówień czy też dysput¹⁸.

W IV w. p.n.e., w odmiennej sytuacji politycznej i edukacyjnej, dla nowych retorów i filozofów (Alkidamasa, Izokratesa, Platona, Ksenofonta czy Aischinesa) pojęcie „sofisty” staje się negatywnym punktem odniesienia, aż po używanie go jako inwektywy wobec konkurentów.

Konkluzje

Z powyższego przeglądu wynika, że w II połowie V w. p.n.e. istotnie doszło w Atenach do

11 Patrz: Pindar, Ody zwycięskie. Olimpijskie, pytyjskie, nemejskie, istmjskie, przełożył i komentarzem opatrzył M. Brożek, Kraków 1987, s. 70.

12 Ajschylos, Tragedie, przełożył i opracował S. Srebrny, Warszawa 1954.

13 Eurypides, Tragedie, przełożył, wstępem i przypisami opatrzył J. Łanowski, przekład przejrziała J. Ławińska-Tyszkowska, t. 1-4, Warszawa 2005-2007.

14 Herodot, Dzieje, przełożył S. Hammer, opracował R. Turasiewicz, Wrocław-Warszawa-Kraków 2006.

15 Hippokrates, Wybór pism, przełożył, wstępem, komentarzem i przypisami opatrzył M. Wesoly, t. 1, Warszawa 2008.

16 Mowy podwójne, tłum. J. Gajda [w:] J. Gajda, Sofiści, dz. cyt.

17 Arystofanes, Komedia, przełożyła, wstępem i przypisami opatrzyła J. Ławińska-Tyszkowska, t. 1, Warszawa 2001.

18 Tukidydes, Wojna peloponeska, przełożył K. Kumaniecki, opracował R. Turasiewicz, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991.

utrwalenia się nowego rozumienia terminu *sophistes*. Jeśli miałbym się pokusić o przypuszczanie na podstawie poszlak, to zaryzykowałbym tezę, że niebagatelną rolę w tym procesie odegrał sam Protagoras, który przybył w tym czasie do *polis* Ateńczyków. Owym najważniejszym dowodem poszlakowym jest platoński dialog noszący jego imię. Dowiadujemy się z niego, że przybysz z Abdery starając się pozyskać uczniów mówił o sobie otwarcie (*homologeîn*), że jest sofistą i wychowuje ludzi (*paideueîn anthropous*; Platon, *Protagoras* 317c). Ewentualna wrogość wobec tej działalności pajdeutycznej miała wynikać z jej ambicji politycznych, mianowicie obiecywania miejscowej, arystokratycznej młodzieży, kształcenia w mądrości politycznej. Taką też treść miała mieć głoszona oficjalnie oferta edukacyjna (*epangelma*, obietnica) Protagorasa (319a). Ponieważ, jak wiemy z przekazu Platona, Protagoras był prekursorem w tej dziedzinie, starał się zapewne znaleźć uzasadnienia dla swej działalności, które trafią do przekonania zarówno jego potencjalnym uczniom, jak i oponentom. Ów wywód o prastarej sztuce sofistycznej jest zapewne jednym z takich uzasadnień. Miejsce to jest zrozumiałe jedynie wtedy, gdy sofistę pojmujemy tu jako nauczyciela mądrości politycznej. W wykonywanej przez Protagorasa tradycji dawnych sofistów jest zapewne jakaś doza prawdy. Co najmniej w odniesieniu do uprawiania muzyki i gimnastyki mamy świadectwo Pseudo-Ksenofonta, z którego wnioskować można o *heterii* politycznej działającej pod pozorem uprawiania tych kunsztów w Atenach (*O sposobie rządzenia Ateńczyków*, I, 13)¹⁹.

19 Pseudo-Ksenofont, *O sposobie rządzenia Ateńczyków*, tłum. A. Pacewicz, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2007, vol. II, fasc. 1.

Jeśli więc spróbować odpowiedzieć na pytanie, czy orficy byli sofistami, to można (w świetle powyższych ustaleń) stwierdzić, że nie jest wykluczone, iż istnieli także orficy, którzy mieli poważne ambicje polityczne²⁰.

20 Por. P. Świercz, *Jedność wielości. Świat, człowiek, państwo w refleksji nurtu orficko-pitagorejskiego*, Katowice 2008.

Marcin Wasilewski

Lodz, Poland

Marcin.Hubert.Wasilewski@gmail.com

Keywords: culture, psyche, symbol, archetype, interpretation, thinking

Term “sophistes” in the 5th century before Christ

Abstract

As a symbolic being, the human preserves and creates the world of culture which differs from the world of nature. There is no human being outside the culture and the culture without a human being who is thinking, feeling and experiencing in symbolic terms. Human visual and symbolic thinking coexists with verbal and conceptual thinking, although at present the latter – in its „traditional” meaning – is neither common nor creatively present in the life of a single person or a community of people. Appreciating it and harmonizing it skillfully with the verbal and conceptual thinking makes it possible to create a mature form of individual and cultural identity. The symbol, not being a simple sign, simultaneously requires the specificity of understanding, which is set in the hermeneutic perspective in this article.

Marcin Wasilewski, Ph.D., University of Lodz, The Pedagogy Academy in Lodz, Department of Pedagogy

Jak czytać książkę naukową?

Tadeusz Szewczyk

Łódź, Polska

taju@ld.onet.pl

słowa kluczowe: Recenzja, badania naukowe (pedagogiczne), organizacja badań naukowych

Recenzja książki: Wiesław Skoczylas, *Zmienność rozwoju sprawności fizycznej uczniów oraz jej pedagogiczne aspekty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Rozprawy Habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego, Rozprawa habilitacyjna wykonana w Katedrze Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego UŁ, Łódź 2004 (recenzent: Andrzej Malinowski).

Wstęp

Autor podaje w metryce książki, że prezentowana praca jest rozprawą habilitacyjną. Kierowane do niego publicznie prośby o zrelacjonowanie koncepcji badań, ich przebiegu czy retrospektywnej oceny dokonań, nie zostały spełnione. Na odpowiedź wobec przedstawionych mu w poniższej recenzji uwag czekałem kilka lat. Do dziś jej nie otrzymałem.

Barbara Szacka twierdzi, że uczeni mają obowiązek przestrzegać wielu reguł. Stwierdza ona,

że uczonych między innymi obowiązuje przestrzeganie reguł postępowania badawczego. Są takie trzy podstawowe: „1) wyraźne określenie badanego problemu tak w kontekście dotychczasowej wiedzy faktograficznej, jak i istniejących teorii; 2) staranne zbieranie danych i umożliwienie innym badaczom kontroli ich rzetelności (jawność warsztatu naukowego obowiązuje zresztą na wszystkich etapach postępowania badawczego); 3) odróżnianie twierdzeń opartych na faktach od tych, które są tylko domysłami, a także dopasowanie stopnia ogólności formułowanych twierdzeń do zakresu danych, które stanowią ich podstawę”¹.

Dlatego też czuję się uprawniony do zgłoszenia uwag do zagadnień przedstawianych w książce, które wzbudziły moje zainteresowanie, czasem rozbawienie, a czasem zdziwienie. Odniosę się do wymienionych wymogów. Przepraszam Czytelników za częste dosłowne cytowanie Autora. Nie potrafiłem inaczej oddać klimatu tego opracowania. Zdając sobie sprawę z syntetycznej oceny jaką przedstawię, chciałbym chociaż w skrócie zaprezentować uzasadnienie mojego końcowego wniosku. Zgodnie z konstrukcją zaproponowaną przez Autora, omówię podstawowe obszary, co do których zgłosiłem uwagi w 2004 roku.

Określenie celu pracy

Zainteresowało mnie bardzo szerokie spektrum celów wyznaczonych przez Autora.

Tadeusz Szewczyk, dr hab., prof. WSP,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki

¹ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 23.

Autor za cel swoich badań uznaje eksplorację wysuniętych pytań badawczych (s. 82). Niestety nie potrafiłem tych pytań odszukać w tekście.

Twierdzi: „Wnioski [...] posłużyły do postawienia pytań istotnościowych, odzwierciedlających cele badań” (s. 80). Również tychże pytań istotnościowych nie odnalazłem w prezentowanym materiale.

O ile bowiem jestem w stanie zrozumieć, że „celem głównym było określenie pedagogicznego znaczenia rozwoju osobniczego i zdrowotnego dzieci w wieku szkolnym” (s. 80), to z niemałym trudem domyślałem się, co znaczy „[...] celem było poznanie zmienności ludzkiej natury w trosce o poprawność wykonywanej misji zawodu nauczyciela” (s. 8). Skądże badanie misji nauczyciela i skądże nie wymienione w celach odniesienia do zależności między naturą ludzką a poprawnym spełnianiem tej misji?

Celem badań było także „zdiagnozowanie [...] oraz określenie możliwości wczesnego ich wykrywania i podejmowania oddziaływań korekcyjno-wyrównawczych” (s. 80). Dodano, że celem głównym było „[...] uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu uwarunkowania wynikające z wewnętrznych przyczyn osobniczych, zmienności lub opóźnień rozwoju sprawności fizycznej i wydolności będącej przejawem zdrowia, wpływają na efekty w nauce, zachowania ucznia w szkole i w domu oraz jak można powstającym potencjalnym negatywnym następstwom przeciwdziałać” (s. 80).

Dociekania Pana Doktora, jak on sam twierdzi, „dotyczą więc nowego poszukiwania rozwiązania problemu przyczyn niepowodzeń szkolnych, zależnych od samego ucznia, w jego predyspozycjach

i zdolnościach sprawności fizycznej jako przekazu biologiczno-zdrowotnych możliwości wypełniania szkolnych funkcji edukacyjnych” (s. 7).

Autor wymienia problemy, których powinny dotyczyć badania pedagogiczne i zdrowotnych aspektów zmienności itd. (s. 80). Niestety nie wiadomo, czy adresatem postulatu jest ogół badaczy czy Autor określa w ten sposób obszar swoich własnych badań (s. 80). Sądząc z treści pracy, odnoszą się one do ogółu badaczy.

Co nie jest celem pracy

„Celem badań nie była też – nie podano wcześniej co »już« nie było celem – eksplikacja zjawiska niepowodzeń szkolnych wynikających z ogólnego procesu dydaktycznego, lecz uwarunkowania wynikające ze sprawności fizycznej, wydolności organizmu, [...] oraz ich znaczenia dla poprawnego przebiegu nauki w szkole” (s. 88). A skąd wiadomo, które niepowodzenia wynikają właśnie z ogólnego procesu dydaktycznego, a które z poziomu sprawności fizycznej?

Podaje także, że „uwzględniając powyższy pogląd [o znaczeniu determinantów genetycznych] i wyniki próby badań wstępnych przeprowadzonych na podstawie metody ilościowej oceny odziedziczalności »badania rodzin«, postanowiono odstąpić od wnioskowania ich wartości w analizie materiału badawczego dotyczącego głównego problemu pracy badawczej” (s. 58). Autor wcześniej i później twierdzi, że badanie „odziedziczalności” będzie podstawą badań i że wyciągnie się z tego wnioski. Gdzie są te próby badań wstępnych ilościowych? Przecież, zdaniem Autora, zostały przeprowadzone i opracowane. Z jednej strony twierdzi, że podłoże genetyczne ma niebywałe znaczenie, a jednocześnie z tego

względu rezygnuje z ich wykorzystania. A tak naprawdę to według oświadczenia Autora badania wstępne polegały na zapoznaniu się z literaturą przedmiotu.

Metodologia

Autor twierdzi: „Złożoność rozwoju ontogenetycznego człowieka wymagała też przyjęcia, w dokonaniu oceny rozmiaru oraz nasilenia zmienności okresowej i zróżnicowania rozwoju sprawności fizycznej, jak również ich odniesienia do trudności i niepowodzeń szkolnych, adekwatnych do zamierzeń eksplantacji problemu zróżnicowanej metodologii badawczej” (s. 6).

Podkreśla, że jego widzenie problemu zmienności rozwoju sprawności fizycznej to „nadanie [temu określeniu] sensu bogatszego niż pielęgnacja zdrowia – pedagogiczne spojrzenie na rozwój [...]” i uzupełnia, że Jego podejście zmienia metodologię ujmowania nauki o wychowaniu fizycznym z „dbałości psychiki o ciało” na „by ciało chętnie służyło duchowi” (s. 5). Niestety Autor nie wyjaśnia jak zmienia metodologię.

Chciałbym nadmienić, że skala „Nieprzystosowania społecznego” opracowana przez pana profesora Pytkę ma swoje zastosowanie, jeżeli jest używana w określonych warunkach i wobec określonej grupy wiekowej. To też trzeba wiedzieć. Autor ją zastosował (s. 92). Ale chyba nie wiedział. Przyjmując, że badania były naprawdę wykonane, czyni to wyniki dużej części całej dysertacji błędnymi.

Uzasadnienie podjęcia tematu

Pan Doktor uważa, że podniesiony przez niego „problem jest wyzwaniem aktualnych potrzeb

edukacyjnych w odniesieniu do nauk o kulturze fizycznej i pedagogice”.

Jako uzasadnienie przedstawia również wcześniejsze zmotywowanie innych podmiotów do badań, nie podając, kto przed kwalifikacją był najbardziej motywowany spostrzeżeniami o nasilających się niepowodzeniach w aglomeracji łódzkiej (s. 86).

Za dodatkowy motyw uznaje obniżoną sprawność fizyczną wynikająca z wcześniejszych badań. Nie wskazuje tych badań.

Nomenklatura pojęciowa

Dla potrzeb pracy Autor przyjął, że „aktywność fizyczna to obciążenie fizyczne, któremu uczeń jest poddawany w czasie czynności szkolnych (zabawowych i użytkowych), w czynnościach domowych oraz przejawach podejmowanej przyszłej pracy zawodowej” (s. 14). Jestem w stanie wiele zrozumieć, lecz nie potrafię odnieść się do obciążenia fizycznego, któremu uczeń z trzeciej, a nawet ósmej klasy jest poddawany w przejawach przyszłej pracy zawodowej.

Autor definiuje kryteria podziału zajęć z wychowania fizycznego: „Za formy zorganizowane przyjęto zajęcia z wychowania fizycznego i treningi sportowe – szkolne oraz w instytucjach sportowo-rekreacyjnych – pozaszkolne. Za zajęcia intencjonalne uznano wszystkie zajęcia planowane i odbywające się systematycznie” (s. 96). Trudno stwierdzić rozdzielną tych kategorii zajęć. Nie znalazłem w dalszych częściach pracy nawiązania do tego podziału w prowadzonych badaniach. Na dodatek w tab. 6 (s. 95) jest mowa o „zmienności aktywności zorganizowanej i intencjonalnej” w kategoriach czasu jej trwania liczoną w godzinach tygodniowo, a nie sposobu ich zorganizowania.

Wydaje mi się, że zabrakło odniesienia do spontanicznej aktywności fizycznej nie organizowanej przez podmioty formalne.

Wprowadzono wielorakie określanie opozycji: grupa kontrolna – podstawowa, grupa kontrolna – badawcza, grupa z powodzeniami w nauce – grupa z niepowodzeniami w nauce, populacja badawcza – populacja kontrolna. Ponadto w grupie nazywanej populacją badawczą wyróżnia się grupę badawczą. Wprowadzone zostało określenie grupy kwalifikacyjnej (s. 128). Badane grupy nazywa się także populacjami badawczymi.

Zakres badań

W koncepcji badawczej określono zakres badań kilkakrotnie. Twierdzi się, że „zakres badań niepowodzeń szkolnych i zmienności rozwoju dotyczył stanu rozwoju sprawności fizycznej i wydolności organizmu (w efekcie zdrowia) uczniów z niepowodzeniami szkolno-wychowawczymi w wyodrębnionych w ustroju szkolnym poziomach edukacyjnych” (s. 81).

„Przedmiotem zainteresowania było nasilenie występowania tych zmian, ich zakresu znaczeniowego oraz uwarunkowań pedagogiczno-społecznych w odniesieniu do porównawczych grup obejmujących uczniów tej samej klasy” (s. 81).

Stwierdza, że „w pracy podjęto też próbę poszukiwań badawczych, będących w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych kierunków naukowych, uwarunkowań genetyczno-środowiskowych odziedziczalności predyspozycji i zdolności cech funkcjonalnych” (s. 7).

Zakres badań określa jako „struktury powiązań sprawności fizycznej w swych znaczeniowo

nowych dla badanego problemu komponentach potencjalnych i efektywnych, ze zjawiskiem trudności i niepowodzeniami szkolno-wychowawczymi, wyznaczają dotychczas nie poddawany eksploracji teren badań” (s. 79). Zauważam, że często mylony jest zakres i teren badań. Nie wiem, czy tak jest w tym przypadku.

Teren badań

W. Skoczylas twierdzi, że teren badań uzgodniono, Autor nie podaje z kim i jakimi kryteriami kierowano się kwalifikacją terenu badań do badań (s. 81). Na pochwałę zasługuje, że „do ich wykonania uzyskano zgodę Kuratorium Oświaty w Łodzi” (s. 82).

Autor twierdzi, że „ze względu na uzgodniony i przyjęty w koncepcji ogólnej teren badań przez łódzką uczelnię, do badań zakwalifikowano populację uczniów z makroregionu łódzkiego”. Nie znam uczelnianej koncepcji terenu badań i uzgodnień zmuszających czy nakłaniających Autora do wyboru takiego terenu. Być może naukowcy UŁ ograniczają się do makroregionu lub aglomeracji łódzkiej.

Przy charakterystyce terenu wprowadzono określenia: aglomeracja łódzka (s. 82), województwo łódzkie (s. 83), makroregion łódzki (s. 82). Nie są to tożsame pojęcia. Dodatkowo należy wspomnieć, że od 1 stycznia 1999 roku na podstawie ustawy o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa zmienił się podział terytorialny kraju. Ma to istotne znaczenie dla zrozumienia badania, gdyż liczebności i proporcje między ludnością miast i wsi w badanym terenie wyraźnie się zmieniły. Chociażby warto wspomnieć, że po reformie lud-

ność wsi wzrosła w województwie łódzkim z 7% w starym województwie do 36% po reformie.

Zmieniła się także liczba szkół. Z 268 wcześniejszych, do 1246 i 102 filialnych, po zmianie granic terytorialnych. Jest to istotne, gdyż biorąc pod uwagę chociażby liczbę klas trzecich, to odnotowujemy ich wzrost z 13106 do 33682. Przed reformą liczba klas miejskich była dwanaście razy większa od liczby klas wiejskich. Po reformie ten stosunek wynosił 1,62 do 1,0.

Autor podaje: „Nie zdecydowano się na wyodrębnienie dwóch populacji miejskich: wielkomiejskiej i małych miast” (s. 83). Wynika z tego, że w tej grupie znalazła się Łódź i Szadek ze swoimi 2098 mieszkańcami. Na penetrowanym obszarze znajduje się 5234 miejscowości, w tym 42 miasta.

W. Skoczyła informuje, że szkoły do badań były losowane (s. 82). Jaki był klucz do losowania? Spośród jakich szkół losowano? W Łodzi i województwie są bowiem szkoły podstawowe, podstawowe integracyjne, podstawowe specjalne, podstawowe z oddziałami integracyjnymi, podstawowe z oddziałami sportowymi. Gimnazja m.in. dwujęzyczne, sportowe. Szkoły państwowe, społeczne, prywatne. Istniejące samodzielnie, w zespołach szkół, ośrodkach wychowawczych, placówkach oświatowo-wychowawczych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych. Jest to istotne, gdyż następnie najprawdopodobniej w tych szkołach losowano klasy z jednego poziomu edukacyjnego. Nie jest obojętne na jaką klasę wskazał los.

Jednak nie jest pewne, w jaki sposób została wyłoniona grupa badana, bowiem na stronie 83 Autor twierdzi, że zbiorowość została wybrana, a nie losowana.

Starłem się z podanych danych wysnuć wniosek, ile szkół i klas w tych szkołach było badanych. Jeżeli losowano szkołami, to aby w grupie dziewcząt wiejskich z niepowodzeniami znalazło się 31 dziewcząt (a stanowiły one, jak twierdzi badacz, 10% wszystkich dziewcząt wiejskich), należało wyodrębnić je z 310 dziewcząt. Gdyby przyjąć, że w przeciętnej klasie jest 15 dziewcząt to wynika z tego, że badaniami objęto 20 klas. Gdyby przyjąć, iż w każdej szkole są przeciętnie dwie klasy z tego samego poziomu, to znaczy, że badania przeprowadzono w dziesięciu szkołach. Jeżeli przyjąć, że trzy klasy to badania przeprowadzono w siedmiu szkołach. Szkoda, że ich nie wymieniono, lub nie nadano im symboli identyfikacyjnych.

Należy dodać, że liczba szkół będących bazą do losowania została zawężona, gdyż w badaniu uwzględniono tylko te szkoły, które miały co najmniej jednego pedagoga szkolnego. Nie podano, ile było takich szkół w bazie danych.

Badana populacja – klasy

Nie wiemy, czy grupa dzieci z klasy III z badań synchronicznych jednorazowych jest tożsamą z grupą dziesięciolatków z badań podłużnych, ale możemy to wywnioskować porównując tab. 3 i 4 z tab. 5. Nie jest to ta sama grupa.

Dzieci były analizowane w kohortach. Te były adekwatne do klas progowych (s. 145). Co to są klasy progowe III, VI, VIII i na jakiej podstawie Autor wyróżnił te klasy?

Autor wyjaśnia, że nie było w pierwszym okresie badań klasy gimnazjalnej. W żadnym etapie nie było, gdyż dzieci, które z klas siódmych zdały do klas ósmych pozostały w dotychczasowej szkole ośmioletniej. A reforma weszła z dniem 1 września 1999 roku, czyli dzieci z klas siódmych, już prze-

badanych w klasie III i VI pozostały w tych samych szkołach. To wiąże się z doprecyzowaniem, czy badania były prowadzone w dniu rozpoczynania nauki czy w końcu roku nauczania. I tu nie mamy już zupełnie jasności. Zostało to omówione w części poświęconej terminom prowadzenia badań.

Nie wiemy, czy dzieci były losowane z całej populacji szkolnej czy były losowane wcześniej konkretne klasy z wylosowanych, wybranych szkół? Z tekstu wynika, że kolejność była następująca – szkoły, klasy, dzieci.

Badana populacja – uczniowie

Kryteria przypisania dzieci do grup wiekowych są w tabelach dokładnie opisane co do średniej wieku, obliczanej w latach i nawet dziesiątych roku. Ale „zaliczenie do odpowiedniej grupy wiekowej zostało określone koniecznością nauki w klasach progowych i ograniczone było do roku kalendarzowego nieuzyskiwania promocji szkolnej, z możliwością ukończenia lat od 1 stycznia do 31 grudnia w wyliczeniu w latach i dziesiątych roku, z uwzględnioną w wyliczeniach dokładnością do jednego dnia” (s. 86). Wydaje mi się to dość zawikłane.

Nie bardzo wiadomo, które z dzieci są przypisane do grupy mającej niepowodzenia w nauce, a które do grupy bez powodzeń w nauce.

„Za mające niepowodzenia szkolne, uznawano takie dzieci, które nie otrzymały promocji do klasy następnej, lub miały w poprzednim semestrze dwie lub więcej oceny niedostateczne i występowało zagrożenie drugorocznością oraz były pod opieką wychowawczo-terapeutyczną pedagoga szkolnego. Na podstawie wywiadów wykluczono przypadkowe oceny niedostateczne. Wyłoniono uczniów z rzeczywistymi trudnościami szkolnymi,

którzy pod presją uwarunkowań humanitarnych, rady pedagogicznej i subiektywnej opinii nauczyciela uzyskiwali promocję” (s. 83) lub jak podaje się na stronie poprzedniej, byli to uczniowie, którzy nie otrzymali promocji do następnej klasy oraz uczniowie z ocenami niedostatecznymi/mający w pierwszym semestrze powtarzające się z poprzednich lat oceny negatywne – będący zagrożeni drugorocznością.

Wynika z tego, że do grupy z trudnościami składającej się z uczniów powtarzających klasę, dodano uczniów, którzy nie powinni dostać promocji, lecz pod presją argumentów „humanitarnych” ją otrzymali. Argumenty humanitarne to zdaniem Autora presja Rady Pedagogicznej lub subiektywna ocena nauczyciela.

Niestety nie wiemy, w jakiej grupie znalazły się dzieci potraktowane humanitarnie – czy w kontrolnej, czy w grupie podstawowej, czyli tej z trudnościami.

Autor wspomina o nieuwzględnianiu ocen przypadkowych przy przypisywaniu dzieci do grup. Lecz nie wiemy, co to są oceny przypadkowe. Czy chodzi o przypadkowe oceny wysokie czy niskie? Ile należało otrzymać ocen wysokich, aby mogły one zostać uznane za nieprzypadkowe? Z jakich przedmiotów itd. Czy chodzi o oceny semestralne, końcowe czy cząstkowe? Jednocześnie twierdzi się, że dane o tym, które dzieci mają trudności w szkole uzyskano w wyniku wywiadów. Nie wiemy z kim, ponieważ o wywiadzie jako metodzie badawczej nie wspomina się w pracy.

Nie wiemy, jakimi kryteriami kierowano się przy przydziale do grup. Czy obiektywnymi wynikami (nie wiemy, jak je mierzono) czy subiektywnymi odczuciami badającego? W opisy-

wanej monografii liczba dzieci drugorocznych i określanych jako osoby z trudnościami wynosi 13,88%, z Rocznika statystycznego województwa łódzkiego wynika, że przeciętnie nie otrzymuje promocji do następnej klasy około trzech procent dzieci. Musiały być powody do rozszerzenia tej grupy z niepowodzeniami.

Wiemy, że uczniowie z grupy podstawowej byli objęci opieką terapeutyczno-wychowawczą pedagogów szkolnych, czyli powinien być wykaz tych uczniów (s. 82). Przecież nie ma ich wielu. W pierwszym etapie badań było sześćdziesięciu chłopców i 43 dziewczynki z klas trzecich. Niestety nie odnalazłem refleksji Autora o ewentualnej zmianie kwalifikacji dzieci, mogącej nastąpić w ciągu pięciu lat. Ci z trudnościami, wszyscy przez cały czas badań, mieli te trudności, a ci z grupy kontrolnej, wszyscy – od trzeciej do ósmej klasy – nie sprawiali tych trudności. Oto dowód bezsensu pracy pedagogów. Jakiś uczniu został zakwalifikowany do grupy trudnych na początku swej nauki, to taki będziesz do końca szkoły. Jakiś został w klasie trzeciej zakwalifikowany do grupy bez trudności, to nie mamy się co tobą zajmować, bo nikt i nic cię nie sprowadzi na gorszą drogę. Ten typ tak niezmiennie ma.

Nie ma pewności, co do wielkości grup ani liczby dzieci, gdyż Autor podaje tylko „przykładowe liczebności” dzieci „na podstawie danych statystycznych szkół wylosowanych do badań” (s. 82).

Jak stworzono grupę kontrolną – 360 osób? Losowo? Autor twierdzi, że grupę badawczą wyłoniono w drodze doboru próby losowo-grupowej spośród wykazu szkół województwa łódzkiego (s. 83). Ile tych szkół znalazło się na liście badacza?

Duże znaczenie ma badanie nasilenia zmian i ich zakresu znaczeniowego oraz uwarunkowań pedagogiczno-społecznych w odniesieniu do porównawczych grup obejmujących uczniów tej samej klasy (s. 81). Albo, jak inaczej tę grupę określono, spośród rówieśników klasowych. Jeżeli tak, to jak losowano tych rówieśników niezbędnych do dokonania porównań z grupą podstawową, ze stanu całej klasy (s. 83 i 177). Z wykazów wynika, że grupy porównywane były podobne liczbowo. Autor podaje, że stosunek uczniów bez trudności do uczniów z trudnościami wynosił około 12%. To interesujące w jaki sposób spośród uczniów w danej klasie bez trudności wyłoniono tę dwunastoprocentową grupę, która była porównywana z grupą z trudnościami, tak aby wielkości grup badanych były podobne. Przypomnę, że dzieci z trudnościami stanowiły próbę całkowitą, a grupa kontrolna – dzieci bez trudności, aby utrzymać równowagę liczbową między grupami została wyselekcjonowana przy zastosowaniu nieznanых kryteriów. Być może losowano, ale być może wybrano spośród uczniów z największymi trudnościami w nauce albo spośród uczniów bez trudności, a może z określonymi cechami biomedycznymi najbardziej lub najmniej zbliżonymi do cech grupy podstawowej.

Uwagi dotyczące populacji

„Wstępnym warunkiem postępowania badawczego było uznanie wieku kalendarzowego zgodnie z kryteriami uczęszczania do szkoły, jako kryterium odniesienia występującej zmienności rozwojowej między wyselekcjonowanymi populacjami” (s. 169). No to jeżeli wieku kalendarzowego, to chyba niezupełnie pokrywał się z przynależnością do klas.

„W analizie badań podłużnych postanowiono wykorzystać jedną pełną linię badawczą w ramach trzech kohort wiekowych 10, 13, 15 lat (s. 85). Jakże były inne linie i dlaczego względy organizacyjne pozwoliły na wykorzystanie z trzech linii właśnie tej jednej linii. Czy z tego wynika, że badania rozpoczynano od klasy III kilkakrotnie? Uważam, że w podanym przez Autora czasie nie zmieściłyby się inne kompletne badania obejmujące trzykrotnie dzieci będące badanymi w kolejnych latach począwszy od trzeciej klasy. Być może źle liczę.

Materiał badawczy opracowano w dwu kategoriach – synchroniczny w kohortach wiekowych przypadających na klasy III, VI, VII. a materiał badawczy diachroniczny w kohortach wiekowych: 10, 13, 15 lat (s. 92). Wynika z tego, że w badaniu synchronicznym nie było w badanych grupach dzieci ani o rok starszych, ani młodszych. A przecież dzieci w klasie mogą być z innego – wcześniejszego lub starszego – rocznika. Autor sam mówi o drugoroczności. Czy z tego wynika, że jednak drugoroczniaków pominięto? W badaniu diachronicznym badano dzieci wyodrębnione według wieku, a nie przynależności do klasy. Co za sens miało więc losowanie klas. Trzeba było losować grupy wiekowe. A o tym Autor też zapomniał napisać.

W. Skoczylas stwierdza, że pewna grupa dzieci ze względu na zbyt mały poziom inteligencji lub inne subiektywne przyczyny nie była w stanie dokładnie poznać siebie i właściwie zrozumieć pytań kwestionariuszowych (s. 88) i dlatego została wyłączona z badań metodami pedagogicznymi. Na którym poziomie wiekowym następowała ta eliminacja „głupszych”? Czy już w trzeciej klasie? To po co badanie? Czy ci, którzy w klasie trzeciej nadawali się do badań, tracili uprawnienia re-

spondentów w kolejnych etapach? Co to za grupa? Chyba spośród tych z trudnościami. To ile w końcu osób ta grupa z trudnościami po wyłączeniu tych „nierozumnych” naprawdę liczyła? Jaka musiała być duża przed wyłączeniem, że w końcowej fazie wyniosła około 12% populacji? Lub można zadać pytanie inaczej. Jeżeli grupa badana obejmowała około 12%, to po eliminacji „nierozumnych”, jaki był ich faktyczny odsetek? I dość istotne pytanie – jakimi metodami pedagogicznymi badano dzieci, aby wyróżnić te z wystarczającym poziomem inteligencji, zakwalifikowane do badań i wyeliminować te mniej inteligentnych?

Metody i techniki badawcze

Zebrane dane zostały podzielone na „badania przekrojowe porównawcze – dane synchroniczne i długofalowe porównawcze – dane diachroniczne” (s. 6).

Autor podkreśla, że „został dokonany wybór, merytorycznie nowych dla badanego zagadnienia wystandaryzowanych międzynarodowych i krajowych technik badawczych pozwalających na trafną i rzetelną diagnozę” (s. 179), że „zastosowano zróżnicowane adekwatne do zamierzonych celów poznawczych, techniki opracowań statystycznych i graficznej prezentacji wyników” (s. 180).

Wyjście do przyjęcia koncepcji badań zostało przedstawione następująco: „W metodyce badań uwzględniono więc aspekt pedagogiczny – jako zaistniały stan faktyczny, będący negatywnym poziomem krańcowym ujmowanym w systematyce zjawiska niepowodzeń szkolnych, w postaci stanu jawnego, względnie trwałego charakteryzującego się drugorocznością lub długookresowością w zakresie jednego kierunku – przedmiotu [...]. To kryterium było zastosowane w metodzie se-

lekcjonowania populacji badawczej” (s. 88). I to by było na tyle.

Autor w innym miejscu nawiązując do etapu prognostycznego w procesie badawczym wyróżnia również odrębne określenie „próby badań wstępnych”, które pozwoliły ustalić szereg znaczeniowo nowych ważnych dla edukacji faktów, które do tej pory nie były poddawane eksploracji naukowej” (s. 79). Znajdujemy także „wyniki próby badań wstępnych” (s. 58), używa się sformułowania „badania wejściowe” (s. 85) oraz informację, że badania są kontynuacją badań kierunkowych. Czyli, jeżeli są kontynuacją, to zapewne badań wstępnych, co pozwala badania wstępne określić jako tożsame z kierunkowymi (s. 81). Nie jestem w stanie odszukać tychże badań lub ich charakterystyki. Podstawowy podział to podział na badania synchroniczne, badania diachroniczne.

Autor stwierdza, że w swoim postępowaniu badawczym stosuje metodę charakterystyczną dla metodologii nauki o zdrowiu – waleologii (s. 6). Moim zdaniem trudno jednak mówić o metodologii waleologii jako nauki o zdrowiu. Być może interesującym wyda się skrócony wykaz najważniejszych dziedzin badawczych tej wiedzy. Przedmiotem tak ukierunkowanego zainteresowania są: filozofia, logika, etyka, estetyka, socjologia, religioznawstwo, kulturoznawstwo, ekonomia, politologia, prawo, krasomówstwo i kultura wypowiedzi, języki obce, ekologia, sport i kultura fizyczna, anatomia i fizjologia człowieka oraz medycyna z uwzględnieniem medycyny tradycyjnej i niekonwencjonalnych form leczenia. Uważa się, że specjaliści studiujący waleologię powinni – rzecz jasna – zyskać również szczególnie solidne przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne,

są bowiem traktowani jako ci, którzy działają na rzecz ludzkiego zdrowia².

Twierdzę, że nie ma opracowanej koncepcji metody badawczej waleologii. Odnoszę wrażenie, że w badaniach z zakresu waleologii stosujemy metodologię badawczą specyficzną dla wymienionych dyscyplin naukowych. Wspomniano też o waleologii antropologicznej (s. 71). Jak więc Autor wyobraża sobie wspólną metodologię? Jednakże trudno to odnieść do deklaracji ze strony szóstej. Nigdzie nie znalazłem uwag dotyczących jakichkolwiek teorii, które ukierunkowałyby badania.

Autor deklaruje także stosowanie metod lub technik „interpretacji pogłądowej” (s. 19). Niestety i w tym przypadku nie omawia jej właściwości. Komunikuje, że przeprowadzono wywiady z nauczycielami i pedagogami szkolnymi (s. 83) w celu wyselekcjonowania uczniów do grupy podstawowej (s. 83). Jak wspomniałem brak śladu po tych wywiadach.

Pan dr W. Skoczyła informuje, że „wykorzystano narzędzia badawcze wskazywane przez autorów prac dotyczących biomedycznych podstaw rozwoju człowieka i wychowania fizycznego, zatwierdzone i polecane do praktyki przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. [...] Uwzględniając powyższe zdecydowano się na zastosowanie przedstawionych technik i narzędzi badawczych” (s. 88 i 89). Jednocześnie twierdzi, że „ze względu na powszechną obecnie stosowność w praktyce powyższych prób i precyzyjną interpretację w literaturze [...] odstąpiono w pracy od ich szczegółowego opisu” (s. 89). Gdzie więc te nowe metody badawcze zapowiedziane we wstępie?

2 <http://www.iww.pl/artykuly/waleologia.html>.

Zapewne zbadano „postawy i zachowania uczniów z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi szkolnych ról społecznych w kontekście sprawności fizycznej”, posługując się wybranymi skalami dotyczącymi kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych, oceny pełnionych przez uczniów ról w szkole i w grupie rówieśniczej. Zapewne też „zbadano kumulację takich postaw i zachowań do sprawności fizycznej” (s. 92) (s. 135). Warto byłoby przedstawić efekty tego badania. Pozwolę sobie na pytanie: dlaczego nie badano tychże parametrów u uczniów bez trudności wychowawczych? Jak badać zależności bez zbadania jednej grupy? W tab. 13, (s. 214) są wyniki obydwu grup. Zrezygnowano jednakże z wysiłku stworzenia własnych narzędzi badawczych. „Określenie postaw i zachowań, które uznane są za niekorzystne, negatywne lub szkodliwe dla poprawnego przebiegu procesu dydaktycznego wymagałoby konstruowania narzędzia badawczego obejmującego kompleksowo metodologicznie problem, [...]. Takie podejście wykraczałoby poza założony cel badań” (s. 135). Autor twierdzi, że posłużył się „wybranymi skalami dotyczącymi kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych, oceny pełnionych przez uczniów ról w szkole i w grupie rówieśniczej”. Zostajemy odesłani do wcześniejszych wartościowych wyników badań Autora z 1995 roku (s. 135). Mimo poszukiwań nie znajdujemy ich w bibliografii.

Za punkt wyjścia postanowiono przyjąć trzy podstawowe komponenty struktury sprawności fizycznej i jej uwarunkowań (s. 89). Nie podano dlaczego wybrano takie komponenty sprawności, ani dlaczego wybrano takie, a nie inne komponenty uwarunkowań. Następnie wymieniono nie trzy, a cztery takie komponenty. Komponent moto-

ryczny komponent wydolnościowy, komponent organiczny, komponent kulturowy (s. 89-91).

Uwaga Autora, że „ocena pełnionych ról w szkole powinna wskazać...” itd. (s. 135) jest słuszna, ale nie znalazłem w książce śladu po badaniu ról szkolnych i rówieśniczych. Powtórzono (s. 178), że „dokonano za pomocą wybranych skal diagnozę kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych i ocenę pełnionych przez ucznia ról w szkole i w grupie rówieśników (metodykę i przebieg badań przedstawiono w rozdziale II i III)”. Ale ja w dalszym ciągu nie znajduję badań o rolach społecznych i o rolach w grupach rówieśniczych.

Czytamy: „Zaznaczyła się też przy badaniach ciągłych tendencja do zmniejszania (ubytku) liczby badanych ze względu na pewne różnice diagnozy wybranych cech” (s. 86) – wykruszanie czy od-siew? Napisałem o tym wcześniej. Tutaj zwracam uwagę, że ubytek następował nie tylko w wyniku wykruszania się dzieci, ale także ze względu na „specyficzne różnice diagnozy wybranych cech”.

W podsumowaniu podaje, że „w metodyce badań uwzględniono więc aspekt pedagogiczny jako zaistniały stan faktyczny” (s. 88), a „wartości ujęcia metodologicznego badań wynikają z doboru do realizacji założeń postępowania naukowo-badawczego wyróżniającego się troską o trafność merytoryczną diagnozy problemu badawczego właściwego doboru metod poznania (s. 179).

Czego nie podjęto w badaniach

„Specyficzna populacja uczniów z niepowodzeniami szkolnymi eliminowała zastosowanie wielu cennych technik badawczych – w szczególności pedagogicznych, bowiem użycie ich nie gwarantowało rzetelności wyników” (s. 88). To jakich

cennych technik pedagogicznych nie zastosowano, gdyż nie było można i dlaczego?

Dalej dowiadujemy się, że „uwzględniając [...] wyniki próby badań wstępnych przeprowadzonych na podstawie ilościowej oceny odziedziczalności »badania rodzin«, postanowiono odstąpić od wnioskowania ich wartości w analizie materiału badawczego” (s. 58). Czyli wykonano, ale odstąpiono od wyciągnięcia wniosków. Cóż to się stało, że w pracy nie wykorzystano tych niezmiernie interesujących wyników.

Terminy realizacji badań

Autor twierdzi, że zadania badawcze są treścią etapu prognostycznego. Jest on określony jako „rozpoznanie dotychczasowego stanu wiedzy i istniejących faktów empirycznych dotyczących relacji między zaburzeniami lub zróżnicowaniem rozwoju fizycznego uczniów a ich niepowodzeniami szkolnymi, było zadaniem badawczym etapu prognostycznego” (s. 79). Czyli można rozumieć, że nazwą badawczego etapu prognostycznego określono zapoznanie się z literaturą przedmiotu.

Czas przeprowadzania badania od 1995 roku do 2000. Zawsze we wrześniu (s. 84), „czyli w czasie zakończenia nauki w klasie III, VI, VIII” (s. 85). A wydaje się, że we wrześniu naukę się rozpoczyna, a nie kończy.

Ten czas badań odnosi się do badań synchronicznych (s. 83) i diachronicznych (s. 84). Zastanawiam się, po co było robić badania pięć razy według wyliczenia autora w badaniach synchronicznych. Czym się one w takim razie różniły w pierwszym (1995 roku) od badań diachronicznych? Dlaczego, robiąc przez 5 lat co roku badania jednorazowe – synchroniczne, Autor analizuje tylko jeden z tych okresów? Po co było

robić badania podłużne co roku, jeżeli do analizy były potrzebne badania tylko z trzech lat? Lat szczególnie istotnych ze względów „warunków progowych” – a nie z pięciu kolejnych lat. Tylko dzieci, których badanie rozpoczęto w 1995 roku miały szanse być zbadane w roku 2000. Po co było robić pierwsze badania w dwu równoległych populacjach różniących się od siebie tylko wielkością grup? Jedna z badania synchronicznego, i druga, która badana w tym samym roku dała nam początek badań diachronicznych. A może to były różne grupy? Z tekstu wynika, że tak. Czy grupa trzecio-, sześcio- i ósmoklasistów, niezbędnych do badania synchronicznego, była losowana na innych zasadach i w inny sposób niż grupa trzecioklasistów dających początek badaniu diachronicznemu? Szkoda, że nie podano informacji o dwu losowaniach do dwu różnych badań.

Badania były prowadzono przez te same osoby przez 5 lat, od 1995 do 2000 r. Dobrze byłoby wiedzieć co to za osoby. Jakie miały przygotowanie i czy wszystkie towarzyszyły swym podopiecznym od początku do końca.

Autor wspomina o trzech liniach badawczych (s. 85), nie tłumacząc o co chodzi, i dlaczego wykorzystał tylko jedną z nich.

„Przyjęcie takich założeń zobligowało do uwzględniania badań porównawczych – synchronicznych oraz bardziej długofalowych o znaczeniu diachronicznym – umożliwiających ocenę rozmiaru zmienności lub okresowych opóźnień tempa (rytmu lub dynamiki) rozwoju zdolności ruchowo-funkcjonalnych” (s. 80). Na czym polegała długofalowość synchronicznych, jeżeli diachroniczne były „bardziej długofalowe”?

Na stronie 210 (tab. 29) Autor podaje, że dane w niej zawarte, dotyczące lat 1996-2000 są jego własne. Ale w tabeli nie ma roku 1996 i 1997. Jest 1998, 1999, 2000. Wynika z niej, że badanie nie było prowadzone przez 5 lat, a przez 3 lata. Dlaczego nie pokazał wyników swoich badań, a oparł się na wynikach innych autorów?

Tab. 30 (s. 211) dotyczy masy ciała – badania własne 1996-2000, a w tabeli pojawia się rok 1996, ale ginie rok 2000. Za to w tab. 4 mamy rok 1995.

Miejsce i rola badacza w procesie badawczym

Autor przedstawia się jako badacz występujący w podwójnej roli – teoretyka i praktyka sytuującego swoje poglądy „jako dziedzica myślących rąk i umysłu nie pozbawionego rąk” (s. 7), jednocześnie deklaruje zachowanie poczucia refleksji obserwatora (s. 7), choć chyba w potocznym rozumieniu tego słowa, gdyż o obserwacji nie wspomina.

Zmienne i wskaźniki

Autor twierdzi, że będzie widział problem badawczy w dwu zmiennych: edukacji szkolnej z jej dysfunkcjami (niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi) oraz zmienności rozwoju sprawności fizycznej w kryteriach, (założeniach) teorii pedagogicznych (s. 6). Nie zostało określone co rozumie pod pojęciem zmiennej – „rozwój zmienności”, i w jaki sposób będzie pojmowana zmienna „edukacja szkolna”. Nie określono też w świetle jakich teorii pedagogicznych będzie Autor dokonywał oglądu problemu.

Kolejną zmienną jest reprezentowany poziom edukacyjny szkoły (ujęcie stratyfikacyjne danych) (s. 84). Czym go mierzono, gdzie został wykorzystany w badaniach?

Można oczekiwać, że po złożonej deklaracji „w ocenie rozmiaru różnic [...] uwzględniając wiek rozwojowy, biologiczny i występowanie niepowodzeń szkolnych, zwrócono uwagę na wartości czynników wynikających z procesu wychowania w kulturze fizycznej, umożliwiających ujęcie dynamicznych przekształceń zachodzących w obrębie badanych zdolności biopsychicznych” (s. 80), powinny być podane wskaźniki tych zmiennych. Wieku rozwojowego, biologicznego, niepowodzeń szkolnych. Oraz powinny zostać omówione czynniki wynikające z procesu wychowania oraz ich wartościowanie między czynnikami i wewnątrz każdego z nich. Nie zostało to nigdzie wyjaśnione.

Autor nawiązuje do zjawisk wewnątrzosobniczych będących patogennymi przyczynami trudności i niepowodzeń w nauce. Co to są zjawiska wewnątrzosobnicze?

Na stronie 82 zapowiada, że uwzględnił w doborze próby wspólne kryteria, które w jednolity sposób ujęłyby badania w zakresie wartości zmiennych zależnych i niezależnych.

Nie podaje jednak, jakie są to zmienne i na czym polegała wspólnota.

„W doborze technik badawczych skoncentrowano się [...]. Uwzględniono też uwarunkowania środowiskowe i wynikające z odziedziczalności, będące zmiennymi zależnymi sprawności fizycznej i wydolności organizmu” (s. 88). Jakie to uwarunkowania wynikające z genów i dlaczego to one są zależne od wydolności fizycznej? Gdzie w przedstawianym materiale przedstawiono wyniki badań odziedziczalności sprawności fizycznej i wydolności organizmu?

Inne zmienne to: wykształcenie rodziców, warunki bytowe rodzin. Wydaje się, że ciągu 5 lat

mogły się zmienić uwarunkowania kulturowe badanych dzieci. Wykształcenie ojca i matki, zatrudnienie lub bezrobotność, status ekonomiczny. Czy zostało to uwzględnione? Jeżeli tak, to czy dziecko ze względu na przyporządkowanie do innych wartości zmiennych zmieniało pierwotną grupę, do której zostało zakwalifikowane? Czy nie było migracji między grupami – między dziećmi sprawiającymi trudność a nie sprawiającymi tych trudności? Niemożliwe, że nie było. Warunki materialne są powodem podziału populacji na trzy kategorie. Co było warunkiem kwalifikacji do tych kategorii? Czy liczono wskaźnik wykształcenia wspólny dla rodziny? A stan rodziny – co było miernikiem zaliczenia do rodziny patologicznej? Jak nazwać taką rodzinę? Autor powołuje się na skalę statusu z 1964 roku, której ostatecznie nie wykorzystuje do porównań. Twierdzi, że opracowano wartości i przedziały odrębne. Nie znalazłem charakterystyki tych przedziałów.

Dlaczego przyjęto podział na wiek matki w chwili urodzenia dziecka do 18. roku życia, wiek 19-30 i powyżej 30. roku (s. 91) jako miernik kulturowy? Co to ma wspólnego z uwarunkowaniami kulturowymi? Czy matka, która urodziła badane dziecko po 30. roku życia nie mogła jednocześnie zostać wcześniej matką w wieku 17 lat? Ten wiek matki służy też jako uwarunkowanie zdolności motorycznych dziecka: czasem reakcji prostej, równowagą i szybkością ruchów ręki (s. 130). Ale nie podaje się, jaki jest czas optymalny urodzenia, i czy wobec innych zmiennych też jest optymalny (s. 135).

A na s. 92 jest informacja, że wiek matki będzie analizowany odrębnie, bo dotyczy potencjalnych wartości zdrowotnych. „Czynnik wiek matki w czasie urodzenia dziecka postanowiono analizować

odrębnie, [...] może on dotyczyć potencjalnych wartości zdrowotnych (s. 92).

Autor twierdzi, że „ze względu na zmieniające się kryteria wagi poszczególnych zmiennych w zakresie uwarunkowań społeczno-bytowych oraz wybór kierunkowy czynników dla potrzeb badanego problemu” nie porównywano z innymi skalami, „lecz opracowano wartości i przedziały odrębne, wykorzystując jedynie wskazywane metody wyliczeń statystycznych”. Z tego wynika, że obliczenia były robione, a waga poszczególnych wskaźników i mierników zmieniała się w trakcie badań. Jak? Przypuszczam jednak, że chyba tworzono listy rangową (s. 91-92), bez których nie można mówić o korelacjach, których nie zaprezentowano.

Autor podaje, że „we wspólnej analizie ujęto trzy pierwsze wyznaczniki z uwzględnieniem obojga rodziców. Dalej nie rozumiem o co chodzi. Twierdzi, że wyznaczono trzy grupy statusu społeczno-ekonomicznego (s. 92). Każda z populacji została przypisana do jednej z grup (tab. 31, s. 212). Ale w tabelach jest tylko jeden wskaźnik wspólny dla całej grupy, np. kontrolnej dzieci wiejskich z trzeciej klasy. Nie wiadomo, co określa, gdyż są one tylko teoretycznie: najgorszą, przeciętną i teoretycznie najlepszą. Nie wiadomo, w jaki sposób obliczony. Warto byłoby wiedzieć, jak ten wskaźnik ewaluował odnosząc go do konkretnych jednostek.

Wyniki badań

Badania synchroniczne

Z tab. 3 dotyczącej badań synchronicznych pt. „Liczebności statystyczne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi w doborze losowym populacji

badawczej” wynika, że badaniem objęto szkoły, w których pobierało naukę 1580 dzieci miejskich i 861 dzieci wiejskich. Jest to ogólna liczba dzieci podzielonych na kohorty wiekowe, utożsamiane z przynależnością do poziomu nauczania – III, VI, VIII klasa. Nie podaje się liczby klas, z których losowano. Wykaz określa liczebności w dwu grupach: miasto i wieś.

Podaje się, że grupa kontrolna to 360 dzieci, a grupa badawcza to 339 dzieci.

Wyliczenia liczby dzieci z tab. 4 omawiającej te same badania synchroniczne stoją w sprzeczności z tabelą poprzednią.

Tab. 4. Dzieci miejskie: $287+360=647$, a w tab. 3: $225+212=437$, czyli różnica wynosi 210 osób.

Tab. 4. Dzieci wiejskie: $226+245=471$, a w tab. 3: $135+127=262$, czyli różnica wynosi 208 osób.

Przyjrzyjmy się wielkościom liczbowym grup podstawowych.

Z tab. 3, w której wskazano na grupę podstawową, wynika, że:

- grupa podstawowa dzieci miejskich wynosi 212, a z tab. 4, że 337;
- grupa podstawowa dzieci wiejskich wynosi 127, a z tab. 4, że 226.

Z tab. 4 wynika, że:

- że grupa podstawowa dzieci miejskich z poszczególnych roczników wynosi 337 ($90+168+79$). W tej tabeli zauważamy również sprzeczność wewnętrzną. Suma grup podstawowych nie tylko nie zgadza się z innymi tabelami, ale nie jest sumą dodawanych liczebności w tejże tabeli.

Porównajmy grupy kontrolne:

grupa kontrolna dzieci miejskich w tab. 3 wynosi 225, a w tab. 4: $95+180+85=354$;

grupa kontrolna dzieci wiejskich w tab. 3 wynosi 135, a tab. 4: $70+105+70=245$.

Porównajmy sumę dzieci w tychże grupach bez podziału na środowisko. W tab. 4:

- grupa podstawowa (wiejskie i miejskie): $287+226=513$;
- grupa kontrolna (wiejskie i miejskie): $360+245=605$. To znowu się nie zgadza. Ani wobec chłopców, ani dziewczynek.

Z tab. 3 wynika, że dzieci (wiejskich i miejskich) z klasy III z niepowodzeniami jest $54+32=86$, a w tab. 4 tych dzieci z niepowodzeniami mamy 153. Chłopców miejskich i wiejskich z niepowodzeniami jest $54+32=86$. Akurat tyle, ile wszystkich dzieci na poprzedniej stronie. Czyżby w tab. 4 dodano dziewczynki, o których wcześniej zapomniano? Rozbieżności dotyczą wszystkich kategorii.

Badania diachroniczne

Dzieci badane w badaniach ciągłych na pewno nie są tożsame z dziećmi z pierwszego etapu. Świadczy o tym porównanie. W tab. 3 odnotowano 86 dzieci z niepowodzeniami z klasy trzeciej, a w tab. 5 dzieci z niepowodzeniami z klasy trzeciej jest $103+85=188$.

Z tego wynika, że badano dwie różne populacje, które były losowano odrębnie. Nie ma o tym mowy w całej pracy. To ma następstwa nie tylko matematyczno-przeliczeniowe.

Nie wiemy, czy badania rozpoczynano równolegle, badając dzieci z trzech przedziałów wiekowych. Autor wspomina o trzech liniach badawczych i corocznych badaniach. Ale takie badanie

to byłby bezsens. Wskazuje na to również datowanie badań. Po co bowiem w badaniach podłużnych – diachronicznych, badać dzieci z ostatniego przedziału wiekowego, które już nigdy nie będą powtórnie badane, gdyż skończy się czas badań.. Dlatego należy przyjąć, że: w roku 1995 poddano badaniu łącznie: 210 chłopców, w tym 120 miejskich i 90 wiejskich i 166 dziewcząt, w tym 86 ze środowiska miejskiego i 80 wiejskiego. Razem 376 osób z klas trzecich.

No to skoncentrujmy się tylko na dziewczętach. Porównajmy. Tab. 5 przedstawia stan badanych: dziewcząt z grupy podstawowej jest 83. Dziewcząt w grupie kontrolnej było 83. Razem dziewcząt z trzeciej klasy było 166.

W tej samej tabeli w ostatnich wierszach podaje się odmienne liczebności. Wynika z nich, że cała próba badawcza dziewcząt obejmowała w grupie podstawowej $115+105=220$, zaś grupa kontrolna dziewcząt w końcu badań obejmowała $118+108=226$. Czyli razem było ich 426. Chyba nie przyrosło dzieci w badanej populacji. Mogły się tylko wykruszyć. Podobne rozbieżności dotyczą grupy chłopców. Być może jest wytłumaczenie tego przypadku.

Z tab. 5 wynika, że w ciągu pięciu lat badań podłużnych uzyskiwano trzykrotne wyniki pomiarów od tych samych dzieci. Pierwszy w roku 1995, a ostatni w 2000 roku, gdy dzieci miały po 15 lat. Ponieważ można było za podstawę porównań w badaniach podłużnych przyjąć tylko te dzieci, które były trzykrotnie badane i dotarły w badaniu do wieku 15 lat, to przyjrzyjmy się tymże dzieciom. Dodajmy:

- 46 chłopców miejskich z niepowodzeniami i 50 bez niepowodzeń = 96;

- 31 chłopców wiejskich z niepowodzeniami i 35 bez niepowodzeń = 66, czyli razem chłopców było 162;

- 33 dziewczęta miejskie z niepowodzeniami i 35 bez niepowodzeń, czyli razem = 68;

- 30 dziewcząt wiejskich z niepowodzeniami i 35 bez niepowodzeń, czyli 65, co daje razem dziewcząt 133. Gdy dodamy dziewczynki do chłopców to razem dzieci, które były badane od klasy trzeciej do ósmej było 295. Ale Autor w wierszu „Łącznie cała próba badawcza” oblicza ją na 995 osób.

Wyniki porównywania cech dzieci w tych około trzydziestoosobowych grupach są podstawą do opracowań statystycznych w obrębie każdej grupy i wyciągania wniosków. Nie wiem, jakie dzieci były w grupach jeżeli chodzi o poziom powodzenia i wiek.

Trzeba przyjąć, iż Autor przebadał dwie populacje na poziomie trzeciej klasy. Jedną dla potrzeb badań synchronicznych i inną dla potrzeb badań diachronicznych. Szkoda, że nie poinformował o tym przedsięwzięciu. W tym drugim przypadku, badań diachronicznych, należało wyłonić grupę z trudnościami spośród dzieci trzeciej klasy (jest to próba całkowita) i następnie wyłonić grupę kontrolną. Wyłaniano ją spośród znacznie większej grupy dzieci bez niepowodzeń uczącej się w tych samych oddziałach. Jeżeli w klasie było pięćdziesięć dzieci z niepowodzeniami, to należało jako grupę kontrolną wyłonić pięćdziesięć dzieci bez niepowodzeń. Nie wiemy, na jakiej podstawie ją wyłaniano. Czy były to dzieci o najwyższych osiągnięciach, czy były to dzieci o najniższych wymaganych osiągnięciach wystarczających do zakwalifikowania się do grupy bez trudności? Chyba z tej o najniższych wynikach, gdyż wśród

dziewcząt z grupy podstawowej, tej „gorszej”, wykruszyło się między klasą trzecią a szóstą 5 dziewczynek, a z grupy kontrolnej lepszej też pięć dziewczynek. Zauważmy, że jeżeli grupa dzieci z trudnościami wynosi według Autora około 15% w populacji, to przyjmując istnienie klas 30 osobowych, takich dzieci znajduje się w klasie pięciorgo. Z każdej klasy wylosowano więc 5 dzieci do grupy bez trudności spośród dwadzieściora pięciorga o takich parametrach. W oparciu o jakie kryteria? Nie znalazłem ani słowa na ten temat.

Jeżeli w pierwszym etapie badań grupa podstawowa dzieci wiejskich wynosiła 45 osób, to dla jej skompletowania potrzebne było 9 klas trzecich.

Podobnie z dziećmi miejskimi – dla wyłonienia 60 osób potrzeba było 12 klas. Przyjmując, że w szkołach miejskich jest około trzech klas trzecich równoległych, to wskazuje na badania w czterech szkołach.

Z tab. 5 (s. 85) wynika, że badaniami ciągłymi objęto w pierwszym roku 60 chłopców grupy podstawowej i 60 chłopców grupy kontrolnej. To w jaki sposób w trzeciej turze badań twierdzi się, że w tej kategorii próba badawcza wyniosła 154 chłopców grupy podstawowej i 160 grupy kontrolnej? Rozbieżności dotyczą wszystkich grup.

Autor zdaje sobie sprawę z niespójności danych. Inaczej nie zastrzegałby sobie, że są wahania liczebności w tabelach, które nie są zależne od niego. Ale chyba nie w tym kierunku, jaki jest odnotowany w tabelach mogłyby się przemieszczać zmiany. Mówi także, że liczebności podawane w zestawieniach tabelarycznych wykazują wahania, które wynikają z różnej frekwencji uczniów w szkołach objętych badaniami w kolejnych latach (s. 86). A cóż nam po frekwencji, jeżeli badamy

dokumenty, opinie nauczycieli. Dziecko nie musi być przy tym obecne. Z pomiarami biomedycznymi też chyba nie powinno być problemu. Warunki ich przeprowadzania są wszakże bardzo dokładnie opisane. Ale czy robiło się je dziecku we wtorek lub dzień później, chyba nie powinno mieć znaczenia. A tu: „Czystość metodologiczna obligowała do nieuwzględniania tych pomiarów w ogólnej analizie” (s. 86). No to trzeba się zdecydować, czy te pomiary były, ale ich nie uwzględniono, czy ich po prostu nie było, więc dlatego ich nie uwzględniono.

Dowiadujemy się, że zmniejszyła się też liczba badanych ze względu na pewne różnice diagnozy wybranych cech (s. 86). Tych pomiarów nie uwzględniono w analizie. To czy one były wykonane czy nie? Bo jeżeli był ubytek liczby badanych, to nie było wyników ich badań. Jeżeli ich nie było, to nie było możliwości pominięcia tych wyników ze względu na czystość metodologiczną (s. 86).

Nie podano, w jaki sposób rozumie się „wykruszenie”. Czy to drugoroczność, czy zmiana szkoły. Jeżeli drugoroczność, to nie było powodu, aby rezygnować z badań tych osób. Jeżeli to zmiana szkoły, to niezmierna szkoda, że nie odnaleziono ich.

Dlaczego badano tylko „postawy i zachowania uczniów z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi w szkolnych rolach społecznych” (s. 92), a nie badano tego w grupie kontrolnej? Przecież te porównania są później podstawą do wyciągania tak zwanych wniosków pedagogicznych (tab. 32, s. 213; tab. 33, s. 214).

W tabeli nr 12 (s. 128) liczba chłopców miejskich z grupy kontrolnej w wieku 13 lat wynosiła 120 osób. Zaś z tab. 4 wynika, że grupa ta liczyła

50 dzieci. Dotyczy to każdej rubryki. I tak dalej, i tak dalej. Pozwolę sobie pominąć analizę danych.

Interpretacja wyników

Autor uważa, że „będąc świadomym, że za średnimi liczbami arytmetycznymi kryje się bogactwo zmiennych, w dyskusji i podsumowaniu starano się unikać statystycznej absolutyzacji interpretacyjnej wartości przeciętnych” (s. 182). No to po co liczono średni wiek dzieci mających tyle samo lat w porównywanych grupach co do drugiego miejsca po przecinku? Trzeba zapytać, dlaczego Autor nie podaje, ile w badanych klasach było dzieci drugorocznych. Jeżeli znajdowały się w tych klasach, a wiemy od Autora, że tak, to znaczy, że badania synchroniczne były chybiające, ponieważ porównywano je populacjami klasowymi, a nie populacjami wiekowymi. Stąd też wyniki badań biomedycznych odnoszono np. do dwu chłopców różniących się wiekiem o dwa lata, poprzez przypisanie ich do tego samego poziomu klasowego. Wydaje mi się, że badając zmienność rozwoju sprawności fizycznej, odnosimy ją do wieku dziecka, a nie do tego, w której jest klasie. Wyniki badań są bezwartościowe. Nawet gdyby przyjąć poprawność innych elementów procesu badawczego. A tego nie możemy też zrobić.

Można przypuszczać, że Autor nie rozróżnia między zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Píše: „Można sądzić, iż młodzież ta pochodzi z rodzin bezrobotnych rodziców nie mających możliwości podjęcia pracy w tym środowisku” (s. 130). Dlaczego można sądzić, a nie mieć pewności? Przecież wiadomo z wywiadów i badania dokumentacji, którzy badani uczniowie są dziećmi rodziców pracujących, które bezrobotnych nie mających możliwości podjęcia pracy w tym

środowisku, a które bezrobotnych mających możliwości podjęcia pracy w tym środowisku, ale jej nie podejmujący.

Na stronie 86 Autor twierdzi, że nie uwzględnił części pomiarów. Nie mógł ich przecież nie uwzględniać, gdyż wcześniej twierdzi, że ich nie było, ponieważ nie przeprowadzono pomiarów pewnej grupy uczniów. Wspomniałem o tym przy charakterystyce populacji.

Przy próbie zrozumienia interpretacji danych dowiadujemy się, że „w analizie materiału starano się, oprócz rozmiaru występowania zjawiska i związków zależności dwóch głównych czynników badawczych, poszukiwać zależności osobniczej” (s. 93). Co to są czynniki badawcze i co to jest zależność osobnicza? Jak one zostały ujęte w pracy?

Twierdzi się, że „na podstawie wyliczonych wskaźników korelacji zdolności motorycznych w kolejnych etapach badań ciągłych, określono longitunalną stabilność rozwojową tych czynników pozwalającą określić wzajemną relację kanalizacji rozwojowej porównywanych populacji” (s. 93). Gdzie i w jaki sposób badano korelację wskaźników?

Autor uważa, że ponieważ grupy, podstawowa i kontrolna, są zbliżone liczebnością, to te niewielkie różnice między nimi są nieistotne statystycznie dla porównawczych analiz statystycznych, gdyż różnice między tymi grupami nie przekraczają wartości krytycznej testu t-Studenta (s. 86). Wydaje mi się, że te grupy nie muszą być identyczne.

Na uwagę zasługuje konkluzja „iż istotne związki między statusem społeczno-ekonomicznym [...] występują z wartościami pomiarów czasu reakcji prostej, szybkością ruchów rąk i siłą eksplozywną. Związki te można stwierdzić w obu populacjach

uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, zarówno miejskich jak i wiejskich” (s. 130). Bez komentarza.

„Ocena pełnionych ról kolegi w grupie rówieśniczej znacząco koreluje z siłą eksplozywną (skok w dal obunóż) i biegiem wahadłowym” (s. 145). Jakich ról? Jak badano stopień pełnienia tych ról? Szkoda, że nie badano koloru oczu, posiadania ciepłej wody w domu, oceny z religii. Może też znalazłaby się zależność między długością skoku a tymi zmiennymi. Autor dodaje, że ta obserwacja „może przekonywać o dominujących wartościach zdolności motorycznych lokomocyjnych, w kształtowaniu zachowań i postaw dziecka w grupie koleżeńskej” (s. 145). Chyba wniosek nie tak powinien brzmieć.

No i jeszcze: „Znaczącą zależność wprost proporcjonalną odnotowano też między oceną pełnionych ról uczniów w szkole a zdolnością równowagi i odwrotnie proporcjonalną z czasem reakcji prostej oraz szybkością ręki” (s. 140). O tym, że Autor się zagalopował sam twierdzi, uważając, że mówienie o wpływie badanych czynników na przebieg rozwoju sprawności fizycznej jest dużym uproszczeniem i skrótem interpretacyjnym (s. 129).

„Ze względu na zmieniające się kryteria wagi poszczególnych zmiennych w zakresie uwarunkowań społeczno-bytowych oraz wybór kierunkowy czynników dla potrzeb badanego problemu, postanowiono nie porównywać danych z istniejącymi już punktacjami statusu społeczno-ekonomicznego [...], lecz opracować wartości i przedziały odrębne, wykorzystując jedynie wskazywane metody wyliczeń statystycznych” (s. 91-92). Ale nie ma podanych metod tych wyliczeń.

Zrobiono to „na podstawie punktacji przyjętej dla odpowiednich wyznaczników sytuacji społeczno-ekonomicznej w rodzinach badanych dzieci” (s. 92). Co to za wyznaczniki i jaka była ich waga?

Tabele obejmują lata od 1930 roku, a autorska interpretacja nie bierze ich pod uwagę. Autor odwołuje się (s. 99) do nieistniejących tabel 43-46. Na tej samej stronie odwołuje się bez sensu do rycin nie mających nic wspólnego z wypowiedzią ze s. 99. Te ryciny 15-18 to: „System komunikacji kształcenia i wychowania prozdrowotnego”, „Dzienna aktywność fizyczna dzieci i młodzieży wyrażona wydatkiem energetycznym” za Vershur i Kemper. Czyli nawet nie na podstawie badań własnych. W nich nie ma interpretacji zapowiedzianych różnic na s. 99. Tak samo jak w rycinie 17 i 18, nie nawiązuje się do grupy podstawowej i kontrolnej. Na tym kończę rozważania nad tabelami. Jest ich dużo.

Stwierdza się: „Przedstawione w analizie wyniki badań longitudinalnej stabilności rozwojowej wskazują na mniejszą stabilność” (s. 172). Co było miarą stabilności i gdzie są te wyniki?

Na s. 182 autor we wnioskach, rozszerza swoje wywody o postawy i zachowania dzieci w domu. Wspomina o postawach jako zmiennej (s. 92). Nie mówi jednak wcześniej o badaniu postaw. Przecież badanie postaw to określona konkretna kategoria, zobowiązująca do rygorystycznego przestrzegania długiej procedury badawczej.

Wiek matki w czasie urodzenia dziecka raz jest zaliczony do czynników kulturowych (s. 91), a raz do fizjologiczno-biologicznych (s. 131).

„Motywacja wykazu skal i ich charakterystyka uzasadniająca trafność diagnostyczną problemu przedstawiono w analizie wyników”. To zdanie

odnosi się do „postaw i zachowań do sprawności fizycznej”. Nie znalazłem tego w pracy. Podobnie jak „Postaw i zachowań uczniów z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi w szkolnych rolach społecznych w kontekście sprawności fizycznej” (s. 92).

Wnioski Autora książki

Autor przedstawia wnioski: „Zwrócono uwagę na niewykorzystywane w kontekście problematyki pedagogicznej zależności genetyczno-środowiskowe, przedstawiając ich odrębną i różnie kształtującą się longitudinalną stabilność rozwojową oraz teoretyczny pogląd na możliwości badawcze genetycznej odziedziczalności cech ilościowych zdolności i predyspozycji ruchowo-funkcjonalnych” (s. 180-181). Przecież odziedziczalność miała być jedną ze zmiennych, a tak naprawdę to nie była brana pod uwagę.

Autor jest zdania, że w drodze analizy wartościującej dotychczasowy stan wiedzy badanego zagadnienia i przeprowadzonych badań empirycznych, stwierdzających zależności powstawania i współwystępowania zmienności i dysfunkcji badanych zjawisk, został opracowany nowy jakościowo pogląd na holistyczny rozwój dziecka (s. 181). Dodaje: „Ujęcie znaczeniowe wychowania fizycznego w przejawach biotechnicznych, antropotechnicznych, kulturowych i pedagogicznych, promuje pełny obraz nadrzędnych wartości adaptacyjnych oraz norm kształcenia i wychowania” (s. 181). Twierdzi, że udokumentowane w badaniach empirycznych poglądy naukowe pozwalają na prognozowanie możliwości przewartościowania metodycznego postępowania dydaktycznego lub organizacji nauki szkolnej (s. 181). Jednak w całej

pracy nie ma ani słowa o badaniu metodyki lub zmian organizacji szkolnej.

Uważa że „czynnik wieku rozwojowego (okresu przemian) jest zdecydowanie bardziej determinujący badane zmienności, niż uwarunkowania wynikające ze statusu społecznego” (s. 98). Rozumiem to tak: jeżeli dzieci się rozwijają fizycznie, gdyż po prostu rosną, to ma to większy wpływ na długość skoku obunóż, niż gdyby ich rodzina zmieniła status społeczny. Zgadzam się z tym wnioskiem.

Są różnice, a jakby ich nie było. Autor komunikuje: brak różnic międzygrupowych jest potwierdzony wskaźnikiem siły względnej. Autor chwali się, że „wartości pomiarowe są porównywalne” (s. 101). To jest chyba wymóg, aby wartości można było porównywać. Raczej nie porównujemy masy ciała i koloru włosów.

„Na podstawie poglądu o mniejszej roli kulturowego oddziaływania szkoły wiejskiej” wprowadza swoje wywody. A moim zdaniem jest to kontrowersyjny wniosek. Skąd się wziął ten pogląd Autora. Podobnie jak wniosek o narażeniu na wadliwe uwarunkowania badanych, choć niezidentyfikowanych czynników (s. 136).

Konkluzja że „przedstawione wyniki potwierdzają założenia, iż środowisko i jego kulturowe funkcje społeczne oraz warunki bytowe, w których wychowują się dzieci, znacząco wpływają na zakres występowania destruktywnych postaw i zachowań uczniów” jest gołosłowna (s. 136). Gdzie są te wyniki?

„Stwierdzona mniejsza zmienność rozwojowa warunkująca wiek wykonywania czynności szkolnych może utrudniać tym dzieciom wypełnianie powinności edukacyjnych” (s. 154). Czy zmien-

ność rozwojowa warunkuje wiek wykonywania czynności szkolnych?

Autor podaje tytuł „Opracowanie badawcze II” (s. 93). Ale wcześniej nie ma omówionego opracowania badawczego I.

Motywacja wykazu skal i ich charakterystyka uzasadniająca trafność diagnostyczną problemu przedstawiono w analizie wyników (s. 92). To dobrze, że są motywacje wykazów. Tylko co to jest?

Znajdujemy wniosek: „Największy przyrost poziomu rozwoju szybkości wielostawowej [...] odnotowano w najmłodszej kohorcie wiekowej 10 lat” (s. 154). Skąd Autor wiedział o jakimkolwiek przyroście, jeżeli to było pierwsze badanie tej grupy?

Z zadowoleniem znajdujemy konstatację: „Została opracowana nowa, w swoim metodologicznym, biospołecznym, waleologicznym ujęciu koncepcja na poznanie rozwoju fizycznego uczniów [...] w świetle ich związku z rozwojem społecznym i intelektualnym, poprzez nadawanie szkolnej aktywności ruchowej wartości pedagogicznych” (s. 179). Gdzie ta koncepcja w nowym ujęciu metodologicznym? Szukałem.

Spotykamy się z postulatem: „Organizowanie grup wyrównawczych dla dzieci z trudnościami szkolnymi powinno być obligatoryjnym zadaniem organizacyjnym w procesie dydaktycznym szkoły” (s. 147). To wiemy, nie czytając książki.

No i okazuje się, że „odnotowując niskie wartości współczynników korelacji między oceną pełnionych ról w szkole a rozwojem somatycznym można sądzić, że budowa ciała mimo wskazywanych wcześniej różnic między populacjami badawczą i kontrolną, nie ma istotnego znaczenia

dla pełnionych ról szkolnych będących przejawem wypełniania obowiązków szkolnych” (s. 140). „W zakresie pomiarów gibkości nie stwierdzono istotnych różnic rozwojowych między porównywanymi populacjami” (s. 162).

„Duża pauperyzacja środowiska spowodowała negatywne zmiany rozwojowe słabszej ekonomicznie zbiorowości społecznej, przyczyniając się nie tylko do zahamowania rozwoju komponentu organicznego (biologicznego), ale i zmniejszenia wartości czynnika kulturowego (społeczno-pedagogicznego) sprawności fizycznej” (s. 122).

„Próby badań wstępnych, pozwoliły ustalić szereg znaczeniowo nowych ważnych dla edukacji faktów, które dotychczas nie były poddawane eksploracji naukowej. Jak wynika z analiz porównawczych, empiria pedagogicznych i zdrowotnych aspektów rozwoju sprawności fizycznej są zmienne i uzależnione w znacznym stopniu od świata faktów – ewolucji czynników szerokiej infrastruktury środowiskowej w znaczeniu biologicznym, społecznym i biopsychicznym oraz świata idei – aktualnego stanu rozwoju wiedzy i wynikających z niej poglądów dla praktyki (s. 79).

„Na podstawie przeprowadzonych diagnoz poziomu rozwoju zdolności motorycznych i wyników badań czynników organicznych, kulturowych oraz wydolności organizmu, [...] nie można określić znaczenia poszczególnych zdolności dla kierunkowych oddziaływań profilaktyczno-edukacyjnych i wychowawczych” (s. 184). No jak nie można określić wniosków? Przecież wcześniej sformułowano ich wiele na ten temat.

Warsztat naukowy i styl

Warsztat naukowy

Szkoda, że w załącznikach nie znalazły się narzędzia badawcze i te skonstruowane, i te użyte przez Autora.

Cytat z MEN załącznik nr 1, 1999 na s. 36 nie znajduje się w podanym źródle. Tekst o podobnym brzmieniu jak zawarty w cudzysłowie znajduje się w dokumencie stworzonym dwa lata po zakończeniu badań – załączniku nr 2 „I i II etap edukacyjny, Szkoła Podstawowa w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół”.

Odnosząc się do stylu, ograniczę się do kilku cytatów: „kohortów” (s. 6) i „kohort” (s. 93), zjawiska wewnątrz osobnicze (s. 8), „obniżający się poziom sprawności fizycznej w charakterystycznych układach stratyfikacyjnych dla społeczności łódzkiej” (s. 82), „status zawodowy rodziców, wymuszający pozycję społeczną i bytową rodzin” (s. 130).

Autoocena pracy

„W pracy podjęto też próbę poszukiwań badawczych, będących w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych kierunków naukowych, uwarunkowań genetyczno-środowiskowych odziedziczalności predyspozycji i zdolności funkcjonalnych” (s. 7). A przecież w innym miejscu twierdzi, że nie warto ich nawet wspominać, gdyż są tak powszechne.

Autor sygnalizuje, że „rozwiązanie problemu wymagało odniesienia do najnowszych rozstrzygnięć naukowych badań dotyczących sprawno-

ści fizycznej, dotychczas niewykorzystywanych w integracyjnych koncepcjach wyjaśniania pedagogicznych i zdrowotnych aspektów rozwoju fizycznego ucznia” (s. 7). Nie podaje jednak w jakich „integracyjnych koncepcjach wyjaśniania” nie uwzględniano tych najnowocześniejszych rozstrzygnięć naukowych. I na czym polega integracyjna koncepcja wyjaśniania Autora.

Wykonano ogrom badań narzędziami badawczymi zatwierdzonymi przez MENiS (s. 88-90). Przeprowadzone badania rozwoju sprawności fizycznej dokonano w nowym, dotychczas nie ujmowanym zakresie tego problemu, zgodnym z obecnym poglądem naukowym teorii wychowania fizycznego (s. 178).

„Wartości ujęcia metodologicznego badań wynikają z doboru do realizacji założeń postępowania naukowo-badawczego, wyróżniającego się troską o trafność merytoryczną diagnozy problemu badawczego właściwego doboru metod poznania” (s. 179).

„Zastosowano zróżnicowane, adekwatne do zamierzonych celów poznawczych techniki opracowań statystycznych i graficznej prezentacji wyników” (s. 180).

Ale na s. 79 twierdzi, że w ramach problemu badawczego, poglądów naukowych, próby badań wstępnych, ustalił szereg znaczeniowo nowych, ważnych dla edukacji faktów, które dotychczas nie były poddawane eksploracji naukowej. Dobrze byłoby te nowe, ważne fakty poznać.

Stwierdza, że prezentowany pogląd „charakteryzuje się dużą otwartością na metodyczne i organizacyjne formy zajęć szkolnych z wykorzystaniem różnorodnych dróg poznania (przyswajanie, działanie, przeżywanie i odkrywanie)

w edukacyjnym obrazie aktywności ruchowej dziecka” (s. 181). Odnoszę wrażenie, że Autor nie ma sprecyzowanych poglądów.

W recenzji nie przedstawiono szczegółowej analizy tabel, rycin. Nie omówiono warsztatu naukowego i stylu pracy. Pominęto dyskusję z przedstawianymi definicjami. Zawężono prezentację wewnętrzną niespójności wyników badań. Pominęto uwagi dotyczące bibliografii i cytatów. Moim zdaniem Autor wykazuje niedostateczny stopień oparcia o jakąkolwiek teorię pedagogiczną, na obecność których w tekście powołuje się. Różnorako i sprzecznie określa cele badania. Odnotowujemy:

Niemożliwość identyfikacji i weryfikacji terenu badań.

Niemożliwość określenia terminów prowadzenia badań.

Sprzeczności przy prezentowaniu etapów badań.

Niemożliwość ustalenia kryteriów doboru respondentów.

Brak możliwości weryfikacji reprezentatywności próby.

Brak informacji o prowadzących badania

Brak informacji o metodach i technikach badań pedagogicznych wykorzystanych przez autora.

Brak wskaźników i mierników cech społecznych badanych osób i grup.

Niesprecyzowanie zakresu badań.

Nieznane kryteria badania zależności między zmiennymi.

Brak śladu po części badań, na które powołuje się autor.

Powoływanie się na badania populacji, których nie badano.

Zasadnicze rozbieżności między prezentowanymi danymi będącymi podstawą do interpretowania i wnioskowania, udaremniające możliwość odwołania się do przedstawianych danych.

Rozbieżności między tabelami i między tabelami a ich opisem.

Rozbieżności między opisem badań a dokumentacją statystyczną.

Niespójność wewnętrzna badań.

Banalne i nieuprawnione wnioski.

Wnioski odmienne od założonych w celach badań.

Nieuprawnioną wysoką autoocenę Autora.

Podstawowe braki warsztatowe naukowca badacza.

Brak dyscypliny intelektualnej, rzetelności naukowej oraz staranności.

Żenujący styl.

Nie odniosłem się do badań biomedycznych. Nie jest to mój obszar zainteresowań. Być może są wykonane perfekcyjnie. Ale mam wątpliwości, czy Autor wiedział, kogo bada i czy badał. Nie wynika to z tekstu. Mam wrażenie, że jeśli te badania było przeprowadzone podobnie jak badania opisane przeze mnie, to też są zmyślone.

Jeżeli przyjąć, że fabrykacja polega na preparowaniu, dokumentowaniu i publikowaniu wyników nie uzyskanych, a fałszowanie polega

na manipulacji materiałem badawczym lub metodą badawczą oraz na zmienianiu lub pomijaniu danych w ten sposób, że wyniki badań nie zostają prawdziwie przedstawione w opracowaniu o randze dysertacji habilitacyjnej, to nie potrafię się powstrzymać od takiej oceny.

Określenie „oszustwo” zawiera w sobie intencję celowego wprowadzenia środowiska naukowego w błąd. Nie dotyczy błędu niezawinionego, pomyłki. Rozumiem – „błąd” – ale moje odczytanie treści książki nie wskazuje na nieintencjonalne popełnienie błędów. Nie wyobrażam sobie, że osoba posiadająca doktorat, po tylu latach pełnienia funkcji kierowniczych w zespołach naukowych, mogłaby być tak nieprzygotowana do prowadzenia badań i nieświadomie nierzetelna.

Nadmienię, że dziesięć egzemplarzy książki znajduje się w Bibliotece Katedry Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego UŁ. Zostały w 2004 roku zakupione w wyniku decyzji autora niniejszego opracowania. ■

Tadeusz Szewczyk

Lodz, Poland

taju@ld.onet.pl

Keywords: review, research studies (pedagogical), organisation of scientific research

How to read a scientific book?

Abstract

The author, based on the source document, analysis the text in its essential parts.

Basing on source publications, the author points out the methods of analyzing academic texts in their principal parts:

- the declaration of aims, given methodological approaches, the justification of the up-taken subjects, the discussion over the basic terms, the field of research, the characteristics of the population, the justification of the methods and techniques introduced, the organization of research, changeables and indicators, the method of hypotheses construction and research questions, the formation of the results of a synthesis of the outcomes of the researches, their interpretation and the compatibility of the conclusions with the results achieved.

Tadeusz Szewczyk, Hab. Ph.D., Professor of WSP, The Pedagogy Academy in Lodz, Department of Pedagogy

Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego

Mikołaj Smetański

Winnica, Ukraina

smetanskij@list.ru

słowa kluczowe: Wychowanie, modele wychowania, nauczanie, proces pedagogiczny

Pojęcie procesu pedagogicznego

Wychowanie jako jeden z czynników rozwoju osobowości jest głównym kryterium pedagogicznym. Najczęściej, i jest to zjawisko w pełni uzasadnione, właśnie wychowanie jest postrzegane jako przedmiot badań w dziedzinie pedagogiki. Tym niemniej ostatnimi czasy możemy zauważyć dość swobodne rozumienie przywołanego pojęcia oraz charakterystyk jego treści. Często jest traktowane jako identyczne z pojęciem „socjalizacji”. Zdarzają się przypadki przeciwstawiania wychowania nauczaniu. Nieraz z ust nauczycieli praktyków, jak również naukowców, można usłyszeć dowody na to, że „szkoła powinna najpierw wychować dziecko, a następnie uczyć je” albo „szkoła w ogóle nie powinna zajmować się wychowaniem, tylko rozwojem dziecka”. Taka „swoboda” w podejściu do wychowania ma negatywny wpływ nie tylko na opracowanie podstaw teoretycznych, ale i na

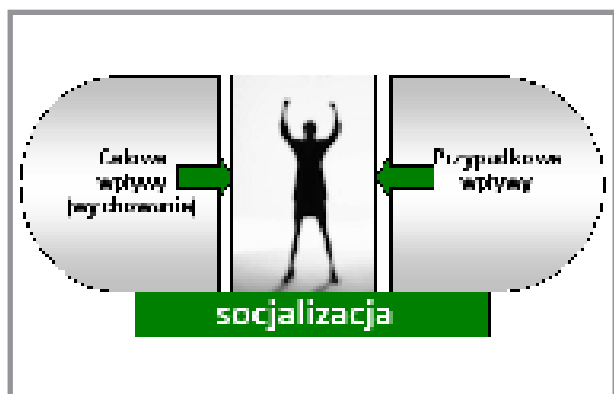
Moim zdaniem dowolność podejścia do wychowania w jakimś stopniu jest uwarunkowana wieloaspektowością tego fenomenu. Właściwie wychowanie warto rozpatrywać tak samo, jak wszystkie kierowane wpływy środowiska społecznego na rozwój osobowości, zarówno jako proces nauczania, tj. konsekwentny, celowy wpływ, który jest realizowany w ośrodkach oświatowo-wychowawczych, jak również jako część składową procesu pedagogicznego, której przeznaczeniem jest zabezpieczenie rozwoju motywacyjno-wartościowego dziecka. W związku z powyższym wychowanie jako kategorię pedagogiczną należałoby rozważać w trzech aspektach: **szerokim społecznym, szerokim pedagogicznym i ścisłym pedagogicznym**.

W **szerokim społecznym** znaczeniu pod pojęciem wychowania należy rozumieć celowy wpływ na rozwój osobowości całego środowiska społecznego, które ją otacza: rodziny, instytucji oświatowo-wychowawczych, zespołów zawodowych, mediów itp. W przeciwieństwie do bezwarunkowego wpływu socjalnego społecznego, wychowanie to celowy proces kształtowania osobowości, jej wartości, potrzeb, cech charakteru, wiedzy, umiejętności, nawyków i zdolności. W procesie wychowania rozwój człowieka jest podporządkowany określonej celowi, czego skutkiem jest kształtowanie wcześniej zaprojektowanych cech osobowościowych, które nie mogłyby się wyłonić same przez się. W związku z powyższym, nieuzasadnione są próby utożsa-

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

miania wychowania z socjalizacją. Nawet w swym szerokim społecznym znaczeniu wychowanie koreluje z pojęciem socjalizacji jako jednostka z ogółem, czyli wychowanie jest częścią składową uspołecznienia osobowości, która odbywa się pod wpływem czynników zarówno kierowanych, jak i niekierowanych. Żywiołowa socjalizacja jest procesem nieprzerwanym, natomiast wychowanie jest procesem dyskretnym (przerywanym) – jest ono ograniczone w czasie i przestrzeni (rys. 1).

Rysunek 1.
Korelacja wychowania i socjalizacji

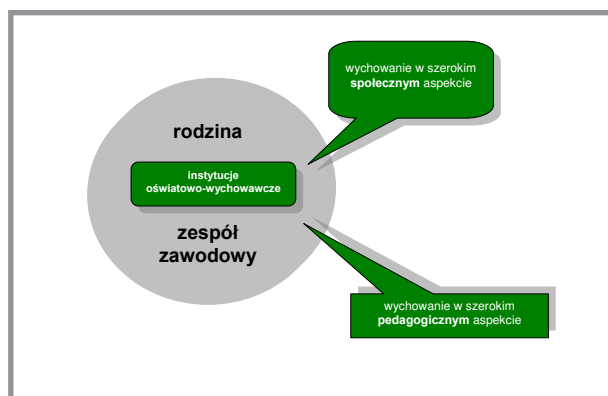


Warto też podkreślić, że kierowany wpływ instytucji społecznych na osobowość, czyli wychowanie w szerokim społecznym aspekcie (w rodzinie, instytucjach oświatowo-wychowawczych, zespołach zawodowych, mediach itp.), różni się nieco zarówno treścią, jak i metodyką realizacji. Wychowanie, które zapewniają placówki oświatowo-wychowawcze, jest realizowane według konkretnego, opracowanego programu, dobrze zorganizowanego przez specjalnie do tego przygotowanych ludzi. Warto je rozpatrywać jako wychowanie w **aspekcie szerokim pedagogicznym**. Jest ono procesem edukacyjno-wychowawczym lub pedagogicznym, w wyniku którego rozwija się jednocześnie intelektualna i emocjonalna strona osobowości – przyswajana jest pewna wiedza,

kształtują się umiejętności, nawyki, zdolności, formują się przekonania, orientacje, wartości, ideały, potrzeby, cechy charakteru. W skład takiego wychowania wchodzi **nauczanie**, czyli umysłowe (naukowe) wychowanie, tj. działalność skierowana na rozwój intelektualnej strony osobowości (przyswojenie wiedzy, umiejętności, nawyków, sposobów myślenia) oraz **wychowanie w jego ścisłym znaczeniu**, którego celem jest zabezpieczenie rozwoju emocjonalnego osobowości (przekonań, orientacji, wartości, ideałów, cech i jakości charakteru). Wychowanie, które jest skierowane na rozwój aspektu intelektualnego, jest przedmiotem badań dydaktyki, natomiast rozwojem jej strony emocjonalnej zajmuje się teoria wychowania.

Wychowanie może mieć mniej lub bardziej jasno sprecyzowany charakter i może być realizowane w różnych warunkach: w rodzinie, przedszkolu, szkole, na koloniach letnich, w kółkach zainteresowań itp. Wychowanie, które jest realizowane w warunkach placówek oświatowo-wychowawczych przy udziale specjalnie do tego przygotowanych fachowców, nazywamy procesem pedagogicznym (rys. 2).

Rysunek 2.
Schemat procesu pedagogicznego

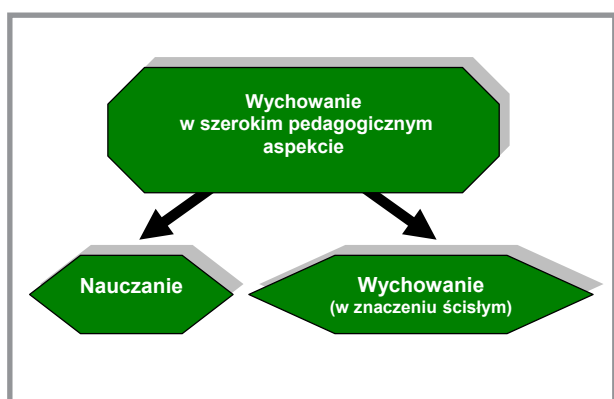


Możemy wymienić następujące cechy specyficzne wychowania jako procesu pedagogicznego:

1. Odbywa się ono w warunkach społecznych instytucji oświatowo-wychowawczych.
2. Jest realizowane przez fachową kadrę pedagogiczną.
3. Ma celowy, planowy, systematyczny charakter.
4. Jest skierowane na zabezpieczenie wszechstronnego rozwoju wychowanków, ich cech narzędziowych i motywacyjno-wartościowych¹.

W procesie pedagogicznym organicznie są połączone dwa stosunkowo samodzielne procesy – nauczanie i wychowanie w ścisłym znaczeniu tego słowa (rys. 3).

Rysunek 3.
Relacja między nauczaniem a wychowaniem
(w ścisłym znaczeniu)



Precyzyjne rozróżnienie procesów wychowania i nauczania wcale nie oznacza tego, że ich realizacje są od siebie odizolowane. Takie ich rozdzielenie jest niezbędne dla lepszego rozumienia sedna każdego z nich. Zarówno wychowanie, jak i nauczanie mają swoje psychologiczne podstawy, swoje szczególne zasady, metody i formy organi-

zacji. Obeznanie w tej specyfice jest niezbędne dla skutecznego organizowania procesów nauczania i wychowania.

Nauczanie i wychowanie jako składowe elementy celowego procesu pedagogicznego

Należy zwrócić uwagę na fakt, że w praktycznej działalności pedagoga nauczanie i wychowanie są realizowane nie oddzielnie czy po kolei, ale jednocześnie, równoległe albo w całości. W każdym momencie działania pedagogicznego (podczas lekcji, w trakcie przerwy, na wycieczce, w czasie pozalekcyjnym itp.) nauczyciel musi zwracać uwagę zarówno na cele wychowawcze, jak i edukacyjne. Bynajmniej nie wyklucza to tego, iż w pewnym momencie pierwszeństwo mogą zdobyć intencje edukacyjne, w innym – wychowawcze. Przykładowo podczas lekcji najczęściej priorytetowymi są zadania edukacyjne, natomiast w czasie pozalekcyjnym uwagę zwraca się głównie na aspekt wychowujący. Mówi się wtedy o lekcji jako pewnym odcinku procesu edukacyjnego (choć tak naprawdę jest to pewien etap całościowego procesu edukacyjno-wychowawczego), lub jako przedsięwzięciu wychowawczym. Godzinę lekcyjną zatem można uznać za przedsięwzięcie edukacyjno-wychowawcze, skierowane na rozwiązanie zadań zarówno edukacyjnych, jak i wychowawczych.

Uświadamiając sobie jedność nauczania i wychowania, jednocześnie warto dokładnie zrozumieć ich specyfikę. Gdy ktoś uporczywie deklaruje tylko jedność tych procesów, to często pod tym się kryje deficyt jednego z nich (najczęściej wychowawczego). Z kolei gdy zapominamy o ich jedności i zwracamy zbyt dużo uwagi na jeden z nich, to proces pedagogiczny staje się jednostronny

¹ Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т-х. –Т.- 1. – К.: Рад. школа, 1976.

i nie pozwala na całościowy rozwój osobowości. Często też możemy się spotkać ze zdaniem, iż proces nauczania należy wykorzystywać dla wychowywania dzieci: wspomina się o zasadach wychowującego nauczania, o funkcji wychowawczej nauczania.

Dla nauczania funkcja nauczania jest właściwa, tak samo jak dla wychowania – wychowawcza. Funkcję wychowawczą pełni nie nauczanie, a proces pedagogiczny. Dzięki takiemu sprecyzowaniu pedagog nie zapomina o tym, jego uwaga ciągle powinna się skupiać na obydwu stronach całościowego procesu pedagogicznego (nauczająco-wychowawczego).

Osobowość ucznia w procesie pedagogicznym występuje jednocześnie jako obiekt i subiekt wychowania. Celowy pedagogiczny wpływ wychowawczy (poprzez słowo i osobisty przykład, poprzez organizację różnego rodzaju działalności, konwersacji, korektę relacji) czynią ucznia obiektem. Jednak uczeń jednocześnie jest subiektem wychowania, ponieważ po pierwsze od niego jako od osobowości zależy odbiór emocjonalny wpływu wychowawczego, reakcja na niego, opieranie się jednym wpływom, całkowita akceptacja innych; po drugie ma on aktywny wpływ na innych: rówieśników i pedagogów. Zatem uczniowska osobowość jest celem, obiektem i subiektem procesu pedagogicznego, jego wynikiem i wyznacznikiem skuteczności.

Z punktu widzenia systemowego podejścia proces pedagogiczny można rozpatrywać jako system: zbiór wzajemnie związanych elementów, które na siebie oddziałują i tworzą całość. Głównymi częściami składowymi procesu pedagogicznego są: cel, treść, formy i metody, wyniki. Daje to nam możliwość wyznaczenia następujących elementów

składowych procesu pedagogicznego: celowy, treściowy, operacyjno-działalnościowy, regulacyjno-kontrolny i szacunkowo-podsumowujący. Brak któregoś z wyżej wymienionych elementów zakłóca jego całościowość.

Przeznaczeniem zarówno nauczania, jak i elementów składowych procesu pedagogicznego jest sprzyjanie realizacji konkretnego celu – wszechstronnego rozwoju osobowości. Razem z tym dziedziny ich wpływu są na tyle specyficzne, na ile są odmienne od siebie prawidłowości rozwoju intelektualnej i emocjonalnej strony osobowości. Odmienność ta ma swoje odzwierciedlenie w specyficznej treści nauczania i wychowania.

Pod pojęciem treści procesu pedagogicznego należy rozumieć układ wiedzy, umiejętności, nawyków, wartości społecznych, norm, w trakcie przyswojenia których przebiega rozwój osobowości wychowanka.

Treść intelektualnego aspektu osobowości stanowią wiedza, umiejętności, nawyki i zdolności.

Na treść emocjonalnego aspektu osobowości składają się przekonania, uczucia, potrzeby, nawyki i cechy charakteru.

Specyfika procesów nauczania i wychowywania, ich wzajemne powiązania mają swoje odzwierciedlenie również w metodach, środkach i formach, które łącznie stanowią operacyjno-działalnościowy komponent procesu pedagogicznego.

Metody nauczania i wychowania są to sposoby wspólnej działalności pedagoga i uczniów, skierowane na rozwiązanie zadań związanych z nauczaniem i wychowywaniem. Na przykład do metod nauczania w pedagogice zalicza się objaśniająco-ilustracyjną, reprodukcyjną, dyskusyjnych wykładów, częściowo-badawczą (heu-

rystyczną), badawczą. Wśród metod wychowawczych możemy wymienić nawiązywanie, osobisty przykład pedagoga, przekonywanie, dyskusję, wymogi pedagogiczne, polecenie, przyuczenie, zachęcanie, karę itd.

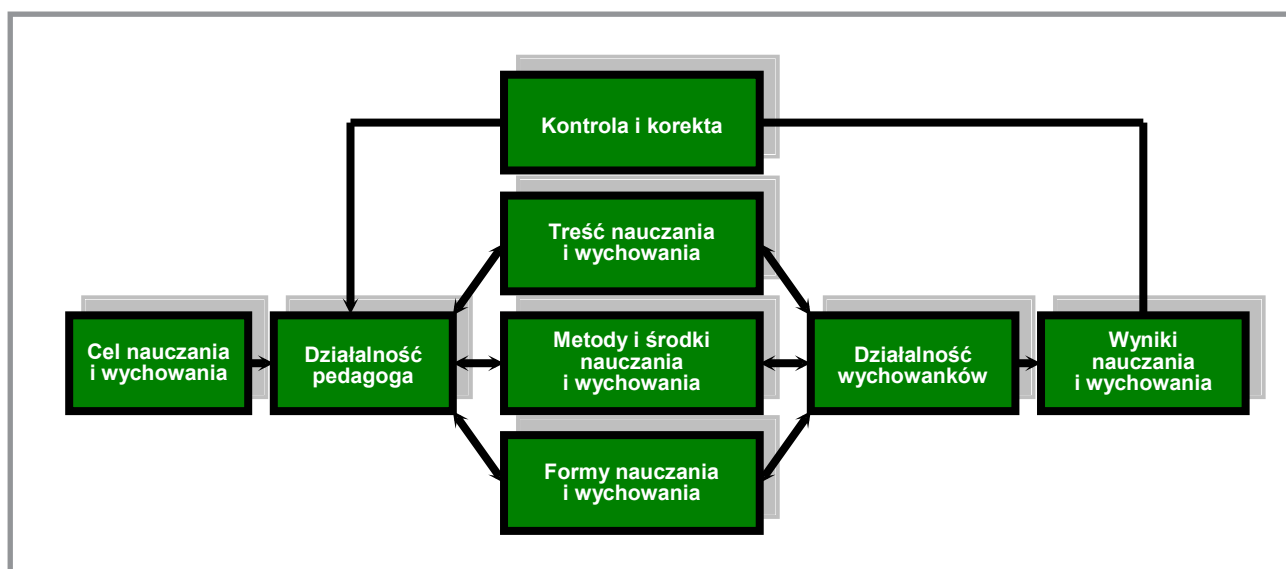
Oprócz metod, które cechują stronę wewnętrzną procesu pedagogicznego, sposoby organizacji przyswajania przez uczniów nowej wiedzy, umiejętności, nawyków, wartości, przekonań, potrzeb, rozwoju zdolności, charakteru, w pedagogice wyróżniamy również formy organizacji nauczania i wychowania, które cechują aspekt zewnętrzny współdziałania – nauczania i wychowywania oraz uwzględniają ilość uczniów, miejsce i czas trwania nauczania lub wychowania, specyfikę konwersacji pedagoga z wychowankami. Najbardziej rozprzestrzenionymi formami nauczania są lekcja, konwersatorium, seminarium, wykład, wycieczka itd. Wśród wychowawczych form organizacyjnych można wymienić konkursy, quizy, zawody sportowe, turnieje, imprezy świąteczne, wypad turystyczny, zajęcia w kółkach itp.

Środkami wychowania lub nauczania są przedmioty środowiskowe albo sytuacje życiowe, specjalnie włączone w proces pedagogiczny. Środkami wychowania mogą być: literatura piękna, prasa, kino, teatr, muzeum, sport, słowo, praca, przedmioty kultury i natury. Do środków nauczania zaliczamy: podręczniki, repetytoria, mapy, tabele, modele do celów szkoleniowych, warsztaty itd.

Wiadomo, że jakakolwiek działalność, której celem jest otrzymanie pewnych wyników, wymaga systematycznej kontroli nad jej realizacją. Pod tym względem działalność nauczająco-wychowawcza nie jest wyjątkiem. Planowa realizacja kontroli pozwala nauczycielowi uporządkować przyswojoną w pewnym odcinku czasowym wiedzę, wyjaśnić, jakie są sukcesy w nauczaniu i wychowaniu, braki i niedociągnięcia w działalności i wyznaczyć odpowiedni plan działań na przyszłość. Poza tym, kontrola przeprowadzana przez pedagoga w połączeniu z autokontrolą stwarza każdemu uczniowi możliwość dostrzegania wyników wychowania, zachęca go do systematycznej pracy. Strukturę procesu pedagogicznego obrazuje rys. nr 4.

Rysunek 4.

Charakterystyka istoty wychowania jako elementu składowego procesu pedagogicznego



Trzeba przyznać, że kwestia relacji wychowania i nauczania czasowo sięga daleko wstecz. W dziedzinie pedagogiki były już wcześniej przeprowadzane liczne próby zdefiniowania tych pojęć, wyjaśniania ich relacji. Już Platon w dialogu *Sofista* wzywał do odróżnienia „od sztuki nauczać sztukę wychowywać”. Mówiąc to, pod pojęciem wychowania rozumiał kształtowanie w dziecku pozytywnego stosunku do tego, czego się uczy – wiedzy i sposobów działalności.

Na różnice w wychowaniu i nauczaniu szczególną uwagę zwracał A. Makarenko, mówiąc, że wychowanie to nieco inna dziedzina działalności pedagogicznej niż nauczanie².

Próby zrozumienia specyfiki wychowania i jego istoty nie zanikają do dnia dzisiejszego. Między innymi, ekipa autorów pod kierownictwem A. Piotrowskiego uważa nauczanie za pokazanie osobliwości narzędzi życiowych, czyli poszerzenie jej możliwości – dziedziny „mogę”, a wychowanie – za przyłączenie jej do ogólnoludzkich wartości, czyli kształtowanie celowości dziedziny „chcę”³.

B. Bim-Bad i A. Piotrowski rozpatrują nauczanie i wychowanie jako dwie strony całościowego procesu pedagogicznego. Ich zdaniem nauczanie zakłada przyswojenie wiedzy, umiejętności i nawyków, które pozwalają nauczycielowi i uczniowi zrozumieć się nawzajem. Wychowanie natomiast zakłada przyswojenie wartości, kształtowanie własnego osobowościowego, subiektywnego znaczenia („znaczenia dla mnie”) elementów kulturalnego doświadczenia, które przyswaja osobowość.

2 Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // Гуманитарні науки. – 2001. – № 1. – С.85 – 108

3 Воспитатели и дети: источники роста / под ред. А.В. Петровского. – М., 1994. С.7 – 8

Jednocześnie, jak stwierdzają autorzy, jakiegokolwiek przyswojenie wartości jest niemożliwe bez nauki. Trzeba położyć nacisk na tym ostatnim pojęciu, ponieważ niektórzy naukowcy i praktykujący nauczyciele mówią, że dziecko trzeba najpierw wychować, a potem nauczać. Tak więc B. Bim-Bad i A. Piotrowski wyciągają wniosek, że semiotyczne i aksjologiczne podłoża nieodłączne są również w procesie pedagogicznym. Realizacja podłoża semiotycznego ma miejsce w procesie nauczania, a aksjologiczne – w procesie wychowania⁴.

Wychowanie i nauczanie jako dwa podsystemy procesu pedagogicznego rozumie również O. Gazman. Rozróżnia on nauczanie i wychowanie w ramach całościowego procesu pedagogicznego według trzech kryteriów. Po pierwsze, według kryterium „sztuczność – naturalność”. Nauczanie w większości wypadków ma do czynienia z symbolicznymi, uporządkowanymi według określonego schematu podmiotami i systemami. Wychowanie natomiast opiera się na rzeczywistych stosunkach międzyludzkich, procesach i wydarzeniach w otaczającej nas codzienności. Po drugie, w nauczaniu przeważa element logiczny, kognitywny, w wychowaniu – wartościowo-orientacyjny, motywacyjny, emocjonalny. Po trzecie, w trakcie nauczania ma miejsce przyswojenie wiedzy, umiejętności poznawczej i przedmiotowo-technologicznej działalności, a w procesie wychowania przeważa nabycie kulturalnego doświadczenia, sposobów zachowania, przyswojenie norm moralnych. W tym sensie, podkreśla O. Gazman, można mówić o nauczaniu jako systemie kształtowania zdolności intelektualnych

4 Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. – № 1. – С. 3-8.

i technologicznych, a o wychowaniu jako wpływie na kształtowanie charakteru człowieka⁵.

Tak więc można stwierdzić, że nauczanie i wychowanie są podsystemami całościowego procesu pedagogicznego, celem którego jest kształtowanie osobowości. Procesy te są ze sobą ściśle powiązane.

Jednocześnie warto przyznać, że wychowanie, jako składowa część procesu pedagogicznego, posiada cechy specyficzne, które mają wpływ na określenie jego treści. Do tych cech specyficznych można zaliczyć:

- Ukierunkowanie na rozwój motywacyjno-wartościowego aspektu osobowości.
- W procesie wychowania znaczenie kluczowe mają emocjonalne przeżycia wychowanków. Skuteczność wpływu wychowawczego jest niewielka, jeśli nie powoduje on odpowiednich emocji u dzieci. W odróżnieniu od wiedzy, wartości moralne przyswajają się za pomocą przeżyć emocjonalnych, a nie logicznego zrozumienia i zapamiętywania. Jeśli w procesie nauczania najważniejsze jest pomóc uczniom zgłębić sens konkretnych pojęć i prawideł albo nauczyć ich pewnej metodyki działania, to w wychowaniu najważniejsze jest ukształtowanie pozytywnego stosunku do społecznych norm i wartości. Oczywiście w nauczaniu również ważną rolę odgrywa zainteresowanie uczniów, ich pozytywne nastawienie do materiału, którego mają się nauczyć. Ale w zasadzie można zmusić ucznia do przyswojenia takich umiejętności i wiedzy, które mu się nie podobają. W wy-

chowaniu rzeczą niemożliwą jest zabezpieczyć przekształcenie norm społecznych w wartościowe orientacje wychowanków, jeśli nie przekona się ich do pozytywnego nastawienia się do sprawy. Problem polega na tym, że przeżycia emocjonalne cechuje spontaniczność i faktycznie nie są podporządkowane świadomej regulacji. Zazwyczaj rzeczą niemożliwą jest specjalne wywołanie swoich reakcji emocjonalnych. Jeszcze większym problemem jest wywołanie przeżyć celowych u innych osób, szczególnie u dzieci. Właśnie w ten sposób można wyjaśnić większą trudność wychowania w przeciwieństwie do nauczania.

- Społeczne normy i wartości, które przyswajają uczniowie w procesie wychowania muszą mieć natychmiastowe zastosowanie we własnym zachowaniu: brak całości między „świadomością” a „zachowaniem” jest dowodem nieskuteczności wychowania. W przeciwieństwie do tego zjawiska, uogólnione doświadczenie społeczne, które uczniowie zdobywają w procesie nauki (wiedza, umiejętności, nawyki), niekoniecznie podlega natychmiastowemu zastosowaniu w życiu codziennym. Wychowanie ma charakter bardziej przyszłościowy.
- W procesie nauki uczeń niekoniecznie przyswaja wszystkie, nawet najbardziej istotne elementy doświadczenia społecznego. Ponadto istnieje przekonanie, że ma on prawo uczyć się tego, co odpowiada jego zainteresowaniom i zdolnościom. W dziedzinie moralnej ciężko jest znaleźć pomysły, w stosunku do których wychowanek może pozostać obojętny: albo je akceptuje, albo odrzuca.
- W wychowaniu nie warto zapoznawać uczniów z zamiarami nauczyciela: otwarty wpływ wychowawczy z reguły wywołuje widoczny lub skryty opór dziecięcy. W przeciwieństwie do

5 Газман О.С. От авторитарности образования к педагогике свободы // Газман О.С., Вейс Р.М., Крилова Н.В. Нове ценности образования. – Вып. 2. – М., 1995. – С.27-33.

tego, zadania edukacyjne, które nauczyciel realizuje podczas lekcji, nie wywołują uczniowskiej negatywnej reakcji.

- Wyniki wychowania nie zawsze są jednoznaczne i prognozowane, ponieważ odbiór wpływów wychowawczych w znacznej mierze zależy od cech indywidualnych wychowanka.
- Skuteczność wychowania zależy od wielu czynników żywiołowych i warunków środowiska społecznego, które mają wpływ na rozwój osobowości. Takie wpływy mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny charakter, który wymaga korekty i pewnych zmian w celu dopasowania do istniejącej sytuacji.
- Wychowanie cechuje przyszłościowość wyników. Z reguły nie daje ono natychmiastowego wyniku. Wyniki wychowania nie są tak widocznie odczuwalne i nie przejawiają się tak szybko, jak wyniki nauczania. W przeciwieństwie do wiedzy i umiejętności, uczucia, przekonania i cechy charakteru kształtują się w ciągu dłuższego czasu.
- Wyniki wychowania trudniej ocenić niż wyniki nauczania.

Jeśli istota edukacji polega na rozwoju intelektualno-praktycznej strony człowieka, to wychowanie – na emocjonalno-aksjologicznej⁶.

Modele wychowania

Warto zauważyć, że wśród naukowców istnieją zróżnicowania nie tylko w poglądach na cele wychowania jako część składową procesu pedagogicznego, ale i na sposoby jego realizacji, co spowodowało pojawienie się różnych koncepcji⁷.

W ramach tych koncepcji wyłaniają się 3 podstawowe modele wychowania: **dyrektywny, ukrytego wpływu i sprzyjania**, a każdy z nich ma inny stosunek do istoty wychowania⁸. Pierwszy model traktuje wychowanie jak bezpośrednie celowe kształtowanie osobowości według pomysłu nauczyciela; drugi – jak manipulowanie, dyskretny wpływ na osobowość w celu rozwoju niezbędnych w niej, zdaniem nauczyciela, jakości; trzeci – jako sprzyjanie autoaktualizacji osobowości, stworzenie warunków dla spontanicznego rozwoju jej zdolności i zainteresowań.

Dyrektywny model opiera się na rzeczywistym przyznaniu nauczycielowi, jako człowiekowi kompetentnemu, dojrzałemu i doświadczonemu, prawa wytyczania celów wychowawczych, a także pedagogicznej drogi, sposobów i środków jego realizacji. Według tego modelu od wychowanka wymaga się wykonywania poleceń i wskazówek nauczyciela, akceptacji jego roli jako człowieka powołanego do pokierowania jego rozwojem, rozwiązania ważnego problemu społecznego – wychowywania innych ludzi.

Wychowanie dyrektywne opiera się na założeniu, że dla pełnowartościowego życia w społeczeństwie ludzie powinni przyswoić pewne role społeczne (obywatela, członka rodziny, przedstawiciela zawodowej lub wyznaniowej części społeczności itp.). Dlatego koniecznym jest opanowanie pewnych sposobów działalności i komunikowania się, zasad zachowania i wartości, wytworzonych i przekazanych przez poprzednie pokolenia i które są w pewnym sensie

2005, s. 403.

6 Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т-х. –Т.- 1. – К.: Рад. школа, 1976

7 Bogusław Śliwerski, Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków

8 Газман О.С. От авторитарности образования к педагогике свободы // Газман О.С., Вейс Р.М., Крилова Н.В. Новые ценности образования. – Вып. 2. – М., 1995. – С.27-33.

uosobieniem socjokulturalnego doświadczenia człowieczeństwa. Chodzi zatem o to, że nauczyciel (państwo, społeczeństwo) lepiej niż samo dziecko wie, w jakim kierunku ma się rozwijać. Wychowanek może nie zdawać sobie sprawy z konieczności takiej drogi rozwoju, która została wytyczona założeniami pedagogicznej celowości.

W kontekście modelu dyrektywnego relacje pedagogiczne przyjmują kształt bezpośredniego wpływu nauczyciela na wychowanka, przy czym nauczyciel nie ukrywa swojego stanowiska prowadzącego. Wręcz przeciwnie, otwarcie pokazuje to dziecku, wzywając i zobowiązując go do naśladowania jego samego i do podporządkowania się jego wymaganiom.

Istota wychowania dyrektywnego jest normatywna. Dorastające pokolenie zachęca się do kultywowania tych zdobyczy historycznego doświadczenia człowieczeństwa, które są niezbędne dla życia w społeczeństwie. Jego zadanie polega na tym, by wprowadzić dziecko w świat kultury, stworzyć warunki dla przyswojenia niezbędnych modeli zachowania, pewnych społecznych ról i funkcji, ukształtować w nim odpowiednie cechy i moralne przekonania.

Dyrektywne wychowanie, które często kojarzy się z naciskiem i autorytaryzmem, niekoniecznie przewiduje zastosowanie przymusu w stosunku do wychowanków, zwalczanie ich inicjatywy i samodzielności. Tylko w skrajnych wypadkach, bardzo radykalnej i represywnej formie, przejawia się ono w bezwzględnej kontroli, dyktacie i pogwałceniu osobowości dziecka. W swym pozytywnym i najbardziej wydajnym przejawie jest ono skierowane na to, by nauczyciel, wykorzystując swój autorytet, spróbował przekształcić ucznia w swojego zwoleńnika, sojusznika, sprzymierzeńca w realizacji

powierzonych mu zadań pedagogicznych, przy czym obowiązek nauczyciela polega nie na tym, by zmusić wychowanka do pewnych uczynków i działań, lecz na tym, by zainteresować każde dziecko, uzasadnić niezbędnosć tego, do czego się je zachęca, ukształtować pozytywny stosunek do zadań, sposobów i środków procesu wychowawczego.

Główny problem wychowania dyrektywnego polega na fundamentalnej niezgodności naturalnych zainteresowań dzieci i zadań wychowawczych dorosłych⁹. Bezpośrednie zainteresowania i pragnienia dzieci często nie odpowiadają wymaganiom nauczyciela. W warunkach wychowania dyrektywnego uczeń odczuwa pewną presję ze strony nauczyciela, lecz ten zabieg jest skierowany na jego rozwój, choć w pewnym sensie ogranicza swobodę. W wielu przypadkach wychowanek uwalnia się od konieczności samodzielnego dokonania wyboru, dlatego że za niego decyduje nauczyciel. Hamuje to rozwój dziecięcej samodzielności, jej przygotowania do życia w warunkach swobody i odpowiedzialności za swoje czyny.

Model ten można przedstawić abstrakcyjnie jako architekta albo garncarza, którzy z danego im materiału mogą zrobić wszystko według własnego pomysłu.

W inny sposób jest traktowana istota wychowania przez przedstawicieli modelu sprzyjania. Podłożem tego modelu jest wiara w konstruktywne, aktywne, twórcze źródła natury ludzkiej, w jej pierwotną moralność i dobroć, altruistyczne i towarzyskie nastawienie się, w dziecięcą możliwość pokierowania własnym rozwojem, zgłębianie swojego Ego.

9 Bogusław Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993, s. 184.

Według założeń pedagogiki sprzyjania wychowawca nie powinien prowadzić dziecka za sobą i nawet nie powinien kierować jego rozwojem, a iść za nim, podtrzymywać go w samorealizacji, pomagać mu w rozwiązywaniu własnych problemów. Jest to stanowisko pomocnika, który stwarza warunki do autorozwoju osobowości. Pierwsze zadanie, które ma rozwiązać wychowawca, to zawarcie znajomości z dzieckiem, nawiązanie kontaktu, przeprowadzenie owocnej konwersacji, które się opiera na wzajemnym szacunku i zaufaniu, a w idealnym wypadku – na wzajemnej miłości. Następne zadanie to zrozumienie wychowanka. Nauczyciel, badając zachowanie ucznia, rozmawiając z nim, próbuje delikatnie przeniknąć w jego świat wewnętrzny, określić jego zapotrzebowania i zdolności, poznać jego możliwości, zrozumieć aktualne zainteresowania, powody, którymi się kieruje w swoim postępowaniu, dowiedzieć się o problemach życiowych, które martwią dziecko.

Sprzyjający model wychowania faktycznie wyklucza brak uzgodnienia między zadaniami pedagogicznymi wychowawcy a pragnieniami życiowymi wychowanka, ponieważ pedagogiczne zadania wyłaniają się z realiów życia i z udziałem samego wychowanka. A więc on je uważa nie za narzucone z zewnątrz, lecz za swoje własne. Wyklucza to zetknięcie się interesów wszystkich uczestników procesu pedagogicznego, zwiększa jego skuteczność, przy czym stanowisko nauczyciela staje się stanowiskiem starszego przyjaciela, doradcy i pomocnika wychowanka, nie ma potrzeby jego ukrywania, ponieważ jest ono owocem ich wzajemnych relacji.

W toku sprzyjającego wychowania nauczyciel i wychowanek są równouprawnionymi stronami, współautorami procesu pedagogicznego, relacje

między nimi mają rzeczywiście partnerski charakter. Nauczyciel jest osobą, od której właśnie zależy, czy zostanie wybrany konkretny model współdziałania, przy czym on jest nastawiony na to, by nie dopasowywać dziecka do państwowych, społecznych czy własnych wyobrażeń o ideale wychowawczym, a świadomie dąży do tego, by stworzyć wyobrażenie o przyszłym wizerunku dziecka, niejako posługując się samym dzieckiem, stymulując jego samodzielny i nabierający coraz większego znaczenia udział w tym procesie. Z takim podejściem dziecko samodzielnie kieruje własnym rozwojem. Dziecko przekształca się z jedynie środka do realizacji z zewnątrz wytyczonych zadań wychowawczych, co możemy zobaczyć na przykładzie modelu wychowania dyrektywnego, w podmiot i cel własnego rozwoju.

Model wychowanie – sprzyjanie znacznie zmniejsza rolę nauczyciela w rozwoju dziecka, zmienia również istotę wychowania jako czynnika rozwoju osobowości: główne zadanie polega nie na kierowaniu procesem jej kształtowania, ale na sprzyjaniu, pomocy.

Istotę modelu wychowania – sprzyjania można przedstawić pod postacią człowieka, który hoduje kwiatki: on tylko podlewa je w odpowiednim czasie. A wyrasta z tego to, co było założone genetycznie.

Budzi również zainteresowanie wyjaśnienie istoty wychowania według koncepcji przedstawicieli modelu ukrytego wpływu wychowawczego. W kontekście tego modelu wychowanie jest pojmowane jako manipulowanie – dyskretny wpływ nauczyciela na wychowanka w celu ukształtowania potrzebnych jakości.

Model ukrytego wpływu wychowawczego jako manipulowanie rozumie te częste w praktyce pedagogicznej sytuacje, kiedy wychowawca szczerze dąży do dobra wychowanka, ale przy tym sam decyduje, na czym to dobro polega. Dążąc do swojego celu, wychowawca pragnie niezauważalnie dla dziecka wywołać w nim zamiary, które nie odpowiadają jego aktualnym pragnieniom. W wyniku tego jest realizowane ukryte zaprogramowanie myśli i pragnień dziecka, a z innej strony – nie zdaje ono sobie sprawy z pedagogicznego wpływu i nie zna celu końcowego swojego nauczyciela.

Model wychowania manipulacyjnego przedstawia się nam jako dość skuteczny sposób na zorganizowanie relacji między uczestnikami procesu wychowawczego. Nie przewiduje on manipulowania dzieckiem wbrew jego interesom. Wręcz przeciwnie, konstruktywne manipulowanie w wychowaniu staje się pozytywnym środkiem rozwoju osobowości, jej samoświadomości, samodzielności i odpowiedzialności¹⁰.

Pomysł ukrytego wpływu wychowawczego i jego skuteczności popierali liczni znani pedagodzy. Przykładowo W. Suchomłynski uważał, że jednym z warunków skuteczności wpływu pedagogicznego jest atmosfera spontaniczności, naturalności takiego wpływu. Uważał on, że zamiar wychowawczy powinien być zawoalowany atmosferą naturalnych przyjacielskich relacji, ów zamiar wychowawczy należy uczynić dyskretnym – jest to jeden z niezmiernie ważnych elementów kunsztu pedagogicznego¹¹.

10 Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса // Гуманитарні науки. – 2001. – № 1. – С.85 – 108

11 Хиггинс Э. Шесть колец Лоуренса Кольберга // Народное образование, 1993. – №1. – С. 21-24.

Przestrzegając modelu ukrytego wpływu wychowawczego, nauczyciel pragnie tak zorganizować proces wychowawczy, by nie stawiać przed wychowankiem widocznego celu pedagogicznego, unikać bezpośredniego, nawet odpowiadającego jego interesom wpływu, nie pokazywać swej roli przewodniej w organizacji wychowania. Sprzyja to kształtowaniu u wychowanka samodzielności, odpowiedzialności za swoje czyny, przy czym sam proces wychowania postrzega on jako przejaw własnej aktywności, a nie wynik organizacyjnych wpływów nauczyciela.

Wychowanek w kontekście modelu manipulacyjnego występuje nie tylko jako podmiot wpływu pedagogicznego, ponieważ cel i środki jego rozwoju określa sam wychowawca, a także działa samodzielnie, nie zdając sobie sprawy z tego, że kierunek i granice jego aktywności wyznacza nauczyciel. Pomaga to uniknąć niezgodności dążeń uczestników procesu wychowawczego, zetknięcia się ich interesów. U dziecka kształtuje się zdolność egzystencji w warunkach swobody, podejmowania odpowiedzialnych decyzji, dokonywania samodzielnego życiowego wyboru, nie zauważając, że tę swobodę i samodzielność wyznacza nauczyciel.

Istotę manipulacyjnego modelu wychowania można przedstawić na przykładzie ogrodnika, który podcina liście drzewa, by było ono bardziej owocne.

Warto podkreślić, że zróżnicowania między przedstawionymi modelami wychowania, a także między poglądami na ich istotę, polegają nie na mierze sympatii, miłości, szacunku wychowawcy do wychowanków, ale na wstępnych określeniach i sposobach realizacji celów wychowawczych. W każdym z tych modeli, nauczyciele kierują się dobrymi zamiarami, dbają o dzieci, jednak

różnie widzą drogi wyznaczania i osiągania celów wychowawczych. W modelu dyrektywnym zadania wychowawcze są wytyczone i otwarcie realizowane przez wychowawcę za pomocą bezpośredniego wpływu na dzieci. W kontekście sprzyjającego modelu zadania wychowawcze określa sam wychowanek, a nie nauczyciel, który tylko pomaga dziecku w samorealizacji. W modelu manipulacyjnym cel pedagogiczny również jest określony przez wychowawcę, jednak osiąga się go skrycie, drogą dyskretnego wpływu, odpowiedniego zorganizowania przedmiotowego i społecznego otoczenia dzieci.

Nasuwa się wtedy pytanie, który z rozpatrzonych modeli wychowania jest najlepszy oraz czy warto wybrać najlepszy, a resztę odrzucić.

Pełniejszemu zrozumieniu dyskusji może pomóc teoria L. Kolberga o stadiach rozwoju moralnego osobowości. Jego zdaniem, rozwój świadomości moralnej osobowości jest procesem postępującym, w którym możemy zróżnicować trzy poziomy: pierwszy – przedkonwencjonalny, gdy zachowanie osobowości jest motywowane strachem przed karami i pragnieniem otrzymania wynagrodzenia; drugi – poziom moralności konwencjonalnej, na nim moralność uczynków określa się pragnieniem podtrzymywania dobrych stosunków z otoczeniem albo orientacją na porządek społeczny; trzeci – poziom moralności postkonwencjonalnej, gdy zdania moralne są ugruntowane na uniwersalnych zasadach moralnych i wartościach niezależnych od jakichkolwiek autorytetów czy systemów społecznych.

Każdy z oznaczonych poziomów ma dwa stadia. Każde stadium rozwoju świadomości moralnej potrzebuje adekwatnych jemu metod wychowania. Swoim trybem rozwój świadomości moralnej

osobowości w dużym stopniu jest uwarunkowany metodyką organizacji procesu wychowawczego. Jeśli na osobowość przebywającą w drugim stadium stale oddziaływać zasobami wpływu, liczonymi na pierwsze stadium, to rozwój świadomości moralnej ulega zahamowaniu.

Pedagogiczne badania i doświadczenie dowodzą, że nie ma uniwersalnego, stuprocentowo skutecznego modelu wychowania. Każdy z nich ma pewną przewagę i dziedzinę jego zastosowania. Błędne interpretacje mają swoje początki w sytuacji, gdy pozytywne momenty tego czy innego podejścia są przeceniane. Dlatego przedstawione modele i ich podejście do istoty wychowania nie warto uważać za alternatywne, z których trzeba wybrać najbardziej skuteczny, a inne odrzucić. Lepiej rozpatrywać je jak etapy całościowej taktyki wychowawczej, która stopniowo zmienia się jednocześnie z osobowościowym rozwojem wychowanków. Określenie istoty wychowania w głównej mierze zależy od konkretnych okoliczności, poziomu osobowościowej dojrzałości wychowanków, ich cech wiekowych i indywidualnych. Dziecko uczy się kierować swoim zachowaniem stopniowo, biorąc na siebie funkcję regulującą, którą wykonuje najpierw nauczyciel, wychowawca. Jeśli w wieku wczesnej młodości regulacji zewnętrznej brak, zachowanie dziecka przez dłuższy czas może pozostawać spontanicznym w pejoratywnym znaczeniu tego wyrazu, czyli porywczym i nieodpowiedzialnym. W miarę rozwoju osobowościowego dziecko nabywa zdolności przyjmowania zewnętrznych społecznych norm, wymagań i ograniczeń jako własnych życiowych wskazówek. Temu

sprzyja rozwój relacji z dorosłymi, które stopniowo tracą elementy autorytarności, stają się bardziej demokratycznymi. W związku z powyższym istota wychowania powinna przewidywać stopniowe przejście od bezpośredniego kształtowania osobowości (model dyrektywny) poprzez ukryte (manipulacyjne) wpływy wychowawcze, aż po sprzyjanie samorozwojowi. Zadanie nauczycieli polega na tym, by w miarę osobowościowego kształtowania wychowanka stopniowo rozszerzać granice jego swobody, dawać mu większą przestrzeń dla przejawiania własnej inicjatywy i samodzielności, przygotowywać go do swobodnego odpowiedzialnego wyboru i samookreślenia. ■

Mikołaj Smetański

Vinnytsia, Ukraine

smetanskij@list.ru

Keywords: upbringing, models of upbringing, education, pedagogical process

Characteristics of upbringing as a pedagogical process

Abstract

Upbringing taken as a factor of personality development is one of the main pedagogical criteria. Upbringing, as a pedagogical category, should be distinguished in three aspects: broad social, wide pedagogical, and close pedagogical. A broad social aspect is understood by socially purposeful influence on the personality development of the whole social environment that surrounds it. Upbringing, which is supported by teaching - educational institutions should be considered as upbringing in wide pedagogical aspect.

Two relatively independent processes - education and upbringing (in close pedagogical aspect.) are integrally linked to the pedagogical process. Education - mental (scientific) upbringing is a process aiming at intellectual side of personality and upbringing in its close pedagogical aspect, which target is to secure the development of its emotional side.

In addition to that, the areas of their impact are specific to the extent the development accurateness of intellectual and emotional sides of personality differs from each other.

Among scientists, there are differences not only in their views on upbringing as a part of the pedagogical process, but also in the ways of its implementation, which resulted in appearing of various concepts.

Within these concepts three basic models of upbringing appear: directive, hidden influence and foster.. The first model treats upbringing as a direct intentional shaping of personality based on the idea of the teacher, the second - such as manipulation, discreet influence on the personality in order to develop its necessary quality, the third - as a fostering of personality autoupdating, creating the conditions for spontaneous development of abilities and interests.

Mikołaj Smetański Professor, Vinnytsia State Pedagogical University. Ukraine

The Pedagogy Academy in Lodz

The Education in the countryside around Trnava in the Early Modern Period

Zuzana Lopatková

Trnava, Slovakia

lopatkova@centrum.sk

Keywords: Education, Trnava, school, Early Modern Period

The development lines of the history of school education identical to the development of education in the whole Hungary can be observed in the countryside around Trnava in Early Modern Period. The bearers of the schooling in this environment were rural parish schools in many places even since the Middle Ages. These schools were constituted mainly for liturgical purposes. They were built primarily to teach children how to write, read and count, but also to master catechism in school. The mastering of literacy in doing so was primarily understood as a tool to master religion¹. The folk education largely shaped the cultural and educational level of the population not only in the Slovak cities but also in villages². In the Early Modern Period, particularly under the influence of ideas of Humanism and the Re-

naissance and later on by spreading reformation ideas too, the interest in education was gradually growing, not only among Catholics and Protestants but also among the broader population layers who were gradually educated too. The Trnava Synod of 1560 ordered that each parish should appoint a teacher (*ludi magister*) and the poor parishes could connect with each other in order to be able to support the teacher from their incomes. Also the Protestant Churches were acting similarly and in the early 17th century many Protestant communities already had their schools³. Particularly the 17th century period, however, provides a picture of factionalism mainly in the terms of religious and ideological disputes not only in total unfavorable social-political situation, but also in the area of the education. Conversely, in the second half of the 18th century the emancipation is completed, the secularization of modern school systems begins and the professional and confessional restrictions to education slowly decline⁴. According to the preserved historical sources, there used to be a relatively dense network of schools, not only in cities but also in smaller towns and villages in the territory of today's Slovakia. We can also allege that in the territory of today's Slovakia there were at least 130 schools in the 16th century. Writing,

1 Compare: PEŠEK, J.: *Měšťanská vzdělanost a kultura v předbělohorských Čechách*. (Všední dny kulturního života). Praha: UK, 1993, s. 40.

2 KOWALSKÁ, E.: *Štátne ľudové školstvo na Slovensku na prelome 18. a 19. stor.* Historické štúdie. Bratislava: Veda, 1987, s. 12.

Zuzana Lopatková, Ph.D., University of Trnava,
Department of History, Faculty of Arts, Thu.

3 VAJCÍK, P.: *Školstvo na Slovensku v XVI. storočí*. Bratislava: 1955, s. 23; Compare: MÁTEJ, J. a kolektív: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: 1976, s. 41 a i.

4 KOMPOLT, ref. 1, s. 138-139.

reading, counting and religion used to be taught in the village elementary schools⁵.

The parish schools, the connection of which with the church was represented not only in the content of the teaching process, but also in the direct subordination to the administrator of the parish, were working as elementary schools until the introduction of educational reforms in the second half of the 18th century⁶. The elementary schools were therefore under the direct supervision of the clergy, which was led by various synods. None of the public authorities addressed a broader attention to the elementary schools until the end of 1860's. The first step towards the reform of folk education in Hungary was issuing an order of 26th May 1770, which included the instructions on keeping teachers. Following these instructions, all the residents of the village should sustain the teachers from their treasury. The administration of the county, dioceses and landowners had to monitor the keeping of the terms. The reforms in education have gradually led to the creation of the first comprehensive system of education at the elementary schools level in the territory of Hungary. The well known school reform "Ratio educationis" of 1777 contained the provisions regarding the folk education and its organisational system. According to this law the chief executives of the school district had to carry out the supervision of all the schools in their school district. The elementary schools inspectors, whose job was to monitor the work of teachers

and to create appropriate conditions for it were subordinated to them⁷.

The common folk schools in the countryside were regarded as the lowest type of school. Children in village schools were supposed to receive basic education, which meant learning to read, write and count. These schools, however, differed from each other in the number of classes, teachers and teaching content. The reform, however, did not have any impact in reality in most of the schools in the smaller towns and villages, where the low level of education remained⁸. The necessity to extend the reach of education and to make it more practical stimulated the reform policy on education of Joseph II. This was associated with paying primary attention to the folk schooling and its focus and content. The biggest changes in the development of folk education were brought by the 1781 Patent of Toleration. The non-Catholics, who had had until then only limited opportunity to establish their own schools and appoint teachers, could establish their own folk school in the municipality where there were at least 100 families and 500 people of non-Catholic religion. There was also the condition that teachers should master the prescribed teaching method⁹. According to another important provision of Joseph II regarding the development of folk education, not attending compulsory schooling was to be punished by a fine. The provision was justified by the argument that poverty of parents could

7 Ratio Educationis 1777 a 1806 : prvá jednotná sústava výchovy a vzdelávania v dejinách našej kultúry. Translated: Ján Mikles a Mária Novacká. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988, s. 34 – 260.

8 KOWALSKÁ, ref. 2, s. 13-14.

9 The translation of the patent is published in e.g.: Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov VIII., Bratislava: Literárne informačné centrum, 2007, s. 45-48.

5 LENGYELOVÁ, T.: Školy a vzdelanosť v zemepanských mestách v 16. – 17. storočí. In: Formy a obsah vzdelanosti v historickom procese. Ed. V. Čičaj. Bratislava: VEDA, 1999, s. 56-57. Compare.: VAJČÍK, ref. 3, s. 12-13.

6 KOWALSKÁ, ref. 2, s. 15. a i.

not be an obstacle to full-time schooling since it was free. There were appointed visitors, who were in charge of the so-called visitation circles working as smaller territorial units, to supervise the folk schools. The visitors had to care only for folk schools in villages within a radius of their competence and their basic aim was to take over the whole network of these schools under state control. At each visitation of the particular schools the qualifications and the skills of teachers had to be verified. An important function was also that of the school inspector, which was in unified municipalities done by a priest¹⁰.

Trnava town, with its surrounding rural education being the object of our concern, as a free royal city, gained increased importance after the battle of Mohacs (1526), when it became a notable economic, social, religious and cultural center of the adjacent villages. It also won the strategic, particularly cultural and religious, importance on a national scale, having a positive impact on the surrounding rural localities. Since Trnava had been open for communication and located at the Little Carpathian foothills where a number of nationalities met each other and lived together, the appropriate conditions for the development of this region were met since the Middle Ages. The convenient location neighboring Moravia, the extensive vineyards and the fact that there were important trade routes passing this territory, were prerequisites for the development of handicrafts, wine and trade. A quite varied ethnic mix was formed in the territory of the Small Carpathian region. The indigenous inhabitants of this region were Slovaks, who already in the Middle Ages formed the majority. Besides Slovaks there were

also other nationalities, especially Germans, Hungarians and Croats. Quite a dense network of larger and smaller rural settlements was gradually created in this area. This economic expansion and development also required the existence of a well-educated social layer, whose creation and formation assumed a certain degree of education and culture in the Little Carpathian region.

According to the ancient port census of the 16th century, there used to be a parish elementary school in all the important rural settlements around Trnava: in Dolne Oresany and Horne Oresany, Smolenice, Trstin, Dechtice, Bohunice, Dolne Dubove, Dolna Krupa, Boleráz, Ružindol, Sucha, Bohdanovce, Špačince, Brestovany, Hrnčiarovce and Zavar¹¹. The canonical visitations is an important historical source, which offers us more details on the functioning of the rural schools in the vicinity of Trnava. In the year 1634 the visitor Juraj Draskovic found the parish schools in all sites of the parishes: in Dlha, Dolne Oresany and Horne Oresany, Smolenice, Nahac, Trstin, Dechtice, Bohunice, Dolne Dubové, Dolna Krupa, Boleraz, Ruzindol, Sucha, Bohdanovce, Spacince, Brestovany, Hrnčiarovce and Zavar¹². Besides that, there were three more municipalities with the status of subsidiaries with their own school and a teacher: Borová, Trstin and Horna Krupa¹³. In the other subsidiaries there was a teacher of the parish site. A teacher used to teach in the school

11 Film library of HÚ SAV, fotocopy of the portal register of Pozsony County, *Conscriptio Comitatus Posoniensis Anni 1567, 1575, 1578, 1588, 1593, 1598*. Compare aj KOMLÓSSY, F.: *Az esztergom főegyházmegei román. kath. iskolák története*. Ostrihom, 1896.

12 *Prímási Levéltár Ostrihom, Archivum ecclesiasticum vetus, Lib. 3., 108, Districtus sub Montibus, Visitatio canonica per anno 1634*. These canonical visitations were published by BEKE, M.: *Pázmány Péter egyházlátogatási jegyzőkönyvei (1616 – 1637)*. Budapest, 1994, s. 259.

13 Ref. 12.

10 KOWALSKÁ, ref. 2, s. 29-30.

house, which was more or less in a good condition in most municipalities, only the schools in Bohdanovce and Boleraz being in a poor condition.

We can say that in addition to his main occupation and mission, which was to teach children, the teacher used to do many other activities. He was the first priest's assistant at various church acts: he accompanied the believers in the worship and other devotions by singing and playing the organ, he assisted by reading and singing Holy Masses (and sometimes he served as an altar server to the priest), at funerals, rung church (and burial) bells, accompanied a priest to the sick and to the dying people, etc. In another words, besides the parish priest, the mayor and landlords, he was one of the most important representatives of municipalities. Very often teachers functioned as notaries too. According to the regulation from 1778 on the matter of keeping teachers and schools, determined by Ratio educationis, teachers should not been tasked with complementary functions¹⁴. The canonical visitation of 1782, however, shows us that in rural schools surrounding Trnava this regulation was not followed.

The visitations provide us with interesting data about teachers themselves. All teachers working in schools in the vicinity of Trnava were of Roman Catholic religion. An information about a teacher with higher education, specifically a graduate of high school (gymnasium) was recorded only of the parish Dechtice. There is interesting information from visitation of Boleraz that the village educators from the surroundings of Trnava (from those

villages close to Trnava, "literally a step") used to go to the College of the Society of Jesus. That could mean that they used to go there for some kind of learning, or speaking the day's language for external study. Unfortunately, the visitor does not mention anything more specific, but at least about Boleraz's teacher we can claim that he completed such a study. Only a teacher in Sucha had an assistant and used to give him a third of his income. He must have had a good income since he could afford to pay an assistant.

We cannot find information about the course of the educational process or the pupils in the canonical visitation of the Early Modern Period. In some schools the visitor mentions also numbers of students. According to those, most pupils were in a Dlha, Horne Oresany and Dechtice – about 10 or more. The teacher of Boleraz had "a very small number" of students. Although the number of schoolchildren is mentioned only in some visitation years (1634, 1694), in general we can say that the largest schools (in number of students) were the schools in Hrnčiarovce, Smolenice, Dechtice and Bohunice. Already at the time of the oldest canonical visitation, which also registers also the schools in the parishes (the visitation of 1634), there were schools in all parishes except Zavar. Although the level of particular teachers and schools certainly varied, it is gratifying and very interesting to find out about all the villages in the 17th century in the vicinity of Trnava. These were the parishes (in the church organisation they belonged to the so-called Deanship of Smolenice) and except for one they were schools, which continuously persisted in all the parishes until the late 18th century (and certainly even further). It shows us the maturity (in the context of that time) of the rural population

¹⁴ MV SR, Štátny archív v Bratislave, Župa Bratislavská I., AC, 1781, f. 2, č. 25; Porov. KOWALSKÁ, ref. 2, s. 25.

living in that territory. That was certainly caused by the proximity of Trnava (as the seat of Esztergom Archdiocese). It is obvious that the presence of schools in all the parishes did not automatically mean a guarantee of education of their people. It is practically impossible to deduce from the above information the extent to which the inhabitants of the municipalities were educated and literate. Although the numbers of pupils of some schools have been preserved, we cannot find out how many of the total number of children attended school and how they were able to use their knowledge in practice. In most of the village schools classes ran only during winter time and the program of study was not steady.

The main question was the sufficient and adequate substantial provision for a teacher as one of the most educated municipality leaders. Teachers' incomes can be generally divided into several categories. First there were perquisites which were to be received by all teachers. These included grain (delivered to the teacher in bundles or threshed out), must and wine¹⁵. Must and wine as perquisites were given only by villeins possessing the vineyards. Some teachers also received a basic salary from the village in cash – in Dolne Oresany (28 guilders), Horne Oresany (14 guilders), Smolenice (10 guilders), Ruzindol (12 guilders), Sucha (9 guilders), Bohdanovce (6 guilders from the village and 2 guilders from the priest), in Hrnčiarovce (6 denarii from each house)¹⁶, Zele-

nec (4 denarii from each house)¹⁷. Therefore we can conclude that a teacher with more students also had higher incomes. By comparing this data with data from 1634, we find that the teachers of almost identical parishes received a cash salary and the amount of their cash salary did not change significantly until the late 17th century. As already mentioned, the teacher was not only responsible for teaching children, but he did various auxiliary services to help to the parish priest too. For these services he received a special income – so-called *caliscatio*¹⁸ and a third of the profits from offerings and carolings¹⁹. All the teachers in the vicinity of Trnava used to receive all these incomes. They also received charges for assistance by funeral (in extent 10-25 denarii), specifically for carrying the cross at the funeral (5 denarii), and allowances for singing at funeral holy mass (everywhere 10 denarii) from their parishioners. Some teachers received other specific fees too²⁰. We can find references in the late 17th century's canonical visitations that – probably for the improvement of their livelihoods – some teachers received small

Montibus, Visitatio canonica per anno 1634; BEKE, ref. 12, s. 259.

17 Taking into account the number of houses in Zelenec – 40, the income of the teacher was about 16 guilders. Presumably by the teacher in Horna Krupa the visitor had in mind this charge of one guilder yearly per each pupil since he wrote the teacher had the money from the pupils according to the custom. In: Primási Levéltár Ostrihom, Archivum ecclesiasticum vetus, Lib. 3., 108, Districtus sub Montibus, Visitatio canonica per anno 1634; BEKE, ref. 12, s. 226.

18 Caliscatio – full name of teacher's payment for singing during the major religious holidays. This definition is to be found in the canonical visitation of 1694. Primási Levéltár Ostrihom, Archivum ecclesiasticum vetus, Lib. 8., 87. (1694), Districtus sub Montibus, Visitatio canonica per anno 1694.

19 Caroling – income (in the form of monetary compensation and perquisites) for singing carols on the feast of Epiphany (January 6).

20 For example the teacher in Dolna Krupa used to receive 50 denarii yearly from the pub, 4 denarii for writing wedding announcements (before entering the marriage). In: Primási Levéltár Ostrihom, Archivum ecclesiasticum vetus, Lib. 8., 87. (1694), Districtus sub Montibus, Visitatio canonica per anno 1694, Parochia Also Korompa.

15 The residents of some affiliated villages (e.g. Biely Kostol, Spacince, Losonc) were tasked to give a greater number of perquisites to the teacher than the parishioners. This was probably due to the effort of the teacher made by commuting to the affiliated branch and as a compensation for his carriage, eventually his refreshments.

16 Taking into account the number of houses in Hrnčiarovce – 50, the income of the teacher in cash was about 30 guilders. In: Primási Levéltár Ostrihom, Archivum ecclesiasticum vetus, Lib. 3., 108, Districtus sub

plots of land to be cultivated by themselves, and therefore they partly used to produce the food by themselves. For example a teacher in Smolenice, who used 3 morgens of land and a piece of meadow and the teachers in Horne Oresany and Dolne Oresany both made use of the vineyard. All the teachers had to look after the land by themselves.

According to the canonical visitation of 18th century every parish office in the vicinity of Trnava and two branches Borova and Horna Krupa had their own teacher. We can find some information about education of the teachers as well. In 1717 most often among the teachers we can find principists (3 teachers), grammar teachers (2 teachers), syntaxists (2 teachers), one rhetor, one logician and one poet. Only in the municipality Dlha we can find teachers without a proper education, as pointed out by the visitor himself, in today's language – unqualified teachers.

In the mid 18th century the canonical visitations paid close attention to the personalities of the teachers in the rural schools. All the teachers were Roman Catholic and had a proper education. Regarding their morals, all teachers are characterized by the visitor as obedient men with good manners. The teachers' obligations are summed up by visitors as follows: they were familiar with Roman Catholic rites and ceremonies, which was particularly important for the teacher when acting as a priest assistant at the various religious practices; further teachers devoted themselves to singing, playing the organ or ringing church bells (in the morning, noon and evening). Obviously, the main task of the teacher was to teach²¹. The

data on the teacher's nationality, respectively on the type of his education occurs in the visitation notes only sporadically. Thus, for example, only the nationality of the teacher in Dlha ("pure" Slovak) and Smolenice (the Czech nationality) is mentioned. Regarding the education, the visitor informs us only about one teacher – the teacher in Bucany, who studied at grammar school. About the teacher in Dechtice we know that he had an average education. Two teachers – the one in Hrnčiarovce and the teacher in Dechtice had assistants called by a visitor "companus". The mentioned assistants, however, used to help the teachers only in teaching children which means that they did not represent the priest in his other functions.

The canonical visitation of 1782 offers the most detailed data on teachers, working in the vicinity of Trnava in 18th century. Regarding nationality, the majority of teachers were of Slovak nationality; two teachers were of Czech nationality (in Hrnčiarovce and Velke Brestovany), a Moravian nationality (in Smolenice), and the teacher in Dolne Oresany was seen by the visitor as having Hungarian and Slovak nationality. All the teachers were of Roman Catholic religion, all of them also had a competent education, as related to exercising the teacher's occupation. Most often the teachers were the graduates of rhetoric (the teachers in Dolna Krupa and Horna Krupa, Dechtice, Bohdanovce, Spacince), syntax (the teacher in Dolne Oresany, Nahac and Bohdanovce), logic

21 The teachers in some villages functioned as notaries too (the direct mention of it is in the visitation in Dlha, Hrnčiarovce, Horna Krupa, Nahac, Smolenice and Bohdanovce), as administrators of the church's watches,

as organists and some teachers used to help in time of autumn gathering by assessing the required charges (mentioned in the canonical visitation of Dolne Dubove). Arcibiskupský archív Trnava, Archidiaconatus Posoniensis, Districtus Szomolanensis, 1756, sign. I./2.

(the teacher in Bucany), grammar (the teacher in Horne Oresany) and principistics (the teacher in Hrnčiarovce). Regarding the language skills, all of them could speak Slovak, which was basic for their acting in the territory inhabited mostly by Slovaks. Furthermore some teachers mastered Latin, others could communicate in Hungarian and most of them in German as well. Only two teachers – in Ruzindol and Bohdanovce – were noblemen, others were villeins, which means ignoble. Teachers in Trstín and Horne Oresany were designated by a visitor as libertines (free). The teachers in all the parishes in the times of this visitation were selected by a local pastor (only in Trstín the municipality representatives and the manorial officer participated in this choice). The teachers were also subjected to obey the priest²².

During the canonical visitation the visitor noticed, and also characterized in his visitation notes, the condition of the school house, its fencing and the accessories. The rural schools depended on the initiative of their own inhabitants, who were required to do a manual work and DIY in order to do repairs of the school buildings. The landlord of the particular village had the duty of providing the building materials²³. In all the parishes the visitor

22 The specific case in this regard took place in the parish Nahac, where the priest Juraj Fándly had big problems with the teacher acting in this affiliated branch. The fact that after the priest asked the teacher to leave his office he did not do it, caused a problem who was in the duty to teach in Dolné Dubové: whether the mentioned teacher (judging by the priest and visitor's statement a man with serious moral defaults), or a teacher of Nahac. According to the special benefits of the teacher in Nahac received for particular activities in the affiliated branch Dolné Dubové, we can conclude that it was a teacher of Nahac to act in Dolné Dubové. But it is possible that the teacher of Dolné Dubové taught some children privately or he performed other activities for some individuals. Arcibiskupský archív Trnava, Archidiaconatus Posoniensis, Districtus Szomolanensis, 1782, sign. II. Visitatio canonica Batthyaniensis Parochiae Nahacziensis.

23 Arcibiskupský archív Trnava, Archidiaconatus Posoniensis, Districtus Szomolanensis, 1782, sign. II. Visitaciones canonicae; Compare with: KOWALSKÁ, E.: Škola ako kamenná inštitúcia.: materiálny aspekt osvieten-

pointed out that the repair and maintenance of the school buildings, as well as the state of the school and school's parcels fencing, were the exclusive responsibility of the citizens of the municipalities – mainly parishioners, but the inhabitants of the affiliated branches were required to participate in these works (they used to emancipate themselves from these duties). For example, in the parish Dolné Dubové the parishioners were required to participate in these duties in two thirds and the affiliated parishioners in Radosovce in one third. The school houses in Sucha, Hrnčiarovce, Dolná Krupa, Bohunice, Trstín, Boleraz and Smolenice were according to the visitation of 1756 in a poor condition. Among them the schools in Boleraz and Smolenice were in the worst condition and the visitor even mentioned that the teacher in Smolenice is exposed to great danger because of the condition of the building. The parishioners in Smolenice were said to have got out of repairing the school house or participating in the works. The school house in Dolné Oresany was according to the visitor's opinion inappropriate also because a shoemaker and his family used to live there. Shortly before this visitation, the schools in Spačince and Nahac were repaired. The visitations from the late 18th century registered the condition of school buildings and the fences as well. In 1782 the schools in Nahac, Horná Krupa, Dolné Dubové, Veľké Brestovany, Dlha, Borova, Hrnčiarovce and Bohdanovce were in very bad condition. The other schools were in a more or less good condition, only the school parcels in Trstín and Dolné Oresany were missing a fencing. Usually

ských školských reforiem. In: Formy a obsah vzdelanosti v historickom procese. Ed. V. Čičaj. Bratislava : VEDA, 1999, ISBN 80-224-0542-6, s. s. 147.

a small backyard and a small garden belonged to the school building.

In the 18th century we know the incomes of the rural teachers in considerable details. The significant income of the teacher, essential to fulfil his basic needs, were still the perquisites from individual parishioners and filialists. They were handed in from the parishioners according to the relevancy to the classification of villein population similarly as to the priest. From the peasants having the whole or the half farmhouse the teachers used to get the certain number of sheaves and a certain quantity of must, from the cottagers with a house or without a house also the sheaves of grain or threshed grain or cash benefits (ranging from 5 to 12 denarii). It depended on the local custom in the particular parishes. In the canonical visitations we cannot find the information about the teacher's income for his main activity – which was teaching. Only about the teacher in Trstin, Nahac and Smolenice the visitor registered that the mentioned teachers used to receive one guilder a year per each child attending the school. An important support for the teacher's sustenance was his cash salary. The best salary was the one the teacher in Smolenice received (17 guilders per year) and Horne Oresany (16 guilders per year). Other sources of income are identical with those of previous periods.

In the study we tried to bring closer the school network in the rural areas around Trnava in Early Modern Period, their level, condition, the person and the incomes of their teachers to the extent allowed to us by relevant historical sources. In the complex process of the self-recognition of the nation's education, which was in the Early Modern Period still a matter of the churches, it

has played an unchangeable role. The relatively dense network of the elementary schools in the studied area was undoubtedly related to the favorable condition of the economic development of this area. However, the content and certainly also the total level of teaching neither corresponded to the period nor to the requirements of the absolutist state. Only the enlightened monarchs showed more interest in education, which became part of their state cultural policy. The interest of the state in education and schooling was based on more recent theories about the function of the state, its political-economic and societal needs. The reforms the empress Maria Theresa, but especially her son Joseph II, tried to consolidate were the influence of the state in the church-political matters, thus weakening the power of the church in education. Their ambition was to make education available to the widest folk classes, because they were convinced that the cause of moral and material misery of the lower social layers is their ignorance. Therefore they tried to broaden and strengthen people's upbringing and education. In connection with the new reforms, the folk education gradually received a unitary line, its content was accurately prescribed and finally it was a subject of the regular state control. ■

Multikultúrna edukácia v skolských procesoch na Slovensku

Jolana Manniova

Bratislava Slovensko

manniova@gmail.com

Kľúčové slová: Multikultúrna edukácia, kultúra, multikultúrnosť, kultúrna a multikultúrna výchova, vymedzenie dimenzie multikultúrnosti, ciele, kultúrna identita, programy, školské edukačné procesy, multikultúrne uvedomelý a kompetentný učiteľ

Úvod

Súčasná pedagogika intenzívne hľadá nové horizonty a koncepcie, ktoré rešpektujú rýchlo sa meniaci svet, ktorý kladie vysoké nároky na dobrú osobnostnú výbavu človeka a preveruje jeho správanie na každom kroku. Pomáha svojou teóriou učiť, vychovávať, ako aj plniť ďalšie funkcie v príprave detí a mládeže pre život v súčasnosti pomocou rôznych koncepcií, programov a obsahov výchovy, snaží sa charakterizovať ich zameranie a priority.

Vstup do európskych štruktúr podnecuje tvorivý prístup k riešeniu komplexu otázok vo výchove a vzdelávaní a ponúka viacspektrálne možnosti, ako pripraviť mladého človeka s vyššou individuálnou a sociálnou identitou do multikultúrneho sveta tak, aby si osvojil a rozvíjal výsledky tejto civilizácie. Sociokultúrnu orientáciu v pedagogickej teórii zabezpečuje interkultúrna alebo

multikultúrna edukácia, ktorá reflektuje na závažné problémy spoločenskej skutočnosti.

Základným východiskom pre multikultúrnú edukáciu je pojem **kultúra**. Vymedzenie tohto pojmu je veľmi zložitý, pretože existuje viac ako 200 zdôvodniteľných definícií.

Kultúra je súhrn výtvarných, výsledkov všeľudskej vzdelanosti, súhrn materiálnych a duchovných hodnôt utvorených fyzickou a psychickou prácou v priebehu vývoja ľudskej spoločnosti, spôsob ich osvojovania, odovzdávania, utvárania, uchovávania a rozvíjania.

Podľa Ch. I. Bennetovej (1995) je to naučené, zdieľané, odovzdávané, interpretovanie sociálnej aktivity, skupiny ľudí, vytvorenú časťou životného prostredia, ktorá uspokojuje všetky základné potreby, nutné pre prežitie a adaptáciu na toto prostredie. Podľa F. Naumana (1999) je to špecifický spôsob materiálneho i duchovného života človeka a spoločnosti. Je to sociálne odovzdávané poznanie vlastné určitej sociálnej skupine.

Kultúra obsahuje vedomosti, normy, hodnoty a znaky správania sa, ktoré sú vzájomne previazanými a pohyblivými štruktúrami. Táto kongruentná previazanosť umožňuje kultúru chápať z viacerých hľadísk. V tomto kontexte je potrebné sa podľa W. Welscha (1996) zaoberať prienikmi kultúr, ich vzájomným ovplyvňovaním a výchovou k vzájomnému pochopeniu a k pochopeniu seba samého. Potom kultúra môže podľa M. Fuchsa (1990) a H. Röhrsa (1998) vystupovať ako kognitívny

Jolana Manniová, dr, Univerzity Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta UK

systém, ktorý sústreďuje, spracováva a odovzdáva informácie (nielen overené poznatky, ale aj pocity, emócie, mýty, predstavy a fantázie) o svete. Môže vystupovať ako znakový systém, pretože obsahuje spredmetnené idey a informácie v znakoch, symboloch, šifrách, inštrukciách a záznamoch - rôzne podoby jazykovej a mimojazykovej komunikácie a zachycuje iracionálne a mimojazykové predstavy, len pomocou nich. Ďalej je to činnostný systém, pretože všetky vyššie uvedené súčasti kultúry by nefungovali, keby neboli zapojené do aktivity konkrétnej spoločnosti. Svojimi obsahmi teda kultúra formuje v prvom rade ich užívateľa.

Kultúrna výmena, ako sociálne odovzdávané poznanie obsahuje poznatky, hodnotové orientácie, normy, znaky, vzorce správania sa, významy, kultúrne artefakty. Kultúra odovzdáva tieto svoje zložky všetkými smermi, súčasne zo všetkých blízkyh i vzdialených smerov, prijíma obsahy a formy iných kultúr. Celková kultúrna výmena sa deje na základe vzájomnej medzikultúrnej komunikácie. Diferenciácia kultúr a výmena obsahov medzi nimi sa rodí a môže existovať len vtedy, ak sa kultúry neuzatvárajú, ale vzájomne medzi sebou komunikujú. Ich komunikácia môže nadobudnúť rôznorodé podoby - konflikt kultúr, kultúrny šok, akulturáciu, medzikultúrne porozumenie. Každá kultúra si z histórie vyberá len časť, len určité artefakty, hodnoty a významy, na ktorých chce stavať a ktoré považuje za základ pre svoju vlastnú kultúru. Tak vzniká kultúrna tradícia, ako výber z tvorby minulých dôb. V kultúrnej tradícii sa formujú a v kultúrnej identite sa pretvárajú kultúrne vzory. Sú to zvláštne konfigurácie hodnôt, ideí, čí noriem, ktoré daná sociálna skupina považuje za hodné nasledovania.

Reflexia vlastných a cudzích kultúrnych vzorov je dôležitým krokom ku kultúrnej sebareflexii a k vlastnej tolerancii, pretože vtedy si človek uvedomuje korene svojej i cudzej kultúry vo všetkých sférach ľudského života, myslenia, citov a vôle jedincov, skupiny, národov, rasy, ľudstva v umení, vo vede, v morálke, v náboženstve, a pod. Multikultúrnosť ako množstvo rôznorodých štruktúr kultúry, ktoré vznikajú na základe ich rôznorodosti, definujú E. Mistrík, S. Haapanen, H. Heikkinen (1999) a i. A. Perotti (1994) hovorí o multikultúrnosti aj ako o neakceptovaní tejto rôznorodosti a nedostatočnom uvedomovaní si mnohokultúrnosti každého spoločenstva. Túto myšlienku ďalej rozvíja W. Damme (1996) na základe analýzy estetických hodnotových orientácií v rôznych častiach sveta. Odlišuje mnohokultúrnosť, transkultúrnosť a medzikultúrnosť, univerzálne princípy, platné v mnohých (prípadne vo všetkých) kultúrach.

Multikultúrna edukácia podľa J. A. Banksa (1991) pomáha jedincom spoznať a chápať kultúru svojho spoločenstva a utvrdiť sa v nej. Pomáha im oslobodiť sa od svojich kultúrnych obmedzení, umožňuje im utvárať a spravovať občianske spoločenstvo. J. Průcha (1991) vymedzuje multikultúrnú výchovu ako určitý druh edukácie so špecifickým poslaním, v ktorej prostredníctvom vzdelávacích obsahov možno u žiakov formovať pozitívne postoje k príslušníkom iných kultúr. Je zameraná na integráciu jednotlivca do širšieho multikultúrneho prostredia pri zachovaní jeho osobnej a kultúrnej identity. Ciele vychádzajú zo všeludských hodnôt a smerujú k vzájomnej tolerancii, znášanlivosti, k porozumeniu ľudí rôznych národov a kultúr v rámci pluralitnej spoločnosti, pričom je potrebné brať do úvahy aj existujúci

sociopolitický kontext, v ktorom sa multikultúrna výchova uskutočňuje.

Podľa S. Nieto (1996) je otázkou filozofie, spôsobu nazerania na svet, otázkou multikultúrnej gramotnosti spoločnosti. Multikultúrnú edukáciu definujeme pomocou štyroch dimenzií:

1. je to kontinuálny pohyb smerujúci k dosiahnutiu rovnosti príležitostí na edukáciu: na výchovu a vzdelanie, na rovnoprávnejší a demokratický svet;
2. je to holistický kurikulárny prístup;
3. je to kontinuálny bipolárny edukačný proces v intenciách sociálnych interakcií, ktoré determinujú dve línie, prvou líniou je učenie sa a jeho usmerovanie podľa intencionality, druhou líniou je sociokultúrna a personálna výchova smerujúca k osvojeniu si odlišných názorov, v dôsledku čoho sa osoba stáva multikultúrnou a rozvíjajú sa u nej kompetencie umožňujúce hodnotiť, veriť a robiť viacerými spôsobmi;
4. multikultúrna edukácia vyžaduje aktívny prístup a zaangažovanosť v boji s rasizmom, sexizmom a všetkými formami predsudkov a diskriminácie.

Tieto dimenzie napomáhajú prekonávať vlastné kultúrne obmedzenia, ako aj rešpektovať menšinové kultúry ako právoplatné súčasti systému. Podporujú hľadanie spoločných etických princípov, zamýšľajú sa nad aspektmi rovnosti, spravodlivosti a lepšieho sveta.

Multikultúrnú edukáciu chápeme ako proces nadobúdania vedomostí v kontexte sociokultúrnej a personálnej výchovy s nadobudnutím určitých multikultúrnych kompetencií. Je syntézou možností, prostriedkov a cieľov výchovy k občianstvu v meniacej sa spoločnosti, k estetickému výchove, výchove umením (zážitky, artefakty, obsahy, mo-

dely, významy, hodnoty), k dramatickej výchove (budovanie dramatického zážitku, vnímanie dramatickej štruktúry), k výchove k európanstvu v kontexte rozvoja mravnej osobnosti, budovanie identity dospelého a pod.

Jej ciele sú zamerané na rozvoj schopností tolerovať iné kultúry, alebo existenciu iných kultúr, čo však nemôžeme považovať za dostatočné, pretože ak jednotlivec rešpektuje inú kultúru, ešte neznamená, že obmedzí svoju nepriateľskú aktivitu voči nej. Spoznanie odlišnosti, prípadne jej tolerovanie je len počiatočným cieľom. Na jej základe sa snaží rozvíjať hlbšie pochopenie druhej kultúry tak, aby výsledkom poznania bolo hlavne akceptovanie odlišnosti v kultúrnej rôznorodej spoločnosti a vo vzájomne závislom svete posilňovanie kultúrnej identity v deťoch a v mládeži, ktorý z hľadiska obsahu má byť zameraný na:

- ušľachtilé ľudské hodnoty a všeľudskú morálku, vlasteneckú a štátoobčiansku výchovu;
- internacionálnu dimenziu výchovy v súlade s všeobecnými prijatými medzinárodnými mravnými a právnymi normami spolužitia a kooperácie;
- estetickú výchovu osobnosti, kultiváciu vo svete krásna a slobodu výberu obsahového a inštitucionálneho zamerania výkonov v súlade s potrebnou toleranciou;
- formovanie vzťahu k vlastnému a cudziemu majetku, vlastníctvu, úcty k práci;
- rozvíjanie schopnosti racionálne, ekonomicky a ekologicky myslieť, správať sa žiť, starať sa o vlastné zdravie, o zdravie a život iných ľudí;
- rozvíjať schopnosť viesť aktívny, tvorivý dialóg s inými kultúrami;

- vytváranie návykov kultúrnej komunikácie, kultúry medziľudského styku;
- formovanie úcty k zákonom, k demokratickým inštitúciám, k tradíciám, výchovou k participatívne občianstvu v multikultúrnom svete.

Rešpektovanie ľudských práv a demokratických hodnôt, uvedomenie si vzájomnej závislosti sveta a jeho nepretržitého vývoja, vedú jednotlivca k vybudovaniu si vlastného názoru. V kultúrnom živote spoločnosti prináša spoluprácu kultúr rôznych menšín a najmä menšín s väčšími kultúrami. V politickom živote pomáha svojim cieľavedomým pôsobením prekonávať rasizmus a xenofóbiu.

V školských edukačných procesoch pomáha deťom a mládeži prekračovať vlastné kultúrne obmedzenia, potláčať predsudky a uvoľňovať skryté zábrany, determinuje ich osobnostný a sociálny rozvoj, ako aj pripravuje na život osobný, pracovný a občiansky. Rozvíja ich osobnostné kvality pozitívnym prístupom, s väčším dôrazom na sebarozvíjanie, individuálnu sebarealizáciu, aktuálne žitie, svet zážitkov, prirodzené potreby a zdravý duševný i telesný vývoj, spontaneitu, presadzovanie prúdov, ktoré bojujú proti odcudzeniu, jednostrannému rozvoju a konzumnému spôsobu života.

Komplexná cieľavedomá multikultúrna edukácia predstavuje syntézu rôznych prístupov, je významným nástrojom systémového myslenia, v ktorom sa integruje minulosť so súčasnosťou a dynamicky prechádza celým vyučovaním. Vychádza z rešpektovania žiaka, jeho individuality, má byť vítaná a rešpektovaná, hlavne v spojení s cieľom vypestovať v každom jedincovi zmysel pre toleranciu, zásady demokracie, ochranu ľudských práv ako aj povinností človeka voči človeku, re-

špekt a oceňovanie ľudskej rozmanitosti. Smeruje k aktívnej tvorivej, humánnej a demokratickej životnej orientácii, ktorá je zameraná na:

- včleniť rôznorodé kultúry a spoločenstvá do svetovej histórie a prekonať egocentrický pohľad na svet;
- vidieť a chápať vzájomnú komunikáciu a dynamiku kultúr v histórii, viesť dialóg s inými kultúrami, prípadne vstúpiť do aktívneho tvorivého dialógu s inými kultúrami;
- chápať vzťahy vlastnej kultúry s inými kultúrami a vidieť ich vzájomné prepojenie a ovplyvňovanie, chápať popri výhodách aj obmedzenia vlastnej kultúry a iných kultúr;
- byť tolerantným a empatickým voči iným kultúram, schopným poskytnúť pomoc a starostlivosť voči nim a pod.

Multikultúrna edukácia je zložitým mnohostranným intencionálnym procesom učenia sa so zámerným cieľavedomým multikultúrnym pôsobením na kognitívnu i afektívnu stránku rozvoja osobnosti, prostredníctvom ktorej si majú jednotlivci vytvárať interkultúrne a medzikultúrne dispozície, kompetencie k pozitívnemu vnímaniu a hodnoteniu kultúrnych systémov, odlišných od ich vlastnej kultúry a na tomto základe majú regulovať svoje správanie. Na aktívnu, produktívnu a zodpovednú participáciu v spoločnosti je potrebné efektívne zaviesť a vydefinovať nové pojmy a postupy, ktoré predpokladajú aj A. Perotti (1994), J. Bank (1995) a C. E. Sleeter (1996):

- *oboznámenie spoločnosti s úlohou školy pri dosahovaní cieľov multikultúrnej edukácie a multikultúrnej výchovy;*

- *existenciu mnohotvárných a flexibilných učebných možností* s využitím nových perspektív učenia sa;
- *atmosféru školy a étos*, vrátane noriem správania sa, postojov, názorov, ktoré zvyšujú dôstojnosť a osobnú zodpovednosť jedinca, minimalizujú nejasnosť kurikúl a napomáhajú demokratizácii vzťahov (učiteľ, žiak, rodič, vedenie školy);
- *dôveru učiteľov a žiakov, vysoké očakávania od výchovno-vzdelávacieho procesu ako aj seba samých*, vieru učiteľov i žiakov v úspech pri dosahovaní osobných i sociálnych cieľov učení;
- *partnerstvo medzi školami a ďalšími výchovno-vzdelávacími i nevzdelávacími inštitúciami na národnej i medzinárodnej úrovni* (výskumné centrá, mimovládne organizácie, profesijné a komunitné združenia, odbory, médiá, cirkev a i.).

Multikultúrna edukácia v školských edukačných procesoch by mala pozostávať z množstva formálnych i neformálnych vzdelávacích programov, v ktorých rozlišujeme tri typy:

- programy zamerané na obsah (programy pre kultúrne porozumenie, alebo programy o kultúrnych rozdieloch) - obyčajne sa zameriavajú na zaradenie dvoch či troch kultúrnych perspektív do školských kurikúl spolu so štúdiom jedného či viacerých etníc/minorít;
- programy zamerané na žiakov, študentov (kompenzačné alebo tranzitné programy) - kultúrna alebo jazyková pomoc žiakom, študentom pochádzajúcich zvyčajne z menšín, ktorá im má uľahčiť zaradenie sa do väčšinového vzdelávacieho prostredia. Realizuje sa v kombinácii s kurzami cudzieho a materinského jazyka;
- programy orientované na spoločnosť (programy pre spoločnú obnovu alebo programy medziľud-

ských vzťahov - navrhnuté na zlepšenie vzťahov ku škole a spoločnosti, šírením interkultúrneho porozumenia a odstraňovaním predsudkov a rasizmu, ako aj reformovaním kurikúl a politicko-kultúrneho kontextu vyučovania. Zameriava sa na učenie pomocou spolupráce a spoločenských iniciatív v prostredí školy.

Multikultúrna edukácia, jej učenie a výchova je sprevádzaná so zmenou škôl z formatívnych (na vyučovanie zameraných) na konštruktívne a transformatívne (na učenie zamerané), ktoré nemajú len vstúpiť vedomosti a modely správania sa podľa existujúcich kritérií, ale majú v prvom rade uľahčovať proces učenia. Zvládne sa to len vtedy, ak sa bude venovať pozornosť mnohorakosti a komplexnosti kultúr sveta, ak sa budú vytvárať podmienky pre osobný rast v procese širšej sociálnej integrácie a kultúrnej orientácie života detí a mládeže. Je holistickým prístupom k vyučovaniu a učeniu sa. Proces učenia ako determinátora rôznych činností si vyžaduje praktizovanie kultúrnej citlivosti rôznymi spôsobmi: čítaním, počúvaním, pozeraním, štúdiom, cestovaním, stykom s rôznymi ľuďmi a i.

Z konkrétnych didaktických stratégií v školskom edukačnom procese navrhujeme využívať hlavne tie, ktoré kladú dôraz na zážitkové a skúsenostné vyučovanie, indukčné stratégie výučby, tímové a projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, tematickú integráciu a celostné učenie, experimentálne učenie, učenie sa spoluprácou, interkultúrne a kontextové učenie, multidimenzionálny rozvoj osobnosti žiaka (teória multiple intelligence H. Gardnera). Získané výsledky budú zjavné v nových spôsoboch myslenia, v rozvinutých kognitívnych a afektívnych zručnostiach a v zručnostiach ovplyvňujúcich správanie sa učiacich.

Podľa P. Taylora (1994) afektívny výsledok možno vidieť v rozvoji jeho estetickej a emocionálnej koorientácie s druhými ľuďmi a čo sa týka správania sa, jednotlivec je schopný vykonávať mnohé z požadovaných sociálnych rôl v inej kultúre a v inej situácii. Pozitívnou zmenou je kritická reflexia a hlavne sebareflexia v spojení s činnosťou a rečou.

V školskom edukačnom procese odporúčame posilniť transformačné učenie v triede o uvedomenie si toho, aby učenie bolo medzikultúrne kompetentné v stimulujúcom prostredí, ktoré zabezpečí rozvoj príslušných kompetencií:

- schopnosť neustále sa zodpovedne učiť a poznávať rôznorodé kultúry a spoločnosti svetovej histórie a odhaľovať ich kultúrne súvislosti, životný spôsob, tradície;
- schopnosť kriticky myslieť, vidieť a chápať vzájomnú komunikáciu a dynamiku iných kultúr v histórii, prípadne otvoriť sa a vstúpiť do aktívneho tvorivého dialógu s inými kultúrami s využitím rôznych výrazových prostriedkov v rôznych jazykoch;
- schopnosť chápať vzťahy, pestovať vlastnú kultúru s inými kultúrami, pestovať, rozvíjať a chrániť svoju kultúrnu identitu i identitu príslušníka inojazyčnej kultúry;
- schopnosť tolerance, solidarity a starostlivosti o iné kultúry, schopnosť riešiť nenásilne a asertívne konflikty jednotlivcov a skupín, žiť s nimi a spolupracovať;
- schopnosť flexibility a dynamickosti vzhľadom k trvalému procesu zmien;
- schopnosť chrániť multikultúralnosť a multiperspektívnosť života, ako aj kultúrne dedičstvo v celej jeho rozmanitosti pod.

Zároveň je potrebné upozorniť aj na celý rad problémov (hrozba straty kultúrnej identity, vznik polykultúrneho spoločenstva, nivelizácia kultúrnych hodnôt), ktoré súvisia s problematikou multikultúrality. Pri premietaní cieľov multikultúrnej edukácie do školskej praxe viacerí autori upozorňujú na skutočnosť, že nestačí iba doplnenie učebných osnov o problematiku iných kultúr, ale zdôrazňujú, že etnická a kultúrna rôznorodosť by mala pod vedením kvalifikovaného multikultúrneho učiteľa v duchu kultúry školy prenikať celým školským prostredím (J. R. Banks, 1995, P. McLaren, 1995, N. Ondrušková, 1999 a i.).

Multikultúrne uvedomelý a kompetentný učiteľ musí nájsť multikultúrnosť v sebe, musí sa naučiť tolerovať všeobecný stav a vzájomnú závislosť sveta a byť ochotný profesionálne, multikultúrne sa vyvíjať, čo si vyžaduje zvýšené vedomosti o iných kultúrach, vrátane kultúr najbližšieho okolia a školy, v ktorej učiteľ pracuje. Musí poznať vlastnú históriu spoločnosti v ktorej žije a rešpektovať rozdiely v nej.

Súčasťou profesionálneho rastu sú aj učiteľove vedomosti týkajúce sa štruktúry a organizácie jeho práce, manažmentu a manažérskych schopností, hlavne pri vypracovávaní konštruktívnych stratégií a riadenia edukačnej činnosti (K. Horváthová, 2004). Pri realizácii programov by mal učiteľ zabezpečiť väčší výber a flexibilitu, ako aj integrovať do kurikul regionálne a medzinárodné aspekty. Prostredníctvom kreovania orientácií poskytuje pomoc - žiakovi, budúcemu občanovi, aby sa dopracoval ku kvalite vlastnej osobnosti, k postojom, sociálnej roli a k spoločenskému statusu. Vychovávať k uznávaniu a prijatiu hodnôt, ako aj k vytváraniu interkultúrnej senzitivity a porozumenia napomáha aj výučba cudzích jazy-

kov, ktorá v súčasnosti zaviedla povinný anglický jazyk v škole a ďalší výberový. Učiteľ sa tak stáva iniciátorom a činiteľom potenciálnej zmeny vo výchove a vzdelávaní. Je to osobnosť teoreticky ale i prakticky vybavená, ktorá dokáže spájať teóriu s praxou, ktorá bude uplatňovať v rôznych predmetoch medzikultúrne chápanie s využitím kultúrnych hodnôt a hodnotových orientácií platných v spoločnosti v ktorej žijú i chápať odlišnosti mimo nej. V konečnom dôsledku dokáže pripraviť budúce generácie na stretnutie s inými kultúrami, na spoločný život a spoluprácu s nimi tak, aby si súčasne zachovali vlastnú identitu i svoje kvality.

Význam multikultúrnej edukácie a hlavne výchovy ku kultúrnosti v posledných rokoch vzrástol v súvislosti s posunmi v hodnotových orientáciách a v celkových prejavoch v živote jednotlivcov i spoločnosti na Slovensku. Na prvé miesto sa dostáva jedinec, ekonomicky a pragmaticky uvažujúci. Je orientovaný viac na výkon a úspech, menej na spoluprácu, komunikáciu, pocity. Preto je potrebné výchovu zamerať na formovanie a rozvíjanie individuálneho potenciálu jedinca v kontexte multiperspektívnych prístupov sociokultúrneho rozvoja osobnosti. Získanou interkultúrnou sensitivitou dokážu rešpektovať bikultúrne vzťahy, tolerovať menšiny i spolužiť na národnostne zmiešaných územiach, ako aj chrániť identitu príslušníka inej kultúry. Preto má škola v tomto smere operacionalizovať funkcie a ciele edukácie tak, aby zabezpečovala výchovu osobnosti s medzikultúrnou empatiou, ktorá bude schopná medzikultúrneho porozumenia a akceptovania kultúrnej rôznorodosti s dotváraním ich vlastnej kultúrnej identity.

Prechod od monolitnej kultúry k pluralite hodnôt je zložitým procesom, ktorý si vyžaduje

systematickú syntetickú multikultúrnú výchovu, ktorá napomôže prehľbovať medzikultúrnú toleranciu, empatiu, kultiváciu správania sa, ako aj rozširovať ich citlivosť a flexibilitu vnímania. Pomôže spoznávať seba samých, učiť sa žiť s inými kultúrami a v konečnom dôsledku tomuto všetkému naučiť i ďalšiu generáciu. Právom patrí k hlavným témam modernej pedagogiky, pretože determinuje rozvoj multikultúrnej gramotnej spoločnosti. ■

Jolana Manniova

Bratislava, Slovakia

manniova@gmail.com

Keywords: Multicultural education, culture, multiculturalism, cultural and multicultural education, multiculturalism dimension definition, objectives, cultural identity, curricula, educational processes, multicultural prudent and competent teacher.

Multicultural edukácia in our school processes in Slovakia

Abstract

Multicultural education contributes to learn, recognise and comprehend other cultures and their divergences. In its polymorphous and multidimensional process, school has under the teacher's guidance to exploit synthesis of alternatives, resources and targets, that will fortify the cultural identity within children and youth, to raise multicultural literate personalities that are able to live and interact with other cultures.

Jolana Manniová, Ph.D., Comenius University in Bratislava, Faculty of Education

Tutoring w doświadczeniach wrocławskich gimnazjalistów i tutorów

Maria Sitko

Wrocław, Polska

maria.sitko@wp.pl

słowa kluczowe: Tutoring, tutor, innowacyjny projekt edukacyjny, gimnazjum

*Musisz być zmianą, którą chcesz widzieć
w świecie.*

Mahatma Gandhi

*Tutor pomimo tego, że jest nauczycielem, to potrafi
coś zrozumieć, doradzić.*

*Tutoring daje uczniom możliwość spojrzeć na
nauczyciela jak na człowieka.*

(z wypowiedzi osób badanych)

1. Wprowadzenie: jacy nauczyciele, tacy uczniowie

Wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży jest inwestycją społeczną. Aby ta inwestycja była opłacalna w czasach szybko zmieniających się warunków społecznych, kwantowego przyspieszenia rozwoju nauki i techniki, należy, ucząc, ukształtować w uczniach cechy charakteru i wartości niezbędne do przyjęcia

odpowiedzialności za swoje człowieczeństwo. Jest to bardzo złożony proces, tym trudniejszy, że coraz częściej spotykamy uczniów przeżywających problemy związane z rozpadem rodziny i coraz częściej uczniów pochodzących z rodzin niewydolnych wychowawczo.

Współczesna polska szkoła po reformie w 1999 roku nastawiona jest zgodnie z podstawą programową na dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Edukacji Narodowej prawie wszystkie szkoły w swoich misjach deklarują (odświeżenie) kształcenie pełnego człowieka, ale w praktyce ciągle skupiają się na przekazywaniu wiedzy. Rozwijanie osobowości wychowanków pozostaje pięknym ideałem zapisanym w misji szkoły, ponieważ nie ma wsparcia w skutecznych procedurach i środkach na dodatkową pracę wychowawców.

W szkole – tradycyjnie – funkcja opiekuńczo-wychowawcza realizowana jest poprzez tzw. wychowawstwo klasowe, wychowanie grupowe, zespołowe. O efektach i trudach takiego wychowania trafnie piszą między innymi Maria Dudzikowa w książce *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*¹ i Zbigniew Kwieciński w *Między patosem a dekadencją*².

¹ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Eseje etnopedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

² Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*. Studia i szkice socjope-

Maria Sitko, dr, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Instytut Pedagogiki

W dniu 19 sierpnia 2008 r. Rada Ministrów uchwałą nr 172/2008 przyjęła Rządowy Program na lata 2008-2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Program ten zawiera propozycję zmian w polskiej edukacji, opartą na założeniach pedagogiki humanistycznej, w której człowiek postrzegany jest jako istota kreatywna, autonomiczna, samorealizująca się poprzez umiejętność dokonywania odpowiedzialnych, świadomych wyborów, realizująca wartości uniwersalne dla wszystkich ludzi. Podstawą tego programu jest dążenie do zapewnienia w szkole bezpieczeństwa i warunków do nauki poprzez kreowanie klimatu współpracy, porozumienia, wzajemnego szacunku i dialogu³.

Naukowcy i kreatywni praktycy zastanawiają się wspólnie, co należy zmienić, żeby w polskiej szkole proces kształcenia i wychowania był nowocześniejszy, skuteczniejszy, by polska szkoła odpowiadała wymogom, jakie są stawiane nowoczesnym organizacjom w kontekście europeizacji i procesów globalizacyjnych.

W trosce o kształt współczesnej szkoły, ALA – Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie oraz Kolegium Tutorów opracowały innowacyjny program pedagogiczny „Tutor we Wrocławskim Gimnazjum”, który zakłada doskonalenie działań zmierzających do upodmiotowienia ucznia i nauczyciela, budowanie kapitału społecznego poprzez skuteczną metodę pracy indywidualnej z uczniem – tutoring.

dagogiczne, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.

3 E. Nerwińska, Tutoring szansą dla ucznia, nauczyciela i systemu edukacji [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, Wrocław 2009, s. 10.

Jest to cenny projekt w skali całego kraju, oparty na wiedzy i kilkunastoletnim doświadczeniu indywidualnej pracy z uczniem w szkołach ALA. Program ten jest innowacją w zakresie praktycznego rozwiązania problemów napotykanych w kształceniu młodzieży na poziomie gimnazjum i liceum, poprzez zmianę relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń. Projekt jest zgodny z zadaniem III.1.3. w harmonogramie programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”: indywidualizacja pracy wychowawczej z uczniem. Zakłada się, że wprowadzenie tutoringu do gimnazjum zaowocuje nie tylko zmianą relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem w zakresie opieki i wychowania, ale również podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych. Zmiana relacji i zwiększenie poczucia bezpieczeństwa w gimnazjum są warunkiem zwiększenia motywacji ucznia oraz, co ważniejsze, zmiany motywacji z negatywnej na pozytywną do podjęcia zadania „uczenia się”. Projekt sprawdzony w doświadczeniach liceów ALA we Wrocławiu i w Częstochowie pozwoli młodzieży gimnazjalnej godnie dorastać przy pomocy wychowawców tutorów.

Jest to przykład pedagogii, czyli praktyki edukacyjnej, w której daje się uprawnienia wychowawcom do nadawania młodzieży prawa do samoodpowiedzialności, nauczyciele przygotowują uczniów do całonocnej drogi, na której oni dokonują wyborów i wysiłków samowychowawczych i samokształceniowych⁴. Przygotowanie do samowychowania jest podstawowym zadaniem wychowania w szkole, tym bardziej ważne, że „zdaniem Abrahama H. Masłowa, każdy człowiek jest potencjal-

4 Z. Kwieciński, Między patosem, dz. cyt., s. 121 i in.

nie zdolny do samowychowania, gdyż źródła wzrostu jego człowieczeństwa znajdują się zasadniczo wewnątrz osoby, a heteroedukacja może mu tylko w tym pomóc lub ograniczyć ów rozwój”⁵. Kształtowanie umiejętności samowychowawczych młodego człowieka, kształtowanie jego wrażliwości na własny rozwój jest bardzo ważnym zagadnieniem nie tylko edukacyjnym, lecz również społecznym. Nauczyciele, wychowawcy znają wyniki badań psychologów społecznych, informujących, że jest rzeczą bardziej właściwą rozróżniać kategorie złych czynów niż złych ludzi⁶. Właściwa praca wychowawcza stwarza wielorakie możliwości eliminowania cech negatywnych, umacniania cech dodatnich i budowania „człowieka w człowieku”. W osiąganiu zamierzonych celów w zakresie kształtowania umiejętności samowychowawczych, kierowania własnym rozwojem dzieci i młodzieży duże znaczenie ma świadomość nauczycieli dotycząca wagi samowychowania w życiu człowieka. Przydatna jest też podstawowa wiedza z zakresu neuro nauk, np. o neuronach lustrzanych. „Dziecko jest w stanie rozwinąć spójny, stabilny obraz siebie jedynie wtedy, kiedy ma do dyspozycji relacje, w których może się jak w lustrze przejrzeć wraz ze swoimi indywidualnymi właściwościami i temperamentem”⁷. Okazuje się, że empatia człowieka może się rozwijać jedynie poprzez kontakty z innymi ludźmi w świecie realnym. Tym większa odpowiedzialność nauczycieli

w rozwijaniu kompetencji społecznych uczniów, zwłaszcza uczniów zaniedbanych wychowawczo, doświadczających trudności emocjonalnych.

2. Tutoring jako nowe doświadczenie pedagogiczne w polskiej edukacji

Tutoring jest jedną z metod indywidualnej pracy wychowawczej lub dydaktycznej. Metoda znana od czasów starożytnej Grecji – platońskie bezpośrednie spotkania mistrza z uczniem służyły przez wieki jako inspiracja w poszukiwaniu złotej metody w pracy pedagogicznej.

Idea bezpośredniego spotkania mistrza z uczniem w czasach nowożytnych została zastosowana w pracy akademickiej na uniwersytetach Oksford i Cambridge. Polega na: „indywidualizowanym podejściu do studenta, gdzie profesor tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji akademickiej: osoby tutora i ucznia-studenta łączy więź pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu studenta, głównym narzędziem wykorzystywanym w tutoringach akademickich jest debata pomiędzy tutorem a studentem (czasem grupą dwóch, trzech studentów), do której student przygotowuje się poprzez liczne lektury, samodzielną pracę z tekstem oraz nie mniej liczne samodzielnie pisane, następnie recenzowane i omawiane w trakcie spotkań z tutorem eseje”⁸.

Tutor to osoba, posiadająca wiedzę, doświadczenie oraz odpowiednie kompetencje osobowo-

5 B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, IMPULS, Kraków 2010, s. 13.

6 Zob. A.G. Miller, *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 583.

7 J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 91.

8 A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela* [w:] P. Czekaierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009, s. 19.

ściowe, zwłaszcza komunikacyjne, potrafiąca budować relacje i więzi z podopiecznym (ang. *tutee*), by w ramach współpracy z nim dbać o jego integralny rozwój zwłaszcza kształtowanie postaw, umiejętności i przekazywanie wiedzy. Cechą charakterystyczną wyróżniającą tutoring od innych metod indywidualnej pracy z uczniem jest indywidualne bezpośrednie spotkanie mające charakter dialogu przebiegające w atmosferze wzajemnego szacunku, akceptacji i rozumienia empatycznego.

W Polsce metoda pracy tutorskiej w różnych jej formach jest realizowana w środowiskach:

- akademickich (tzw. MISH na Uniwersytecie Warszawskim – Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne – rolą tutorów jest pomoc studentom w zaplanowaniu przebiegu tych studiów oraz szeroko rozumiane wsparcie w pracy naukowej: projekt „Nowoczesny Wykładowca – tutor i coach” w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP w Warszawie);
- pozarządowych (Program „Liderzy” Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, realizowany przez Stowarzyszenie Szkoła Liderów⁹);
- w pracy niektórych autorskich szkół średnich (Zespół Szkół Autorskich ALA we Wrocławiu i Częstochowie) i gimnazjów publicznych (Gimnazjum nr 3, 8, 16, 25 we Wrocławiu).

Czym jest tutoring szkolny? Jest indywidualną metodą pracy tutora z uczniem, której podstawą jest spotkanie tych dwóch osób, a w ich trakcie budowanie i utrzymywanie partnerskiej, wspierającej, bliskiej relacji opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Podczas tych spotkań tutor

koncentruje się na indywidualnych potrzebach i problemach ucznia. Najczęściej to uczeń wyznacza tematykę i cele spotkań. Warunkiem skuteczności tutoringu jest uczciwe obustronne zaangażowanie się w relacje.

Tutoring szkolny wyznacza dwa obszary: tutoring wychowawczy, zwany też tutoringiem rozwojowym oraz tutoring dydaktyczny. „Tutoring daje szansę rozwoju zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Nauczyciel-tutor nie jest jednak równorzędnym partnerem w interakcji z uczniem, jest raczej mediatorem pomiędzy dynamicznymi i plastycznymi możliwościami ucznia, a środowiskiem, w którym on żyje i działa. Tutor dostarcza uczniowi stymulacji do eksplorowania rzeczywistości, dostarcza mu wiedzy; to samo robi uczeń względem niego. Wszystko to dzieje się w przestrzeni określonej przez wcześniej wytyczone przez tutora, przy udziale ucznia, cele, przy czym cele rozwojowe przynajmniej ogólnie powinny być określone na początku interakcji tutorskiej. Z kolei sposób ich osiągania musi być dynamiczny, zmienny, zależny od momentu rozwoju tak ucznia, jak tutora. Uwzględniający zmiany w środowisku, a także poszukiwania, nową wiedzę i doświadczenia ucznia oraz tutora”¹⁰.

Idea tutoringu w polskich szkołach synchronizuje z rządowym programem „Bezpieczna i przyjazna szkoła” ukierunkowanym na doskonalenie umiejętności wychowawczych nauczycieli i rodziców oraz kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Istotą programu jest zapewnienie w szkole bezpieczeństwa i warunków do nauki poprzez kreowanie klimatu współpracy,

9 Zob. B. Kaczarowska (red.), Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów, Warszawa 2007.

10 A.I. Brzezińska, L. Rycielska, dz. cyt., s. 20.

porozumienia, wzajemnego szacunku i dialogu. Znaczna część zadań tego programu odnosi się do budowania programu wychowawczego, tak aby wspierać pozytywne relacje – oparte na szacunku i empatii w indywidualnej pracy wychowawczej z uczniem. Metodą tutoring w Zespole Szkół ALA, Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich we Wrocławiu pracuje się od 15 lat. W 2008 r. zrealizowano wspólny projekt we współpracy Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie z Towarzystwem Edukacji Otwartej i Kolegium Tutorów we Wrocławiu w zakresie indywidualizacji pracy wychowawczej z uczniem – Nauczyciel wychowawca jako opiekun i tutor wspomagający proces uczenia się. Odbyła się debata „Perspektywy rozwoju tutoring w polskiej szkole”.

3. Tutoring we wrocławskich gimnazjach – czyli innowacyjne wychowawstwo

Od września 2008 r. w trzech gimnazjach wrocławskich nr 8, 16, 25, a od września 2009 r. w gimnazjum nr 3 realizowany jest projekt zindywidualizowanej pracy wychowawczej metodą tutoring. Podstawowy cel programu – objąć każdego ucznia bezpośrednią, indywidualną opieką tutorską. Pilotażowy program finansuje wydział edukacji urzędu miejskiego. Wychowawstwo nie jest traktowane jako praca z całą klasą, lecz każdy uczeń indywidualnie ma możliwość wyboru wychowawcy-tutora (spośród trzech nauczycieli pełniących zadania opiekuńczo-wychowawcze w danej klasie), z którym ustala swój plan rozwoju, uczenia się. Tutor ma doradzać, wspierać i być rzecznikiem praw swoich podopiecznych w szkole (nie więcej niż 10 uczniów), ma spotykać się z uczniami co tydzień. To może być nawet 5-15-minutowa rozmowa

w zależności od potrzeb ucznia, ale powinna odbywać się regularnie, raz w miesiącu jedno spotkanie dłuższe, przynajmniej 30 min. Jeden z tutorów może być liderem i ma funkcje takie, jak dawnej miał wychowawca, m.in. organizacyjno-administracyjne.

W programie założono, że w pierwszym roku zostanie zbudowane zaufanie pomiędzy tutorami a uczniami oraz nastąpi poznanie mocnych stron podopiecznych, w drugim będzie czas na naukę planowania i wyznaczanie celów rozwojowych, a w trzecim na monitorowanie i ewaluację osiągnięć¹¹. Takie są założenia tego projektu. A jaka jest rzeczywistość w realizacji szkolnego tutoring w wrocławskich gimnazjach?

4. Tutoring w doświadczeniach gimnazjalistów

Badaniami objęto 128 gimnazjalistów: 61 uczniów klasy pierwszej oraz 67 gimnazjalistów klasy drugiej. Uczniowie badanych gimnazjów zostali poproszeni o anonimowe opisanie własnych doświadczeń pracy z tutorem.

Relacje z tutorem

Z wypowiedzi gimnazjalistów wynika, iż w każdej szkole tutoring realizowany jest trochę inaczej. Na początku projektu gimnazjaliści zostali przydzieleni administracyjnie do tutorów, ale już w trakcie pierwszego semestru mieli prawo zmienić tutora w ramach tej samej klasy. Z tego przywileju skorzystało 14 osób.

Spotkania indywidualne z uczniem odbywają się najczęściej w szkole w salach lekcyjnych, na

11 J. Traczyński, Program „Tutor we Wrocławskim Gimnazjum”. Komunikat [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, Wrocław 2009, s. 94.

korytarzu szkolnym, boisku szkolnym, w niektórych gimnazjach przygotowano specjalne pomieszczenia na *tutoriale*. Gimnazjaliści wymieniają jako ciekawe miejsce spotkań z tutorem tzw. wspólne wyjścia na różne spektakle, filmy, wyjście do muzeum, pizzerii, McDonalda, parku czy do rynku na lody, miały miejsce również spotkania w domu tutora. Rozmowy z tutorami odbywają przed lekcjami, w trakcie lekcji, po lekcjach, bardzo dużo młodzieży podkreśla „dobre rozmowy” na przerwach.

W jaki sposób tutorzy pomagają swoim podopiecznym w ich problemach szkolnych? Na to pytanie powtarzają się odpowiedzi: „Pyta o zainteresowania, jest przyjaźnie nastawiony, pyta o postępy, rozmawia ze mną o problemach, pomaga je rozwiązywać, pomaga mi z zachowaniem w szkole, podpowiada jak poprawić oceny, pomaga mi w zdaniu do następnej klasy, pyta o moje samopoczucie, martwi się, kiedy źle się czuję, pomaga mi nie zapomnieć, co zaplanowałem, stara się, kieruje mnie na dobre drogi, rozmawiamy, kim warto zostać w przyszłości”. Trzech chłopców odpowiedziało, że tutor nie pomaga im w rozwiązywaniu problemów szkolnych.

Pomoc tutorów w problemach osobistych gimnazjalistów – uczniowie piszą: „Omawiamy całą sytuację i szukamy rozwiązania, wspiera mnie, zawsze mogę na niego liczyć, jak się zwierzam, wiem, że to zostanie między nami, daje mi rady, każe mi być spokojnym”. Powtarzają się wypowiedzi o zwierzaniu się i otrzymywaniu pomocy. Podkreślają rozmowy o ich hobby, zainteresowaniach. Doceniają pomoc w ich w problemach rodzinnych: „Rozmawiamy o mojej rodzinie, daje mi rady, jak sobie poradzić w domu, mogę poskarżyć się na moich rodziców,

pomaga zrozumieć rodziców”. Sześciu uczniów odpowiedziało, że tutor nie pomaga rozwiązywać im problemów osobistych.

Spotkania i rozmowy z tutorem pomogły gimnazjaliście: „dokonywać wyborów, przeżyć trudne chwile, planować dzień, rozwijać swoje hobby, pamiętać o swoich obowiązkach i planach, wziąć się do nauki, lepiej się uczyć, nauczyć się podchodzić do wszystkich problemów z dystansem, panować nad stresem, mniej się wstydzić, lepiej poznać język angielski”.

Refleksje uczniów na temat spotkań z tutorem: „Z tutorem można rozmawiać o wszystkim, jest bardzo fajnie. Rozmowa z tutorem pomaga mi zmieniać się na lepsze, rozumiem bardziej świat dorosłych, lubię się spotykać, tutor jest bardzo przyjaźnie nastawiony do mnie, lubię swojego tutora, spotkania są w miłej atmosferze, zawsze rozmawiamy razem i się śmiejemy. Te spotkania bardzo mi pomogły, teraz dążę do celu, bez względu na przeciwności. Wiem jak gospodarować czasem; było fajnie, spoko, git; u tutora jak u psychologa. Na spotkaniach były organizowane ciekawe zabawy. Tutor nie zmuszał nas do niczego, ciekawe spotkania, dobry sposób prowadzenia. Spotkania odbywają się w miłej atmosferze, tutor jest pomocny w wielu sprawach, jest przyjaźnie nastawiony do swoich podopiecznych, tutor daje mi się zawsze wypowiedzieć. Można podzielić się swoimi przeżyciami, bardziej poznać innych, w zaufaniu opowiedzieć coś ze swojego życia, tutor szczerze z nami rozmawia. Łatwo się rozmawia z tutorem, na luzie. Motywuje mnie, podnosi na duchu, spotkania są fantastyczne, wspiera i motywuje, a wychowawca często krzyczy. Tutorka, bardzo

miła, rozmawiała o naszych zainteresowaniach, marzeniach, ogólnie o życiu, było bardzo fajnie”.

Jedna gimnazjalistka z I klasy napisała, że nie lubi pani, która jest tutorem i chce zmienić tutora, jeden chłopiec, też z klasy I, nie lubi chodzić na spotkania grupowe, ponieważ często tańczą, a on nie lubi tańczyć. Dla jedenastu uczniów (wszyscy chłopcy – sześciu klasa II, pięciu klasa I) tutoring nie zdał egzaminu, uczniowie wykorzystywali sytuację, że spotkania odbywały się po zajęciach i nie przychodzili na nie: „nie chodziłem na spotkania”, „jak mnie złapie, to przyjdę na spotkanie”.

Relacje osobiste gimnazjalistów z tutorem: „Świetnie się z nim czuję, staram się polepszyć relacje z tutorem i zaprzyjaźnić się z nim. Potrzeba na to jednak czasu. Chętnie spotykam się z tutorem, gdyż jest on osobą sympatyczną, miłą, pomocną. Cieszę się, że mam takiego tutora, w razie problemów tutor pomaga mi. Tutor mnie rozumie i zawsze mogę podejść do niego z danym problemem lub prosić o radę. Dobrze się rozumiem z moim tutorem, bardzo lubię tutoring”.

Spotkania uczniów z tutorem w większej grupie (do 10 osób): „Czasami się spotykamy, rozmawiamy wspólnie, poznajemy siebie nawzajem, uczymy się rozwiązywać problemy. Bawimy się, rozwiązujemy testy, rozmawiamy o swoich celach. Planujemy, co chcemy osiągnąć. Od czasu do czasu realizujemy wspólne projekty. Raz na jakiś czas rozmawiamy, gramy w różne gry, wychodzimy coś pooglądać, uczymy się, jak zachować się asertywnie, mamy zajęcia integrujące grupę”. W proponowanych przez tutorów spotkaniach grupowych 12 uczniów niechętnie uczestniczyło, ze względu na zadania, które były realizowane.

Realizacja programu tutorskiego

Poproszono gimnazjalistów o napisanie swoich refleksji, jakie są widoczne różnice w pracy wychowawcy klasy a tutora z uczniem. Uczniowie, mający wcześniej wychowawców klasowych, napisali: „Tutora lepiej znam, tutor poświęca mi więcej czasu, tutor stara się bardziej złapać z nami kontakt, ma zawsze dla mnie czas. Podobnie, tylko, że tutor więcej czasu spędza na rozmowie z nami, tutor lepiej mnie rozumie. Lepiej nas wprowadza w życie. Mam dobre mniemanie o tutorze, ponieważ darzę panią tutor szacunkiem. Wychowawca skupia się na całej klasie, tutor zaś na każdej osobie osobno. Tutor jest lepszy, z tutorem spokojnie można porozmawiać, z wychowawcą nie. Z tutorem jestem w stanie porozmawiać o wszystkich ważnych rzeczach. Z tutorem spotkania są bardziej „prywatne”, nie służbowe, do tutora się bardziej otworzyłam. Tutorka jest osobą zaufaną, można jej wszystko powiedzieć, wychowawcy nie. Z wychowawcą nie za bardzo można pogadać o problemach, a z tutorem tak, można mu powiedzieć, jakie się ma problemy. Z tutorem się bardziej dogadujemy niż z wychowawcą. Tutor nas rozumie, a wychowawca nie. Mogłoby być w przyszłym roku podobnie”.

Na pytanie, co chcieliby jeszcze dodać od siebie o metodzie tutorskiej, gimnazjaliści napisali: „Zmieniłam swoje zachowanie i pogląd na różne sprawy, tutoring bardzo mi się podoba. Mogę szczerze porozmawiać, mam pomoc w rozwiązywaniu problemów. Dziękuję, że jest ktoś taki. Lepsze są wyniki w nauce. Podoba mi się pomysł z tutoringiem, tutor jest miłszy. Tutoring to jest naprawdę coś wspaniałego, gdybym nie miała takich spotkań z tutorem, to nie mam pojęcia

jak bym sobie poradziła ze swoimi słabościami, które ostatnio w moim życiu były silne. Tutor pomimo tego, że jest nauczycielem, to potrafi coś zrozumieć, doradzić”.

Analiza wypowiedzi badanych gimnazjalistów pozwala stwierdzić, że tutoring szkolny podobnie jak w Autorskich Liceach Artystycznych odnosi sukces. Uczniowie piszą w swoich wypowiedziach o wzmocnieniu pozytywnych relacji ze swoimi nauczycielami, co przekłada się na ich lepsze funkcjonowanie w szkole. Fakt, że tutor poznaje ucznia indywidualnie, jego codzienne osobiste i szkolne problemy, szczerze się nimi interesuje, powoduje, że uczniowie doceniają pomoc i wsparcie z ich strony. W wypowiedziach powtarzają się opisy tutora jako przewodnika i doradcy, który oferuje pomoc, wysłuchując i rozumiejąc, inspirując i wspierając w atmosferze akceptacji, zaufania i szacunku.

5. Tutoring w doświadczeniach tutorów

Tutorzy, podobnie jak uczniowie badanych gimnazjów, zostali poproszeni o anonimowe opisanie własnych doświadczeń w pracy z tutoringiem. Badaniami objęto 15 tutorów, w tym dwóch mężczyzn. Wszyscy posiadają wykształcenie wyższe, są to nauczyciele różnych specjalności – przeważają nauczyciele języka polskiego, angielskiego, niemieckiego, są matematycy, ale też nauczyciel po teologii czy trener piłki nożnej.

Dziwięciu tutorów ma staż pracy pedagogicznej do 10 lat, (w tym siedmiu do lat 5), sześciu nauczycieli ma staż pracy pedagogicznej 10-28 lat. Pięciu tutorów nie było wcześniej wychowawcami klas. Wszyscy tutorzy pracują jako nauczyciele przedmiotu w badanych gimnazjach.

Relacje z uczniami – „człowiek wyraża się poprzez relacje”

W pracy tutorskiej stawia się na relacje. Osobiste relacje z uczniem nawiązywane i utrzymywane są poprzez rozmowy przynajmniej raz w tygodniu – krótsza ok. 5-10 min. i raz w miesiącu dłuższa, ok. 45 min. Charakterystyczne zdania tutorów: „Wszystko zależy od ucznia. Zakładam, że spotykam się z każdym trzy razy w miesiącu. Raz na spotkaniu dłuższym (45 min.) i dwa razy na krótszym (10-15 min.). Są uczniowie, którzy spotykają się ze mną tylko na krótkich spotkaniach, ale częściej. Są też tacy, którzy lubią posiedzieć i porozmawiać, i wtedy te spotkania są dłuższe”. „Staram się spotykać z podopiecznymi w miarę możliwości regularnie, raz w miesiącu na około 30 min., jednak nie zawsze jest to możliwe. Zdarza się, że uczniowie umawiają się na spotkania, jednak nie zawsze się na nich pojawiają, tłumaczą to tym, iż zapomnieli o terminie lub że im coś wypadło. Często wtedy sami przychodzą porozmawiać na przerwach lub na lekcjach”. „Rozmowy krótsze na przerwie, zastępstwie czy kiedy wychodzimy do kina czasami bardziej zdają egzamin. Te spotkania nieformalne bardziej pomagają uczniom się otworzyć. Pokazać swoją osobowość, opowiedzieć o swoich marzeniach czy kłopotach. Bardzo chętnie wykorzystuję tę formę spotkań, szczególnie wobec uczniów, którzy nie bardzo chcą się umawiać na spotkania dłuższe, ponieważ czują się na nich niekomfortowo, blokują się wtedy”.

W jaki sposób tutorzy dbają o swoich podopiecznych w ich problemach szkolnych? „Często rozmawiam z podopiecznymi na tematy bezpośrednio związane ze szkołą, ich problemami

związanymi z relacjami z innymi uczniami i nauczycielami. Interesuję się ich sytuacją związaną z ocenami i zachowaniem". „Rozmawiam o wzmacnianiu ich mocnych stron. Motywuję do osiągania jak najwyższych wyników (na swoje możliwości) w nauce. Koncentruję się nad odkrywaniem talentów i zainteresowań". „Uczymy się wspólnie planowania, indywidualnych metod uczenia się".

Pomoc tutorów w problemach osobistych gimnazjalistów: „Niektórzy uczniowie opowiadają mi o swoich problemach osobistych, a niektórzy unikają tych tematów. Staram się im doradzać, ale też zachęcam do odnajdywania samodzielnego wyjścia z różnych sytuacji". „Wysłuchuję aktywnie, wyrażam delikatnie mój punkt widzenia lub odnoszę się do moich doświadczeń". „Najczęściej jest to rozmowa, wspólne poszukiwanie rozwiązań".

Wsparcie tutora w problemach rodzinnych ucznia: „Moi uczniowie w tym wypadku potrzebują najczęściej po prostu się wygadać, skonfrontować swoje uczucia i myśli z innym człowiekiem dorosłym. Staramy się zrozumieć rodziców, kontrolować emocje, wyrażać potrzeby i uczucia". „W razie potrzeby organizuję konsultacje z rodzicami lub np. z kuratorem sądowym".

Tutorzy nauczyli się od swoich uczniów: „Poznałam podejście uczniów do pewnych spraw, szczególnie ich oczekiwań w stosunku do nauczycieli, wychowawców". „Innego spojrzenia na rzeczywistość, rozumienia ich spraw i problemów oraz cierpliwości". „Zrozumiałam, że nie należy uczniów oceniać powierzchownie, przyklejać im tzw. łątek, czy z góry zakładać ich pewne zachowania, np. destruktywne". „Optymizmu oraz często przypominają mi o tym, że trzeba

być konsekwentnym". „Przyjaźni i przygody ze spotkania z młodym człowiekiem". „Uczniowie pokazali mi, że zajęcia lekcyjne to nie najważniejsza rzecz dla młodych ludzi, ważne są pasje: jak np. taniec czy sport". Nie nauczyła się nic od swoich uczniów jedna nauczycielka, która tutorem jest jeden rok, a do pełnienia tej funkcji wyznaczyła ją dyrekcja szkoły.

Czy udało się tutorowi zbudować dobre więzi emocjonalne z uczniami? „Tak. Podczas rozmów starałam się poznać uczniów i zyskać ich zaufanie". „Tak, uczniowie patrzą na mnie życzliwiej, widzą we mnie człowieka". „Uważam, że udało się zyskać zaufanie podopiecznych, często rozmawiamy, są życzliwsi, sympatyczniejsi w rozmowach ze mną". „Tak, okazują mi sympatię". „Z kilkoma tak, jednak nie wszyscy uczniowie są zainteresowani tą formą współpracy". „Raczej tak, chociaż nie ze wszystkimi". „Tak, chociaż nie w każdym przypadku".

Tutor raz lub dwa razy w miesiącu pracuje z całą grupą (nie więcej niż 10 uczniów). Tutorzy tak piszą o tych spotkaniach: „Są to wyjścia do muzeum, rynku, kina, na pizzę. Integruje się cała grupa, rozmawiamy nieformalnie, na luzie. Poznają ich sposób bycia poza terenem szkoły". „Razem spotykamy się 1-2 razy w miesiącu, planujemy wyjścia, wspólne wycieczki, poprawę ocen". „Moi podopieczni lubią przychodzić dwójkami albo trójkami – rozmawiamy na różne tematy, te związane ze szkołą i te związane z ich życiem prywatnym". „Staram się spotkać z grupą co 2 tygodnie. W grupie uczymy się tańca towarzyskiego, tłumaczymy piosenki, uczymy się asertywności itp.". „Spotykamy się jeden raz w miesiącu – zabawy integracyjne, rozmowy, dyskusje".

Doskonalenie pracy tutora

Wszyscy tutorzy stwierdzili, że podczas szkoleń tutorów jest wystarczająca liczba zajęć kształtujących ich kompetencje interpersonalne: „Zajęcia bardzo pomagają w powrocie do korzeni nauczycielstwa, tzn. do ponownego odkrycia w uczniu swojego partnera, w poważnym traktowaniu jego problemów, zainteresowań, w odkryciu jak ważna jest dla mnie praca. Zajęcia pomagają je uatrakcyjnić nie tylko dla dzieci ale także dla mnie. Czasami nauczyciele traktują ucznia jak kogoś gorszego, głupszego od siebie i zachowują się wobec niego w sposób, na jaki nigdy nie pozwoliliby sobie w stosunku do jakiegokolwiek dorosłego. Uświadomienie sobie tego i zmiana zachowania swojego wobec uczniów bardzo pomaga w nawiązywaniu więzi z podopiecznymi. Czują się ważni”. „Na szkoleniu przeważają kompetencje komunikacyjne, pomagają kształtować w sobie umiejętność aktywnego słuchania, wspólnego poszukiwania rozwiązania problemu, a nie podawania go na srebrnej tacy uczniowi, bo mi się wydaje, że ja wiem lepiej. Umiejętność rozumienia ucznia i akceptacja jego poglądów”.

Czterech tutorów stwierdziło, że przygotowanie z kursu tutorów prowadzone przez Kolegium Tutorów nie jest wystarczające do prowadzenia zajęć wychowawczych z gimnazjalistami, zgłoszono brak pomocy w postaci programu, listy tematów do rozmów, przykładów ćwiczeń, jeden tutor dodałby elementy socjoterapii do szkoleń.

Tutorzy w badanych gimnazjach dokształcają się na różnych szkoleniach, warsztatach oraz kursach, czytają literaturę pedagogiczną, psychologiczną i socjologiczną, jedna osoba kończy studia podyplomowe.

Współpraca tutora z innymi nauczycielami gimnazjum

Współpraca w ramach zespołu tutorskiego klasy to: pomoc w rozwiązywaniu problemów, dostarczanie nowych pomysłów na zajęcia z uczniami, wymiana doświadczeń, materiałów, wsparcie mentalne, „przegadanie problemów z podopiecznymi, spojrzenie na sytuację lub osobę ucznia z innej perspektywy (ktoś drugi patrzy chłodnym okiem)”.

Czy tutor w swojej pracy tutorskiej otrzymuje wsparcie od pozostałych nauczycieli, pedagoga szkolnego, dyrektora?: „Tak, wsparcie w zakresie organizacji zajęć, czasu, wyjść, informacji, prowadzenia dokumentacji, cenne podpowiedzi, wymiana doświadczeń”; „Bardzo duże poparcie dyrektora szkoły, zwalnianie na szkolenia, udział w konferencjach na temat tutoringu, rozmowy z innymi nauczycielami. Nauczyciele zwracają się o interwencję (rzadko), najczęściej sygnalizują, że na ich lekcjach coś było nie tak. Wtedy ja mogę szybko zauważyć problem”; „Współpracuję z nauczycielami przedmiotów, pedagogami, pytam, jak podopieczni zachowują się w szkole. Przez pewien okres czasu współpracowałam z kuratorką jednej mojej podopiecznej”; „Wsparcie w zakresie literatury od pedagoga (pomysły na zajęcia)”.

Rozmowy w pokoju nauczycielskim o doświadczeniach tutorskich: „Rozmawiamy, natomiast nie poruszamy personalnie problemów uczniów. Spotkania z podopiecznymi objęte są tajemnicą”; „Rozmawiamy bardzo często na temat doświadczeń tutorskich”.

Zainteresowanie innych wychowawców klas, nauczycieli tutoringiem: „Wcześniej inni na-

uczyciele byli nastawieni sceptycznie do tego projektu, zdarzały się nawet niesympatyczne uwagi, ale obecnie jest z tym dużo lepiej. Myślę, że jest to spowodowane poszerzeniem programu tutorskiego w naszej szkole i tym, że coraz więcej nauczycieli bierze w nim udział”; „Wychowawcy ściśle współpracują z tutorami. Ponadto coraz więcej klas wchodzi do projektu, więc coraz więcej nauczycieli staje się tutorami”; „Tak, chcę wiedzieć, co to jest, zwłaszcza ci nauczyciele, którzy zaczynają kurs w następnym roku szkolnym. Dopytują o różne techniki”.

Jedna trzecia tutorów podaje, że inni nauczyciele nie są zainteresowani tutoringiem: „Nastawienie jest jak do jeża, nauczyciele niechętnie widzą zmiany; jest to dla nich zbędna dodatkowa praca, nie sprecyzowana i przeszkadzająca przy kompetencjach wychowawcy już określonych”.

Współpraca tutora z rodzicami

Tutorzy kontaktują się z rodzicami swoich podopiecznych na zebraniach, podczas konsultacji i telefonicznie. Powodem rozmów jest niewłaściwe zachowanie ucznia, słabe oceny w nauce, konflikty szkolne i inne bieżące problemy, które wychodzą w pracy tutorskiej, np. nieobecności w szkole. Spotkania z rodzicami dotyczą głównie zachowania, np. obawa, że syn bierze narkotyki lub problemy zdrowotne ucznia, np. ataki astmy. Tutorzy widzą potrzebę częstszych kontaktów z rodzicami, ułatwiłoby to ich pracę tutorską.

Realizacja programu tutorskiego

Za najistotniejszy element programu tutorskiego tutorzy uważają obustronne uczciwe zaangażowanie w relacje: „Najważniejszym elementem jest zbudowanie dobrych relacji z uczniem. Dobra

komunikacja jest podstawą przyszłej współpracy, podobnie jak i systematyczne spotkania. Atmosfera wzajemnego zaufania pozwala na szczery kontakt. Uczeń z większą sympatią podchodzi do spotkań, otwiera się, można go lepiej poznać”.

Podobnie tutorzy piszą o najważniejszym zadaniu w pracy tutorskiej: „Indywidualna praca z uczniem, nie w czasie tzw. godziny wychowawczej z grupą. Praca z uczniem w czasie, kiedy jest to potrzebne, a nie jeden raz w tygodniu na lekcji wychowawczej. Indywidualne spotkanie z uczniem, określenie wraz z uczniem celów oraz konsekwencja w ich realizacji, rozliczanie z postępów”; „Nawiązanie z uczniem szczególnych relacji, utrzymywanie ich, zaprzyjaźnienie się z podopiecznym poprzez budowanie zaufania stanowi podstawę do wspólnej efektywnej pracy, wytyczania wspólnych celów”; „Poznanie ucznia, nawiązanie z nim kontaktu opartego na zrozumieniu, zaufaniu, poznanie jego zainteresowań, talentów, mocnych stron, aby lepiej zrozumieć jego postępowanie”; „Pomoc uczniom w odkryciu swoich pasji, talentów, zainteresowań, w rozumieniu i akceptowaniu siebie. Jeśli uda się je zrealizować, to za tym pójdzie też akceptacja innych, umiejętność bycia z innymi, chęć szukania i wyznaczania własnych celów”.

A co piszą tutorzy o efektach pedagogicznych pracy tutorskiej? „Tutoring »odurzędnicza« mnie w oczach uczniów, czyli uczyłowiecza. Potrafimy normalnie, z szacunkiem, uczciwie rozmawiać, uczniowie chętniej przychodzą do szkoły, mniej wagarują”. „Uczniowie czują się lepiej w szkole, nauczyciel nie jest traktowany jak »wróg«, nie jest postrzegany jako ktoś jedynie przy tablicy, ma ludzką twarz, uczniowie są grzeczniejsi na zajęciach, chętnie włączają się, angażują w życie

szkoły”. „Uczniowie bardziej się otworzyli, chętniej szukają kontaktu, przychodzą podzielić się czymś, co się zdarzyło. W mojej grupie są osoby, które mają problemy z wagarowaniem, lecz w tym roku jest takich sytuacji dużo mniej niż było w poprzednim”. „Lepsza atmosfera między uczniami, mniej agresji słownej, za niewłaściwe zachowanie potrafią podejść po lekcji i przeprosić. Sukcesem jest, że uczeń przychodzi po pewnym czasie sam i chce rozmawiać o swoich problemach”.

Poprawa zachowania i ocen, poprawa w frekwencji uczniów, wzrost motywacji wewnętrznej do osiągania lepszych wyników w nauce oraz wzrost wiary w siebie powtarza się w wypowiedziach tutorów. Uczniowie lepiej funkcjonują w zespole klasowym, w relacjach rówieśniczych oraz zmienia się ich relacja z innymi nauczycielami, podchodzą do nich jak do kogoś, od kogo oczekują wsparcia, a nie jedynie kogoś, kto pyta i sprawdza. Zdecydowanie poprawił się poziom bezpieczeństwa i klimat w klasach objętych tutoringiem. Uczniowie czują się bezpieczniej, wiedzą, że mają w szkole życzliwe im osoby, do których mogą się zwrócić. Uczniowie nieśmiali i wycofani mogą zaistnieć, odnaleźć swoje miejsce; metoda tutorska pozwala „wyłapać” uczniów zdolnych w jakiejś dziedzinie. Dzięki indywidualnym kontaktom, tutor wie o podopiecznych bardzo dużo, co pomaga mu w pracy dydaktycznej.

Zadania, które w ocenie tutorów udało im się zrealizować najlepiej: „Najlepiej został zrealizowany cel poprawy ocen przez uczniów, a także zwiększenie ich samooceny, pewności siebie, wzmacniania poczucia swojej wartości i umiejętności pracy i bycia w grupie”; „Najlepiej wypadło nawiązanie relacji tutora z uczniem, budowanie współpracy w atmosferze życzliwo-

ści, określenie celów i zadań wychowawczych, miało na to wpływ pozytywne nastawienie z obu stron, zaangażowanie zarówno ze strony tutora, jak i podopiecznych”; „Poznanie ucznia od innej strony, jego zainteresowań, był na to czas podczas osobistych rozmów”.

Trudności, jakie napotykają nauczyciele w pracy tutorskiej: „Najtrudniejsze w realizacji zadań tutora to: cierpliwość, nawiązanie z uczniem szczerych relacji, dotarcie do tych, którzy nie chcą takiej opieki, wytrwałość, konsekwencja”. „Wzbudzenie, zdobycie zaufania, ponieważ niektórzy uczniowie niechętnie o sobie mówią, są nieśmiali, nie lubią rozmawiać o sobie”. „Dla mnie najtrudniejsze jest wyznaczanie celów wspólnie z podopiecznymi. Ciężkie jest też umawianie się z uczniami po lekcjach”. „Przełamanie tej relacji uczeń – nauczyciel. Uczniowi ciężko przychodzi pełne zaufanie wobec osoby dorosłej, nauczyciela. Jeśli przeskoczmy ten etap i wchodzimy w relację bardziej osobistą, łatwiej przychodzi realizacja innych zadań”.

Zadania, które zdaniem tutorów przyniosły słabe efekty: „Mam 4 uczniów, którzy rzadko pojawiają się na spotkaniach. Mimo prób nie udało się zachęcić do częstszych i bardziej regularnych spotkań, może przeszkodą jest fakt, że spotkania tutorskie najczęściej odbywają się po lekcjach”; „Efektów nie przynosiły działania narzucone przeze mnie, jeżeli uczniowie coś akceptowali, to się udawało”.

Czy w swojej pracy tutorskiej tutor prowadzi dokumentację? Oprócz dokumentacji własnej, kontraktów z uczniem, ankiet, pisze sprawozdania, które są składane raz w semestrze. „Pracy jest trochę, ale to pomaga uporządkować to, co

udało się już zrobić z każdym dzieckiem indywidualnie”.

Wypowiedzi tutorów o różnicach w pracy wychowawcy klasy a pracy tutora: „Wychowawca ma 25 uczniów pod opieką, jedną godzinę wychowawczą na tydzień, rozlicza uczniów z nieobecności, ocen. Tutoring, praca na relacjach, 6 uczniów pod opieką, dla każdego jest więcej czasu, dla jego potrzeb, problemów, co daje bliższy kontakt z uczniem”. „Byłam wychowawcą przez 3 lata. Tutor lepiej zna swoich podopiecznych niż wychowawca. Potrafi powiedzieć, czym się dane dziecko interesuje, jakie ma talenty, predyspozycje. Nawet przeciętny uczeń zostanie zauważony i doceniony”. „Tutor jest bardziej otwarty na ucznia, potrafi wyłapać jego zły nastrój, problemy. Przy 30-osobowej klasie, uczniowie nie sprawiający kłopotów giną w szarym tłumie, nie mają szansy zaistnieć, bo są postrzegani przez pryzmat ocen”. „Uczniowie lubią być zauważeni przez dorosłych, chcą, aby dorośli troszczyli się o nich. Chcą czuć się w szkole swobodnie, nie bać się nauczycieli, uczniowie są bardziej otwarci w stosunku do tutora niż do wychowawcy. Mają większe zaufanie, czują się swobodniej”. „Podstawowy element pracy tutorskiej, osobisty rozwój podopiecznego, pozwolił mi samej się rozwijać (jeżeli chcę coś dać uczniom, to muszę z czegoś czerpać)”. „Wychowawca głównie administruje, nie ma czasu na pracę indywidualną, co powoduje, że w większości jest wymagający i karzący”.

Co tutorzy piszą o motywach podjęcia pracy tutora? Ośmioro tutorów zostało wyznaczonych przez dyrekcję. „Zostałam skierowana na kurs tutorski. Teraz jestem tutorem, ponieważ widzę sens w edukacji zindywidualizowanej”. „Zostałam wskazana przez dyrekcję szkoły, ale

z perspektywy czasu uważam, że nie żałuję podjętej wtedy decyzji”. Pozostałe osoby były same zainteresowane tym projektem: „Chcę pomagać uczniom w ich rozwoju, wspierać w pokonywaniu trudności, mieć satysfakcję z tego, że chcą się czegoś ode mnie nauczyć, a ja od nich”; „Lubię się rozwijać, pogłębiać swoją wiedzę, zdobywać nowe doświadczenia. Byłam ciekawa tego programu, lubię pracę z młodzieżą, a przede wszystkim nowe wyzwania, szukałam innych form pracy wychowawczej, dotychczasowe nie sprawdzają się”; „Program jest wart kontynuacji, dzięki jego realizacji nowe doświadczenia mogą nabrać zarówno nauczyciele, jak podopieczni, wzajemnie możemy się czegoś od siebie nauczyć. Tutoring daje uczniom możliwość spojrzeć na nauczyciela jak na człowieka”.

W opisach spotkań tutorów z gimnazjalistami ujawnia się specyfika ich pracy wychowawczej. Przede wszystkim jest to budowanie partnerskich, pełnych zaufania i wzajemnej życzliwości osobistych relacji z uczniem, budowanie wzajemnych więzi emocjonalnych. Tutorzy pomagali gimnazjalistom poznawać siebie samych, ich mocne i słabe strony. Z odpowiedzialną troską wspierali ich w rozwiązywaniu osobistych i szkolnych problemów, pomagali dokonywać odpowiedzialnych wyborów. Tutor to „przyjazny dorosły człowiek w szkole”, jak pisze jedna gimnazjalistka.

6. Zamiast zakończenia

Z przeprowadzonych badań wśród tutorów i gimnazjalistów we Wrocławiu wynika, że tutoring szkolny odnosi sukces także w szkołach publicznych. Po dwóch latach realizacji trzyletniego programu przebudowy relacji interperso-

nalnych nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń oraz tworzenia klimatu przyjaźnie wspierającego uczniów we wrocławskich gimnazjach wynika, że tutoring ma istotny pozytywny wpływ na zmiany w postawach i zachowaniu się uczniów. Tutor wspiera rozwój ucznia, towarzysząc mu w okresie dorastania, wspomaga jego proces uczenia się.

Od września 2010 roku tutoring został wprowadzony do kolejnych 14 gimnazjów we Wrocławiu, w jednym gimnazjum w Częstochowie, w jednym gimnazjum w gminie Siechnice, woj. dolnośląskie; w pięciu szkołach ponadgimnazjalnych w Gnieźnie i powiecie gnieźnieńskim. Badania będą kontynuowane. ■

Maria Sitko

Wrocław, Poland

maria.sitko@wp.pl

Keywords: Tutoring, tutor, innovative educational project, gymnasium

Tutoring in the experiences of middle school students and tutors in Wrocław

Abstract

Research carried out in public middle schools in Wrocław on the efficiency of developmental tutoring demonstrates that tutoring is an innovative educational project for the 21st century. This innovative (individual) mode of organization of the upbringing process enables the transformation of interpersonal relationships between either teachers and students, or between students, as well as creating a friendly atmosphere that supports students. Tutoring has an important positive impact on changes in students' attitudes and behavior. A tutor supports a student's development by accompanying them through the adolescence period and supports their learning process.

The development of tutoring in Polish schools is a response to the governmental program "Safe and friendly schools," and is oriented toward improving teachers' educational skills and students' social and emotional competences.

Maria Sitko, Ph.D., University of Lower Silesia,
Faculty of Education

Kultura zdrowotna w kontekście programowych zmian w edukacji szkolnej (reformy programowej 2009 roku)

Paweł Kijo

Łódź, Polska

Pawel.Kijo@gmail.com

słowa kluczowe: kultura zdrowotna, kultura fizyczna, zdrowie, zachowania zdrowotne studentów

Kultura zdrowotna a kultura fizyczna

Prowadząc rozważania dotyczące kultury zdrowotnej, warto w pierwszej kolejności określić jej obszar i istotę działań w kontekście edukacji szkolnej. Należy jednocześnie zwrócić uwagę na jej relacje z kulturą fizyczną reprezentowaną w szkole przez przedmiot wychowanie fizyczne. Czy są to obszary we współczesnej edukacji odrębne wobec siebie czy wzajemnie się uzupełniające?

Jednym z bardziej wyrazistych określeń kultury zdrowotnej jest myśl ujęta w słowach M. Demela i K. Zuchory: „Na kulturę zdrowotną składa się system wartości przywiązanych do zdrowia fizycznego i psychicznego, obiektywnego i subiektywnego, jednostkowego i publicznego. Kultura przejawia się w higienicznej organizacji środowiska, świadomym regulowaniu relacji człowiek – środowisko, w reżimie życia, słowem w tym wszystkim, co Grzegorz Piramowicz na-

zwał »obyczajami co do zdrowia«. W aspekcie wychowawczym kultura zdrowotna polega przede wszystkim na świadomej i stałej pracy nad sobą, na poczuciu odpowiedzialności za zdrowie własne i publiczne oraz owocnej w czyn wrażliwości na potrzeby zdrowotne, a zwłaszcza cierpienia drugiego człowieka¹. Tak przyjęty sposób rozumowania nie powinien budzić wątpliwości, że kulturę zdrowotną należy krzewić, tzn. upowszechniać, propagować, ukazywać jej wartości oraz potrzeby wśród dzieci i młodzieży w procesie wychowania. Nikt nie jest w stanie negować wartości działań na rzecz kultury zdrowotnej. Jest to wyzwanie bezwzględnie konieczne w procesie edukacji, procesie skoncentrowanym na działaniach w przedszkolu i szkole, ale także poza nimi. Swoją wymierną charakter w tym względzie mają słowa M. Demela: „pragniemy wychować ucznia w zasadach zdrowia, wprowadzić go w świat kultury zdrowotnej, gdyż zdrowie jest kardynalnym warunkiem pomyślnego przebiegu procesu wychowania”². Dopełniającym tę myśl jest stwierdzenie M. Kasprzaka – nie mózg dziecka chodzi do szkoły, lecz ono całe. Dlatego też w procesie edukacji trzeba się liczyć z całym splotem uwarunkowań zdrowotnych, które mogą ograniczać, a niekiedy wykluczać działania dydaktyczno-wychowawcze. Ważnym jest, iż wychowanie stanowi jeden z warunków

Paweł Kijo, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki

1 M. Demel, K. Zuchora za: Z. Jaworski, *Koncepcje krzewienia kultury zdrowotnej w szkole polskiej (1965-2004)*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna ADAM, Warszawa 2005, s. 7.

2 M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, WSiP, Warszawa 1980, s. 5.

zdrowia. „Nad zdrowiem trzeba pracować i praca ta ma charakter pedagogiczny. Chodzi bowiem o wykształcenie trwałych nawyków higieniczno-zdrowotnych, odpowiednich postaw wobec zdrowia fizycznego i psychicznego, wreszcie o pewne kwantum wiedzy i umiejętności”³.

Obraz takich działań był podejmowany już w pracach Komisji Edukacji Narodowej (1773-1783), wedle których podkreślano wartość zdrowia, a działania na jego rzecz wpleciono w proces edukacji fizycznej określanej mianem wychowania fizycznego. Potwierdzeniem tych ustaleń jest fragment zapisu obrazujący wartość i treść postępowania na rzecz zdrowia, ujęty w rozdziale XXV uchwał KEN: „Nieprzerwana osnowa starań około dziecięcia od pierwszych jego życia początków, około zdrowia, czerstwości i sił jego, starań stosowanych do pomnażającego się wieku, a zawsze za cel mających uczynić człowieka szczęśliwym i do wykonania powinności zdolnym – takowa osnowa starań jest edukacją fizyczną. Związek i zjednoczenie najściślej duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonywaniu obowiązków swego stanu, bez mocnego i trwałego złożenia ciała: zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił, od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńskim wieku nieochybnie zawisły. Pokarm, pielęgnowanie, hartowanie z pomiarkowaniem, lub miękkie i zniewieściałe obchodzenie się z dziećmi, więcej, niż się pospolicie rozumie, wpływają w przymioty umysłu serca, w charakter

duszy człowieka. Za pierwszymi wrażeniami idzie przyzwyczajanie się, wprawa i nałóg, a ten jest po większej części naturą”⁴. Uchwały KEN wpłynęły na proces kształtowania się kultury zdrowotnej, a zarazem i fizycznej w procesie edukacji. Wychowaniu fizycznemu nadano odpowiedzialność za wychowywanie w trosce o zdrowie, w rozumieniu zdrowia fizycznego i psychicznego.

Jednak przez znaczący okres czasu w kryształizującej się kulturze fizycznej coraz bardziej wyrazista stawała się troska o ciało, odsuwając na plan dalszy sferę psychiczną wraz ze świadomym działaniem na rzecz zdrowia. Wykładnią tego stwierdzenia jest myśl M. Demela: „kultura fizyczna jest to względnie zintegrowany i utrwalony system zachowań w dziedzinie dbałości o rozwój fizyczny, sprawność ruchową, zdrowie, urodę, cielesną doskonałość i ekspresję człowieka, przebiegających według przyjętych w danej zbiorowości wzorów, a także rezultaty owych zachowań”⁵. Pojawiające się zdrowie w dążeniu do kształtowania świadomych postaw wobec niego stawało się obszarem równorzędnym, a nawet drugoplanowym wobec dążenia do afirmacji sprawności fizycznej, której domeną stał się sport. Sport w rozumieniu rywalizacji i walki o jak najlepszy wynik w pominięciu wartości związanych ze zdrowiem. Zatem działalność sportowa w zakresie celów i treści przez długie lata dominowała w szkolnym wychowaniu fizycznym. Stała się ona fundamentem wychowania do wartości kultury fizycznej.

3 M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, WSiP, Warszawa 1980, s. 6.

4 Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (1773), Rozdział XXV, Edukacja Fizyczna, w: M. Demel, *Propedeutyka wychowania fizycznego. Sport i Turystyka*, Warszawa 1965 s. 20.

5 Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej*, AWF, Warszawa 1995, s. 28.

Już na początku XIX wieku zwrócił uwagę E. Piasecki na dominację form sportowych w wychowaniu fizycznym, których skutkiem było zniechęcanie do aktywności fizycznej większości uczniów: „Profesjonalizm sportowy to rzecz bezwzględnie szkodliwa, to najgorszy wróg wychowania fizycznego. Zabił on zamiłowania do ćwiczeń cielesnych ogółu już w odległej starożytności, w Egipcie, Indiach, Grecji, Rzymie, a obecnie bardzo silnie zagraża także i naszemu sportowi amatorskiemu i wychowaniu fizycznemu”⁶. Wracając do pierwotnych założeń wychowania fizycznego, ujętych w postanowieniach KEN, przez długie lata zdrowie i obyczaje wobec niego stały się obszarem wyobcowanym z kultury fizycznej w sensie praktycznego działania. Pierwszoplanowymi celami i zadaniami okazywały się umiejętności ruchowe w ramach specjalizacji różnych dyscyplin sportowych z pominięciem zrozumienia przez ucznia sensu zdrowotnego uczestniczenia w aktywności fizycznej.

Obecne zmiany w podstawie programowej w zakresie wychowania fizycznego⁷ podkreślają znaczenie edukacji zdrowotnej, która czasami określana jest mianem wychowania zdrowotnego, a to z kolei warunkuje inne spojrzenie na proces wychowania fizycznego w ogóle. Po raz pierwszy formalnie (w nowej podstawie programowej 2009) pojawił się obszar związany ze zdrowiem, który realizowany jest w wielu przedmiotach, między innymi w biologii, wychowaniu do życia w rodzinie, wiedzy o społeczeństwie, edukacji

dla bezpieczeństwa, przedsiębiorczości, religii, etyce czy edukacji przyrodniczej i społecznej. Jednak podstawowym filarem jest wychowanie fizyczne. Podkreśla się, iż „wychowanie fizyczne pełni ważne funkcje edukacyjne, rozwojowe i zdrowotne. Wspiera rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny oraz zdrowie uczniów i kształtuje obyczaj aktywności fizycznej i troski o zdrowie w okresie całego życia”⁸. Dlatego edukacja zdrowotna nabrała wymiaru obowiązkowego w postaci realizacji bloku semestralnego w III i IV etapie edukacyjnym (w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej) w ramach przedmiotu wychowanie fizyczne. Dotychczasowa realizacja jej treści w postaci „ścieżki międzyprzedmiotowej” nie odniosła oczekiwanych rezultatów. Zatem obecnie i w przyszłości, przed wychowaniem fizycznym stoi olbrzymie wyzwanie i odpowiedzialność w obszarze krzewienia kultury fizycznej i zdrowotnej. W zasadzie przedmiot powinien przyjąć nazwę wychowanie fizyczne i zdrowotne lub być może wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna, gdyż w kierunkach swoich zadań ściśle związany jest z kulturą fizyczną i kulturą zdrowotną, które przenikają się nawzajem. W ten sposób zostałaby podniesiona jego ranga i wartość wśród społeczności szkolnej. Przykładem tego rozumowania są zapisy podstawy programowej dla I etapu edukacji. W klasie I szkoły podstawowej w ramach wymagań dla ucznia wyeksponowano podtytuł „kształtowanie sprawności fizycznej dzieci i edukacja zdrowotna”, a w klasie III nadano nazwę „wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna”. W ten sposób założenia stawiają równorzędnie

6 E. Piasecki, O zawodzie wychowawcy fizycznego, Biblioteka Eugeniczna Polskiego Towarzystwa Eugenicznego, Nr 16, Warszawa 1927, s. 1.

7 Z. Cendrowski, E. Czerska, T. Frołowicz, M. Madejski, J. Pośpiech, W. Przybylski, B. Przysiężna, B. Woynrowska, Podstawa programowa z komentarzami. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2009, t. 8, s. 41.

8 Z. Cendrowski, E. Czerska, T. Frołowicz, M. Madejski, J. Pośpiech, W. Przybylski, B. Przysiężna, B. Woynrowska, Podstawa programowa z komentarzami. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2009, t. 8, s. 41.

wobec siebie wymagania szczegółowe dla ucznia dotyczące postaw do kultury fizycznej i kultury zdrowotnej.

Zmiany w podstawie programowej na wszystkich etapach podkreślają znaczenie edukacji zdrowotnej, która stała się wprowadzeniem do kultury zdrowotnej, tak jak wychowanie fizyczne do kultury fizycznej. Propozycje rozwiązań zawarte w ustaleniach formalnych wskazują na zarys wizji nowoczesnego wychowania fizycznego, którego celem jest zdrowie i jego potęgowanie. W ten sposób pojmowane wychowanie fizyczne ma swoje znaczące miejsce w procesie szkolnej kultury fizycznej, która w tym wymiarze nie tylko staje się równorzędną, ale i podporządkowuje się procesowi wychowania w kulturze zdrowotnej. Myślenie o wychowaniu fizycznym jako o obszarze nadającym sens działań na rzecz zdrowia wzmacnia i pogłębia proces wychowania w kulturze zdrowotnej.

Zdrowie jako wartość

Zdrowie we wszystkich społeczeństwach traktowane jest jako dobro, stan ceniony i pożądaný, o które należy dbać, jak również i je pomnażać. Uznaje się je za wartość i zasób dla jednostki i społeczeństwa. Zatem szczególną rolę w tym obszarze należy przypisać edukacji, której celem jest między innymi ukształtowanie systemu hierarchii wartości, w tym również świadomości społecznej w zakresie działań na rzecz zdrowia.

Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że zdrowie jest jedną ze szczególnie istotnych wartości, ale obok niego są również inne, także istotne. Ocena wartości zdrowia może się zmieniać w zależności od kontekstu, w jakim dokonuje się tej oceny oraz zastosowanego narzędzia. Zdrowie,

zajmując wysokie miejsce w hierarchii wartości, nie zawsze jest jednak wartością realizowaną w codziennym życiu, co oznacza, że znaczny odsetek ludzi nie dąży do jej osiągnięcia i nie dba wystarczająco o swoje zdrowie⁹.

Wartościowanie zdrowia w systemie hierarchii wartości zależy od wielu czynników, między innymi od kultury, wieku, płci, wykształcenia, miejsca zamieszkania, a nade wszystko od poziomu świadomości społecznej uwarunkowanej chociażby edukacją i promocją zdrowia. Zatem można zauważyć ścisły związek między motywacją do zachowań zdrowotnych, wyrażających się zainteresowaniem sprawami własnego zdrowia (co z kolei warunkuje podejmowanie działań zmierzających do ochrony i pomnażania zdrowia), a wartością jaką przypisuje się zdrowiu. Zaobserwowano, że osoby, które przypisują zdrowiu wysoką wartość wykazują większe zaangażowanie w zachowania promujące zdrowie¹⁰. W badaniach młodzieży stwierdzono również, że grupa, która przypisuje zdrowiu wysoką wartość, w porównaniu z grupą wartościującą swe zdrowie nisko lub przeciętnie, podejmuje znacząco więcej zachowań prozdrowotnych i częściej unika zachowań i miejsc zagrażających zdrowiu. Wskazuje to na potrzebę zachęcania młodzieży do refleksji nad wartością zdrowia i jego miejscem w hierarchii wartości¹¹.

Wyniki badań przeprowadzone na grupach osób dorosłych wskazują, że zdrowie zajmuje wysokie i stałe miejsce w hierarchii wartości.

9 B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 39.

10 Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, PTPPTP, Warszawa 2001, s. 114.

11 B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 40.

Z komunikatu z badań CBOS 2004¹² wynika, że zdrowie własne i rodziny jest ważne dla wszystkich dorosłych, przy czym prawie wszyscy są przekonani, że dobre zdrowie to wartość bardzo istotna. Z diagnozy społecznej 2005¹³ wynika, że warunkiem szczęśliwego udanego życia jest zdrowie (wybór na pierwszym miejscu dla 65% badanych). W latach 1992-2005 system wartości osób dorosłych w Polsce, według badań, był raczej stabilny i zdrowie zajmowało w nim zawsze wysoką pozycję. Badania opinii społecznej (2006) dotyczące komponentów udanego życia¹⁴ (co jest w życiu najważniejsze) pokazały, że większość (51%) za najważniejszy element udanego życia uznaje dobre zdrowie, jednak dbanie o nie stanowi bezpośredni przedmiot dążeń jedynie co dziesiątego spośród tych, którzy mają jakieś życiowe aspiracje. Z badań CBOS 2007 „Zdrowie jako wartość”¹⁵ wynika, że zdrowie to jedno z podstawowych dóbr cenionych społeczeństwie. Na zachowanie dobrego zdrowia jako jednej z najważniejszych wartości codziennego życia wskazuje niemal trzy piąte badanych (59%). Wyżej cenione jest jedynie szczęście rodzinne (76% wskazań).

Odnosząc się do stanu dotychczasowej wiedzy opartej na cyklicznych badaniach, można uznać, że świadomość znaczenia zdrowia w codziennym życiu oraz deklarowana troska o nie są bardzo wyraźne w społeczeństwie. Jednak tradycja zdro-

wego stylu życia, pomimo silnych deklaracji dbania o własne zdrowie, w szerszym kontekście raczej nie jest dostrzegana. Wskazują na to zarówno indywidualne odczucia badanych, jak i deklaracje faktycznych zachowań pro- i antyzdrowotnych. Inaczej mówiąc, wysoka subiektywna wartość przypisywana zdrowiu nie znajduje wyraźnego potwierdzenia w praktyce życia codziennego.

W związku z tym, środowiska pedagogów i nauczycieli odpowiedzialne są w znaczącej mierze za kształtowanie postaw prozdrowotnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. We współczesnej szkole reformatory chcą szczególnie nacisk położyć na edukację zdrowotną, której priorytetem jest kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu. Zadania te wpisują się w słowa K. Sosnowskiego: „Dwa obowiązki ma szkoła wobec zdrowotności swego społeczeństwa: pierwszy krzepić w swych wychowancach zdrowie, drugi, krzewić za ich pośrednictwem kulturę zdrowotną”¹⁶.

Nauczyciele i ich kompetencje w tym zakresie, jak również instytucje i uczelnie wyższe przygotowujące do zawodu są odpowiedzialnymi za jakość kształcenia i budowania systemu wartości oraz postaw wśród studentów, słuchaczy, którzy to będą niebawem funkcjonowali w relacjach nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, nauczyciel – nauczyciel.

Należy zatem zastanowić się, czy nauczyciel, pedagog wychowania fizycznego, a także nauczyciele innych przedmiotów są przygotowani do realizacji celów związanych ze zdrowiem. Stawiane pytanie

12 M. Wenzel, Wartości życiowe. Komunikat z badań CBOS, nr 3145, BS/98/2004, www.cbos.com.pl [dostęp: 12.02.2010]

13 J. Czapiński, Cechy osobowości i styl życia [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*, VIZJA PRESS&IT, Warszawa 2005, s. 150-163.

14 R. Boguszewski, Co jest w życiu najważniejsze? Komunikat z badań CBOS, BS/77/2006, www.cbos.com.pl [dostęp: 12.02.2010].

15 R. Boguszewski, Zdrowie i zdrowy styl życia w Polsce, Komunikat z badań CBOS, BS/138/2007, www.cbos.com.pl [dostęp: 12.02.2010].

16 K. Sosnowski za: Z. Jaworski, *Koncepcje krzewienia kultury zdrowotnej w szkole polskiej (1965-2004)*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna ADAM, Warszawa 2005, s. 137.

wiąże się z oczekiwaniami wobec nauczyciela i pedagoga, gdyż ma on wpływ na budowanie systemu wartości i kształtowania postaw. Stąd też „Światowa Organizacja Zdrowia jednoznacznie wskazuje na konieczność obecności wszystkich nauczycieli w procesie wychowywania młodego pokolenia do wartości zdrowia i prowadzenia takiego trybu życia, który mu najbardziej sprzyja”. Sprowadza się ono do: wytwarzania nawyków i postaw związanych z odnową i doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego; wyrabiania sprawności w tym zakresie. Zadaniu temu można sprostać wtedy, gdy nauczyciele staną się kreatorami edukacji zdrowotnej. Muszą zatem posiadać niezbędną wiedzę o uwarunkowaniach zdrowia, a swoim zachowaniem i podejmowaną działalnością zachęcać dzieci, młodzież, społeczność szkolną i lokalną do działań na rzecz swojego zdrowia¹⁷.

Wobec powyższych przesłanek należy jednoznacznie stwierdzić, że nauczyciel-pedagog powinien nie tylko wprowadzać wychowanków w świat kultury zdrowotnej, ale przede wszystkim powinien sam w niej aktywnie uczestniczyć, tworząc wzorzec będący podstawą jego autorytetu, inspirując siebie, uczniów do podejmowania wielu działań na rzecz kształtowania pozytywnych postaw wobec zdrowia.

W związku z tym, należy poszukiwać odpowiedzi na pytanie: czy nauczyciel, pedagog wychowania fizycznego i innych przedmiotów jest przygotowany do realizacji celów związanych ze zdrowiem, określonych w podstawie programowej edukacji szkolnej? Jakimi postawami do zdrowia się charakteryzuje? Stawiane pytania wiążą się z oczekiwaniami wobec nauczyciela i pedagoga,

których sens sprowadza się do stwierdzenia, że: nauczyciel chcąc dawać innym – musi sam wiele posiadać, chcąc kształcić innych – musi sam być gruntownie wykształcony, chcąc czynić innych lepszymi – musi sam być dobry¹⁸.

Zdrowie w wartościach osobistych i zachowania zdrowotne wśród pedagogów.

We współczesnej i przyszłej szkole według dokumentów programowych MEN¹⁹ szczególny nacisk położony jest na edukację zdrowotną, której priorytetem będzie kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

Analiza wcześniejszych wyników badań i nowa rzeczywistość szkolna wskazała potrzebę określenia postaw do wartości zdrowia przyszłych nauczycieli i pedagogów studiujących na kierunkach pedagogicznych. Z tak ujętym celem wiąże się wskazanie znaczenia i miejsca wartości zdrowia w hierarchii wartości osobistych. Jednocześnie podjęto próbę przedstawienia charakterystyki zachowań zdrowotnych w tej grupie osób. Ocena tego stanu może rzutować na postawę w przyszłej roli zawodowej. Możemy przyjąć tezę, że jeżeli zdrowie ma wysoką rangę w hierarchii wartości i potwierdzone jest zachowaniami zdrowotnymi w badanej grupie osób, to możemy przypuszczać, że będą oni zdecydowanie lepiej wypełniali swoje powinności edukacyjne w obszarze zdrowia.

18 W. Okoń, Osobowość nauczyciela, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 19.

19 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 r., Nr 4, poz. 17).

17 K. Denek (1996), Zdrowie i jego promocja w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych, „Edukacja Dorosłych” 1996, nr 2.

Badania przeprowadzono w 2009 roku wśród studentów i słuchaczy uczęszczających do dwóch Kolegiów Nauczycielskich (w Zgierzu i Łowiczu) oraz trzech uczelni wyższych (Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi i Uniwersytetu Łódzkiego, Wydziału Nauk o Wychowaniu oraz Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi – kierunek wychowanie fizyczne). Zebrano materiał obejmujący 1260 spostrzeżeń. Badaniami objęto studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych kierunków pedagogicznych o specjalnościach: kultura fizyczna i zdrowotna, wychowanie fizyczne i zdrowotne, sport rekreacja i turystyka, kształcenie zintegrowane, pedagogika wieku dziecięcego i innych oraz wychowanie fizyczne (tab. 1).

Tabela 1.
Liczba badanych studentów pedagogiki (I stopień studiów)

Źródło: badania własne

Specjalności kierunków	Forma studiów				Ogółem
	stacjonarne		niestacjonarne		
	Łódź	Łowicz	Zgierz	Kielce	
Pedagogika kultury fizycznej (Pedagogika kultury fizycznej i wychowanie fizyczne i zdrowotne w Zgierzu i Łowiczu)	79	126	56	58	289
Pedagogika i wychowanie fizyczne i zdrowotne – studia nauczycielskie (Pedagogika i wychowanie fizyczne i zdrowotne w Zgierzu i Łowiczu – studia nauczycielskie)	120	56	2*	81*	179
Wychowanie fizyczne (Wychowanie fizyczne w Wydziale Nauk o Wychowaniu w Łodzi)	29	10	56	30	125
Pedagogika zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Pedagogika zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w WSP i Uniwersytecie Łódzkim)	2	86	1	118	207
Pedagogika wieku dziecięcego – studia nauczycielskie (Pedagogika wieku dziecięcego i wychowanie fizyczne i zdrowotne w Zgierzu i Łowiczu – studia nauczycielskie)	13	136	2	58	209
Pedagogika w zakresie... (Pedagogika w zakresie: Pedagogika w trzech specjalnościach: demagogia, socjologia, pedagogika ogólna w WSP i UŁ)	12	181	6	50	249
Badani razem	295	581	133	322	1280

* Liczba studentów w Zgierzu i Łowiczu nie gwarantuje formy studiów w tym kierunku

Szczególną uwagę skierowano na osoby uzyskujące kwalifikacje nauczycielskie (w przyszłości), które będą odpowiedzialne za realizację edukacji zdrowotnej w nowym wymiarze podstawy programowej w szkole. Zwrócono również uwagę na

formę studiów badanych studentów, gdyż jest ona dość istotna z punktu widzenia objętości programowej zajęć (studenci niestacjonarni realizują około 60% zajęć studiów stacjonarnych). Fakt ten może wskazywać na jakość uzyskiwanych kompetencji w obszarze zdrowia. Warto zatem się odnieść do pożądaných kompetencji, jakimi powinni się charakteryzować nauczyciele i pedagodzy realizujący zakres edukacji zdrowotnej w szkole, gdyż to oni w znaczącym zakresie odpowiedzialni są za budowanie hierarchii wartości i kształtowanie zachowań zdrowotnych wśród dzieci i młodzieży.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem narzędzi pomiaru stosowanego (przez pedagogów i psychologów zdrowia) w promocji, pedagogice i psychologii zdrowia: Lista Wartości Osobistych – LWO, Z. Juczyńskiego²⁰ oraz Inwentarz Zachowań Zdrowotnych – IZZ, Z. Juczyńskiego²¹.

Zastosowany kwestionariusz LWO, służący do określenia wartości zdrowia, składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera opis 9 symboli szczęścia, które wyrażają formy przejawów wartości ludzkich. Wśród nich: duży krąg przyjaciół; udane życie rodzinne; wykonywanie ulubionej pracy, zawodu; sukcesy w nauce, pracy; dobre zdrowie; bycie potrzebnym innym ludziom; dobre warunki materialne; życie pełne przygód, podróży; sława, popularność. Druga część przedstawia 10 kategorii wartości osobistych, wśród których znajduje się: miłość, przyjaźń; dobre zdrowie (utożsamiane ze sprawnością fizyczną i psychiczną), poczucie humoru, dowcip; inteligencja, bystrość umysłu;

20 Z. Juczyński, Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia, PTPPTP, Warszawa 2001, s. 129.

21 Tamże, s. 116.

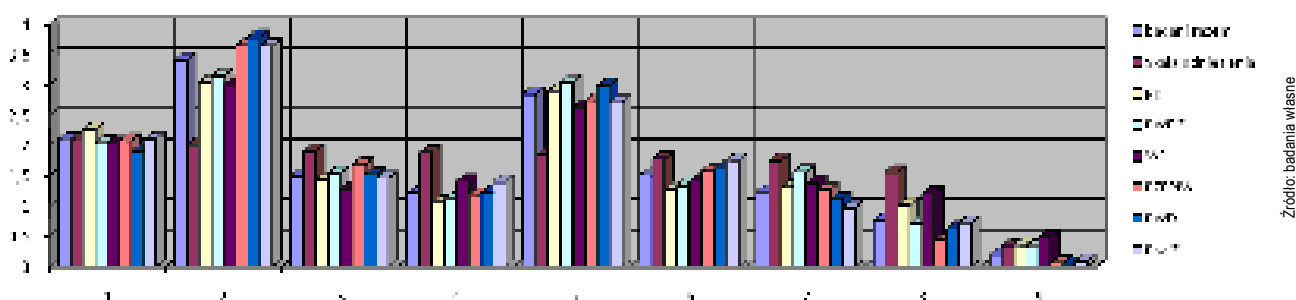
wiedza, mądrość; odwaga, stanowczość; radość, zadowolenie; dobroć, delikatność; ładny wygląd zewnętrzny, prezencja; bogactwo, majątek. To kategorie, które powinny być ważne dla nauczyciela, pedagoga. Badanie polegało na wyborze 5 najważniejszych symboli i wartości oraz nadaniu im rangi od 5 dla najważniejszego do 1 punktu dla najmniej ważnego. Rzetelność LWO sprawdzono poprzez dwukrotny pomiar tym samym narzędziem w odstępie dwóch tygodni. Współczynnik korelacji dla obydwu części wynosił odpowiednio 0,78 i 0,76, zaś po sześciu tygodniach 0,72 i 0,62 – co wskazuje na zadowalającą trafność metody.

Kolejnym istotnym badaniem była ocena i charakterystyka różnego rodzaju zachowań związanych ze zdrowiem. Zastosowany Inwentarz Zachowań Zdrowotnych – IZZ, charakteryzuje się rzetelnością ustaloną na podstawie alfa Cronbacha wynoszącą 0,85 dla całego inwentarza, zaś dla czterech podskal mieści się w granicach od 0,60 do 0,65. Trafność inwentarza także mieści się na poziomie zadowalającym.

Analiza objęła cztery kategorie zachowań zdrowotnych, tj. prawidłowych nawyków żywieniowych, zachowań profilaktycznych, praktyk zdrowotnych oraz pozytywnego nastawienia psychicznego. Prawidłowe nawyki żywieniowe uwzględniają przede wszystkim rodzaj spożywanej żywności, zachowania profilaktyczne dotyczą przestrzegania zaleceń zdrowotnych – uzyskiwania informacji dotyczących zdrowia i choroby. Natomiast praktyki zdrowotne obejmują codzienne nawyki dotyczące snu, rekreacji czy aktywności fizycznej. Z kolei pozytywne nastawienia psychiczne włączają w zakres zachowań zdrowotnych takie czynniki psychologiczne, jak unikanie zbyt silnych emocji, stresów i napięć czy sytuacji wpływających przygnębiająco. Ze zestawienie charakterystyk poszczególnych kategorii ze skalą odniesienia umożliwiły ocenę dotychczasowej efektywności procesu edukacji w obszarze zdrowia. Jednocześnie zobrazowały postawy i nastawienia przyszłych nauczycieli i pedagogów.

Wykres 1.

Hierarchia wartości osobistych – symboli szczęścia wśród badanych w zależności od formy studiów



1. Duży krąg przyjaciół; 2. Udałe życie rodzinne; 3. Wykonywanie ulubionej pracy, zawodu; 4. Sukcesy w nauce, pracy; 5. Dobre zdrowie;

6. Bycie potrzebnym innym ludziom; 7. Dobre warunki materialne; 8. Życie pełne przygód, podróży; 9. Sława, popularność

PKF – Pedagogika kultury fizycznej i zdrowotnej UŁ i Pedagogika sportu, rekreacji i turystyki WSP; PWFz – Pedagogika z wychowaniem fizycznym i zdrowotnym Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu i Łowiczu – studia nauczycielskie dwuprzedmiotowe; WF – Wychowanie fizyczne w Wyższej Szkole Informatyki w Łodzi; PZEPiW – Pedagogika zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w WSP; PWD – Pedagogika wieku dziecięcego z przyrodą lub informatyką lub plastyką Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu – studia nauczycielskie dwuprzedmiotowe; PwZ – Pedagogika w innych specjalnościach: dorosłych, społeczna, opiekuńczo-wychowawcza w WSP i UŁ; SO

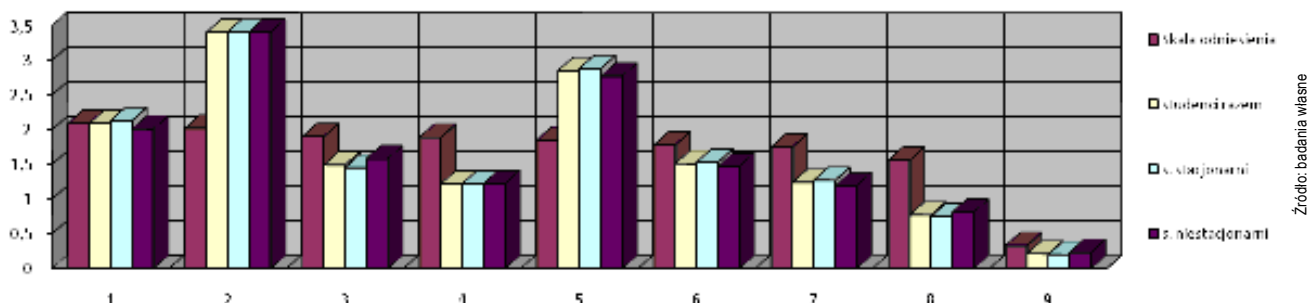
– skala odniesienia

Zebrany materiał opracowano statystycznie przy zastosowaniu programu EpiData 3.1.

W pierwszym etapie postępowania określono hierarchię tzw. symboli szczęścia, które składają się na wartości osobiste. W wyniku przeprowadzonej analizy zebranego materiału (wyk. 1, wyk. 2) zauważa się, że najważniejszym symbolem

sce i wartość. Niepokojącym jest to, że w badanej grupie studentów pedagogiki takie symbole, jak „bycie potrzebnym dla innych ludzi”, wykonywanie „ulubionego zawodu” czy „sukcesy w nauce, pracy” zajmują niższe pozycje i charakteryzują się zdecydowanie niższą wartością w stosunku do skali odniesienia. Najniższe miejsca zgodnie

Wykres 2.
Rozkład wartości osobistych (symboli szczęścia) wśród badanych studentów w zależności od formy studiów



1. Duży krąg przyjaciół; 2. Udanе życie rodzinne; 3. Wykonywanie ulubionej pracy, zawodu; 4. Sukcesy w nauce, pracy; 5. Dobre zdrowie; 6. Bycie potrzebnym innym ludziom; 7. Dobre warunki materialne; 8. Życie pełne przygód, podróży; 9. Sława, popularność

warunkującym zadowolenie z życia jest „udane życie rodzinne”, które stanowi wartość 3,40 (w skali 0-5), dla wszystkich studentów ze wszystkich specjalności i form studiów. Drugim (zarówno wśród studentów stacjonarnych i niestacjonarnych) w hierarchii ważności deklarowanym symbolem jest dobre zdrowie, które osiąga wartość 2,85. Okazuje się, że najbardziej je cenią studenci pedagogiki wychowania fizycznego i zdrowotnego oraz kultury fizycznej, a najmniej studenci innych specjalności (opiekuńczo-wychowawczej, dorosłych, społecznej). Znaczącą wartość dla badanych ma „duży krąg przyjaciół”, który przy wartości 2,09 osiąga trzecią pozycję, co wydaje się zrozumiałe, gdyż okres nauki i studiów charakteryzuje się dużą intensywnością kontaktów społeczności akademickiej. Porównując analizowane symbole ze skalą odniesienia, stwierdzamy ich zbliżone miej-

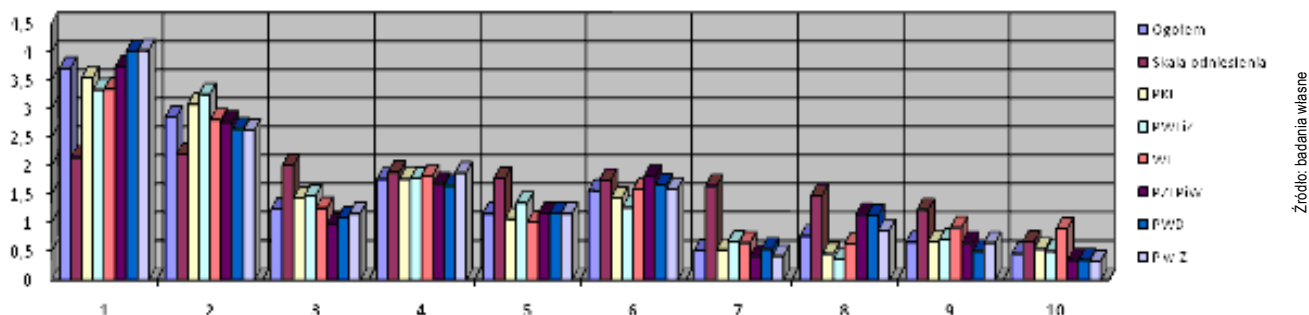
z oczekiwaniami zajmuje „sława, popularność” oraz „życie pełne przygód”, gdyż jak można się spodziewać nie jest to domena przyszłego nauczyciela i pedagoga. Natomiast przyglądając się szczegółowym wynikom (przy uwzględnieniu kryterium specjalności pedagogicznej), dostrzegalne jest zróżnicowanie wartości w zależności od analizowanego symbolu szczęścia. Najbardziej uwidacznia się ta sytuacja w „udanym życiu rodzinnym”, „dobrych warunkach materialnych”, „sławie i popularności”. Różnice występują między studentami specjalności związanych z kulturą fizyczną a pozostałymi. Można przypuszczać, że jest to zgodne z poglądem na życie kształtowanym przez uczestniczenie w obszarze sportu, który w obecnej rzeczywistości polega na dążeniu do sławy, popularności i dobrych warunków materialnych.

W kategoriach wartości osobistych (wyk. 3, wyk. 4) najistotniejszą jest „miłość i przyjaźń”, a następnie „dobre zdrowie, sprawność fizyczna

Niepokojącym jest, iż taka wartość jak „dobroć, delikatność” oraz „radość, zadowolenie” zajmują niskie pozycje wśród wartości osobistych przy-

Wykres 3.

Hierarchia kategorii wartości osobistych wśród badanych w zależności od kierunku i specjalności studiów



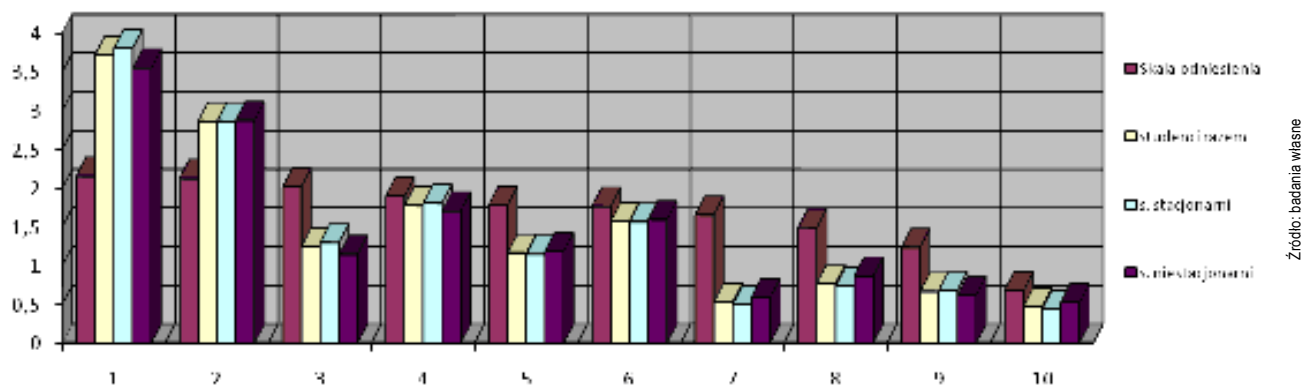
1. Miłość, przyjaźń; 2. Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna; 3. Poczucie humoru, dowcip; 4. Inteligencja, bystrość umysłu; 5. Wiedza, mądrość; 6. Odwaga, stanowczość; 7. Radość, zadowolenie; 8. Dobroć, delikatność; 9. Ładny wygląd zewnętrzny, prezencja; 10. Bogactwo, majątek

i psychiczna” we wszystkich badanych grupach i formach studiów. W stosunku do skali odniesienia kategorie te zajmują odpowiednio te same pozycje w hierarchii, lecz osiągają większe znaczenie.

szłych pedagogów i nauczycieli. W porównaniu ze skalą odniesienia są to wartości co najmniej dwa i więcej razy niższe. Jednocześnie zauważalne są różnice wśród nich w zależności od specjalności

Wykres 4.

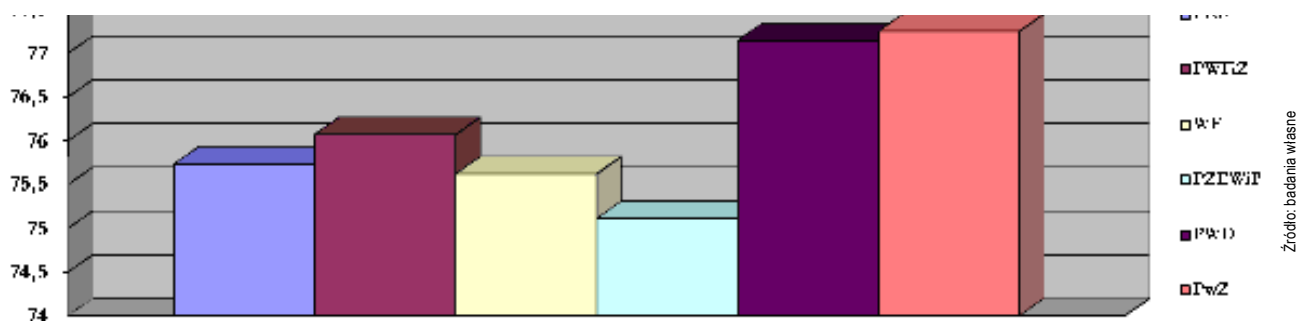
Rozkład kategorii wartości osobistych wśród badanych w zależności od formy studiów



1. Miłość, przyjaźń; 2. Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna; 3. Poczucie humoru, dowcip; 4. Inteligencja, bystrość umysłu; 5. Wiedza, mądrość; 6. Odwaga, stanowczość; 7. Radość, zadowolenie; 8. Dobroć, delikatność; 9. Ładny wygląd zewnętrzny, prezencja; 10. Bogactwo, majątek

Wykres 5.

Wskaźnik zachowań zdrowotnych wśród badanych według kierunków i specjalności studiów



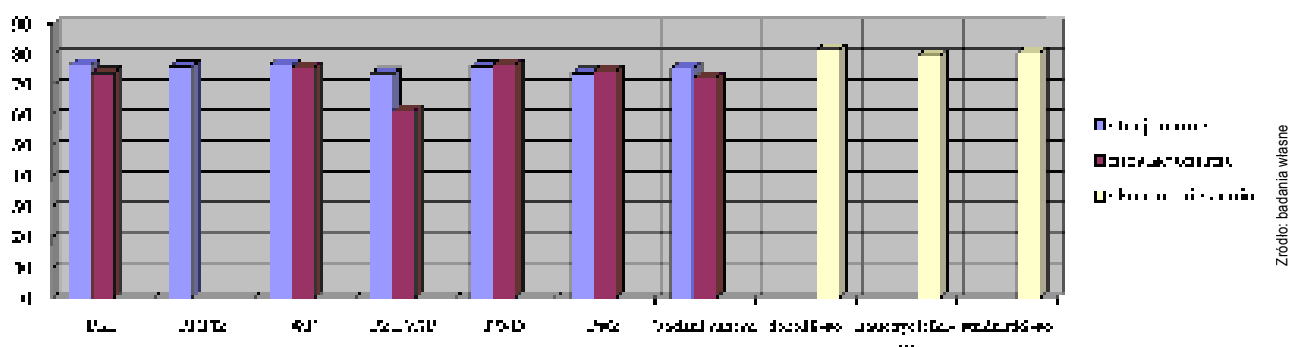
Źródło: badania własne

studiów. Niestety u przyszłych nauczycieli i pedagogów wychowania fizycznego i zdrowotnego osiągają najniższą wartość (nie tylko w zależności od specjalności, ale w ogóle w hierarchii ich wartości). Tym bardziej, że grupa tych osób odpowiada za poziom aktywności fizycznej w procesie edukacji. Radość z ruchu czy z uczestniczenia

zdrowie człowieka. Według socjologów medycyny mianem zachowań zdrowotnych określa się każde intencjonalne działanie jednostki, którego celem jest utrwalenie lub podnoszenie potencjału zdrowia, niezależnie od jego skuteczności²². Zachowania zdrowotne kształtują się od najmłodszych lat naszego życia pod wpływem różnorodnych wzorów

Wykres 6.

Wskaźnik zachowań zdrowotnych wśród badanych studentów w zależności od specjalności i formy studiów



Źródło: badania własne

w jego różnych formach warunkuje zachowanie i pomnażanie zdrowia.

Kolejnym etapem postępowania badawczego było określenie zachowań zdrowotnych wśród przyszłych pedagogów i nauczycieli. Zachowania człowieka warunkują jego styl życia, który wg Lalonde'a w największym stopniu determinuje

osobowych wyniesionych z domu, przedszkola, szkoły, społeczności lokalnej, religijnej, mediów itd. Dlatego też, szczególną rolę przypisuje się

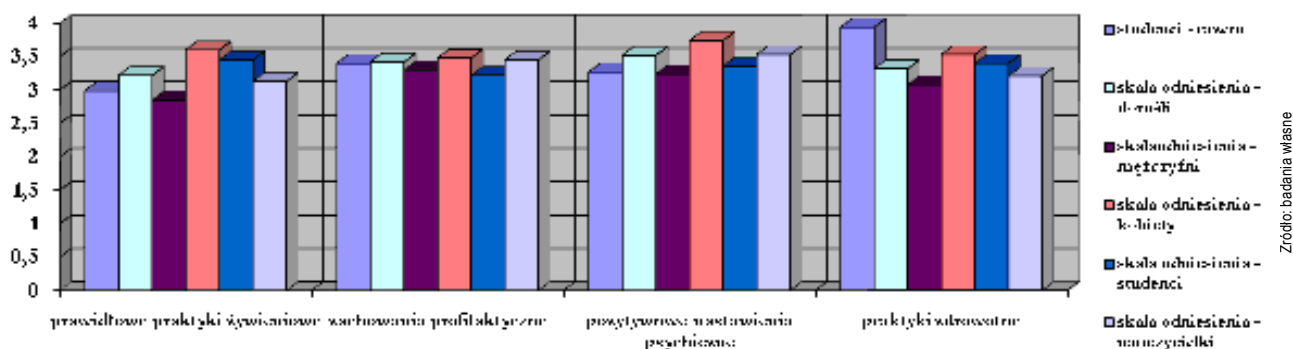
22 J. Piwoński, A. Pytla, Zachowania zdrowotne i poziom wiedzy na temat wybranych zagadnień profilaktyki chorób serca młodzieży warszawskich szkół gimnazjalnych prawobrzeżnej Warszawy, „Polski Przegląd Kardiologiczny” 2003, 5, 3, s. 302.

edukacji szkolnej, która to w istotny sposób powinna wpływać na świadomość zdrowia wśród uczniów. Zatem decydujące znaczenie w tym zakresie ma społeczność nauczycieli, pedagogów i pracowników szkoły.

Uzyskane wyniki badań (wyk. 5, wyk. 6) wskazują, że wartość wskaźnika zachowań zdrowotnych (określanego jako deklarowane zachowania zdrowotne) wynosi 76,22 na 120 pkt., co stanowi dolną

Wśród kategorii zachowań zdrowotnych (wyk. 7, wyk. 8) zdecydowanie najkorzystniej przedstawiają się deklaracje w zakresie praktyk zdrowotnych (sen, rekreacja, aktywność fizyczną, niepalenie tytoniu), które to znacząco przewyższają wartości skal odniesienia we wszystkich grupach. Uwidacznia się między innymi moda na niepalenie, co jest zadowalającym zachowaniem wśród przyszłych nauczycieli i pedagogów. Można sądzić, że w tym

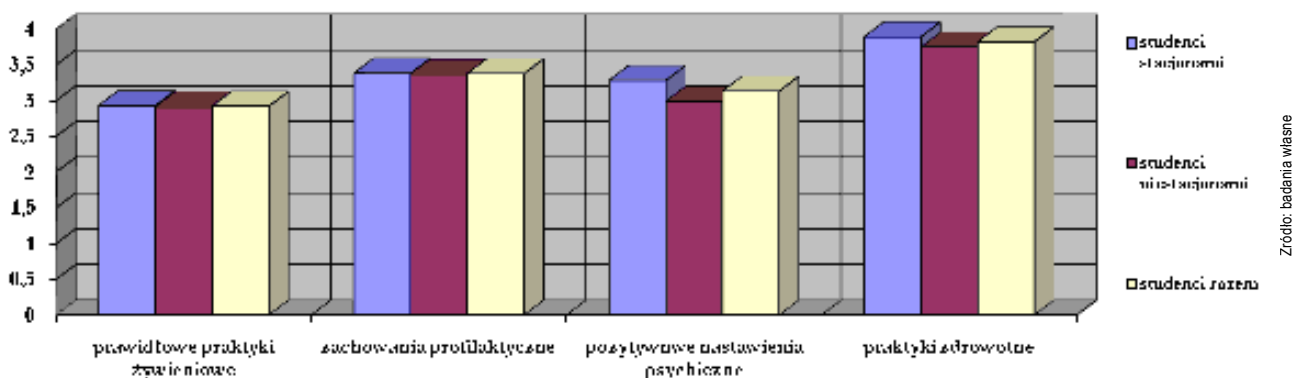
Wykres 7.
Zachowania zdrowotne wśród badanych według skali odniesienia



granice wartości średnich znormalizowanych. Należy podkreślić, iż jest on zdecydowanie niższy w stosunku do skali odniesienia osób dorosłych, grupy studentek i nauczycielek. Sytuacja ta pokazuje niekorzystne zjawisko w deklarowanych zachowaniach zdrowotnych w badanej grupie przyszłych pedagogów i nauczycieli.

zakresie występuje duża skuteczność działań, ujętych w Narodowym Programie Zdrowia²³ (na lata 1996-2005 i 2007-2015). Zdecydowanie niekorzystne wyniki obserwujemy się w zakresie prawidłowych nawyków żywieniowych, które składają się na zakres edukacji żywieniowej. Zaniedbanie tego obszaru skutkuje najczęściej nadwagą i otw-

Wykres 8.
Wskaźnik zachowań zdrowotnych wśród badanych studentów w zależności od specjalności i formy studiów



łością, które traktowane są w chwili obecnej jako choroby cywilizacyjne. Uzyskane wartości są na najniższym poziomie w stosunku do pozostałych kategorii zachowań zdrowotnych wśród studentów wszystkich specjalności pedagogicznych i wychowania fizycznego.

Poddając analizie zachowania zdrowotne studentów w zależności od formy studiów – stacjonarne i niestacjonarne (wyk. 8), możemy stwierdzić, że studenci studiów stacjonarnych charakteryzują się wyższym wskaźnikiem zachowań zdrowotnych niż studenci studiów niestacjonarnych. Tendencja ta dostrzegalna jest w większości specjalności pedagogicznych i wychowaniu fizycznym. Możemy zatem przypuszczać, a na pewno nie wykluczać, że zmniejszona objętość (liczba godzin) studiów w trybie niestacjonarnym, jak również styl życia w tym okresie powoduje takie efekty. Ważne jest by się one w przyszłości nie przekładały na proces kształcenia dzieci i młodzieży.

Zakończenie i wnioski

Podsumowując należy podkreślić, iż nasuwają się wątpliwości w stosunku do jakości dotychczasowej edukacji w zakresie obyczajów związanych ze zdrowiem zarówno w edukacji w szkole, jak i na studiach. Studia pierwszego stopnia nadają kwalifikacje do wykonywania zawodu. Zatem wydaje się, że należy od przyszłych pedagogów i nauczycieli oczekiwać więcej aniżeli tylko przeciętności w zakresie wartościowania i zachowań co do zdrowia. Innym spostrzeżeniem jest fakt, iż wśród badanych studentów obserwuje się podobne tendencje jak u osób dorosłych. Dotychczasowe badania w zakresie hierarchii wartości wśród społeczeństwa polskiego odwzorowują ten trend u przyszłych nauczycieli i pedagogów. Niepokoją-

cym jednak jest niski poziom kategorii „radości i zadowolenia oraz dobroci i delikatności”, które powinny zajmować wysoką pozycję wśród osób tej grupy zawodowej. Jednocześnie w zachowaniach zdrowotnych badanej grupy nie dostrzega się istotnych różnic w zależności od wybranej specjalności pedagogicznej, a w porównaniu ze skalami odniesienia (sprzed 10 lat) postęp w tym zakresie jest niezadowalający.

Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia, niepokój może budzić również skuteczność wprowadzanych zmian. Co więcej: czy przyszli pedagodzy i nauczyciele są w stanie im sprostać? Dlatego też kultura zdrowotna jest wyzwaniem dla edukacji dzieci i młodzieży, gdyż z jednej strony mamy do czynienia z wymaganiami i oczekiwaniami (wobec ucznia) wynikającymi z zapisów formalnych, a z drugiej strony mamy do czynienia z pedagogiem i nauczycielem przygotowywanym do zawodu. Obawy może budzić postawa do zdrowia przyszłych pedagogów i nauczycieli, która w zasadzie zostaje ugruntowana w trakcie studiów (wynikająca po części z programu studiów). Na przykładzie przyszłych nauczycieli i pedagogów wychowania fizycznego możemy mówić o braku przygotowania do realizacji nowej koncepcji edukacji zdrowotnej i wychowania fizycznego opartej na działaniach na rzecz zdrowia. W związku z tym, sprawą pilną jest stworzenie systemu doskonalenia nauczycieli wychowania fizycznego i innych przedmiotów w zakresie edukacji zdrowotnej. Dokonanie zmian w kształceniu przeddyplomowym pedagogów i nauczycieli wychowania fizycznego powinno odbywać się poprzez wprowadzenie pedagogiki zdrowia, edukacji zdrowotnej lub wychowania zdrowotnego (obecnie w standardach kształcenia na kierunkach: pedagogika I stopnia i wychowanie

fizyczne II stopnia brak jest takiego przedmiotu) oraz uwzględnienie edukacji zdrowotnej z metodyką w kształceniu przeddyplomowym nauczycieli wszystkich przedmiotów. Dlatego można postulować o przebudowywanie programów studiów tak, by w większym zakresie uwzględniały treści obejmujące działania na rzecz zdrowia. Zatem należy stworzyć alternatywny projekt (na wzór podstawy programowej 2009) uwzględniający zakres celów i treści w zakresie edukacji zdrowotnej w wielu obszarach tematycznych dostosowanych do specjalności pedagogicznej studiujących. Priorytetem oczywiście stawałaby się sylwetka absolwenta, która obrazuje przygotowanie zawodowe. Jednocześnie wydaje się konieczne podjęcie prób stworzenia „uczelni promującej zdrowie” na wzór istniejących „szkół promujących zdrowie”. Zasadność potęguje fakt, iż uczelnie pedagogiczne kształcą pedagogów i nauczycieli, którzy to z kolei będą ponosili odpowiedzialność za edukację dzieci i młodzieży. To właśnie nauczyciele i pedagodzy powinni odgrywać ważne role społeczne i rozwojowe, które wykraczają poza tradycyjne granice danego przedmiotu. Powinni oni stanowić dla uczniów wzór do naśladowania. A odpowiednie kwalifikacje zawodowe pedagogów i nauczycieli wychowania fizycznego powinny zajmować niezwykle istotną rolę w fizycznym i umysłowym rozwoju dzieci i młodzieży oraz w zachęcaniu ich do prowadzenia zdrowego stylu życia. Tylko czy reprezentując przeciętną postawę w zakresie zachowań zdrowotnych (jak wykazały wyniki badań) jest się w stanie tym zadaniom sprostać. Istotą jest fakt, iż to w znaczącej mierze od poziomu kultury zdrowotnej przyszłych pedagogów i nauczycieli zależeć będzie proces wychowania w kulturze zdrowotnej dzieci i młodzieży.

Paweł Kijo

Lodz, Poland

Pawel.Kijo@gmail.com

Keywords: health culture, physical culture, health, health behaviors of students

Health culture in the context of programmatic changes in school education (curriculum reform of 2009)

Abstract

The relationship between health education and physical education are reflected in the general education curriculum introduced in 2009 in the Polish educational system. Therefore, changes concerning the educational process, requirements and expectations towards students, put teachers and pedagogues in a new situation. An analysis of existing research results and situation and new school reality showed a need to determine attitudes to the health of future teachers and educators. Efforts have also been made to show the performance of health behaviors in this group of people. The evaluation of this condition may affect their attitude in future professional role as well as present education in this area.

The study was conducted in 2009 among students of public and private universities and teacher training colleges of Łódź. There was analyzed material covering 1260 observations. The study used a diagnostic survey method with measuring tools used in the promotion, pedagogy and psychology of health: LWO - List of Personal Values - Z. Juczyński and Health Behaviour Inventory - IZZ, Z. Juczyński. The results indicate the current unsatisfactory state of education in the field of customs related to health education both in school and during the study. It is therefore necessary, in the process of education, to increase pressure on health-related activities, since future educators and teachers should be characterized by high rates rather than just average rate of behavior regarding health. It can therefore be assumed that this condition directly translates into shaping pro-health attitudes in children and adolescents.

Paweł Kijo, Ph.D., The Pedagogy Academy in Lodz,
Department of Pedagogy

Charakterystyka Ośrodków Transferu Technologii w świetle barier procesu komercjalizacji badań naukowych w Polsce

Adam Trawiński

Lublin, Polska

adam.trawinski@o2.pl

słowa kluczowe: Ośrodki Transferu Technologii, OTT, komercjalizacja, bariery, Polska, Unia Europejska, badania naukowe.

To, że dzisiejsza polska gospodarka, jeżeli chce rywalizować w obrębie rynków zarówno europejskich, jak i światowych musi być innowacyjna, nie trzeba zbyt mocno podkreślać. Innowacyjność ta nie może być jednak zupełnie oderwana od rzeczywistości uniwersyteckiej.

Na wstępie wyjaśnić należy, czym jest komercjalizacja wyników badań naukowych. Termin jest dość szeroki, dotyczy w większości (by nie powiedzieć w całości) nauk przyrodniczo-technicznych. Kwestia komercjalizacji odnosi się do praktycznego zastosowania osiągnięć wyżej wymienionych nauk w ogólnie pojętym przemyśle. Dotyczy to np. procesu wykorzystywania przemysłowego nowych technologii, opracowywania i wprowadzania na rynek nowych produktów farmaceutycznych itp.

Proces ten jest niezwykle istotny z punktu widzenia współczesnych teorii gospodarczych.

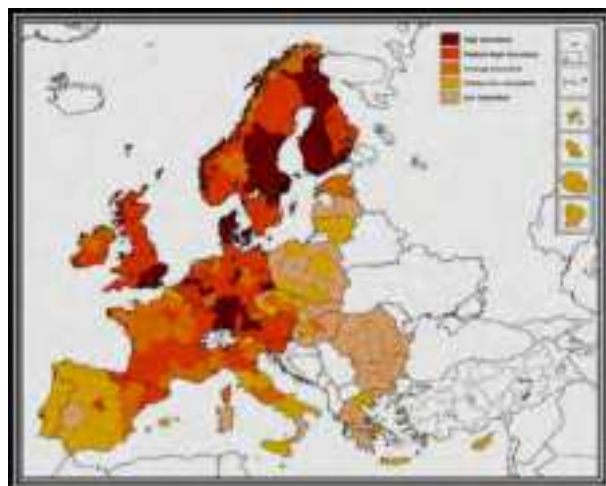
Mgr Adam Trawiński
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dzięki współpracy sektora przedsiębiorczego z sektorem nauki możliwy ma być szybki postęp w dziedzinie rozwoju gospodarczego. Rolą naukowców staje się opracowywanie nowych i bardziej efektywnych rozwiązań problemów, jakie stoją dziś przed przedsiębiorstwami.

Skoro nastawienie na komercjalizację jest dziś uważane za jeden z istotnych przyczynków do rozwoju i wzrostu gospodarczego, to warto podkreślić, że zagadnienie to staje się także bardzo istotne z punktu widzenia interesu tak poszczególnych państw, jak i całych wspólnot (np. Unii Europejskiej). Dlatego też w coraz większym stopniu dąży się do kooperacji ośrodków przemysłowych z ośrodkami naukowymi. Poniższe zestawienie stanowi obrazowe porównanie (na poziomie regionów) zagadnienia innowacyjności w Europie.

Rysunek 1.

Wydajność innowacyjna w regionach Unii Europejskiej



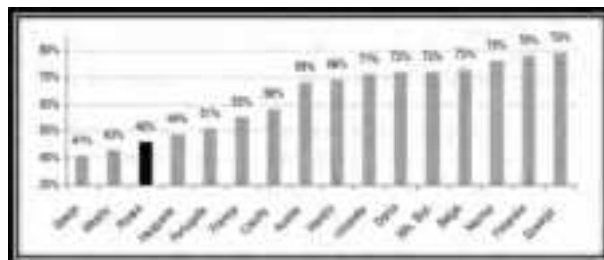
Zródło: European Innovation Scoreboard (EIS) 2009, Comparative Analysis of Innovation Performance.

Jak widzimy – uwzględniono jedynie kraje UE, Polska w aspekcie innowacyjności wypada wyjątkowo słabo. Kraje skandynawskie pozostają poza jakimkolwiek zasięgiem, zachodnie kraje Europy również dość mocno nad nami górują. Najgorzej wśród tych państw wypada Hiszpania oraz Portugalia, mimo wszystko jest to i tak poziom wyższy niż w Polsce. „Warto zwrócić uwagę na fakt, że kraje, które przystąpiły do UE razem z Polską w roku 2004 (z wyjątkiem Łotwy), prześcignęły już nas pod względem innowacyjności”. Jedynie kilka polskich województw ma inny niż niski „poziom innowacyjności”. Woj. pomorskie, mazowieckie, dolnośląskie, śląskie oraz małopolskie prezentują średnio-niski poziom, pozostałe województwa można przyrównać jedynie do regionów Rumunii, Bułgarii czy wspomnianej Łotwy. Mając na uwadze powyższe, nasuwa się pytanie: dlaczego tak się dzieje? Przyczyn takiego stanu rzeczy jest niewątpliwie wiele, pozwolę sobie wyszczególnić te najbardziej, moim zdaniem, istotne.

Ujmując problem w sposób całościowy stwierdzić należy, iż w Polsce jedną z głównych barier procesu komercjalizacji są niskie nakłady na aktywność badawczo-rozwojową. Nie można jednak całej, w tym przypadku, odpowiedzialności zrzucić na rząd/państwo. Trzeba sobie uzmysłwić, iż poziom zaangażowania środków prywatnych jest również w istocie znikomy. W głównej mierze chodzi oczywiście o aspekt firm, przedsiębiorstw. Nie uczestniczą one w wystarczającej mierze w dziele dotowania innowacyjnych badań, rozwiązań.

Wykres 1.

Ocena poziomu współpracy biznesowej z uczelniami w związku z działalnością B+R w latach 2006-2007



Zródło: World Economic Forum Executive Opinion Survey, 2006, 2007; za: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Diagnoza stanu szkolnictwa (...)

Według powyższego zestawienia w ramach sektora „Badania i Rozwój” – B+R (ang. Research and Development – R&D), Polska prezentuje się słabo. Jakie są przyczyny takiego stanu rzeczy?

Po pierwsze brakuje świadomości odnośnie możliwości podjęcia współpracy z ośrodkami akademickimi (patrz wyk. 2 – niewiedza rzędu 20% jest już istotną kwestią). Wypada dodać, iż jest to problem wpływający ze strony samych przedsiębiorców. Po wtóre wymienić również można brak chęci, inicjatywy do podjęcia współpracy (patrz wyk. 3 – dotyczy przedsiębiorców, którzy wiedzą o możliwości współpracy).

Wykres 2.

Świadomość przedsiębiorców dotycząca możliwości współpracy z naukowcami



Zródło: opracowanie własne na podstawie: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Raport – Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych (2006).

Wykres 3.

Skala prób nawiązania współpracy z sektorem naukowym



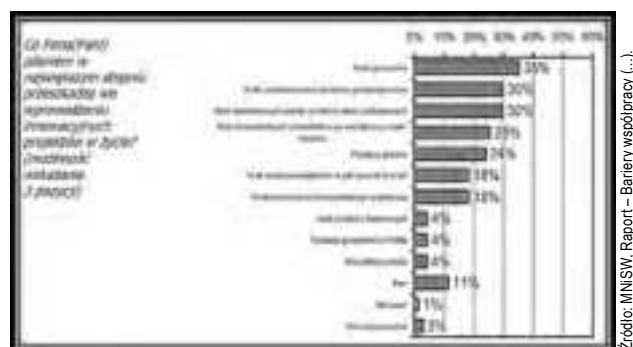
Jeżeli chodzi o duże korporacje, to nie mają one z reguły problemów finansowych, jednak w przypadku małych i średnich przedsiębiorstw sprawa jest mniej klarowna. W polskiej rzeczywistości dominują te dwa ostatnie typy przedsiębiorstw (MSP). W większości brakuje im środków finansowych na rozwijanie innowacyjnych badań. Sektor bankowy jest sceptycznie nastawiony na udzielanie kredytów przeznaczonych na ten cel, klasyfikując takie projekty jako wysoce ryzykowne. „Brakuje też funduszy kapitału wysokiego ryzyka (venture capital) inwestujących w małe projekty, które w wielu krajach stanowią istotny instrument wdrażania działalności naukowej, badawczo-rozwojowej i innowacyjnej do praktyki gospodarczej”. To wszystko sprawia, że polskie przedsiębiorstwa są na straconej względem europejskich firm pozycji.

Spróbuję teraz ująć zagadnienie z drugiej strony. Wykres 4 prezentuje punkt widzenia naukowców. Jak widać, jednymi z najbardziej istotnych przeszkód odnośnie współpracy świata nauki z sektorem przedsiębiorstw są brak inicjatywy ze strony biznesu oraz brak zainteresowania podjęciem współpracy. Naukowcy zatem stoją

na stanowisku, że główną odpowiedzialność za obecny stan rzeczy ponoszą przedstawiciele środowisk biznesowych. Ich zdaniem, nie chcą oni finansować badań (postawa „brak sponsorów”) lub w ogóle się tym nie interesują.

Wykres 4.

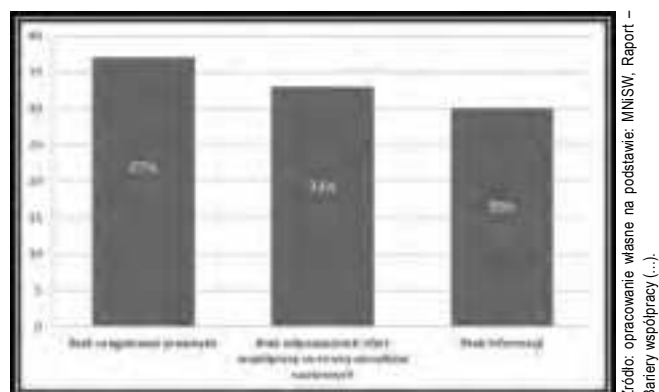
Bariery współpracy według naukowców



Wśród przedsiębiorców, którzy dotychczas nie zdecydowali się na podjęcie współpracy z sektorem naukowym dominują nieco inne poglądy. Odwołując się do kolejnych badań (wyk. 5), stwierdzamy, że przedsiębiorcy winią za obecny stan rzeczy braki w dostępie do informacji o aktualnych badaniach, drugą z kolei przyczyną jest, według nich, brak ofert od pracowników nauki, aż wreszcie wykazują na brak zachęt prawnych.

Wykres 5.

Bariery współpracy według przedsiębiorców



W ten sposób, jak widzimy, poszczególne grupy przerzucają między sobą odpowiedzialność, winiąc jeszcze dodatkowo ustawodawstwo. O ile prawo faktycznie wymaga poprawek, to jednak analizując powyższe zestawienia znaleźć można „wspólny mianownik” – jest nim brak informacji.

Rozwijając to zagadnienie stwierdzić trzeba, że braki w aspekcie komunikacyjnym są dosyć widoczne – osiągnięcia naukowe nie są w należyty sposób promowane w aktualnej rzeczywistości społecznej. Nie funkcjonuje także nic na kształt „baz informacyjnych” – szeroko dostępnych informatorów odnośnie aktualnie prowadzonych prac badawczych. Wskazana jest na tym polu inicjatywa wpływająca wprost ze „świata nauki”. Koniecznie musi zostać wprowadzony system zarządzający aktualną pracą badawczą. W tej chwili bowiem „istniejące w placówkach naukowych komórki do spraw komunikacji w małym stopniu zajmują się problematyką badań i nauki. Przede wszystkim zaś placówkom nauki brak skutecznych narzędzi komunikacji wewnętrznej, które pozwoliłyby zbierać i centralizować wiedzę na temat prowadzonych badań w jednym miejscu”.

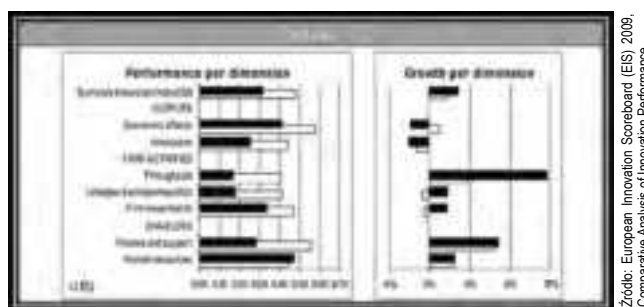
Pamiętać trzeba, aby informować z odpowiednim wyprzedzeniem o planowanych wydarzeniach, dzięki temu możliwe będzie zainteresowanie nauką np. opinię publiczną, która dziś ma niebagatelny wpływ na społeczną rzeczywistość.

Mając na uwadze to, o czym powyżej była mowa, nie można demonizować środowiska przedsiębiorców. Małe i średnie firmy zwyczajnie mają bardzo ograniczone możliwości finansowe w tym aspekcie, dodatkowo dochodzą jeszcze omówione już wyżej braki. To wszystko składa się na niezbyt przyjazny kontekst, w którym muszą działać współczesne firmy. Konieczne jest, więc

wprowadzenie ułatwień w tej kwestii, tak aby współpraca była możliwa. Dzięki temu przecież niewątpliwie zyska nie tylko sektor naukowy, ale przede wszystkim sektor MSP, który ma przełożenie na dynamikę postępu gospodarczego naszego kraju. Tym samym zatem zyskamy my wszyscy.

W chwili obecnej, co podkreślam na nowo, Polska prezentuje się niekorzystnie na drodze postępu w aspekcie innowacyjności. Mimo wszystko nie jest tak tragicznie, jak mogłoby się wydawać. Wykres 6 przedstawia Polskę na tle średniej europejskiej ze względu na dziedziny innowacyjności.

Wykres 6.
Innowacyjność w Unii Europejskiej, polski profil



Źródło: European Innovation Scoreboard (EIS) 2009; Comparative Analysis of Innovation Performance.

Polska, co prawda, jest znacznie poniżej średniej europejskiej, wyjątek stanowi wykorzystanie zasobów ludzkich (zob. lewa tabela). Czynniki, który jednak nastraja pozytywnie zobrazowany jest po prawej stronie zestawienia, chodzi oczywiście o tempo rozwoju. Mimo powyżej opisanych przeszkód – braków finansowych, braku motywacji itd. Polska radzi sobie nad podziw dobrze. Widać to dosyć wyraźnie – w każdej niemal z dziedzin jesteśmy powyżej średniej, można więc wysnuć wniosek, że z takim tempem rozwoju wkrótce uda nam się dogonić europejską czołówkę. Niestety, utrzymując dotychczasową tendencję, Polsce uda się dogonić inne kraje za około 20 lat. Widać

zatem jak wielka przestrzeń dzieli nas od pozostałych, lepiej rozwiniętych państw. Nasuwają się także pytania: Czy mamy tyle czasu? Czy chcemy tyle czekać?

Odpowiedzi na powyższe można doszukać się w aktualnych działaniach rządu, który wspólnie ze środowiskiem naukowym przygotowuje i wdraża szereg usprawnień, aby wyżej wspomniane 20 lat jak najbardziej zredukować.

Jednym z najbardziej sztandarowych projektów, mającym jednocześnie świetne wyniki w konfrontacji społecznej, okazują się być Ośrodki Transferu Technologii. Wydaje mi się, że warto jest scharakteryzować to zagadnienie, ponieważ ich działalność przynosi szereg korzyści. Odwołam się do przykładu warszawskiego, gdzie Uniwersytecki Ośrodek Transferu Technologii (UOTT) Uniwersytetu Warszawskiego odniósł w ostatnim czasie spory, rzecz można, spektakularny sukces.

Czym wobec tego jest UOTT? Jest jednostką, której podstawowym zadaniem jest wspieranie przedsięwzięć umożliwiających praktyczne wykorzystanie wyników pracy naukowej. Jest punktem kontaktowym dla firm zainteresowanych zleceniem przeprowadzenia na uniwersytecie badań oraz dla naukowców pragnących znaleźć odbiorców dla opracowanych przez siebie technologii.

Wracając jednak do wzmiankowanego sukcesu ośrodka – chodzi oczywiście o projekt „Staż dla innowacji”, który realizowany był od 1 czerwca 2006 roku do 31 marca 2008 roku. Absolwenci UW, w liczbie 107, zostali wysłani na kilkumiesięczne, płatne staże do przedsiębiorstw prowadzących innowacyjną działalność na terenie województwa mazowieckiego. Realizacja przyniosła szereg

korzyści zarówno dla absolwentów, samego uniwersytetu, jak i przedsiębiorców.

Na początek korzyści, które stały się udziałem absolwentów:

1. Możliwość odbycia interesujących praktyk w szeregu innowacyjnych przedsiębiorstw.

- Tym samym ograniczony zostaje pewnego rodzaju żal, zawód spowodowany niemożnością pracy w wyuczonym kierunku. Dotychczas bowiem kończący studia młodzi ludzie musieli nierzadko decydować się na pracę w sektorze usług np. telemarketingu.

2. Możliwość podjęcia pracy w charakterze „badacza” tzn. perspektywa zaprezentowania swoich konkretnych, praktycznych umiejętności nabytych w okresie studiów.

- Tym samym absolwent może zaprezentować się z każdej strony, nie tylko jako pomoc przy wypełnianiu dokumentów, ale jako rzeczywisty partner partycypujący w rozwoju przedsiębiorstwa.

3. Możliwość zdobycia cennej wiedzy (doświadczenia) praktyczno-teoretycznej zgodnej z wniesionym absolwenckim doświadczeniem.

- Tym samym możliwe jest doskonalenie zawodowe w kierunku, który się ceni.

4. Możliwość praktycznego zastosowania, wykorzystania wiedzy nabytej na studiach.

- Dzięki temu absolwent nie ma poczucia straconych pięciu lat życia. Przyczynić się może również do poprawy funkcjonowania firmy.

5. Możliwość stałego zatrudnienia po okresie stażu.

- Według danych 91% uczestników projektu znalazło zatrudnienie po dobytym stażu (w tym

60% w firmach, gdzie go odbywało). Ten imponujący odsetek jest niewątpliwie dużym sukcesem przedsięwzięcia, co należy szczególnie podkreślić.

Korzyści przedsiębiorstw przedstawiają się z kolei następująco:

1. Uzyskanie nieodpłatnej pomocy przy projektach badawczych ze strony stażystów.

- Warto podkreślić jeszcze raz, że współczesne małe i średnie przedsiębiorstwa na ogół nie mogą ze względów finansowych pozwolić sobie na opłacanie prowadzenia innowacyjnych badań. W ramach projektu jednak nie musiały wyłożyć środków, aby taką pomoc uzyskać.

2. Możliwość zwiększenia dynamiki firmy poprzez zatrudnienie ludzi z rzeczywistymi umiejętnościami i wiedzą.

- Dzięki temu możliwe jest osiągnięcie nieosiągalnych dotąd celów. Poprzez proces innowacyjnych rozwiązań konkurencyjność firmy wzrasta, co z kolei przekłada się na lepszą sytuację wszystkich jej współpracowników.

3. Możliwość pozyskania młodych, wykształconych, dynamicznych osób z dużą chęcią i motywacją do pracy w tej konkretnej branży.

- Wiadomym jest przecież, że ludzie osiągają lepsze wyniki zawodowe, jeżeli robią to, co lubią, czym się interesują, co stanowi ich pasję. Ich praca wówczas staje się tak naprawdę swoistym „hobby”, co z kolei przekłada się na polepszone wyniki pracy, z jednoczesnym spadkiem możliwości wystąpienia syndromu „wypalenia zawodowego”.

4. Rzeczywista możliwość „przetestowania” stażystów – okres stażu to od 4 do 8 miesięcy, podczas gdy okres próbny trwa jedynie 3 miesiące.

- Długość trwania w tym przypadku w zasadniczy sposób przekłada się na możliwości zaobserwowania postępów i wkładu, jaki stażysta wnosi do przedsiębiorstwa.

5. Zoptymalizowana możliwość kontaktu z absolwentami.

- Wiąże się to z perspektywą zaoszczędzenia czasu, który we współczesnym systemie przedsiębiorstw odgrywa tak znaczącą rolę. Pracodawca zyskuje dostęp do osób poleconych przez placówkę macierzystą, co za tym idzie nie musi prowadzić długich, nierzadko żmudnych (dla obu stron) rozmów kwalifikacyjnych. Ma także pewność, że poszczególni absolwenci są dyspozycyjni i chętni do podjęcia pracy.

Widzimy zatem, jak wiele przeróżnych korzyści wyniosły obie ze stron, nie wolno również zapominać o uniwersytecie, który poprzez ten sukces zwiększył niewątpliwie swój prestiż. Jednocześnie także realizacja projektu doprowadziła do integracji środowiska naukowego i gospodarczego.

Wracając jednak do kwestii relacji „przedsiębiorstwo-absolwent”, stwierdzić wypada, że „zatrudniający polskich absolwentów przedsiębiorcy staną się konkurencyjni na międzynarodowych rynkach ze względu na posiadany kapitał ludzki, na wiedzę oraz umiejętności zatrudnionych absolwentów, a nie ze względu na koszty”.

Ośrodki Transferu Technologii są tylko jednym z przejawów komercjalizacji badań. Zagadnienie jest o wiele szersze, OTT dotyczy bowiem w szczególności młodych absolwentów, kiedy całość pojęcia komercjalizacji odnosi się w szczególności do starszych specjalistów w swojej dziedzinie.

Nie można więc w ramach procesu komercjalizacji ograniczyć się jedynie do powyższego

aspektu (OTT). Jeżeli chcemy, aby polska gospodarka dynamicznie się rozwijała konieczna jest współpraca także, a raczej przede wszystkim z naukowcami. OTT pokazuje nam jednak, jak dobre mogą być efekty takowej kooperacji.

Jeżeli nie podejmiemy się wyzwania wprowadzenia zmian, długo jeszcze korzystać będziemy z osiągnięć innych krajów, podczas gdy sami moglibyśmy stać się państwem o istotnej pozycji odnośnie innowacyjności i wdrożeń, mamy przecież tak wielki ludzki potencjał.

„Niezbędne jest jak najszybsze podjęcie działań w celu likwidacji barier utrudniających zarówno przedsiębiorcom, jak i ich otoczeniu wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań. W przeciwnym wypadku konkurencyjność polskiej gospodarki będzie spadać i stracimy szanse na dogonienie średniej unijnej.

Konieczne jest rozwijanie polityki gospodarczej przyjaznej dla przedsiębiorstw poszukujących i wdrażających innowacje. Podstawowym celem powinno być stymulowanie przedsiębiorstw do większego zaangażowania w finansowanie sektora B+R i współpracę z nim. Potrzebna jest również poprawa jakości i wydajności tego sektora oraz infrastruktury instytucjonalnej wspierającej działalność innowacyjną i transfer technologii do przedsiębiorstw”.

Zaangażowanie na szeroką skalę, kooperacja wielu instytucji życia społecznego, to wszystko musi zacząć prężnie funkcjonować, aby móc zbudować wspólną jakość – lepszy, bardziej innowacyjny kraj, który liczyć się będzie na międzynarodowej arenie. ■

Adam Trawiński

Lublin, Poland

adam.trawinski@o2.pl

Keywords: Technology Transfer Centre, OTT, commercialization, barriers, Poland, European Union, scientific research.

Characteristics of Technology Transfer Centres in the light of the barriers to commercialisation process of scientific research in Poland

Abstract

In individual juxtapositions regarding the level of innovation Poland comes out rather badly. The commercialization of scientific research results is held exceptionally inefficiently. In the following article, I am undertaking the analysis of the reasons for the current state of affairs. At first I am presenting the reader with the barriers to the process of research commercialization in Poland. I am analysing this issue both from the scientific as well as the enterprise sectors' perspective. Ultimately, the entire work is crowned with the analysis of Poland's profile in relation to the European Union (EU) as well as with the presentation of the Warsaw Technology Transfer Centre. Its organization is an excellent example of the advantages which may result from the co-operation between science and industry. Summing up I am also drawing the reader's attention to the need and importance of the current situation change.

Adam Trawiński, M.A., Catholic University of Lublin
name of John Paul II

Uczeń z chorobą przewlekłą – zakres świadomości i odpowiedzialności działań edukacyjnych

Barbara Olszewska

Łódź, Polska

olszewska@vp.pl

słowa kluczowe: uczeń z chorobą przewlekłą, edukacja, nauczanie indywidualne, nauczyciele i rodzice chorego dziecka, opieka medyczna.

Z racji swojego wieku dzieci z chorobą przewlekłą, pełniąc rolę ucznia, zdane są na pomoc dorosłych. Przede wszystkim są to rodzice, jednakże z chwilą rozpoczęcia nauki przedszkolnej lub szkolnej powinni dziecko wspierać w procesie adaptacji również nauczyciele zatrudnieni w placówce.

Istnieje pilna potrzeba objęcia specjalistyczną pomocą uczniów z rozpoznaną chorobą przewlekłą ze strony kadry zatrudnionej w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym. Tylko wielospecjalistyczne badania lekarskie, psychologiczne, pedagogiczne mogą być podstawą do określania wskazań i przeciwwskazań do organizowania procesu edukacyjnego i terapeutycznego ucznia. Wskazane również jest, by rodzice, opiekunowie i nauczyciele uczestniczyli w szkoleniu w zakresie

podstaw edukacji zdrowotnej z ukierunkowaniem na najczęściej występujące w wieku rozwojowym schorzenia. Powodzenie terapii zależy bowiem przede wszystkim od opanowania i doskonalenia przez rodzinę, opiekunów niezbędnej wiedzy i umiejętności, celem zapewnienia choremu dziecku optymalnej pomocy terapeutycznej, co daje niewątpliwie szansę skutecznego wspierania jego edukacji. Proces kształcenia powinien być bowiem traktowany jako jeden z czynników sprzyjających wspomaganiu i maksymalizowaniu szans rozwojowych jednostki.

Edukację, najogólniej rzecz ujmując, można za Z. Kwiecińskim określić jako ogół działań związanych z prowadzeniem drugiego człowieka, umożliwiających mu rozwój, wykorzystanie posiadanych możliwości, co sprzyja kształtowaniu się tożsamości i stawianiu się członkiem różnych wspólnot, np. społecznej, narodowej, kulturowej. Krytyczny nurt pedagogiki pozwala jednak obnażyć niedoskonałości działań edukacyjnych, jak i obalić mity na temat szlachetnych idei wpisanych w funkcję szkoły¹, która powinna być miejscem wszechstronnego rozwoju każdego ucznia, również tego, który dotknięty jest chorobą przewlekłą.

Polska szkoła nie toleruje wszelkich odmienności i różnic pomiędzy wychowankami, na co wskazują badacze wspomnianej problematyki².

Barbara Olszewska, dr, pedagog specjalny, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki Specjalnej, współzałożyciel i były pedagog szkoły w szpitalu Centrum Zdrowia Matki Polki Łodzi.

1 Z. Kwieciński, Socjopatologia edukacji, Olecko 1995, s. 14.

2 M. Dudzikowa, Mit o szkole, jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne, Kraków 2001.

W niekorzystnej sytuacji są uczniowie naznaczeni jakimś stygmatem. Istnieje wiele danych na temat procesów stratyfikacji, które niestety mają już miejsce w szkole. W wyniku tego zjawiska, mogą pojawić się niepowodzenia uczniów w nauce i być istotnym czynnikiem ograniczającym ich dalszą drogę edukacyjną, warunkującym profil wykształcenia i zawodu oraz zdobycie pozycji w dorosłym życiu w strukturze społecznej. Istnieją przesłanki, że grupą szczególnie narażoną na trudności niepowodzenia w nauce są uczniowie niepełnosprawni, w tej grupie znajdują się też dzieci z przewlekłą chorobą³.

U dziecka w wieku szkolnym, wraz z zachodzącymi zmianami rozwojowymi, pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, co związane jest z kryzysem psychospołecznym: poczucie kompetencji *versus* poczucie niższości⁴. Kiedy dziecko rozpoczyna systematyczne zdobywanie wiedzy, a nauka staje się główną formą aktywności, następuje czas realizacji szeregu zadań rozwojowych, celem sprostania oczekiwaniom szkoły i rodziców. E. Erikson nazywa ten okres życia wiekiem pracowitości albo poczucia niższości. Związany jest on z kształtowaniem się poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu, które wynikają z celowej aktywności dziecka oraz intensywnego uczenia się i ćwiczenia różnych umiejętności. Wszelkie sukcesy prowadzą do rozwoju poczucia kompetencji i przeświadczenia o własnej skuteczności.

Istnieje niebezpieczeństwo pojawienia się w tej fazie rozwoju dziecka poczucia niższości, na skutek braku sukcesów i wystąpienia trudności

w realizacji standardowych zadań ze względu na czynnik chorobotwórczy. Prowadzić to może do wzrostu niepowodzeń szkolnych, utraty pozycji w grupie rówieśniczej, a w konsekwencji sprzyjać wytworzeniu się u dziecka poczucia mniejszej wartości. Uczeń z przewlekłą chorobą może mieć znaczne trudności w rozwijaniu kompetencji we wszystkich obszarach rozwoju: fizycznym i ruchowym, emocjonalnym, poznawczym, społecznym, moralnym czy osobowościowym. Człowiek rozwija się holistycznie, co oznacza, że zmiany w obrębie jednego obszaru warunkują zmiany w innym lub też zaburzenia w rozwoju jednej sfery powodują dalsze konsekwencje w ogólnym jego rozwoju.

Znaczącą rolę w rozwoju kryzysu psychospołecznego odnośnie poczucia kompetencji *versus* poczucie niższości, któremu podlega również uczeń z przewlekłą chorobą, odgrywają osoby towarzyszące mu w pokonywaniu trudności zdrowotnych, edukacyjnych, społecznych. Znajomość ograniczeń i możliwości rozwojowych dziecka, u którego rozpoznano chorobę przewlekłą, jest podstawą do zaplanowania i zorganizowania odpowiedniego profesjonalnego wsparcia. W przeciwny razie może wystąpić „niedopasowanie ucznia do oferty edukacyjnej”.

Tomasz Szkudlarek⁵ zjawisko niedopasowania się uczniów do szkoły ujął następująco:

- ignorowanie różnic – niedostrzeganie różnic pomiędzy uczniami, praca z tymi, którzy nadążają za programem;
- trening milczenia – bagatelizowanie narastających nieprawidłowości w relacjach uczeń – uczeń,

3 J. Bąbka, Nie integrować nadmiernie, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1, s. 3-11; A. Maciarz, Dziecko długotrwale chore. Poradnik opiekuńczo-wychowawczy, Zielona Góra 1996.

4 E. Erikson, Dzieciństwo i społeczeństwo, Poznań 2000, s. 269-272.

5 T. Szkudlarek, Pedagogika krytyczna [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Pedagogika, t. 1. Warszawa 2003, s. 370-374.

uczeń – nauczyciel, oczekiwanie od uczniów jedynie posłuszeństwa na lekcjach;

- naznaczanie i dyskryminowanie – przypisywanie uczniom etykiet i skazywanie ich na porażki;
- usuwanie ze szkoły – przenoszenie uczniów (niepełnosprawnych, niedostosowanych) do szkół specjalnych, ośrodków szkolno-wychowawczych.

Alternatywną formą edukacji dzieci przewlekle chorych jest przyznanie im nauczania indywidualnego na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na stanowisko Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty (OSKKO) w sprawie organizacji nauczania indywidualnego dzieci i młodzieży. Biorąc pod analizę sytuacji dzieci korzystających z nauczania indywidualnego, można zauważyć niekorzystne rozwiązania prawne dotyczące tej grupy uczniów. Sugeruje to, że tę formę nauczania również można zaliczyć do zjawiska „niedopasowania się uczniów do szkoły”. Krytycznie ocenione zostały przez OSKKO przepisy wynikające z podanego wyżej rozporządzenia, zapisane w paragrafie 3.4. Zajęcia indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub zajęcia indywidualnego nauczania prowadzi się w miejscu pobytu ucznia, w domu rodzinnym, specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym lub placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Członkowie OSKKO popierają stanowisko Rzecznika Praw Dziecka, który, w nawiązaniu do ratyfikowanej przez Polskę Konwencji Praw

Dziecka, zwraca uwagę, że przypisanie nauczania dziecka określönemu miejscu w konsekwencji powoduje:

- naruszenie prawa dziecka do życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa;
- brak zapewnienia dziecku pomocy – realizowanej w sposób prowadzący do osiągnięcia jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz zapewnienia dziecku osobistego rozwoju⁶.

Wskazać jednocześnie należy, iż jest stworzona możliwość uczestniczenia dziecka w edukacji w środowisku szkolnym, biorąc pod uwagę zapis poniższego paragrafu:

§ 9. Dzieciom i młodzieży objętym indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym lub indywidualnym nauczaniem, których stan zdrowia znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola lub szkoły, w celu ich integracji ze środowiskiem i zapewnienia im pełnego osobowego rozwoju, dyrektor, w miarę posiadanych możliwości, uwzględniając zalecenia zawarte w orzeczeniu oraz aktualny stan zdrowia, organizuje różne formy uczestniczenia w życiu przedszkola lub szkoły, w szczególności umożliwia udział w zajęciach pozalekcyjnych, uroczystościach i imprezach szkolnych.

Powyższy zapis omawianego rozporządzenia umożliwia uczestnictwo dziecka w życiu szkoły, ale uzależnia je od posiadanych w tym zakresie możliwości i warunków, jakie może zapewnić

6 Stanowisko Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty w sprawie organizacji nauczania indywidualnego dzieci i młodzieży [online], www.oskko.edu.pl [dostęp: 01.02.2011].

dyrektor. Dopuszcza się więc zaistnienie takiej sytuacji, w której może nastąpić rezygnacja z działań na rzecz włączenia dziecka z niepełnosprawnością w aktywne uczestnictwo w środowisku szkolnym, rówieśniczym.

Rozważając, czy choroba przewlekła ucznia może spowodować „niedopasowanie się” dziecka do wymagań edukacyjnych, warto określić skalę problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży, by wstępnie oszacować jak licznej grupie uczniów należy potencjalnie zapewnić odpowiednie warunki w procesie edukacji.

Z badań przeprowadzonych w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że coraz więcej dzieci i młodzieży zmagają się z długotrwałymi problemami zdrowotnymi. W Polsce ponad 30% populacji dzieci i młodzieży w wieku 5-19 lat cierpi na choroby przewlekłe i są to najczęściej alergie, astma, choroby kręgosłupa, stany lękowe, depresja, choroby serca i układu krążenia, choroby nerek i układu moczowego, padaczka, cukrzyca i wiele innych⁷.

Zgodnie z danymi Wojewódzkiego Centrum Zdrowia Publicznego w Łodzi za rok 2008 w samym województwie łódzkim 25% dzieci miało problemy ze zdrowiem. Tak dramatycznych statystyk nie ma żaden inny region. Łódzkie dzieci częściej niż ich rówieśnicy mają alergie, astmę, cukrzycę. W całym województwie na 508 tys. dzieci i młodzieży do 18. roku życia ponad 130 tys. jest pod stałą opieką lekarza. W samej Łodzi na różnego rodzaju schorzenia cierpi 27% dzieci, natomiast w powiecie zgierskim, który ma najwyż-

sze wskaźniki w całym województwie problemy ze zdrowiem ma co trzecie dziecko⁸.

Na podstawie cytowanych wyników z badań przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny można oszacować, iż co szósty uczeń w wieku obowiązkowego nauczania, ma długotrwałe kłopoty ze zdrowiem, a co piąty uczeń potrzebuje opieki z powodu choroby przewlekłej⁹. Tymczasem zgodnie z opublikowanymi ostatnio danymi GUS tylko 2,2% uczniów w Polsce (w tym 2,5% chłopców i 1,6% dziewcząt) posiada opinie bądź orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych wydawane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) dziecka¹⁰.

Astma jest jedną z najczęściej występujących chorób w populacji dzieci w wieku 5-19 lat w województwie łódzkim. Jest chorobą zapalną układu oddechowego, trwającą całe życie i stanowiącą obecnie w całej Polsce ważny problem zdrowia publicznego. Choroba może rozwinąć się w każdym okresie życia, nawet u niemowląt¹¹. Głównym problemem jest rosnąca częstość występowania astmy u dzieci, szczególnie w wieku szkolnym, zwiększa się też liczba dzieci hospitalizowanych z tego powodu. Sytuacja epidemiologiczna astmy oskrzelowej uzasadnia traktowanie tej choroby jako priorytetowego zagrożenia zdrowia publicznego i resortu edukacji.

8 Strategia Rozwoju Województwa Łódzkiego na lata 2007-2012 [online], Łódź, Wojewódzkie Centrum Zdrowia Publicznego, www.wczp-lodz.pl/Dokumenty/leczenie_ambulatoryjne_2008.pdf [dostęp: 01.02.2011].

9 J. Szymborski, Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce, „Biuletyn RPO” 2008, nr 62, s.71-103.

10 www.rpo.gov.pl.

11 W. Dubla, Stan zdrowia ludności w województwie łódzkim w 2004 roku, Łódź 2007.

7 J. Szymborski, Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce, „Biuletyn RPO” 2008, nr 62, s.71-103.

Biorąc pod uwagę, iż astma jest jedną z najczęściej występujących chorób w populacji dzieci w wieku szkolnym w województwie łódzkim, postanowiono przeprowadzić na początku roku szkolnego 2009/2010 badania ankietowe wśród słuchaczy studiów podyplomowych na kierunku Zintegrowana edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii nauczycieli na temat sytuacji edukacyjnej dzieci chorujących na astmę oskrzelową oraz poddanie analizie ich wiedzy dotyczącej problemów zdrowotnych, społecznych, które mogą dotyczyć tej grupy uczniów.

Badaniem objęto 150 nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w województwie łódzkim. Na podstawie pozyskanych informacji od respondentów można stwierdzić, że nauczyciele nie uczestniczyli w szkoleniach, kursach, które przybliżyłyby im problematykę najczęściej występujących u dzieci chorób przewlekłych, w tym m.in. astmy oskrzelowej.

W badanej grupie 63% respondentów nie wie, „nie ma pewności”, czy wśród ich wychowanków są uczniowie chorujący na astmę oskrzelową. Większość ankietowanych podała prawidłowe i najczęstsze objawy kliniczne choroby występujące u dzieci z tą jednostką chorobową. Wskazując czynniki wyzwalające napady duszności, ankietowani podali jako podstawowe źródło informacji rozmowy z osobami z najbliższego otoczenia, ze środowiska szkolnego, sąsiedzkiego. Nauczyciele obawiają się jednak, że ich „zasłyszana” wiedza jest niewystarczająca, by udzielić pomocy w przypadku napadu duszności występującej u dziecka w czasie zajęć szkolnych. Mają świadomość, że utrudnieniem dla tych dzieci mogą być: zajęcia

w terenie, ćwiczenia gimnastyczne podczas lekcji wychowania fizycznego, udział w wycieczkach krajoznawczo-turystycznych, przebywanie w sali, gdzie są na przykład eksponaty i żywe zwierzęta czy hodowle wybranych roślin w pracowniach biologicznych, lub ogólnie nagromadzenie czynników alergicznych w środowisku szkolnym, np. kurzu. Niekorzystna może być również dla samopoczucia dziecka zmiana temperatury otoczenia czy też stres związany z nowymi sytuacjami, przeżyciami związanymi ze środowiskiem szkolnym, rówieśniczym.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, nauczyciele (40% badanych) chcieliby poszerzyć swoje informacje o astmie oraz chętnie rozpoczęliby dialog o problemie zdrowotnym dzieci z rodzicami ucznia, lekarzem i z pielęgniarką szkolną (72%). Na pytanie: „Dlaczego nie wykazują zaangażowania w udzielaniu pomocy dziecku przewlekle choremu?”, wśród odpowiedzi podano między innymi: „boję się odpowiedzialności, za problemy zdrowotne dziecka”, „rodzice nie zgłaszają problemów, to chyba dziecko sobie samo radzi dobrze”, „choroba dziecka to temat wstydlivy w szkole”, „jeśli rodzic nie zgłasza problemu, to ja go nie będę stwarzać”.

Badani poprawnie również wskazywali wynikające z choroby utrudnienia w realizacji zadań edukacyjnych przez dzieci, takie jak m.in.: zaburzenia i trudności w koncentracji uwagi, męczliwość, wolne tempo pracy, zmienność nastrojów, zaburzenia emocjonalne, nieharmonijne tempo pracy, złe samopoczucie połączone z bólem głowy. Trudniej było im jednak wskazać środki zaradcze, które powinien podjąć nauczyciel celem wsparcia ucznia w pokonywaniu trudności. Najczęściej badani wypowiadali opinię, że za brak optymalnej

opieki nad uczniem z przewlekłą chorobą w szkole należy upatrywać w pierwszej kolejności w:

- utrudnionej dostępności i niskiej jakości specjalistycznej opieki medycznej w szkole, brak podstawowej opieki medycznej, opieki pielęgniarki szkolnej;

- utrudniony kontakt z rodzicami, którzy w trosce o dobro swojego dziecka, „chroniąc” je, zatajają informacje o jego chorobie;

Następnie badani nauczyciele wskazywali:

- brak przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem przewlekłe chorym – nieznaną potrzeb, brak oceny specyfiki zaburzeń zachowania, zaburzeń ogólnego poziomu stanu psychofizycznego;

- brak znajomości zasad udzielania pomocy przedmedycznej w przypadku wystąpienia objawów wymagających natychmiastowej pomocy.

Respondenci, odwołując się do własnych doświadczeń edukacyjnych, wyrażali opinię, że długotrwała lub częsta absencja chorobowa uczniów może powodować zaległości szkolne, zakłócenia w kontaktach społecznych ucznia, życie w izolacji od grupy rówieśniczej, często konieczność wydłużenia nauki w szkole, tj. brak uzyskania przez ucznia promocji do następnej klasy.

Wnioski, jakie sformułowano po analizie wyników z przeprowadzonych badań wśród nauczycieli to:

1. Istnieje konieczność zatrudniania pielęgniarek – higienistek szkolnych, które jako osoby z przygotowaniem medycznym mogłyby przyjąć rolę

koordynatora działań w opiece nad dzieckiem z przewlekłą chorobą w placówce edukacyjnej.

2. Na studiach podyplomowych, przygotowujących nauczycieli do zawodu, należy zaplanować tematykę z zakresu chorób przewlekłych dzieci i form udzielania pierwszej pomocy.

3. W organizacji placówek edukacyjnych należy uwzględnić współpracę nauczycieli z rodzicami (opracować stosowną dokumentację) celem włączenia ich do sprawowania opieki przedmedycznej nad chorym uczniem.

4. Należy zadbać o takie przygotowanie środowiska szkolnego, w szczególności klas szkolnych, by usunąć alergenów – elementy, które mogą być źródłem reakcji alergicznych (np. usunięcie zbędnej dekoracji).

5. W planowaniu i organizowaniu wycieczek szkolnych należy zadbać o potrzeby i ograniczone możliwości dzieci z chorobą przewlekłą.

Biorąc pod uwagę koncepcję E. H. Eriksona, z której wynika, że rozwój człowieka uwikłany jest w relacje z innymi ludźmi, którzy stanowią istotny czynnik w procesie rozwiązywania kryzysów psychospołecznych i fakt, że takim znaczącym czynnikiem społecznym w rozwoju dzieci jest w okresie wczesnoszkolnym nauczyciel i rówieśnik¹², tak istotne wydaje się respektowanie wyżej przedstawionych zaleceń – w odniesieniu do edukacji dzieci przewlekłe chorych – wynikających z przeprowadzonych badań.

Wprowadzenie w organizację procesu edukacji zasad ujętych we wnioskach należy uzależnić od

12 A. Brzezińska, Społeczna psychologia rozwojowa, Warszawa 2003, s. 233.

indywidualnego programu wsparcia, wypracowanego dla każdego ucznia z chorobą przewlekłą i objętego wszechstronną pomocą w środowisku szkolnym. Pomoc powinna być dostosowana do wieku, rodzaju schorzenia, długości okresu chorowania, stanu układu nerwowego, sprawności poznawczych oraz fizycznych możliwości dziecka, a także do czynników takich, jak: temperament,

ści emocjonalnej, poczucia bezsilności, poczucia zmniejszonej odpowiedzialności za siebie i innych oraz pozbawienie dziecka wielu pozytywnych przeżyć związanych z poczuciem tryumfu, gdy przezwyciężyło przeszkody i osiągnęło zamierzony cel¹³.

Z kolei stawianie dziecku z chorobą przewlekłą zbyt wysokich, przekraczających jego możliwości



Źródło: <http://www.szkołaszpitalna.dzieln.pl/index.php?page=home>

właściwości charakteru, toksyczne doświadczenia, stosunek rodziców i rodzeństwa do choroby itp. Powinna obejmować stymulowanie i dynamizowanie rozwoju całego organizmu, celem wzmocnienia osłabionych funkcji.

Choroby przewlekłe, zmieniające codzienny tryb życia na wiele miesięcy lub lat, niekorzystnie wpływają na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dzieci i młodzieży. Stawianie przez nauczycieli i opiekunów dziecku zbyt minimalnych wymagań i otaczanie nadmiernym parasolem ochronnym może prowadzić w konsekwencji do trudności w podejmowaniu decyzji, labilno-

wymagań (szczególnie w nauce) oraz karanie, poniżanie, porównywanie dziecka ze zdrowymi rówieśnikami utrwała poczucie winy, mniejszej wartości i krzywdy, co prowadzi do wzrostu poziomu agresji, często ujawnianej w środowisku szkolnym¹⁴. Postawy wychowawcze opiekunów, nauczycieli mają niewątpliwie wpływ na poczucie kompetencji *versus* poczucie niższości swoich wychowanków.

¹³ Portal Nauki społeczne [online], <http://www.nauki-spoeczne.info/uczen-przewlekle-chory-w-sytuacji-zawodu-i-szkoly> [dostęp: 01.02.2011].

¹⁴ Tamże.

Zarysowana w niniejszym artykule tendencja i dążenie do zapewnienia przez placówkę edukacyjną uczniom z przewlekłą chorobą opieki, zarówno pedagogicznej, społecznej, jak i medycznej, musi zostać skonfrontowana z wykładnią prawną w tym zakresie, gdyż wsparcie w procesie leczenia dziecka w aspekcie życzeniowym nie jest jedynym aspektem tego zagadnienia.

Prawo do nauki dziecka z niepełnosprawnością i udzielania mu w placówce szkolnej opieki przedmedycznej to kolejny ważny aspekt opieki nad uczniem przewlekłe chorym, a na tej płaszczyźnie istnieje jednak wiele kontrowersji. Niejasność przepisów obowiązującego prawa lub też brak spójności w jego interpretacji powoduje, że zakres opieki nad dzieckiem w szkole nie jest unormowany.

Nadrzędną ustawą jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, której art. 32 ust. 2 wskazuje, iż: „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”, a więc również z powodu choroby. Kolejny art. 68 ust. 3 zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej dzieciom, osobom niepełnosprawnym, a zgodnie z art. 70 zapewnia się wszystkim równe prawo do nauki. Z powyższego prawa wynika, iż dziecko – uczeń niepełnosprawny, chory, bez względu na wiek powinien być otoczony szczególną opieką państwa i instytucji reprezentujących Urząd Państwa.

Ogólny obowiązek zapewnienia opieki dzieciom odpowiednio do ich wieku i osiągniętego rozwoju nakładają ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2003 r. Nr 51, poz. 46). Szkoły specjalne zorganizowane w zakładach opieki zdrowotnej zapewniają realizację obowiązku szkolnego

i obowiązku nauki podczas hospitalizacji dzieci z powodu przewlekłej choroby.

Z rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania wynika, iż w przypadku uczniów, którzy przebywają w zakładzie opieki zdrowotnej krócej niż 9 dni, można odstąpić od organizowania zajęć edukacyjnych, z wyjątkiem dzieci, których leczenie wymaga częstej hospitalizacji. Dla tych dzieci naukę organizuje się niezależnie od okresu pobytu na leczeniu szpitalnym. Uczniowie, których stan zdrowia utrudnia lub uniemożliwia uczęszczanie do szkoły, a wskazuje na to przebieg leczenia, na podstawie zaświadczenia lekarza leczącego/prowadzącego powinni realizować obowiązek szkolny i obowiązek nauki w formie indywidualnego nauczania zorganizowanego w miejscu ich przebywania. Reguluje to wcześniej wymienione *Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*.

Dzieci przewlekłe chore, które mogą uczęszczać do szkoły, są kształcone na zasadach ogólnych określonych w ustawie o systemie oświaty. W stosunku do tych uczniów, przepisy prawa oświatowego przewidują możliwość zapewnienia im w szkole różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Prawa każdego dziecka w szkole dotyczą m.in.: psychologiczno-pedagogicznego wspierania rozwoju uczniów przez dostosowywanie form pracy dydaktycznej, treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów i wyposażania ucznia w umiejętności potrzebne w życiu spo-

łecznym, przekazywania im wiedzy wynikającej z podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz zapewnienia bezpiecznych warunków realizacji obowiązku szkolnego.

Przestrzeganie praw ucznia należy do obowiązków dyrektora szkoły oraz nauczycieli, natomiast za zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkole lub placówce oświatowej odpowiada organ prowadzący tę szkołę lub placówkę. Dodatkowo prawo to podkreśla Karta nauczyciela¹⁵, która zobowiązuje nauczyciela do rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom (art. 6 ust. 1) oraz wspierania każdego ucznia w jego rozwoju (art. 6 ust. 2).

Ważne jest jednak to, iż z punktu widzenia prawa żadna z powyższych ustaw nie definiuje, na czym ma polegać funkcja opiekuńcza nauczyciela. Pojęcie „opieka” jest przede wszystkim terminem prawnym, a nauczyciel nie jest przecież opiekunem w prawnym rozumieniu Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, dlatego też rola opiekuńcza wobec dziecka przewlekłe chorego może być dowolnie interpretowana.

W zakres opieki nad dzieckiem – uczniem przewlekłe chorym wchodzi także konieczność wykonywania zabiegów medycznych, a także podawania leków. Istnieje jednakże wiele przepisów prawnych, które podkreślają konieczność posiadania uprawnień do wykonywania tego

typu zabiegów. Ustawa o zakładach opieki zdrowotnej¹⁶ zawiera zapis, iż świadczenia zdrowotne udzielane są wyłącznie przez osoby wykonujące zawód medyczny oraz spełniające wymagania zdrowotne określone w odrębnych przepisach.

Należy podkreślić, że podawanie dzieciom przewlekłe chorym leków lub wykonywanie innych czynności przedmedycznych przez nauczycieli nie może być prowadzone na zasadzie dobrowolnego zobowiązania się nauczyciela wobec rodziców (opiekunów prawnych) ucznia do wykonywania powyższych zabiegów lub czynności przedmedycznych ustalonych dla dziecka i wynikających z zaleceń lekarskich.

Profesjonalną opiekę medyczną na terenie placówki mogą bowiem zapewnić uczniom przewlekłe chorym tylko wykwalifikowane służby medyczne, tj. pielęgniarka lub higienistka szkolna. Takie rozwiązania powodują jednak ogromne problemy, gdyż najczęściej w szkołach nie ma higienistki szkolnej czy też pielęgniarki. Jeśli już są zatrudniane to najczęściej w niepełnym wymiarze godzin i mają kilka placówek pod opieką, co z góry uniemożliwia odpowiednią i fachową opiekę nad uczniem przewlekłe chorym. Natomiast przyjęty w 2004 roku rządowy program „Profilaktyczna opieka zdrowotna w środowisku nauczania i wychowania” nie przewiduje opieki pielęgniarek w przedszkolach¹⁷.

Największe problemy rodzą się podczas analizy przepisów Kodeksu karnego¹⁸, zapisu dotyczącego

¹⁶ Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej, Dz.U. Nr 91, poz. 408 ze zmianami.

¹⁷ E. Skwarka, Dziecko chore na cukrzycę, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 9/10.

¹⁸ Kodeks karny z 6 czerwca 1997 r., Dz.U. Nr 88 poz. 553.

¹⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zmianami

udzielania pomocy w sytuacjach zagrożenia życia. Niejednokrotnie dziecko z cukrzycą czy astmą, podczas utraty przytomności na skutek hipoglikemii lub wstrząsu, wymaga niezwłocznego podania leku drogą iniekcji. Analizowane powyżej przepisy zabraniają nauczycielowi wykonania takiego zabiegu, jednakże art. 162 §1 Kodeksu karnego mówi, iż kto człowiekowi znajdującemu się w położeniu grożącym bezpośrednim niebezpieczeństwem utraty życia albo uszczerbku na zdrowiu nie udziela pomocy, mogąc jej udzielić bez narażenia siebie i innej osoby na niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

W sytuacji zagrożenia życia, nauczyciel staje zatem przed dylematem, czy udzielić pomocy przedmedycznej i podać lek, łamiąc prawo, czy też wezwać pogotowie i ewentualnie dopuścić do utraty życia lub ciężkiego uszczerbku na zdrowiu wychowanka, nie podając mu leku. Fakt ten komplikuje dodatkowo to, iż nauczyciel mając pod opieką dziecko podlega w sytuacji narażenia wychowanka na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia lub ciężkiego uszczerbku na zdrowiu zaostrzonej odpowiedzialności¹⁹.

Obowiązujące przepisy prawne są bardzo skomplikowane i jak pokazuje powyższy opis, wykluczają się wzajemnie. W Polsce coraz częściej dostrzega się potrzebę przygotowania i zapewnienia dzieciom przewlekłe chorym warunków do opieki i nauki w placówkach oświatowych. W 2008 roku w celu zapoznania nauczycieli ze specyficznymi problemami funkcjonowania w szkole dzieci przewlekłe chorych, w Centrum

Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, na zlecenie i ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Programu „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła”, przygotowywano publikacje z serii wydawniczej pod wspólnym tytułem „One są wśród nas”. Opracowane przez specjalistów poradniki zawierają praktyczne informacje dotyczące postępowania z chorym dzieckiem na terenie szkoły, na co dzień i w sytuacjach zaostrzenia objawów. Dzięki tym publikacjom nauczyciel może poznać istotę choroby, jej skutki oraz wpływ na funkcjonowanie społeczne, emocjonalne i intelektualne dziecka, jego samopoczucie, nastrój i możliwości uczenia się. Może także dowiedzieć się, w jaki sposób te informacje o dziecku i jego chorobie powinien uwzględnić w swojej pracy.

Choroby przewlekłe takie jak cukrzyca, hemofilia czy astma nie powinny wykluczać dzieci z normalnego życia. Częścią tej normalności jest możliwość takiej edukacji, jaką mają wszystkie dzieci. Przy odpowiedniej pomocy ze strony nauczycieli i opiekunów mogą cieszyć się swoim dzieciństwem razem z rówieśnikami – stwierdziła Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall na konferencji prasowej, prezentującej wyniki prac międzyresortowego zespołu do spraw przeciwdziałania dyskryminacji dzieci przewlekłe chorych²⁰.

Do przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów trafiło pięć publikacji z serii „One są wśród nas”, poświęconych tematyce dzieci przewlekłe chorych. Są to:

20 Ministerstwo Edukacji Narodowej [online], http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=180%3Aqone-s-wrodo-nasq-wsparcie-dla-dzieci-przewleklo-chorych-&catid=25%3Awydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=34 [dostęp: 01.02.2011].

19 E. Skwarka, Dziecko chore na cukrzycę, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 9/10.

1. E. Góralczyk, *Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu.*
2. A. Klukowska, *Dziecko z hemofilią w szkole i przedszkolu.*
3. M. Kulus, *Dziecko z astmą w szkole i przedszkolu.*
4. S. Jóźwiak, *Dziecko z padaczką w szkole i przedszkolu.*
5. D. Witkowski, J. Pietrusińska, A. Szewczyk, R. Wójcik, *Dziecko z cukrzycą w szkole i przedszkolu*²¹.

Mimo zainicjowanych zmian, do tej pory nie rozwiązano problemów natury prawnej, co skutkuje dalszymi konsekwencjami braku opieki i ograniczonego przyjmowania dzieci przewlekle chorych do przedszkoli i szkół.

Zasygnalizowana w artykule problematyka edukacji ucznia przewlekle chorego w odniesieniu do możliwości niesienia pomocy przez opiekunów i nauczycieli w aspekcie rozwiązań legislacyjnych wskazuje na konieczność wprowadzenia takich rozwiązań, przy współpracy resortu edukacji i zdrowia. ■

21 Tamże.

Barbara Olszewska

Lodz, Poland

olszewska@vp.pl

Keywords: student with chronic illness, education, individual learning, teachers and parents of sick child, medical care

A student with a chronic disease - the extent of awareness and responsibility of educational activities

Abstract

Polish school shows relatively low tolerance in aspect of all distinctnesses and differences between the students. The researchers on this issue claim that a lot of data concerning stratificational processes which unfortunately happen in school, unfavourably influence situation of the students who are stigmatised. Consequently, some school failures can occur with students, which could be significant factor limiting their educational career, determining getting professional qualifications and achieving the right position in adult life and in social structure. There are premises that the disabled students and students with chronic illnesses constitute a group who are particularly exposed to difficulties of failure at school.

The research of Spokesman for Citizens' Rights Bureau made for Central Statistical Office in 2007 show, that more and more children and teenagers struggle with serious health problems. In Poland over 30% of children and youth aged 5-19 suffer from chronic illnesses which are mainly asthma, spinal problems, anxiety attacks, depression, heart and cardiovascular system diseases, kidney and urinary system diseases, diabetes, epilepsy and many others. Only highly specialised medical, psychological and pedagogical cross-examination can be basis to determine indications and contraindications for organising educational and therapeutic process for an individual student. The success of therapy is dependent mainly on family and guardians' knowledge and ability to resolve problems, which evidently give the chance to conduct educational actions successfully. The knowledge of child's possibilities and limitations is the basis of correct planning and organising professional support for a dysfunctional child. Otherwise, there is always a possibility of „student's incongruity to the educational offer”.

Barbara Olszewska, Ph.D., special pedagogue, The Pedagogy Academy in Lodz, Department of Special Pedagogy, co-founder and past pedagogue school in hospital The Center of Health Mother Poland in Lodz

Indywidualne doświadczenie, wspólnotowy sens i zdroworozsądkowa myśl potoczna w kontekście koncepcji *common sense*

Joanna Szewczyk-Kowalczyk

Łódź, Polska

merito@op.pl

słowa kluczowe: socjologia codzienności, antropologia, potoczność, potoczna teoria wychowania, wspólnota, common sense, zdrowy rozsądek

Kategoria *common sense*¹

W najnowszych badaniach społecznych obserwuje się zwrot ku perspektywie nazywanej socjologią życia społecznego czy też socjologią codzienności. Badania nad szeroko pojętą potocznością można zasadniczo oglądać z dwóch perspektyw. Z jednej, w której są one częścią mikrosocjologii, nawiązując do doświadczeń życia codziennego, wywodzącej się z tradycji filozoficznej. W takim ujęciu utożsamiane są one z podstawowymi perspektywami teoretycznymi, takimi jak: etnometodologia Garfinkla, fenomenologia Schütza, dramaturgiczna analiza Goffmana, teoria krytyczna Lefebvre'a². Są one doskonale

wany w jego kulturowym systemie, co znajduje swe odzwierciedlenie w nierozpowszechnionej³ myśli Clifforda Geertza⁴ i jego antropologicznej koncepcji *common sense*⁵.

Na *common sense* składają się skomplikowane, zmienne relacje symboli. Relacje te swoje znaczenie wyrażają i uzyskują w działaniach członków danego kręgu kulturowego. Geertz pisze w swoim słynnym eseju, iż koncepcja kultury, której pozostaje zwolennikiem „jest w swej istocie semiotyczna. Wierząc wraz z Maxem Weberem, że człowiek jest zwierzęciem zawieszonym w sieciach znaczeń, które sam utkał, pojmuję kulturę jako owe sieci, których analiza nie jest zatem nauką eksperymentalną poszukującą praw, lecz nauką interpretatywną poszukującą znaczenia”⁶. Główną metodą badań kultury ma być „zagęszczony opis”, polegający na skrupulatnej, detalicznej analizie

3 Geertz znany jest dzięki Wojciechowi Burszcie, który jest głównym propagatorem koncepcji na gruncie polskiej antropologii kulturowej. Do 2005 roku bowiem na język polski została przetłumaczona tylko jedna książka tego amerykańskiego profesora.

4 Swoje koncepcje rozwinął w oparciu o filozofię hermeneutyczną, fenomenologię, semiotykę. Wpływ na jego idee mieli tacy myśliciele jak Paul Ricoeur (znany z filozofii łączącej opis fenomenologiczny z interpretacją hermeneutyczną), Martin Heidegger, Max Weber, Alfred Schütz (który łączył fenomenologię Edmunda Husserla z rozwijaną przez Maxa Webera teorią działania oraz z amerykańskim interakcjonizmem symbolicznym) oraz Kenneth Burke.

5 Zwrot *common sense* tłumaczy się jako „zdrowy rozsądek”, pozostawiając go jednak w oryginalnej wersji językowej dotyka się istoty wspólnotowego przekonania, że poglądy i twierdzenia podzielane przez rozum są kumulatywne i ponadjednostkowe i są oparte na tzw. powszednim doświadczeniu; por. D. Czaja, *Anatomia duszy. Figury wyobraźni i gry językowe*, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 167.

6 C. Geertz, *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury* [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003, s. 36.

1 Tekst referatu prezentowanego na konferencji „Geertz a hybrydowa wersja antropologii interpretacyjnej” – KUL Lublin 28 kwietnia 2010.

2 G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2005, s. 342.

Joanna Szewczyk-Kowalczyk, dr,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki

symbolicznego wymiaru działania społecznego. Działania, którego sensu poszukiwać należy w doświadczeniu. Bowiem członkowie danej kultury dokonują interpretacji doświadczeń, które się im w życiu codziennym przydarzają i odpowiednio do tych interpretacji podejmują określoną aktywność.

Źródło: http://wapedla.mobilni/File:Clifford_Geertz.jpg



Clifford James Geertz (1926-2006)
amerykański antropolog kultury

Geertz swej kategorii *common sense* nadaje pięć cech, takich jak naturalność, praktyczność, przeźroczyść, niemethodyczność i dostępność. Pierwsza z nich odnosi się do podstawowej, fundamentalnej kategorii konstytuującej wspólnotowy zdrowy rozsądek. Wszystko w świecie jest naturalne, czyli takie jak powinno być, nie ma tu miejsca na przypadek i zrządzenie losu. Urządzenie świata jest oczywiste i jest oczy-

wistością, a wszystkie rzeczy, które się w nim zdarzają wynikają z jego natury. „Myśl potoczna – pisze Geertz – przedstawia wszystko – to znaczy określone sprawy – takimi jakimi są w swej prostocie. Wszystko [...] przenika jakaś atmosfera oczywistości, jakieś poczucie łatwości”⁷. Nie ma potrzeby dodawać, że owa naturalność jest odmienna w różnych kulturowo-społecznych rzeczywistościach.

Druga kategoria nie odnosi się tylko do zwykłej użyteczności. Użyteczność rzeczy rodzi się bowiem z wiedzy potocznej. „Podobnie jak naturalność, tak i praktyczność wiedzy potocznej jest własnością nadawaną rzeczom, nie zaś cechą, którą rzeczy nadają”⁸.

Trzecia cecha przetłumaczona z języka angielskiego jako przeźroczyść (*thinness*)⁹ charakteryzuje pojmowanie świata dosłownie, literalnie, czyli tak jak go widzimy. „Świat jest tym, za co go bierze przytomna, nieskomplikowana osoba. Trzeźwość, a nie wyrafinowanie, realizm, a nie wyobraźnia są kluczem do mądrości”¹⁰.

Niemethodyczność zaś jako czwarta wartość wynika ze stwierdzenia, że pojmowanie świata opiera się na intuicyjności umysłu, na braku odniesień do naukowych interpretacji i intelektualnych dyskursów. Autor uważa, że „mądrość zdroworozsądkowa jest bezwstydnie i obcesowo *ad hoc*. Pojawia się w epigramach, przysłowiach, *obiter dicta*, dowcipach, anegdotach, *contes morale*

7 C. Geertz, Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 92.

8 Tamże, s. 96.

9 *Thinness* tłumaczone jest jako „przeźroczyść”, ale także – nomen omen – mniej dosłownie jako „literalność”; por. przykład Doroty Wolskiej, C. Geertz, Wiedza lokalna, s. 96 oraz D. Czaja, Anatomia duszy. Figury wyobraźni, s. 170.

10 C. Geertz, Wiedza lokalna, s. 95.

– w hałasie gnomicznych wyrażen – nie w formalnych doktrynach, aksjomatycznych teoriach czy architektonicznych dogmatach”¹¹.

Ostatnia cecha, jaką jest dostępność, dopełnia logiczną strukturę *common sense*. Wynika z wcześniejszych założeń i zakłada, że świat myślenia potocznego jest zrozumiały i dostępny dla wszystkich i należy do każdego depozytariusza danej kultury¹².

Myśl potoczna jest zatem naturalna, oczywista i łatwa, jawi się jako pierwotna i nietknięta. Cechuje ją roztropność, praktyczność (to, wśród czego się żyje jest klasyfikowane, a praktyczność jest własnością nadawaną rzeczom, a nie cechą, którą nadają rzeczy). Myśl potoczna jest prosta, dosłowna i przezroczysta, jej transparentna struktura pozwala na dobranie odpowiednich proporcji. Jej zdroworozsądkowa mądrość *ad hoc* uzasadnia jej niemethodyczność. A co najważniejsze, myśl potoczna jest w zasięgu ręki, przyswajalna, zrozumiała. Nie wymaga bycia specjalistą, z każdego z nas czyni eksperta, który ma możliwość odwołania się do własnej biografii i własnego doświadczenia.

Dla ludzi rzeczywistością jest ich wiedza potoczna, która stanowi dla nich nadrzędną rzeczywistość. Mają oni poczucie absolutnej rzeczywistości kształtującej i kierującej wszystkimi zdarzeniami społecznymi. Jednostki wykorzystują tę wiedzę i odczucie świata w trakcie nieustannego nawiązywania stosunków z innymi. Istnienie wiedzy potocznej, która nadaje zdarzeniom sens, tworząc z nich absolutną rzeczywistość, powoduje,

że świat społeczny uzyskuje charakter bytu zrozumiałego sam przez się, traktowanego jako dany. Potoczność rzadko bywa przedmiotem refleksji. Jest ona raczej zespołem ukrytych założeń i procedur milcząco przyjmowanych przez jednostki w trakcie interakcji. Jest wyuczona, przyswajalna w trakcie socjalizacji w obrębie wspólnego świata społecznego i kulturowego.

Common sense tworzy zatem uniwersum interpretacyjne, w którym wyznaczane są nasze role, znaczenia i wartości. Innymi słowy jesteśmy społecznie konstruowani jako podmioty przez obowiązujące dyskursy, które wyznaczają nam miejsca i funkcje.

Podobnie z codziennością, którą można definiować jako „przeciwieństwo odświętności; można ją jako powszedniość przeciwstawić oficjalności; można ją jako rutynę przeciwstawić niezwykłości; można ją jako powtarzalność przeciwstawić wyjątkowości”¹³. Dodając za Waldenfelsem, że „codziennność oznacza, po pierwsze, strukturę doświadczeń, którą Grecy nazywali zwyczajem (*ethos*), a obejmującą to wszystko, co zwykle mówimy, czynimy i czujemy. Codziennność oznacza, po drugie, pewien poziom doświadczeń i jest bliska temu, co Arystoteles nazwał doświadczeniem (*empiria*) [...]”. Codziennność to, po trzecie, pewna szczególna sfera w przestrzeni doświadczeń”¹⁴.

Pozostaje pytanie na ile, kiedy i w jakich warunkach indywidualne doświadczenie, staje się wspólnotowym sensem i zdroworozsądkową

¹¹ Tamże, s. 97.

¹² C. Geertz, Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 92-100.

¹³ M. Golka, Czy jeszcze istnieje nie-codziennność [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), Barwy codzienności. Analiza socjologiczna, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 65.

¹⁴ B. Waldenfels, Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu [w:] Z. Krasnodębski (red.), Świat przeżywany, Fenomenologia i nauki społeczne, PIW, Warszawa 1993, s. 107-108.

myślą potoczną. Co tę wspólnotową mądrość cementuje, spaja i propaguje? Co stoi na straży jej porządku? Kategorią, która jest odpowiedzią na powyższe pytania jest „rytuał”, za którym *common sense* się ukrywa, dzięki któremu trwa, jest realizowany i odnawiany w codziennych zrutynizowanych działaniach. Bo to właśnie wiedza potoczna utrwalona w rycie jest naszą zwyczajną zdolnością do obrony przed powszednimi sprzecznościami, namacalnymi niekonsekwencjami i jawnymi szalbierstwami.

Wielość światów

Alfred Schütz przypomina, że każdy z nas żyje w wielu światach¹⁵. Są wśród nich wszechwładne Kosmosy: sztuki, snu, marzeń, nauki, mistyki, niepowtarzalnego świata na haju, świata przeinaczonego chorobą – wypaczonego – niewyobrażalnie spotęgowanego w swych detalach i swej sile destrukcji. Jest wśród nich Kosmos dziecka, dorosłego, starca. Nie wszystkie one są intersubiektywne. Równolegle z nimi, z rana po przebudzeniu, wchodzimy rutynowo w świat doświadczeń codzienności. Jedni się budzą szybciej, inni dłużej, a inni jeszcze długo chodzą z głową w chmurach i myślą o prześnionych niebieskich migdałach. Odsuwają moment spotkania z rzeczywistą rzeczywistością. Robią tak przez całe pokawałkowane życie. Od przedszkola, poprzez szkołę i dalej, dalej, w utartym korycie. Szczęśliwa trzylatka jest kotkiem tak długo, jak tylko zechce. A gdy nie zechce, staje się dzielnym muszkietierem, dowódcą statku kosmicznego, strażakiem Samem, mustangiem, smokiem lub dzidziusiem. Przejścia bytów zachodzą bezkolizyjnie, a światy

dziecka są przyjmowane przez otoczenie z akceptacją i tolerancją. Wtedy to te światy przestają istnieć równolegle. Maluch jeszcze widzi swój *orbis*, w którym walczy w obronie innych, podaje rękę słabszym, pociesza smutnych. Przychodzi termin szkoły. Cezura czasów i światów, jaką jest dzwonek na pierwszą lekcję, nieubłagane wskazujący moment przejścia do realiów intersubiektywnych doświadczeń. Począwszy od wejścia do szatni kontynuujemy osvajanie się z kulturą naszego kręgu. Wykorzystujemy naszą „wiedzę podręczną”, będącą zespołem zasad i uregulowań społecznych naszego konkretnego środowiska. Podobną wśród wszystkich członków zbiorowości, ale nie jednakową, gdyż każdy ma swój Schützowski *Lebenswelt*.

Zdrowy rozsądek

Clifford Geertz pewnie nie mówiłby o zdrowym rozsądku. Powiedziałby, że człowiek zdobywa wiedzę lokalną¹⁶. Odczytując sens jego wywodów, można byłoby tę wiedzę, jak czynią to inni, nazwać – myślą potoczną, światem praktyki, światem zdroworozsądkowym lub światem codziennego istnienia, funkcjonowania, rzeczywistością życia, rzeczywistością dnia codziennego. Dosłowne tłumaczenie *common sense*, mogłoby brzmieć – wspólny zmysł lub zmysł wspólnotowy. Brzmi to w języku polskim lepiej niż „wiedza lokalna”. Ta wiedza lokalna, wspólnotowa, to niejako odpowiednik zdrowego rozsądku, czyli zdolności i umiejętności do trafnego oceniania sytuacji, w jakiej jest dane znaleźć się jednostkom, jak by określili to brytyjscy antropologowie analityczni.

15 A. Schutz, O wielości światów, Szkice z socjologii fenomenologicznej, Zakład Wydawniczy NOMOS, 2008, *passim*.

16 C. Geertz, Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej, Wyd. UJ, Kraków 2005.

Zdrowy rozsądek wynika z doświadczenia, a nie z refleksji o nim. Lód jest przecież zimny, a ogień gorący. To niezaprzeczalna realność. Zapytajmy się sami siebie: gdzie są granice tejże niezaprzeczalnej realności? Są podobno na świecie rzeczy, o których nie śniło się filozofom. Istnieją pomimo tego, że są zdetronizowani Święci Mikołaje, są cylindry magików, znamy niebieskie latające słonie. Co musiałyby wyczarować w naszej przytomności iluzjonista, jakie reguły zanegować, abyśmy widząc to, co oglądamy, zwątpili w trzeźwość naszych zmysłów?

Zdrowy rozsądek pozwala na ułatwione surfowanie po rzeczywistości. Takie gładkie, powierzchniowe. Można byłoby przywołać podobieństwa do cech wiedzy codziennej. Przecież nie zaprzeczamy, że „wszystko jest tym, czym jest, niczym innym”, tak jak twierdził osiemnastowieczny biskup angielski, Joseph Butler. Przecież nie będziemy tłumaczyć oczywistości. Podobnie uważał Benedykt Chmielowski „Koń jaki jest, każdy widzi”¹⁷. On także stwierdził, że nie trzeba objaśniać oczywistości. Ta niechęć do definiowania desygnatów zdroworozsądkowości tkwi w nas do dziś. W czerwcu 2007 roku były premier Jarosław Kaczyński określając to, co według niego bezdyskusyjne i zdroworozsądkowe, stwierdził w wywiadzie radiowym: „to jest [...] oczywista oczywistość”. Ujęcie zostało twórczo podjęte i rozwijane przez pomniejszych komentatorów.

Zdrowy rozsądek to zdolność wydawania trzeźwych sądów, nie wypaczonych przez nadmierne teoretyzowanie, ani przez nadmierny sceptycyzm. Zawłaszczanie do posiadania zdro-

wego rozsądku jest nagminne. Celują w tym osoby, które powołują się na swą biografię i jej brzemienność. Akcentują swą dojrzałość, doświadczenie, umiejętność poruszania się pośród ścieżek oswojonego świata.

Na początku części pierwszej *Rozprawy o metodzie*, Kartezjusz wnosi:

„rozsądek jest to rzecz ze wszystkich na świecie najlepiej rozdzielona, każdy bowiem sądzi, że jest w nią tak dobrze zaopatrzony, iż nawet ci, których we wszystkim innym najtrudniej jest zadowolić, nie zwykli pragnąć go więcej, niżli posiadają. Nie jest prawdopodobne, aby się wszyscy mylili, co do tego; raczej świadczy to, iż zdolność dobrego sądzenia i rozróżniania prawdy od fałszu, co nazywamy właśnie rozsądkiem lub rozumem, jest z natury równa u wszystkich ludzi. Tak więc, rozbieżność mniemań nie pochodzi stąd, aby jedni byli roztrośniejsi od drugich, ale jedynie stąd, iż prowadzimy myśli nasze rozmaitymi drogami i nie rozważamy tych samych rzeczy. Nie dosyć bowiem, mieć umysł bystry, ale główna rzecz jest właściwie go stosować. Największe dusze zdolne są do największych występków zarówno jak do największych cnót; a ci, którzy idą jedynie bardzo wolno, jeśli trzymają się wciąż prostej drogi, mogą posunąć się o wiele dalej niż ci, którzy biegną, lecz oddalają się od niej”¹⁸.

Za A. Einsteinem zaś możemy przyjąć anegdotyczne określenie, że „zdrowy rozsądek to zespół przesądów/uprzedzeń nabytych/przyswojonych przed osiemnastym rokiem życia”¹⁹.

18 Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie*, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2003.

19 [za:] S. Thorpe, *Myśleć jak Einstein*, Rebis, Poznań 2001.

17 B. Chmielowski, *Nowe Ateny ...*, we Lwowie, w Drukarni Pawła Józefa Golczewskiego, 1975, s. 475.

Zauważmy, że potocznie stosujemy wzmacniające dookreślenie rozsądku, najczęściej nazywając go zdrowym. Czy rozsądek może nie być „zdrowy”? Jakie mogą być inne opisujące go przymiotniki? Głupi, nieprzewidywalny, wariacki? Nie. On jest najczęściej: chłodny, chłopski, praktyczny, trzeźwy, zimny. Używany zamiennie z: roztropnością, rozumem, rozważą.

Jaki jestże ten świat zdrowego rozsądku, myśli potocznej, wiedzy wspólnotowej? Jakie ma cechy?

- Jest realistyczny, trzeba sobie dawać w nim i z nim radę. Nie można odkładać decyzji lub procesu jej wypracowywania, przeżywania, *ad acta* lub *ad Kalendas graecas*.
- Tworzy się go na podstawie informacji interpretatora codzienności, które mają źródło w podobnie codziennej, nieweryfikowalnej, niemethodycznej wiedzy własnej i innych.
- Brak mu ram dyscyplinujących proces interpretacji, jest żywiołowy i wynika z dotychczasowych doświadczeń kształtujących aktualne interpretacje.
- Zdrowy rozsądek jest myślą wspólnotową, pojedynczy ludzie sami tworzą tylko nikłą część myśli potocznej. W ich agregacie myśli o codzienności, większość z nich jest zapożyczona w trakcie procesu socjalizacji.
- Myśl potoczna/zdroworozsądkowa, nie jest rozłożona jednakowo. Jej rozkład jest zdeterminowany zróżnicowaniem społecznym. Na pewne aspekty codzienności patrzymy ze specyficznie społecznego, naszego wspólnego punktu widzenia. Mimo życzeniowego przekonania, że świat ma podobne cechy wobec różnych ludzi, wiemy,

że nie jest to do końca prawdą. Ma on dla różnych ludzi różny sens i różne oblicza. Zdrowy rozsądek miewa też różne barwy i odmiany.

- Świat zdrowego rozsądku jest światem intersubiektywnym, co znaczy, że powinien być poznawalny również przez innych. Niekoniecznie tu i teraz, niekoniecznie aktualnie. Gdyż, jako taki, istniał już przed naszym urodzeniem. Był obecny w biografii naszych biologicznych wstępnych i intelektualnych praszczurów.

- Jeśli uznamy, że jest interpretacją bezpośredniego doświadczenia, tak jak mit, iluminacja, impresja, kanon, udatny sposób aktywności itd., to ma on charakter historyczny.

Zdrowy rozsądek inaczej się objawia w różnych miejscach, w różnych warunkach. Posiada jednak pewną charakterystyczną formę bez względu na warunki czasowo-przestrzenne. Podkreśla praktyczność i dystans wobec wysublimowanych formuł. Prawie zawsze służy człowiekowi w sytuacjach, gdy brak czasu i potencji ku intelektualizacji problemu. Bowiem jednostka w sytuacjach trudnych wykorzystuje te środki i atuty, które ma pod ręką. Nawet, jeżeli nie są one wyrafinowane.

Konstrukcja „zdrowego rozsądku”, jako schemat dla myśli i jako jej gatunek, jest tak samo powszechna, jak każdy inny schemat. Jednakże ta struktura przybiera różne tonacje. W tych tonacjach należy szukać cech dystynktywnych zdrowego rozsądku.

Jak określać te tonacje? Nie ma odpowiednich, specjalistycznie przystających słów. Dlatego trzeba używać już istniejących dla oddania ich

odcieni. Geertz proponuje aby przyjąć, że myśl potoczna/zdrowy rozsądek jest:

- naturalna, oczywista, łatwa; my dodajmy – nietknięta, pierwotna, dziewicza;

- praktyczna, rozumiana chyba jako roztropność, zrównoważenie, czujność; my dodajmy – pragmatyczna, utylitarna, użyteczna, przezroczysta, akurтна;

- prosta, dosłowna; my dodajmy – ażurowa, koronkowa, prześwitująca, przejrzysta, przeświecająca, transparentna, posiadająca odpowiednie proporcje;

- niemethodyczna – mądrość zdroworozsądkowa jest obecna *ad hoc*, w przysłowiach, epigramach, dowcipach; my dodajmy – uchwycenie różnorodności życia może nastąpić poprzez odnotowanie sprzeczności między tymi mądrościami;

- dostępna – myśl potoczna nie ma specjalistów, każdy jest ekspertem, czasem ktoś powołuje się na doświadczenie z własnej biografii; my dodajmy – będąca w zasięgu, przyswajalna, zrozumiała, jasna, prosta²⁰.

Zdrowy rozsądek czerpie swe treści i schematy ich przetwarzania najczęściej ze zgromadzenia zasobów intelektualnych, reifikujących się w rutynowych zachowaniach. Rozsądek to konstrukcja umysłu ułatwiająca przystosowanie się do świata.

Proces powstawania zdrowego rozsądku

Harold Garfinkel koncentruje się na procedurach, dzięki którym ludzie nadają zwartość swemu

życiu codziennemu. Idzie w kierunku zachowań rutynowych i zachowań pozarefleksyjnych. Etno, w jego etnologii, odnosi się do dostępności dla członka zbiorowości zdroworozsądkowej wiedzy na temat jego społeczeństwa, jako wiedzy o tym, co dla niego ważne. To skłoniło go do analizowania metod stosowanych przez ludzi w życiu codziennym w celu uzasadnienia lub określenia czynności podejmowanych zarówno wobec siebie, jak i wobec innych.

Z innymi dzielimy czas i przestrzeń – funkcjonujemy w tych rzeczywistych wymiarach, tu i teraz, ale i być może, subiektywnie w tym samym czasie i być może w tej samej subiektywnej przestrzeni. Ale niekoniecznie. Ludzie, znajdując się w tych konstrukcjach, produkują subiektywne znaczenia sytuacji. Jak to się dzieje? Organizm w reakcji ze środowiskiem nie pozostaje bierny, a dokonuje percepcyjnej selekcji tego, co ważne dla naszego pomyślnego funkcjonowania. Jakie typy bodźców przejdą przez percepcyjną obróbkę jednostki, aby poznane, oswojone i ujarzmione, zapewnić jej sukces społeczny. Jakie przejdą przez proces implantacji grupowej, aby być jej atutem? Aby się adaptować do świata zewnętrznego, ludzie przyjmują określone zasady kategoryzowania bodźców i ich wartościowania. Pytaniem pozostaje: jakie one są?

Ład społeczny jest wtórny, zależny od cech jednostek tworzących społeczność. Tak zwana adaptacja nie jest uwarunkowana biologicznie. Jest efektem funkcjonowania w środowisku społecznym. Jest zjawiskiem społecznym. To znaczy, że biologiczna struktura człowieka reaguje na bodźce, biorąc pod uwagę subiektywną sytuację, w jakiej się społecznie znajduje. Jeżeli tak, to zdrowy rozsądek jest zapewne wynikiem

20 C. Geertz, Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej, Wyd. UJ, Kraków 2005.

biologiczno-społecznych doświadczeń. Wobec przyrody nieożywionej wynikiem biologicznych doświadczeń. Wobec świata społecznego wynikiem doświadczeń społecznych.

Kulturowy charakter zdrowego rozsądku

Zadaję sobie pytanie, jakie treści zdrowego rozsądku, są uznawane za jego atrybut, a jakie już nie? Być może dla wielu luminarzy i apostołów „wysokiej” nauki, zdrowy rozsądek nie ma charakteru kulturowego. I dlatego ich zdaniem nie warto go badać. Uważają oni bowiem, że jest nabywany miło, łatwo i przyjemnie. Że jest efektem zdobywania prawdy o życiu, jego strategiach i grach, bez wysiłku i znoju szarych komórek. Uważa się także, że zdrowy rozsądek to niezborny kłębek przekonań i opinii. Chaotyczny i nieustrukturalizowany. A zdrowy rozsądek jest tylko tym, czym jest, czyli tym, co chłodno i trzeźwo myśląca jednostka powinna wiedzieć o istniejącym, wszechoczystym świecie. A nie tym, co powinna wiedzieć o świecie postulowanym przez liderów, do przyszłego utylitarnego poznania lub chociażby dla samej frajdy jego znajomości.

Jednostki realizują program gatunkowy, umiejętność życia w środowisku naturalnym i społecznym. W społecznym wchodzi w relacje/interakcje. W świecie społecznym najczęściej niczego nie odkrywają, dokonują wyborów spośród znanych wcześniej im strategii.

Doświadczenie osobiste wzbogacają indywidualnym poznaniem atrybutów otoczenia oraz wykorzystując przekaz symboliczny ze strony społeczeństwa – bez konieczności doświadczania jego przyjemności i nieprzyjemności. Ludzie przejawiają tendencje do osobistej weryfikacji

informacji uzyskanych w procesie socjalizacji. Podobnie jak sceptycznie nastawiony „niewierny Tomasz”.

Tak więc, społeczny zdrowy rozsądek bierze się z sumy indywidualnych, przemyślanych i utrwalonych doświadczeń. Wynika ze struktur kulturowych całego społeczeństwa i z niepowtarzalnej, unikalnej, struktury kulturowej jednostki. I jako taki był przedmiotem zainteresowań: strukturalizmu – Claude Lévi-Straussa, teorii kulturalistycznej – Leslie’go White’a, koncepcji archetypów – Carla Gustava Junga.

Zamiast zakończenia

Może dlatego lubimy postać Don Kichota, bowiem ten rycerz nie ma krzty zdrowego rozsądku. Chyba też dlatego, że ma szczerą i nieprzymuszona wolę. Że sami marzymy, aby nas nie mierzono miarami efektywności technopolu, a żeby nas oceniano skalą mierzenia siły na zamiary. Że obity i poprzetrącany bohater Cervantesa jest po prostu wolny. Że dopiero w rozdziale ostatnim, na stronie 654 (siedem stron przed końcem powieści) potwierdzamy nasze nieodparte wcześniejsze przekonanie, doczytując się, że nasz bohater, Don Kichot, którego nazwisko w oryginale kończy się na przyrostek *-ote*, używany w języku hiszpańskim do określania cech ujemnych, to naprawdę Alonzo Quijano – czyli „dobry”.

Że troszkę tęsknimy za szaleństwem. Że nie wszyscy i nie zawsze powinni gloryfikować solidną siermiężność. Że jest naiwny i zakręcony w swym intymnym światku, tak jak trzylatka, która już nie lubi przedszkola, gdyż nauczyła się, że to nie ona stanowi, kim

jest. Wcześniej zapytana, co dzisiaj robiłaś – odpowiadała: „pokonałam smoka, zbudowałam pałac, wyleczyłam chore zwierzęta, byłam z dziadkiem na Kilimandżaro”. Czy może wolelibyście usłyszeć, co powie teraz? „Umyłam się, ubrałam, zjadłam śniadanie, byłam w sklepie z mamą, bawiłam się, stałam w kółku, szłam parami, zjadłam obiad” itd.

Losy przemysłnego szlachcica są przykładem bolesnego wykładu na temat tego, w jaki sposób jednostka doświadcza rzeczywistości i wielości rzeczywistości „innych”. Jesteśmy mu podobni. Tylko nieliczni mają możliwość powrotu do życia poza Matrixem. Reszta potrzebuje zdrowego rozsądku.

Dlatego, być może, warto poznać przasady tworzenia karnej, zdrowej logiki, aby wiedzieć, co nią nie jest i że to piękne, potrzebne i jakie niezbędne, aby nie było między nami tylko zjadaczy chleba, nieprzerabialnych w anioły. ■

Joanna Szewczyk-Kowalczyk

Lodz, Poland

merito@op.pl

Keywords: everyday sociology, anthropology, colloquiality, the current theory of education, community, common sense

Personal experience, common sense and reasonable common thinking in the context of common sense concept

Abstract

In the paper, the author raises questions about: how, when and under what conditions an individual experience becomes a common sense and reasonable common thinking. What does this common wisdom cement, bind and promote? How is it protected? The category, which is a response to the above questions, is the ritual, behind which common sense hides, why it continues, is implemented and renewed during daily, routine activities.

Joanna Szewczyk-Kowalczyk, Ph.D., The Pedagogy Academy in Lodz, Department of Pedagogy

Bieganie jest najlepszą formą mojego życia

Wywiad z niepełnosprawnym sportowcem biegaczem

Piotr Sobczak

Łódź, Polska

mr.sobczak@gmail.com

Paweł Kijo

Łódź, Polska

Pawel.Kijo@gmail.com

słowa kluczowe: sport, niepełnosprawność, bieganie, sport niepełnosprawnych

Uczestniczenie w aktywności sportowej to przede wszystkim zwiększenie poczucia własnej wartości, wzmacnianie wiary we własne siły i możliwości. Zatem jest to proces kształtujący charakter człowieka, uczący wytrwałości i odporności na stres. Jest nośnikiem wartości etycznych-moralnych, estetycznych i zdrowotnych. Daje poczucie satysfakcji i zadowolenia.

Aktywność sportowa stwarza także warunki do pokonywania własnych słabości, zmęczenia, akceptowania porażek, rozładowywania napięć psychicznych. Jest to szczególnie ważne wówczas, gdy dotyczy to osób niepełnosprawnych. Istotnego znaczenia nabiera w tym przypadku sprawność fizyczna, która stwarza warunki do czynnego udziału w życiu społecznym, zawodowym oraz ma wpływ na integrację ze środowiskiem ludzi pełnosprawnych. Niezmiernie wymowna

staje się w tym wypadku myśl E. Hemingwaya dotycząca roli i znaczenia sportu: sport uczy, jak wygrywać, sport uczy, jak przegrywać, innymi słowy sport uczy, jak żyć. Jej uniwersalny charakter, w znakomity sposób, obrazuje sytuację osób niepełnosprawnych fizycznie.

Dla osób fizycznie sprawnych, jak i tych z dysfunkcjami narządu ruchu każde zawody sportowe to wyzwanie. Nasycone rywalizacją o wynik zmagania dają satysfakcję przy zwycięstwie, ale także wskazującą kierunek do dalszej pracy. Są jednak różnice przy ocenie sukcesu i porażki jednych i drugich. Wydaje się, że istotą sportu niepełnosprawnych jest idea samego uczestniczenia w aktywności sportowej, a kolejnym krokiem zdobywanie pucharów, medali, dyplomów jako uwieszczenie włożonego trudu. Sam udział daje już

Piotr Sobczak, mgr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, realizuje projekty video m.in. formy dokumentalne, edukacyjne, naukowe, szkoleniowe

Paweł Kijo, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Katedra Pedagogiki

osobie niepełnosprawnej radość i satysfakcję, motywuje do dalszej wyteźonej pracy. Dlatego sport ludzi niepełnosprawnych to często sposób na życie. Najwyższym osiągnięciem staje się nie zwyciężanie, lecz odzyskiwanie wiary we własne siły i możliwości.

Jako przykład warto zatem przedstawić losy niepełnosprawnego sportowca, dla którego bieganie jest pasją i zarazem sposobem na życie. Droga ta, to nie tylko sukcesy i radości, ale również bariery i trudności, które często musi pokonywać samodzielnie bez należytego wsparcia instytucjonalnego.

Bieganie, a w zasadzie bardziej poruszanie się o kulach i na wózku inwalidzkim, stanowi fundament do rozwijania zaradności ruchowej. To osoba odizolowana od społeczności, mieszkająca na wsi, skazana na samego siebie w pokonywaniu codziennych trudności. Bez pracy, z dala od struktur pomocowych,

zdeteterminowana chęcią do bycia wśród i dla ludzi. Na przekór okolicznościom środowiskowym stara się spełniać swoje marzenia. Staje się dla siebie trenerem, fizjologiem, dietetykiem, menadżerem i sponsorem. Dzięki własnej determinacji i uporowi organizuje i uczestniczy w wielu imprezach sportowych, także zagranicznych. Z dumą podkreśla swoją narodowość. Na stroju sportowym zawsze jest miejsce na flagę i godło Polski. Podejmowane przez niego działania wzbudzają w ludziach podziw i refleksję. Warto przybliżyć sylwetkę sportowca biegacza, jego spojrzenie na świat przez pryzmat sportu niepełnosprawnych. Może stanowić on przykład dla innych osób, znajdujących się w podobnej sytuacji życiowej. Zarazić pasją i apetytem na życie.

Zapraszamy do obejrzenia filmu.



Bieganie jest najlepszą formą mojego życia (reportaż)



Wywiad (część I)

ze Zbigniewem Stefaniakiem rozmawia dr Paweł Kijo



Wywiad (część II)

ze Zbigniewem Stefaniakiem rozmawia dr Paweł Kijo

Piotr Sobczak

Lodz, Poland

mr.sobczak@gmail.com

Paweł Kijo

Lodz, Poland

Pawel.Kijo@gmail.com

Keywords: sports, disability, running, disabled sport

**Running is the best form of my life
Interview with a disabled runner****Abstract**

Sporting activity creates conditions to overcome own weaknesses, fatigue, accept failure, discharge psychological tensions. This is particularly important when it concerns people with disabilities. Significant importance in this case shows physical fitness, which creates conditions for active participation in social and professional activities and has an impact on the integration with non-disabled people. Therefore, there was an attempt to present its true value for a disabled athlete. Running on crutches became for him a sense and way of his life. The collected material was presented in the form of a film „Running is the best form of my life. Interview with a disabled runner.”

Piotr Sobczak, M.A. (Hons), The Pedagogy Academy in Lodz, produces video projects i.e. in documentary, educational, scientific, and training form

Paweł Kijo, Ph.D., The Pedagogy Academy in Lodz,
Department of Pedagogy

Dolegliwość, na którą choruję, to porażenie mózgowe. Do 9 roku życia w ogóle nie chodziłem. Lekarze nie dawali mi żadnej gwarancji, że będę się jako tako poruszał. Rozpocząłem więc nauczanie indywidualne w domu. Dwa razy w tygodniu przychodziła do mnie nauczycielka. Od trzeciej klasy chodziłem do szkoły podstawowej specjalnej w Policach. Tam właśnie do uprawiania sportu i biegania zachęcił mnie jeden z wychowawców, Janusz Chmielewski.

Trenowałem w polickich lasach prawie codziennie. Wystartowałem w swym pierwszym biegu na Wałach Chrobrego w Szczecinie, potem w Policach. Mam bardzo miłe wspomnienia z pobytu w tym mieście. Jak jest tam jakaś impreza, chętnie jadę.

Sport stał się moją pasją. Gdyby nie on, mógłbym się stoczyć na dno. Uważam, że każdy w miarę swych możliwości powinien uprawiać sport, mieć jakiś cel w życiu. Bieganie jest dla mnie najlepszą formą życia.

Źródło: <http://www.zbigniewstefaniak.pl/>

Zbigniew Stefaniak

Największym problemem są dla mnie oczywiście pieniądze. Z pomocą przychodzą mi sponsorzy, których zdobywam sam i z wielkim trudem.

Uprawianie mojej ukochanej dyscypliny sportowej pociąga za sobą, co jest zrozumiałe, duże koszty (niszczą dużo obuwia, sporą część dochodów pochłaniają dojazdy na imprezy biegowe). Ze względu na moją sytuację życiową nie jestem w stanie pokrywać całości tych kosztów – niewielka renta socjalna w wysokości 500 zł wystarcza zaledwie na skromne życie.

Jak dotąd spotyka mnie małe zainteresowanie ze strony wielkich firm. Pomagają mi sporadycznie ludzie dobrej woli. Moja pasja traktowana jest przez mieszkańców mojej wsi co najmniej dziwnie i przez to jestem człowiekiem samotnym.

Zbigniew Stefaniak

Sprawozdanie z badań i działalności naukowo – organizacyjnej o Janie Amosie Komeńskim

Barbara Sitarska

Siedlce, Polska

barbara.sitarska@wp.pl

Roman Mnich

Siedlce, Polska

mnichrw@yahoo.de

słowa kluczowe: comenius, studia comeniana sedlcensia, komeniologia, współpraca międzynarodowa

Badania dotyczące Jana Amosa Komeńskiego w Instytucie Pedagogiki i Instytucie Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach rozpoczęły się w roku 2007 (wtedy jeszcze uczelnia nasza była Akademią Podlaską) i zaowocowały współpracą międzynarodową, głównie z Niemieckim Towarzystwem Komeńskiego w Berlinie. Współpraca rozpoczęła się na początku roku 2007 z ówczesnym prezesem Niemieckiego Towarzystwa Komeńskiego dr. Wernerem Korthaase (zainspirował nas do działalności naukowo-organizacyjnej w zakresie komeniologii), a po jego śmierci z nowym prezesem tegoż Towarzystwa – prof. Andreasem Fritschem. Owocem nawiązanej współpracy było I Międzynarodowe Seminarium Naukowe nt. *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku* (marzec 2007). Organizatorami Semi-

narium byli: prof. nzw. dr hab. Barbara Sitarska z Instytutu Pedagogiki i prof. nzw. dr hab. Roman Mnich z Instytutu Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej. Skupiło ono badaczy Jana Amosa Komeńskiego zarówno z Polski, jak i zagranicą. Obrady koncentrowały się wokół następujących tematów: Jan Amos Komeński jako pedagog, filozof i teolog, Komeński dawniej i współcześnie oraz Komeński na tle kultury epoki baroku. Z naszej uczelni brali w nim udział pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki i Instytutu Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej. Uczestniczyli w nim również naukowcy z KUL-u (Instytut Pedagogiki). Z zagranicy swoją obecnością zaszczytili nas naukowcy komeniolodzy z takich krajów, jak: Niemcy, Czechy, Słowacja, Ukraina, Rosja. Seminarium zaowocowało wydaniem pracy zbiorowej pt. ***Jan Amos Komeński a kul-***

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

Roman Mnich, prof. dr hab.,
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,
Instytut Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej

tura epoki baroku, Seria „Studia Comeniana Sedlcensia” (tom I, 2007, s. 313).

Rok 2007 był również rokiem nawiązania współpracy z komeniologami czeskimi, głównie z *Zespołem zajmującym się studiami nad Komeńskim i wydawaniem jego dzieł* w Akademii Nauk Republiki Czeskiej (Praga Czeska). Zaowocowało to udziałem przedstawicieli Akademii w naszych seminariach o Komeńskim i naszym udziałem w wielkiej ogólnoswiatowej konferencji (2007) z okazji 350-lecia wydania dzieł Komeńskiego w języku łacińskim *Opera Didactica Omnia* oraz publikacją pt. *The role of media in the learning process at a higher education institution* w dziele pokonferencyjnym *Jan Amos Komenský. Odkaz kultury vzdělávání / Johannes Amos Comenius. The Legacy to the Culture of Education* (B. Sitarska, 2009).

Po śmierci Wernera Korthaase prezes Niemieckiego Towarzystwa Komeńskiego prof. Andreas Fritsch zwrócił się do nas jako organizatorów seminarium o zredagowanie (wspólnie z Manfredem Richterem, członkiem Zarządu Niemieckiego Towarzystwa Komeńskiego) i wydanie w naszej uczelni książki poświęconej Wernerowi Korthaase. Ukazała się w roku 2009 pt. **Werner Korthaase – badacz Jana Amosa Komeńskiego, Seria „Studia Comeniana Sedlcensia” (tom II, 2009, s. 396).** W książce – oprócz drogi życiowej Wernera Korthaase i wspomnień o nim – znajduje się rozdział poświęcony jego nieopublikowanym artykułom, zatytułowany: **Z archiwum Wernera Korthaase** (na szczególną uwagę zasługują tutaj m.in. artykuły poświęcone: pierwszemu niemieckiemu badaczowi Jana Amosa Komeńskiego – prof. Paulowi Kleinertowi; twórczości Jana Amosa Komeńskiego w Polsce; Komeńskiego poczuciu

odpowiedzialności za los ludzki; Komeńskiemu jako pedagogowi i człowiekowi pokoju; trzem filozofom: D. Czyżewskiemu, H.G. Gadamerowi i M. Heideggerowi) oraz rozdział zatytułowany **Kontynuujemy dzieło Wernera Korthaase** (na szczególną uwagę zasługują tutaj artykuły poświęcone: Wernerowi Korthaase i badaniom nad Komeńskim oraz kształceniu dorosłych jako *Ogólnej rozprawie o naprawie dzieł ludzkich*). Znajdują się tutaj publikacje komeniologów z różnych krajów Europy.

We wrześniu 2009 roku odbyło się II Międzynarodowe Seminarium o Komeńskim nt. *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, które licznie zgromadziło komeniologów głównie z Czech, Niemiec, Ukrainy oraz Leszna (Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jana Amosa Komeńskiego) i Poznania. Z naszej uczelni brali w nim udział pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki i Filologii Polskiej i Lingwistyki Stosowanej oraz zainteresowani tą postacią pracownicy naukowcy Wydziału Biologii. Obrady koncentrowały się wokół: spuścizny Komeńskiego w kontekście dyskusji filozoficzno-teologicznej; uniwersum pedagogicznego Jana Amosa Komeńskiego; Komeńskiego jako pisarza XVII-wiecznego oraz Leszna wobec fenomenu Jana Amosa Komeńskiego. Seminarium zaowocowało dziełem pt. **Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku**, wydanym w roku 2010. Ukazało się jako **trzeci tom Serii „Studia Comeniana Sedlcensia” (s. 394).** Książki tej serii zawierają galerię zdjęć.

W tym roku zostało zaplanowane III Międzynarodowe Seminarium Naukowe nt. *Komeński a Europa XVII wieku* (21-22 września 2011 roku).

Obrady będą koncentrowały się wokół następujących bloków tematycznych:

- Jan Amos Komeński i myśl pedagogiczna Europy XVII wieku
- Jan Amos Komeński wobec filologii i filozofii XVII wieku
- Jan Amos Komeński jako prekursor Unii Europejskiej

Zrodziła się również idea **Leksykonu Encyklopedycznego o Janie Amosie Komeńskim**. Będzie on składał się z trzech części:

Część I

DROGA ŻYCIOWA I ZAWODOWA JANA AMOSA KOMENSKIEGO

- Środowiska (miejsca) życia i twórczości Jana Amosa Komeńskiego,
- Podróże, ludzie z którymi się spotykał i korespondował,
- Ważne wydarzenia, w których uczestniczył.

Część II

TWÓRCZOŚĆ NAUKOWA JANA AMOSA KOMENSKIEGO (ujęcie chronologiczne)

- Utwory Komeńskiego według okoliczności powstania dzieła,
- Idee przewodnie tekstu,
- Bibliografia.

Część III

BADANIA NAD TWÓRCZOŚCIĄ JANA AMOSA KOMENSKIEGO I RECEPCJĄ JEGO DZIEŁ

- Najważniejsi badacze Jana Amosa Komeńskiego

- *Komeński w świecie (wykaz krajów – alfabetycznie – w których badano życie i twórczość Jana Amosa Komeńskiego).*

Zaprosiliśmy komeniologów z różnych ośrodków w kraju i za granicą (głównie uniwersytetów i muzeów) do współpracy w tym zakresie. **Współpraca z nami na tym polu jest wciąż otwarta.**

Na początku roku 2009 rozpoczęliśmy współpracę z nowo powstałą w PWSZ w Lesznie *Pracownią Badań nad Komeńskim* na czele z inicjatorem powołania tej *Pracowni* prof. zw. dr. hab. Heliodorem Muszyńskim oraz jej kierownikiem prof. dr. hab. Aleksandrem Mikołajczakiem, która zaowocowała udziałem w konferencjach i seminariach poświęconych Komeńskiemu w Siedlcach i w Lesznie. W tym roku został przygotowany referat do publikacji pokonferencyjnej (*Jan Amos Komeński – nauczyciel Europy*) w PWSZ w Lesznie nt. *Idee Jana Amosa Komeńskiego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych* (B. Sitarska).

Badania o Komeńskim mają głównie charakter jakościowy. Polegają na analizach i interpretacjach tekstów Komeńskiego i o Komeńskim, wydanych głównie w Polsce, Niemczech i Czechach. W 2010 r. przeprowadzone zostały również badania wśród 300 studentów pedagogiki (I, III, V ROK). Były one prowadzone w oparciu o kwestionariusz składający się z dwóch pytań: „Wymień i rozwiń idee Komeńskiego, które można odnieść do współczesnych wyzwań edukacyjnych” oraz „Dlaczego Jan Amos Komeński nazywany jest nauczycielem Europy?”. Wyniki tych badań są w trakcie opracowywania.

W roku 2010 rozpoczęliśmy realizację tematu badawczego w ramach badań statutowych nt.

Dzieło Komeńskiego i jego aktualność dla współczesnej kultury i nauki.

Przygotowaliśmy również ministerialny projekt badań o Komeńskim nt. *Jan Amos Komeński wobec Polski – historyczne, ideologiczne, pedagogiczne dyskursy*. Sekcja pedagogiczna zaprojektowała następujący problem badawczy: *Idea edukacji nieustającej Jana Amosa Komeńskiego a uczenie się w społeczeństwie wiedzy*. W projekcie będzie uczestniczyło pięć osób. Przygotowujemy również projekt europejski w ramach Tempusa IV nt. *Komeński – wczoraj, dziś, jutro*.

Wszystkich komeniologów i zainteresowanych Janem Amosem Komeńskim zapraszamy do współpracy w zakresie Seminariów o Komeńskim i *Leksykonu*.

Wszelkich informacji o działalności naukowo-organizacyjnej, dotyczącej Jana Amosa Komeńskiego prosimy szukać już wkrótce na stronie internetowej:

www.comenius.uph.edu.pl

Barbara Sitarska

Siedlce, Poland

barbara.sitarska@wp.pl

Roman Mnich

Siedlce, Poland

mnichrw@yahoo.de

Keywords: Comenius, studia comeniana sedlcensia, comeniology, international co-operation

Report on research and scientific – organisational activities of Jan Amos Komeński

Abstract

The report concerns the research and scientific/organizational activity related to Johann Amos Comenius. The authors examine the research of Comenius and the entire scientific/organizational activity in the form of cyclic international seminars for Comenius organized at the Faculty of Arts of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, as well as describe the international co-operation in this area. The output of each seminar has been another volume of the series STUDIA COMENIANA SEDLCENSIA, published by the University Press.

The authors also inform about the next Seminar for Comenius to be held in Siedlce, about the Encyclopoedic Lexicon as well as other activities. All those interested in Johann Amos Comenius, his life and writings are invited to co-operate.

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

Roman Mnich, professor, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce,
Institute of Polish Philology and Applied Linguistics

Krzysztof J. Szmidt, ABC kreatywności, Difin, Warszawa 2010 (recenzja)

Jolanta Bonar

Łódź, Polska

jolabonar00@poczta.onet.pl

słowa kluczowe: kreatywność, zasady rozwoju kreatywności

Nowa książka Krzysztofa Szmidta jest kontynuacją wieloletnich zainteresowań i niezwykle bogatych doświadczeń naukowych autora. Tradycyjnie dotyczy zatem problematyki twórczości. Tym razem bezpośrednią inspiracją do napisania kolejnej pracy stał się bunt autora, który narodził się i narastał podczas czytania kolejnych książek, zwłaszcza popularnonaukowych i poradników, podejmujących problematykę kreatywności i twórczości. K. Szmidt zarzuca im brak szacunku dla wyników współczesnych badań nad twórczością i twórcami, skutkiem czego jest rozpowszechnianie wielu mitów i półprawd. Dochodzi do tego nagminne i przesadne upraszczanie wszelkich mechanizmów związanych z tworzeniem oraz powszechne formułowanie recept i składanie obietnic bez pokrycia. Dostrzeżony stan rzeczy wynika z mody na kreatywność i chęci dotarcia do jak największej liczby czytelników. Stąd, zdaniem

autora, potrzeba precyzyjnego definiowania tego coraz bardziej popularnego pojęcia.

Dla Krzysztofa Szmidta kreatywność to nazwa dla cech charakteru (postawy) człowieka, który wykazuje się zdolnościami wytwarzania nowych i wartościowych pomysłów. Jest w miarę ogólną właściwością człowieka, choć może się różnie przejawiać w różnych dziedzinach. Istotą kreatywności jest pomysłowość, czyli ideacja. Kreatywność to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego.

Strukturę książki wyznaczają kolejne litery alfabetu, które są pretekstem do syntetycznego opisu zjawisk związanych z kreatywnością i jej rozwijaniem. Stąd A – jak asocjacje, B – jak bariery, C – jak ciekawość, D – jak dywergencyjność, E – jak elaboracja, F – jak fiksacje, G – jak grupa, H – jak heurystyki, I – jak inkubacja-iluminacja, J – jak jakość wytworu, K – jak krytyka, L – jak lateralne myślenie, M – jak metaforyzowanie, N – jak niecierpliwe dążenie o wyniku, O – jak oryginalność, P – jak płynność myślenia, R – jak rozwój kreatywności, S – jak stymulatory, T – jak talent, U – jak uczenie się kreatywności, W – jak wyobraźnia, Z – jak zdziwienie, Ż – jak życie twórcze.

Poszczególne hasła nie są opisane z encyklopedyczną dokładnością, stanowią raczej dobrze ugruntowany życiowy poradnik wspierania kreatywności. Ich rozwinięciem są ćwiczenia twórcze mające pobudzić lub choćby uświadomić czytelnikowi wagę omawianych zdolności i sprawności

Jolanta Bonar, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna,
Katedra Pedagogiki, Uniwersytet Łódzki

twórczych. Pokazują one jak wspierać zarówno płynność, giętkość i oryginalność myślenia, jak i wrażliwość na problemy oraz elaborację. Można je wykorzystywać zarówno w pracy z dorosłymi, jak i z dziećmi na wszystkich szczeblach edukacji. Każdy rozdział zawiera syntetycznie sformułowaną „Zasadę Rozwoju Kreatywności”, która jest wnioskiem podsumowującym pedagogiczne rozważania w danym rozdziale i radzi, co robić, aby osiągnąć cele działań twórczych. Oto niektóre z nich:

1. W realizacji twórczego stylu życia warto najpierw rozpoznać bariery, które hamują nasze myślenie i działanie twórcze, a potem odważnie je pokonywać, licząc się z tym, że naruszamy jakieś tabu lub spotkamy się ze społecznym lekiem przed nowością.

2. Ciekawość to pierwszy stopień do twórczości, więc warto ją w sobie rozwijać poprzez dociekliwe przyglądanie się ludziom i zjawiskom w poszukiwaniu odkrywczych pytań, mądrych tematów i rzeczy wartych ulepszenia.

3. W rozwijaniu myślenia twórczego należy wykorzystywać problemy i zadania otwarte, które mają wiele poprawnych, dobrych lub oczekiwanych rozwiązań i angażują płynność, giętkość, oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy i staranność wykończenia.

4. W rozwijaniu aktywności twórczej warto zgodnie współdziałać w grupie, wykorzystując inspiracje członków grupy i ich pomoc w promowaniu i upowszechnianiu rezultatów tej aktywności.

5. W rozwiązywaniu problemów zawodowych, jak i osobistych warto stosować określone wska-

zówki heurystyczne i metody twórczego rozwiązywania problemów.

6. W czasie rozwiązywania trudnego problemu warto robić sobie przerwy na odpoczynek i odzyskanie świeżej perspektywy oglądu oraz po to, by nieśmiałe idee mogły dojrzeć i ujawnić się w akcie kulminacji.

7. Schematy poznawcze kierują nasze myślenie w stronę tego, co już dobrze znane i stosowane od dawna. Dlatego jeżeli chcemy wymyślić coś nowego i zaskakującego, powinniśmy za wszelką cenę wyjść poza treści tych schematów i szukać inspiracji odwołując się do intuicji, fantazji, a nawet prowokacji myślowych typu „Co by było, gdyby...?”

8. Na twórczość nigdy nie jest za późno, ani za wcześnie. Na osiągnięcie poziomu twórczości dojrzałej i wybitnej trzeba jednak sobie zasłużyć, ćwicząc systematycznie i wytrwale przez około 10 lat, a w wieku starszym nie należy rezygnować z aktywności twórczej, którą można wzbogacić głęboką wiedzą i mądrością.

Szczególnym podsumowaniem każdego rozdziału jest rubryka zatytułowana „Auto-refleksja”, w której autor formułuje pytania zachęcające czytelnika do tytułowej refleksji na temat własnej kreatywności. Czy potrafię łatwo oderwać się od starych skojarzeń i znaleźć nowe związki ze starymi rzeczami, ideami, pojęciami? Czy boję się nowości i niechętnie reaguję na nowości w technice, modzie, stylu życia? Czy wolę problemy z jedną poprawną odpowiedzią czy raczej problemy otwarte z wieloma możliwymi rozwiązaniami? Czy umiem współpracować w grupie, słuchać pomysłów innych, modyfikować je i rozwijać?

Czy umiem konfrontować własne pomysły i opinie z pomysłami i opiniami innych?

Niezwykle ważne wydaje się również osiągnięcie przez autora jeszcze jednego celu. Była nim troska o klarowność wykładu. Wynikała ona z irytacji powodowanej komplikowaniem przez naukowców prostych spraw, nagminnym i przesadnym epatowaniem trudnymi terminami naukowymi, a w konsekwencji brakiem dbałości o jasność myśli – brakiem dbałości o czytelnika. Jej konsekwencją jest książka, którą zapewne z zainteresowaniem, ale również przyjemnością przeczyta wielu odbiorców. Warto przy tym pamiętać, iż pedagogika twórczości, podobnie jak cała pedagogika, znajduje się obecnie w stanie tworzenia. Zatem wydana publikacja może zaspokoić ciekawość poznawczą dzisiejszego czytelnika, może też skłonić go do polemiki, ale będzie niewystarczająca dla czytelnika jutrzejszego. Tym bardziej zatem należy zachęcić wszystkich potencjalnych czytelników: naukowców, nauczycieli, studentów, do jak najszybszego zapoznania się z lekturą. ■

Jolanta Bonar

Lodz, Poland

jolabonar00@poczta.onet.pl

Keywords: creativity, principles of creativity development

**Krzysztof J. Szmidt,
ABC of creativity, Difin,
Warsaw 2010 (review)**

Abstract

The text above is the review for the book of Krzysztof Szmidt entitled "ABC of the Creativity", that is a continuation of the long-term interests and rich academic experiences

of the author. Traditionally, it regards the theme of the creativity. The structure of the book is determined by consecutive letters of the alphabet. They are an excuse for the synthetic description of the phenomena related to creativity and its development. Individual entries are not described with the encyclopedic precision. They rather constitute a firm life self-help book in encouraging creativity. They are followed by imaginative exercises that are supposed to capture or at least make the reader aware of the importance of the described creativity skills. Each chapter includes the synthetically described principle of the creativity development that is the deduction concluding the pedagogical considerations in that very chapter and advises what to do to achieve the goals of the imaginative actions.

Jolanta Bonar, Ph.D., The Pedagogy Academy in Lodz,
Department of Pedagogy, University of Lodz

Komeńskiego idea humanizmu

W nawiązaniu do obchodów urodzin Komeńskiego, zorganizowanych przez Zgromadzenie Komeńskiego, które odbyły się w Ratuszu Staromiejskim dnia 4 kwietnia 1909

František Drtina (1861-1925)

Horyzonty Pedagogiczne

Zeszyt 7, Kwiecień 1909, Rocznik XXII

słowa kluczowe: humanizm, pansofia, mądrość, moralność, pobożność. humanism, pansophia, wisdom, morality, piety

Ludzkość coraz bardziej uświadamia sobie swoje braterstwo. Rozwój w tym kierunku nie dokonał się. Związek starożytnej ludzkości rzymskiego imperium przypomniawszy pokrewieństwo wszystkich ludzi. Wtedy człowiek uświadomił sobie, że państwo nie jest celem samo dla siebie, lecz środkiem do światowego obywatelstwa, powszechnego bratania się. „Świat jest społeczną ojczyzną wszystkich”, pisze Musonius Rufus a Marek Aureliusz o sobie tak pisał: „Jako cesarz jestem obywatelem rzymskim, jako człowiek obywatelem całego wszechświata”. Myśl humanisty w sposób oczywisty opowiada się po stronie filozofii stoickiej. Muzeum Aleksandryjskie tworzy zbiór całego kulturalnego ówczesnego dążenia a filozofia neoplatońska przypomina o człowieku postawionego we wszechświecie i pokrewieństwie jego ducha z Bogiem.

Franciszek Drtina, Prof. dr hab., ur. 1861-1925, Praga, filozof, polityk, wykładowca uniwersytecki

Uniwersalne chrześcijaństwo, ze swym katolickim charakterem, wzmacnia budowę wszechludzkiej społeczności. Kościół ma ogarnąć całą ludzkość, człowiek w miłości do Boga i bliźniego ma wznieść się ponad granice jednego narodu i kraju, ma przewyciężyć małość i przygnębiające życie doczesne, by uświadomić sobie, że sensem jest absolutne dobro, a ludzie są braćmi i dziećmi ojca niebieskiego.

Renesans i reformacja na progu nowej ery ukazuje myśl humanistyczną w określony sposób. Renesans odnawia w człowieku miłość do życia, w reformacji jednoczy się ograniczona całość miłości do bliźniego. Dla obu ruchów społecznym znakiem jest indywidualizm: jednostka zdobywa ocenę o sobie samym. Tak tworzy się idea człowieka nowoczesnego, człowieka silnego, zdrowego, dobrego. W pracy dla ogólnoludzkiego dobra społecznego poznaje także wzajemne stosunki. W idei humanizmu, w posłudze członkom ludzkiej społeczności można znaleźć sens doczesnego życia.

Oba ruchy wnoszą człowiekowi dwa nowe ideały życia. Komeński żyje pod wpływem obu ruchów kulturalnych. Jest człowiekiem uszlachetnionym, chrześcijaninem, czeskim bratem, będąc jednocześnie przez nie oświecony. Rozumie współczesne idee, które wprawiają go w drżenie. Wspólnie z Baconem Verulamskim i jako rówieśnik wielkiego Kartezjusza, wierzy w doniosłość i siłę ludzkiego myślenia,

przeczuwa postęp nowoczesnej techniki i panowania człowieka nad przyrodą, ukazując narodowi oraz ludzkości lepszą przyszłość.

Idea humanizmu owładnęła całe jego staranie, wszelką pracę. Jego starania wychowawcze i dydaktyczne, jego pansoficka praca, pojmowanie współczesnych zdarzeń religijnych i politycznych, prorocze wizje czasów przyszłych, piękniejszej przyszłej wizji ludzkości zostają uświęcone. Uniwersalność myśli dowodzi jego geniuszu. Odpowiednio ujął to Denis: „Żaden sposób myślenia nie jest ponad jego umiejętność rozumowania, żadna troska nie jest poniżej płaszczyzny jego dobroci”. W tym czasie próbuje połączyć obszernym zbiorem w ogół wiedzę ludzką i skłania się ku dzieciom, które sylabizują swoje pierwsze głoski, a z ich drogi delikatnie usuwa kamienie lub uderza w nieustaloną karłowatość. Jego podstawową właściwością jest harmonia duszy. Nawiązuje do słów Dennisona: szczególnie ważnym czeskokobraterskim poważaniem napała nas Štitny, Maciej z Janowa, Hus, Chelčický, którzy byli przeniknięci żywym dziełem Komeńskiego. Jego wiodącą myślą były słowa: „Pokój ludziom dobrej woli”. Pokrzepieniem jest jego nieznana życiowa praca, w której zawarte jest podstawowe przeświadczenie, że ci, którzy narodzili się ludźmi, ich głównym celem życia jest być człowiekiem, tzn. rozumnymi twórcami, zjawiskami podobnymi do Stworzyciela. Tym zdaniem jest najlepiej wyrażona idea humanistyczna Komeńskiego.

Ideami mądrości, moralności i pobożności Komeński trafnie oddaje sens życia pozaziemskiego, ale te trzy idee są mu współcześnie potrzebne, ponieważ bycie dla dobra bliźniego

jest życiem pokolenia ludzkiej społeczności, jest zadaniem nie tylko moralności, ale również mądrości i pobożności. W chwale bożej ma przejawiać się nie tylko pobożność, lecz również uświadczenie i moralność. Dla Komeńskiego wykształcenie jest nieszczęściem, bo nie przemienia się w moralność oraz pobożność. Tylko te trzy idee razem: mądrość, moralność i pobożność są dla niego trzema studiami, z których „płyną wszelkie potoki najdoskonalszych rozkoszy”.

Komeński w taki sposób usiłuje pisać o odrodzeniu ludzkości oraz cnocie, sprawiedliwości i miłości.

W swoich dążeniach wychowawczych i dydaktycznych jest jak wątłe dziecko. To właśnie dla nich pisze swoje piękne „Informatorium szkoły dla matek”. Opieka dobrej matki stanowi serce jego podstaw ludzkości. Uważa, że po 6 roku życia należy posłać dziecko do szkoły ogólnej, która powinna być obowiązkowa niezależnie od pochodzenia, majątku czy płci. Wszędzie, w miastach, miasteczkach, wsiach i posiadłościach szkoła ma być dziełem ludzkości. (*hominum officina*), a cała młodzież powinna być przede wszystkim uświadomiona, że „człowiek nie rodził się dla siebie samego, ale dla Boga i bliźniego, tzn. dla społeczności ludzkiego pokolenia, aby swoją służbą starał się przysparzać chwały Bogu. Podstawą tej wiedzy dla całej ludzkości ma być jej przekazywanie w języku ojczystym, gdyż „anarchią jest dawanie dzieciom cudzych bodźców, poprzez które dzieci nie rozumieją się wzajemnie a jeśli uczniowie rozumieją siebie to dzieje się to nieświadomie i patrzą na siebie jak Zevel na Babilon”. Młodzież nie ma

poznać tylko słowa, ale przede wszystkim rzeczy, ma przygotować się do prawdziwego życia, do jego trosk i rozkoszy, do życia doskonałego, dostojnie ludzkiego. Idea humanizmu jest określona przez dalsze praktyczne zajęcie w życiu, poświadczoną szczęściem bliźnich i tak ma wyglądać studium w łacińskich szkołach i akademiach. Porządek w społeczności ludzkiej wymaga tego, aby do szkoły wyższej zostali dopuszczeni tylko młodzi, najzdolniejsi, „inni niech zostaną przy pługu, przy rzemiośle i kupiectwie”. Ale nad tymi wszystkimi szkołami ma trónować dydaktyczny szlak (*collegium didacticum*), szkoła wszystkich szkół. Chodzi także o to, aby szkoły wyższe były w centrum, pewnym warsztatem, w którym uczniowie dostawali by pokarm i siłę do życia. <<Ponieważ>>, tak stwierdza Komeński w swej „Wielkiej dydaktyce”, <<dla skutecznego postępu nie wystarczy jeden człowiek i jedno stulecie, dlatego potrzebne będzie, by więcej ludzi kontynuowało to, co zaczęto stopniowo i wspólnymi siłami>>. W tym miejscu Komeński swój wysiłek dydaktyczny wraz z staraniami pansofickimi dąży do jednej idei humanizmu, ponieważ celem całej pracy społecznej, bez dzielenia na narody i państwa, kościoły i wyznania, ma być: „by podstawy wiedzy były stale badane w tym celu, by je oczyścić a w szczęśliwszym pokoleniu ludzkim rezultatem ma być poszerzenie światła mądrości i by podług tego wskaźniki ludzkości były wyższe a wynalazki przydatne.

I oto ta idea humanizmu kieruje i dąży ku wszelkim celom pansofickim naszego Komeńskiego. Komeński podczas pobytu w Hebronie jako młody człowiek zatęsknił, <<aby teatr

wszechświata i wszystkich, wraz z jego dziwnymi rzeczami (*teatrum universatis rerum*) był wyrażony, jeśli to będzie możliwe, w języku czeskim, napisany dla pożytku swoich miłych krajan, by na światło dzienne zostało wydane dzieło we własnym języku, który darzony jest miłością>>. Po Bramie Języków ma nastąpić Brama Rzeczy, które młodzież poznawałaby, dostrzegając je wokół siebie. W „Zwiastunie pansofii” idzie mu o jednolitą mądrość całej ludzkości, by naukowcy nie rozproszyli się i nie rozeszli, ale raczej wszyscy pracowali nad zjednoczeniem wszechwiedzy, by były w niej zawarte głosy wszystkich wybitnych ludzi z różnych stuleci, narodów i wyznań oraz dokładnie rejestrowane, ponieważ wszyscy znajdujemy się w świecie jak oglądający przedstawienie w społecznym teatrze mądrości bożej. A w pięknym dziele napisanym w Londynie „Droga świata” (*Via Lucis*) nadmienia się o entuzjastycznej nadziei, że <<światło doprowadzi ludzkość do zbawienia, odrzuci niewiedzę, moralną podłość, spory między religijnymi wyznawcami, walki narodów i rodzin, okrutną wojnę, w której przelewa się krew. Ku tym celom ludzkość ma się wznosić, obierając cztery drogi: 1. Droga uniwersalnych ksiąg, w których będzie zawarte poznanie Boga, przyrody i sztuki człowieka; 2. Droga uniwersalnych szkół, dostępnych dla wszystkich i tych najbiedniejszych; 3. Droga zbiorów mądrości, kolegów uczonych z siedzibą w Londynie, międzynarodowego stowarzyszenia naukowców, których zadaniem będzie dalsze prowadzenie badań i poszukiwanie nowych dróg, które doprowadzą do dobrostanu całego społeczeństwa, i 4. Droga jednej mowy, która będzie lepiej odpowiadać potrzebom nowych

badań oraz nowych pojęć, ponieważ łacina jest dla tych potrzeb niewystarczająca.

Na tym fundamencie Komeński błogosławi lepszą przyszłość ludzkości: na fundamencie pansofii, zawartą w uniwersalnych książkach, wszyscy ludzie nie będą tylko wierzyć w bożą tajemnicę, ale także będą ją rozumieć, dzięki fundamentowi uniwersalnych szkół, w których rozszerzą swoje światło poznania wśród wszystkich ludzi, dzięki fundamentowi stowarzyszenia mędrców, którzy to światło zawsze od nowa będą wzniecać i ono nigdy nie zgaśnie, dzięki fundamentowi jednej mowy, która umożliwi stałe zjednoczenie i współżycie różnych ludzi ze wszystkich narodów.

Wszystkie narody będą jak jeden ród, jeden naród, jeden dom, jedna rodzina, jedna boża szkoła. Cały ludzki żywot będzie szkołą, będzie stałym dokonywaniem się na drodze mądrości, moralności i pobożności. A sama śmierć będzie przejściem ze szkoły życia do <<niebieskiej akademii>>, która będzie poddana bożej władzy – to będzie święta sobota wszelkiej ludzkości, światły i radosny wiek. Po niej nastąpi święta, wieczna oktawa, złoty wiek ludzkości nieskończonego błogosławieństwa. Wszystko, co prowadziło do istniejących prądów było do tej pory fragmentaryczne, niepełne; pansofia ma objąć wszystkie prądy ze wszystkich wieków i narodów, ma służyć wzniesieniu idei humanizmu. Lecz nastanie czas, gdzie będzie można poznać wszystko i obejrzeć cały rozwój świata od wieczności do wieczności. Tak powstanie nowa świątynia mądrości, której architekturę opisał nam w <<Pansphiae Diatyposi>> a jej cel został zawarty i zasugerowany w „Ogólnym urzędzie

napraw ludzkości”. Komeński stwierdza, aby << ta świątynia rozświeciła nowe światło, które trafi do szkół, kościołów, państw, podając wszystkim ludziom, narodom, spektakularny zbiór wiadomości, zanurzonych w prawdzie, które nie zostaną zaprzepaszczone, a czytanie ich będzie mimowolnie wlewać mądrość, przyczyniając się do nadania sensu ludzkiego życia.

Z tym wszystkim, co zostało tu powiedziane, łączą się wysiłki polityczne i religijne w duchu idei humanizmu. Komeńskiemu, entuzjastycznego apostoła uszlachetnionej ludzkości, idzie o pojednanie walczącego, aż do dziś świata, który zjednoczyłby się w filozofii i religii, wiedzy i wierze na fundamencie chrześcijaństwa. Od tej chwili jego wyraźne wołanie: <<gdyby rzeczywiście chrześcijanie chcieli być tacy jak chrześcijanie, nigdy nie byłoby między nimi podziałów>>. Odtąd jego wysiłki o religijny pokój, w myśl hasła zawartego >>Haggaeus redivivus<<, spotkały się ze wsparciem anglikańskiego duchownego Duraea, by urzeczywistnić pokój w Europie. Stąd także jego czynne zaangażowanie w obrady sejmu w Toruniu. Stąd także jego sprzeciw wobec potęgi szwedzkiej i papieżstwa. Podobne starania o pokój czyni cesarstwo, dla którego jest to główny cel działalności. Dlaczego pokój między narodami a chrześcijanami nie urzeczywistni się, a idea humanizmu zostanie niespełniona? Swoje >>studium irenieum<<, nazywa długim, ciężkim labiryntem. Komeński jako czeski brat, jako gorący wyznawca idei humanizmu, podziela pogląd Tertuliana oraz nauki Chelczickiego, którzy uważają, że krzyż i miecz nie dadzą się pogodzić i jest to niezgodne z duchem i życiem chrześcijańskim.

Tak to rozumiemy, dlaczego Komeński w swym szlachetnym zapale został wyznawcą chiliastycznych aspiracji, oczekując na tysiącletnie panowanie Chrystusa, gdzie urzeczywistni się na tej ziemi przed końcem świata sprawiedliwość i miłość.

Nieograniczona jest jego wiara w lepszą przyszłość ludzkości, ku której kieruje zawołanie zawarte w jego >> Pansofii<< słowami: Przyjdźcie wszyscy, którym na sercu leży dobro swojego narodu, nieważne z jakiego jesteśmy rodu, jakim posługujemy się językiem i do której sekty należymy, którzy nienawidzą chaosu ludzkiego, wy wszyscy, którzy dążycie do polepszenia: nie dokona się nic tak idealnego, by wszystkim wystarczyło sił i chciało się tego dokonać, mimo tego chcemy przecież poszukiwać coś lepszego, niż to, co już mamy, jeśli to jest. Przede wszystkim przebudźcie się wy, którym dano być na czele ludzkości, wy nauczyciele ludzkiego pokolenia, wy filozofowie i teologowie, wy włodarze ziemi.

U Komeńskiego harmonię rzadko tworzą szlachetny patriotyzm i idea humanizmu. Komeński jest w kryzysie jako Czech, >>pisze po czesku, ponieważ pisze dla swojego narodu i nigdy nie było w jego umyśle innego języka, w którym mógłby tworzyć<<. Jego żarliwość, szczerłość świadomości narodowej jest życiem poświęconym humanizmowi i przekonaniom. Jego patriotyzm nie zna żalu; z czeskości chce uczynić zasadę postępu w kulturalnym rozwoju całego społeczeństwa, a po tym gorąco pragnie, aby naród zajął pierwszeństwo między innymi narodami w kwestii wysokiego poziomu cywilizacyjnego i szlachetności. Martwi się bezczynnością Czechów, >> smuci się

krajanami z powodu niedbałości, pojmując ich ból<<. A po tym stale tęskni, aby język czeski był stale uczony i stał się ozdobą, a nasz naród >> by nie chciał za wiele pełzać za innymi narodami, ale by pełzano przed nimi i aby na drodze postępu uświadomił sobie, by kroczyć do przodu. Dlatego trapiiony, woła słowami, które i dziś mają swoje znaczenie: >> Czy możemy dalej to znieść, aby każdy żył dla siebie i całkowicie nic się nie działo ku czci ojczyzny?<<

I tak ten wielki nasz czeski człowiek >>szlachetny mąż tęsknoty<<, wzywa ludzkość, aby wstąpiła na obiecaną i zbawczą drogę, aby dzisiaj przystąpiła do narady i powstało wielkie dzieło ogólnoludzkiego braterstwa. Porównuje ten swój pansoficki i humanistyczny ideał do drabiny Jakuba: >>tam ludzkość będzie wyprowadzona z widzialnego do niewidzialnego, do ziemi, by wielbić Boga i by tutaj w nieruchomym centrum, w spokoju, w końcowym punkcie swych pragnień i poszukiwań znaleźć spokój, którego pierwotnym źródłem będzie wszelkie szczęście ludzkości.

Komeński ma jedno z pierwszych miejsc w dostojnym panteonie ludzkości. Narodowi czeskiemu i wspólnie całej ludzkości powinno zależeć na tym, by Komeński był dla nas światłym przykładem starań, pracy dla narodu. Jest rzadkim dowodem na to, że odpowiedni patriotyzm jest przejawem uszlachetnionego humanizmu. Niech do nich przemówił znany czeski duch na początku nowej doby.

I dzisiaj swoje oczy kierujemy ku ogólnoludzkim ideom. Dzisiaj chcemy postępu i zjednoczenia w braterstwie wszystkich ludzi dobrej woli. Obecnie chcemy wraz z naszym

poetą Otakarem Březiną, starać się, >>by praca pozaziemskiej uprawy i bojaźni przed niepewnością żniwa zmieniała się w służbę dla wyższego duchowego rodzaju, do której ziemia jest przeznaczona. Pozaziemski wymiar rozszerza się nam w nieskończonych miejscach kosmicznych... W milionach słońc skupia się blask na rękach tych pracujących, którzy chcą przełamać przekleństwo nieprzyjaźni między duszami. Będziemy szukać nowych i nowych słów dla wyrażenia miłości, ponieważ wszelkie starania, jak do tej pory, zostały zmyte ze skalnego serca przez deszcz. Droga człowieka wiedzie ku panowaniu przyrody nad przyrodą. Ludzkość tchnie życie w odwieczne sny o opoce i wprawi dusze w osłupienie z powodu chwały tworzywa kierowanego duchem...i będzie budowana nadzieja dla milionów, znalezienia wyższego pokoju dla radości i wierności, a w ufności oznajmianego piękna będzie stale i żarliwie odkrywany sens wiecznego dramatu, kiedy dokona się seria następujących po sobie światów. ■

Tłum. Dr Sebastian Taboń

František Drtina

Keywords: humanism, pansophia, wisdom, morality, piety

Idea of humanism by Komeňský in: Issue 7, April 1909, Yearbook XXII, Pedagogical Horizons

Abstract

Komeňský lives under the influence of Renaissance and Reformation. Both movements bring to human two new ideals of life. The Renaissance renews in human the love of life, in the Reformation limited entirety of love for neighbours is united. Komeňský is a noble man, Christian, Czech brother. He understands modern ideas, that make him tremble. He believes in the importance and power of human thought, wisdom. Pansophia is to cover all trends from all centuries and nations, is aimed to elevate ideas of humanism. In his educational and didactic aspirations he refers, apart from wisdom, to morality and piety.

Franciszek Drtina, professor, (1861-1925), Praga, professor of philosophy, politician, university lecturer

**dr hab. Wiesław Andrukowicz,
prof. Uniwersytetu Szczecińskiego**

Fragmenty recenzji

(...) Recenzowane artykuły przeznaczone dla Wydawnictwa Naukowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, zamieszczone w międzynarodowym czasopiśmie elektronicznym „Kultura i Wychowanie” pod redakcją Sławomira Sztobryna, w pełni reprezentują podstawowy profil tego pisma, które chce prowadzić dialog pedagogiki z szeroko rozumianą kulturą. (...) Mimo, że (artykuły) nie stanowią jakiegoś systemu zamkniętego, to reprezentują szereg ważnych inicjatyw metodologicznych i badawczych.

Zaletą prezentowanych prac jest szeroki przedział czasowy, ponieważ źródeł kultury i wychowania należy doszukiwać się już w starożytności, zwłaszcza w określeniu *paidei*, jako duchowym dziedzictwie i sposobach jego przekazywania. Pamiętając przy tym tezę Kanta, że: „Wychowanie jest sztuką, której realizacja musi być doskonała przez wiele pokoleń”. Zatem w każdym czasie mamy do czynienia z jakąś kulturą i z jakimś wychowaniem za pośrednictwem wytworów kulturowych od starożytności wpisanych w historię myśli i praktyki wychowania. Mówiąc najprościej, wychowanie jest dostosowaniem człowieka do kultury i kultury do człowieka. Jest wprowadzeniem do kultury fizycznej i duchowej, i oddziaływaniem poprzez kulturę. Dlatego wychowanie musi być obciążone nie tylko treścią historyczną, społeczną i psychologiczną, lecz także filozoficzną, religijną, oraz polityczną i ekonomiczną. Nie sposób wymienić wszystkich definicji kultury i wychowania, niemniej jednak wszystkie łączy jeden cel: lepszy człowiek – i ta wizja stała się jak najbardziej przedmiotem recenzowanych artykułów. (...)

**dr hab. Roman Leppert,
prof. Uniwersytetu
Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy**

Fragmenty recenzji

(...) Zamysł wydawania międzynarodowego czasopisma elektronicznego zatytułowanego „Kultura i Wychowanie” witam z entuzjazmem. Z jednej strony pomysł ten nawiązuje do czasopisma o tym samym tytule, wydawanego w okresie międzywojennym nakładem Zarządu Głównego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Z drugiej wpisuje się on w sposób myślenia właściwy pedagogice kultury, zgodnie z którym wychowanie stanowi część kultury, zrozumienie go nie jest możliwe bez odwołania się do kulturowego kontekstu. (...)

90-542 Łódź, ul. Żeromskiego 115

zapraszamy do współpracy



wydawnictwo.wsp.lodz.pl