CHOWANNA

2016 TOM 2 (47)

Otóż o ile cele naszego działania są „realne", tj. odpowiadają wprost pewnym naturalnym zjawiskom przyrodniczym, o tyle człowiek może się w swym działaniu oprzeć wprost na odnośnych naukach o świecie. Cele ludzkie jednak nie zawsze pokrywają się ze zjawiskami przyrodniczymi, lecz wykraczają często poza i ponad nie; dzieje się to wówczas, gdy cele te człowiek sam sobie stwarza i konstruuje po linii pewnych wartości. Taki cel – cała kultura składa się przeważnie z celów-wartości tego rodzaju – oznacza tedy przedmiot lub zjawisko ponadprzyrodnicze, do urzeczywistnienia którego nie wystarczy proste uruchomienie sił przyrodniczych, lecz potrzeba pewnych sztucznych środków, sposobów działania i narzędzi. One to składają się na wielką dziedzinę tzw. twórczości.

Józef Mirski
(„Chowanna" 1935, nr 6)

W numerze między innymi

Natura vs kultura –
perspektywy poznawcze
w obszarze dydaktyki

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2016

PAN
KOMITET NAUK
PEDAGOGICZNYCH

CHOWANNA

2016 TOM 2 (47)

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2016

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI
WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
— PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board
Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskoski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szkudlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczesany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

Redaktorzy tematyczni / Subject editors
Alina Budniak (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), Małgorzata Górnik-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (pedagogika twórczości), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika specjalna), Danuta Raś (pedagogika resocjalizacyjna), Agnieszka Stopińska-Pająk (historia wychowania, andragogika), Ewa Szadzińska (dydaktyka i pedeutologia), Teresa Wilk (wychowanie przez sztukę), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu – część monograficzna / Contributing editor
Ewa Szadzińska

Zespół Redakcyjny / Editorial staff
Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek
Zastępca redaktor naczelnej / Deputy editor-in-chief: Agnieszka Stopińska-Pająk
Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker
David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor
Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)
ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Publikacja finansowana ze środków
pionu pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (pokój 224)
tel. 32 359 97 10, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji 11

Część monograficzna
Natura vs kultura – perspektywy poznawcze w obszarze dydaktyki (pod redakcją Ewy Szadzińskiej)

Wstęp (*Ewa Szadzińska*) 15

Barbara Kotowa: Natura czy kultura? 17

Alicja Żywczok: Projekcje natury i kultury w mitycznym pojmowaniu świata. W kierunku edukacji inspirowanej wybranymi aspektami filozofii kultury i naturalizmu 29

Ewa Szadzińska: Biologiczne i kulturowe aspekty poznawania w procesie kształcenia 47

Beata Ecler-Nocoń: Mężczyzna i kobieta w opozycji – różność w naturze, polaryzacja w kulturze. Rozważania na przykładzie tekstów kultury 61

Andrzej Kasperek: Relacja natura – kultura w socjologicznych treściach kształcenia (na przykładzie studiów pedagogicznych) . . . 81

Bartłomiej Gołek: Samokształtowanie człowieka jako wartość poznawcza pedagogiki ogólnej 97

Joanna Godawa: Transgresyjny wymiar edukacji integracyjnej w przestrzeni „natury" i „kultury" 113

Krystyna Moczia: Wsparcie pedagogiczne dziecka w zmaganiu się z chorobą przewlekłą 125

Irena Burczyk: Motyw natury w muzyce i jego recepcja 141

Małgorzata Mnich: W poszukiwaniu metod efektywnego uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli o mnemotechnikach słów kilka 153

Urszula Supińska, Magdalena Kübler: Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym – model oceny wspierającej 171

Studia i rozprawy

Teresa Wilk: Dobre wychowanie jako kategoria modelująca codzienne życie – kontekst indywidualny i społeczny. 193

Krzysztof Maliszewski: (Nie)koniecznie realizm – uwagi krytyczno-afirmatywne do perspektywy realistycznej w pedagogice . . . 217

Danuta Raś: Dorośli przestępcy traktowani jak dzieci *versus* zmiana w traktowaniu osadzonych w instytucji penitencjarnej 231

Katarzyna Borzucka-Sitkiewcz: Realizacja koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie w Polsce. Raport z badań przeprowadzonych w szkołach z krajowym certyfikatem Szkół Promujących Zdrowie. . . 251

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska: Funkcja koordynatora ds. promocji zdrowia w opinii szkolnych koordynatorów należących do Krajowej Sieci Szkół Promujących Zdrowie 269

Agnieszka Majewska-Kafarowska: Marka Kamińskiego podróże w głąb siebie – tropy i inspiracje andragogiczne 285

Alicja Żywczok, Marianna Dąbrowska-Wnuk: Punktualność – cnota moralna czy balast perfekcjonizmu? Interdyscyplinarne ujęcie hermeneutyczne 299

Monika Jaworska-Witkowska: Iskry (ze) światów możliwych. Marginesy „rozpakowanego, ciemnego dzieła" i jego literaturoznawcze przedłużenie (wokół koncepcji „ciemnych iskier" Krzysztofa Maliszewskiego) 319

Recenzje, komunikaty, polemiki

Szaleństwo pomagania – na marginesie książki Anny Rurki, Guya Hardy'ego, Christiana Defays'a *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej* (esej recenzencki). Anna Rurka, Guy Hardy, Christian Defays: *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej*. Tłum. Urszula Bisek, Magdalena Macińska. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2013, 113 s. (*Przemysław Gorzelak*) 343

Artur Fabiś, Joanna K. Wawrzyniak, Agata Chabior: *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015, 367 s., ISBN 978-83-7850-873-1 (*Agnieszka Majewska-Kafarowska*) 357

Table of Contents

From the Editors 11

Monographic Part
Nature vs. Culture – Cognitive Perspectives in the Area of Didactics (edited by Ewa Szadzińska)

Introduction (*Ewa Szadzińska*) 15

Barbara Kotowa: Nature or Culture? 17

Alicja Żywczok: Projections of Nature and Culture in the Mythical Understanding of the World. Towards Education Inspired by Selected Aspects of the Philosophy of Culture and Naturalism 29

Ewa Szadzińska: Biological and Cultural Aspects of Learning in Education Process 47

Beata Ecler-Nocoń: Man and Woman: Between Significant Differentiation in Nature and Equal Dignity in Culture. Considerations on the Example of Cultural Texts 61

Andrzej Kasperek: The Relation Nature – Culture in Sociological Teaching Contents (the Case of Pedagogical Studies) 81

Bartłomiej Gołek: The Self-Education Process as a Cognitive Value of General Pedagogy 97

Joanna Godawa: Transgression in Inclusive Educaton in Area Culture and Nature 113

Krystyna Moczia: Pedagogic Support of Child Battling Chronic Disease 125

Irena Burczyk: The Theme of Nature in Music and its Reception . 141

Małgorzata Mnich: In Search of Methods of Effective Learning of Children in Early Childhood Education Age, that is about Mnemotechnics of Words a Few 153

Urszula Supińska, Magdalena Kübler: Control and Assessment in Physical Education – Supportive Assessment Model 171

Studies and Essays

Teresa Wilk: Good Upbringing as Category Modelling Everyday Life – Individual and Social Context 193

Krzysztof Maliszewski: (Not) Necessarily Realism – the Critical-Affirmative Comments to the Point of View of Realism in Pedagogy . . 217

Danuta Raś: Adult Prisoners Treat as Children versus the Change in Treatment of People Detained in Penitentiary Institution 231

Katarzyna Borzucka-Sitkiewcz: Realization of the Concept of Health Promoting School in Poland. Report on Studies Conducted in Schools with a National Certificate of Health Promoting Schools . . . 251

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska: Function of Coordinator for Promotion of Health in the Opinion of School Coordinators Belonging to Nationwide Network of Health Promoting Schools 269

Agnieszka Majewska-Kafarowska: Marek Kamiński's Travels Deep into His Self – Tropes and Andragogic Inspirations 285

Alicja Żywczok, Marianna Dąbrowska-Wnuk: Punctuality – a Moral Virtue or a Burden of Perfectionism? An Interdisciplinary Hermeneutic Approach 299

Monika Jaworska-Witkowska: Sparks (of/from) the Possible Worlds. Marigins of the "Unpacked Dark Master Piece" and the Prolongation Thereof in Literary Studies (Around "Dark Sparks" Concept by Karol Maliszewski) 319

Reviews, Announcements, Polemics

Madness of Helping – a Side Note for Anna Rurka, Guy Hardy and Christian Defays's book *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej* (reviewer's essay). Anna Rurka, Guy Hardy, Christian Defays: *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej*. Tłum. Urszula Bisek, Magdalena Macińska. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2013, 113 s. (*Przemysław Gorzelak*) 343

Artur Fabiś, Joanna K. Wawrzyniak, Agata Chabior: *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015, 367 s., ISBN 978-83-7850-873-1 (*Agnieszka Majewska-Kafarowska*) . . . 357

Inhaltsverzeichnis

Von der Redaktion 11

Monografischer Teil
Natur vs. Kultur – Erkenntnisperspektiven auf dem didaktischen Gebiet (der Redaktion von Ewa Szadzińska)

Zulassung (*Ewa Szadzińska*) 15

Barbara Kotowa: Natur oder Kultur? 17

Alicja Żywczok: Projektionen von Natur und Kultur in mythischer Auffassung der Welt. Zu der durch manche Aspekte der Kulturphilosophie und des Naturalismus inspirierten Bildung 29

Ewa Szadzińska: Biologische und kulturelle Erkenntnisaspekte im Bildungssystem 47

Beata Ecler-Nocoń: Mann und Frau in Opposition zueinander – Verschiedenheit in der Natur, Polarisation in der Kultur. Die am Beispiel von Kulturtexten angestellten Erwägungen 61

Andrzej Kasperek: Das Verhältnis: „Natur" – „Kultur" in soziologischen Bildungsthemen (am Beispiel vom pädagogischen Studium) . . 81

Bartłomiej Gołek: Die Selbstverwirklichung des Menschen als Erkenntniswert der allgemeinen Pädagogik 97

Joanna Godawa: Transgressiver Ausmaß der Integrationsbildung im Bereich der „Natur" und „Kultur" 113

Krystyna Moczia: Pädagogische Unterstützung des Kindes bei dem Kampf gegen eine chronische Krankheit 125

Irena Burczyk: Das Motiv der Natur in der Musik und dessen Rezeption im Musikunterricht 141

Małgorzata Mnich: Auf der Suche nach effektiven Lernmethoden im frühschulischen Kindesalter, bzw. ein paar Worte über die Mnemotechniken 153

Urszula Supińska, Magdalena Kübler: Prüfung und Beurteilung im Sportunterricht – Modell eines unterstützenden Urteils . . 171

Studien und Abhandlungen

Teresa Wilk: Gute Erziehung als eine das tägliche Leben bildende Kategorie – individueller und gesellschaftlicher Kontext 193

Krzysztof Maliszewski: (Nicht)unbedingt: Realismus – kritisch-affirmative Bemerkungen über realistische Betrachtungsweise in der Pädagogik 217

Danuta Raś: Erwaksene Leute zind Behandelt wie kleine Kindern versus Veränderungen beim Behandeln der Inhaftierten in der Justizvollzugsanstalt (JVA) 231

Katarzyna Borzucka-Sitkiewcz: Die Verwirklichung der Idee von der die Gesundheit fördernden Schule in Polen. Der Bericht zu den in den Schulen mit dem Zertifikat „Die Gesundheit fördernde Schule" durchgeführten Forschungen 251

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska: Die Funktion des Koordinators für Gesundheitsförderung nach der Meinung der zum Gesamtpolnischen Netz der die Gesundheit fördernden Schulen gehörenden Schulkoordinatoren 269

Agnieszka Majewska-Kafarowska: Marek Kamińskis Reisen in sich selbst hinein – andragogische Spuren und Inspirationen . . . 285

Alicja Żywczok, Marianna Dąbrowska-Wnuk: Pünktlichkeit – eine Tugend oder ein überflüssiger Perfektionismus? Interdisziplinäre hermeneutische Auffassung 299

Monika Jaworska-Witkowska: Funken (aus) möglichen Welten. Die Ränder eines „ausgepackten, dunklen Werkes" und dessen literaturwissenschaftliche Verlängerung (zu Karol Maliszewskis Ideen von „dunklen Funken"). 319

Rezensionen, Berichte, Polemiken

Wahnsinn mit dem Helfen – am Rande des Buches von Anna Rurka, Guy Hardy, Christian Defays *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej* (Rezensionsessay). Anna Rurka, Guy Hardy, Christian Defays: *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej*. Tłum. Urszula Bisek,

Magdalena Macińska. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2013, 113 s. (*Przemysław Gorzelak*) 343

Artur Fabiś, Joanna K. Wawrzyniak, Agata Chabior: *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015, 367 s., ISBN 978-83-7850-873-1 (*Agnieszka Majewska-Kafarowska*) 357

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Od Redakcji

Kunszt analityczny Sergiusza Hessena świetnie oddaje jego tekst *Ideał swobodnego wychowania* wydany po raz pierwszy w tomie *Podstawy pedagogiki* z 1923 roku. Ten dwudziestostronicowy esej czyni autor polem rozważań snutych wokół myśli Jeana-Jacques'a Rousseau i Lwa Tołstoja. Rozważania każdego z nich przedstawia z troską o szczegół i dbałością o oddanie ich intencji, dlatego czytelnik przewrócić musi wiele kartek (być może dotrzeć niemal do końca tekstu), by zorientować się, w jak wyraźnej opozycji sytuują się poglądy Hessena wobec wizji przedstawianych w tekście myślicieli.

Inicjujący dla tekstu jest koncept antagonizujący naturę i kulturę. Oto pierwsza jest obszarem przymusu, druga zaś – polem swobody. Zarówno Rousseau, jak i Tołstoj w swoich projektach pedagogicznych opowiadają się po stronie naturalności, dla której swoboda staje się podstawowym kompasem. Kulminacyjnym punktem eseju Hessena jest demaskowanie „wspólnego grzechu" obydwu – znamienitych przecież – myślicieli. Punktem wyjścia Rousseau i Tołstoj czynią przekonanie, że człowiek jest wolny z natury już w momencie narodzin i stan ten jest zakłócany owym stanem przymusu, który znieść należy, by swobodę odzyskać. Tymczasem sam Hessen się z tym nie zgadza. Wolność nie jest dla niego faktem i nie wynika z braku przymusu, który zawsze znieść można jedynie częściowo, bez gwarancji, że na to miejsce nie zwiążą wychowanka inne, gorsze jeszcze, bo nieuświadomione, determinanty; jest celem wychowania osiąganym przez wzrastanie osobowości; dopiero rozwinięta osobowość jest w stanie oprzeć się przymusowi w ogóle.

Czyżby jednak przenikliwy autor wspomnianego eseju skazywał pedagogiczną twórczość Jeana-Jacques'a Rousseau i Lwa Tołstoja na bytowanie na śmietniku historii wychowania? Wręcz przeciwnie. Jak sam Hessen wyznaje: „Ideał swobodnego wychowania w swej części krytycznej jest niezniszczalny, dzięki niemu odnawia się i odnawiać się będzie wiecznie myśl pedagogiczna. Zaczęliśmy od przedstawienia tego ideału nie dla krytyki, która jest zawsze łatwiejsza, lecz dlatego, że jesteśmy przekonani, iż przez ten ideał należy przejść. Pedagog, który nie uległ jego oczarowaniu, który nie przemyślawszy go do końca, z góry zna już wszystkie jego braki, jest niewłaściwym pedagogiem. Po Rousseau'ie [!] i Tołstoju nie można już bronić wychowania przymusowego i nie można nie widzieć całego kłamstwa przymusu oderwanego od wolności"[1].

Oddawany do rąk Czytelników tom „Chowanny" za sprawą pochylenia się nad opozycją zapowiedzianą tytułem części monograficznej: *Natura vs kultura – perspektywy poznawcze w obszarze dydaktyki*, wpisuje się w historię namysłu nad owym nieusuwalnym pytaniem o napięcie swobody i przymusu w wychowaniu. Mamy nadzieję, że stanie się miejscem ważnych inspiracji.

[1] S. H e s s e n: *Ideał swobodnego wychowania*. W: I d e m: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 1997, s. 99.

Część monograficzna

Natura vs kultura – perspektywy poznawcze w obszarze dydaktyki

pod redakcją
Ewy Szadzińskiej

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Wstęp

W opisie życia człowieka zwraca się uwagę na trzy światy, w których on funkcjonuje. Są to: środowisko fizyczne, środowisko społeczne oraz kultura. Zaspokojenie przez człowieka własnych potrzeb biologicznych wymaga jego przystosowania się do korzystania ze środowiska fizycznego. Funkcjonowanie w grupach/we wspólnotach, zapewnione w środowisku społecznym, umożliwia jednostkom lepsze zaspokojenie ich potrzeb. W środowisku społecznym tworzony jest system znaczeń, symboli określających pożądane zachowania ludzi. Badania naukowe realizowane w tych środowiskach służą poszukiwaniu elementów wpływających na życie i rozwój człowieka.

W dydaktyce ważne są poszukiwania badawcze skoncentrowane na kształtowaniu osobowości człowieka, aby potrafił on funkcjonować w świecie oraz podejmować działania służące jego zmianie. Badania dydaktyczne dotyczące skuteczności działania ukazują znaczenie czynników biologicznych i kulturowych w uczeniu się ludzi. Dotychczas potrzebną wiedzę czerpano z nauk pomocniczych psychologii, filozofii, socjologii; obecnie powstają nowe dyscypliny naukowe scalające wyniki badań. W tej sytuacji ważne jest rozpoznawanie nowych zagadnień dla działań dydaktycznych.

W niniejszym tomie zatem rozpatrywano zagadnienie związku natury i kultury z perspektywy dydaktyki. Oznacza to odejście od przeciwstawiania natury kulturze, od traktowania ich w opozycjach:

a) świat przyrody (istniejący niezależnie od człowieka) – świat kultury (wytworzony przez człowieka),

b) czynniki wewnętrzne (genetyczne, wrodzone) – czynniki zewnętrzne (dzieła ludzkiej aktywności).

Idea opozycji natura *versus* kultura stanowi wytwór danego „czasu i miejsca", wytwór określonego światopoglądu, w którym system wartości jest zawsze zrelatywizowany historycznie. W pracach zamieszczonych w tym tomie „Chowanny" skoncentrowano uwagę na powiązaniach zagadnień kultury i natury. Za ważne uznano przedstawienie rozważań dotyczących relacji natura – kultura w treściach kształcenia, między innymi teorii wychowania, socjologii wychowania, kształcenia z zakresu muzyki, i wskazano na ich wzajemne powiązania. Przedstawiono koncepcje kształcenia propagujące badanie zależności zachodzących między ludźmi i środowiskiem, w którym żyją. W dydaktyce sens pytań stawianych w optyce natura *versus* kultura dotyczy procesów kształcenia, uczenia się o ich istotnych składnikach oraz wyjaśniania ich funkcji w kształtowaniu osobowości. W ostatnich latach szczególną uwagę skupia się na czynnikach biologicznych, które są podstawą procesów psychicznych, ponieważ to od czynników biologicznych zależą możliwości realizowania wzorców kulturowych. Budowane nowe koncepcje kształcenia łączące wiedzę o czynnikach biologicznych i elementach kultury stają się podstawą zmian w praktyce edukacyjnej.

Zamieszczone w części monograficznej czasopisma teksty wprowadzają w dyskusję o zagadnieniach, które są ważne dla dydaktyki jako subdyscypliny pedagogiki uprawianej w aspekcie zarówno teoretycznym, jak i praktycznym.

Ewa Szadzińska

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Barbara Kotowa

Natura czy kultura?

Wprowadzenie

Na wieść o śmierci znanego poety i wielce zasłużonego tłumacza i krytyka literackiego – Stanisława Barańczaka, admiratorzy talentu zmarłego przedwcześnie twórcy zareagowali słowami pełnymi oburzenia: „To niesłychana niesprawiedliwość". W związku z innym faktem, mianowicie 70. rocznicą wyzwolenia obozu zagłady Auschwitz-Birkenau, można było usłyszeć w upamiętniających ten fakt oficjalnych wystąpieniach, że Auschwitz to nie tylko miejsce masowej śmierci, ale zarazem świadectwo tego, do czego zdolna jest ludzka natura.

Nietrudno domyślić się, co łączy te dwie wypowiedzi, przywołane w kontekście podjętego tutaj tematu. Otóż obie odwołują się do dwóch, by rzecz hasłowo ująć, „porządków", w jakie wszyscy – my, ludzie – jesteśmy bezwyjątkowo uwikłani od początku naszego istnienia aż po jego kres, mianowicie do „porządku natury" i „porządku kultury". Śmierć, o której mowa, należy, oczywiście, do porządku natury. Jako zjawisko nieodłączne od życia, powszechnie mu towarzyszące, jest czymś naturalnym, mieści się więc w porządku przyrodzonym, ale już nasz sprzeciw wobec niej, wyrażony w pierwszym przypadku za pomocą wartościującego zwrotu „niesłychana niesprawiedliwość", należy do innego porządku – porządku kultury.

Podobnie rzecz się ma i w drugim przypadku, dotyczącym obozu zagłady. Śmierć ujmowana jest tu nie tylko jako zjawisko biologiczne, naturalne, ale ponadto postrzega się ją jeszcze inaczej, jest oglądana przez pryzmat natury ludzkiej – jako śmierć zadana, i to zadana przez

człowieka, działającego świadomie, intencjonalnie, co czyni ją tym samym czymś nienaturalnym, czymś, co wykracza poza porządek natury i jako takie należy już do porządku kultury.

Podjęte tutaj rozważania poświęcone będą – jak zapowiada ich tytuł – właśnie tym dwóm wskazanym porządkom, a mówiąc nieco dokładniej – niektórym kłopotom, jakie są udziałem człowieka (i tylko człowieka), który, z jednej strony, będąc już „wynaturzony" pod takim czy innym względem, pozostaje przecież – ze strony drugiej – nadal w naturze, ale w naturze już „uczłowieczonej", w naturze kulturowej, jak będę ją dalej nazywała. Szczególnym przypadkiem owej natury kulturowej jest oczywiście natura ludzka.

W kontekście ostatnich uwag budzić może pewne wątpliwości użycie przeze mnie trybu pytającego w sformułowaniu tytułowym, który to tryb domaga się przecież jednoznacznego rozstrzygnięcia na korzyść jednej ze „stron", co pozostaje w sprzeczności z poczynionymi dotąd ustaleniami. Skoro bowiem wcześniej stwierdziłam, iż od zarania naszego istnienia aż po jego kres jesteśmy uwikłani w oba porządki, a więc zarówno w naturę, jak i w kulturę, bez jakiejkolwiek szansy wyjścia poza jeden czy drugi porządek (i zajęcia pozycji obserwatora oglądającego siebie z zewnątrz), nie sposób tedy odpowiedzieć na tytułowe pytanie, biorąc pod uwagę wyłącznie jeden porządek z pominięciem drugiego. Aby ewentualne wątpliwości bądź zarzuty uprzedzić, niezbędny jest w tym miejscu pewien komentarz.

Otóż, po pierwsze, tytuł tego tekstu pomyślany został jako swojego rodzaju prowokacja: ma sygnalizować – poprzez swoją skrótowość i pytającą formę – że dychotomiczne, przeciwstawne traktowanie członów relacji natura – kultura ma jeszcze swoich zwolenników, zwłaszcza w potocznym, zdroworozsądkowym myśleniu, jakkolwiek sama idea antagonizmu natury i kultury traci już stopniowo swoją żywotność za sprawą coraz bardziej specjalistycznych badań naukowych w tym zakresie.

Po drugie, pierwszy człon owej relacji – natura – będzie tutaj rozumiany węziej niż w jego potoczno-intuicyjnym pojmowaniu, a więc nie jako synonim przyrody, jak to zwykle się czyni; ograniczam tu zakres pojęcia „natura" do natury ludzkiej, co nie zmienia oczywiście faktu, że natura ta pozostaje nadal uwikłana w porządek natury w szerokim sensie – natury biologicznej.

Po trzecie, zarówno naturę jako synonim przyrody, jak i naturę ludzką, o czym już pisałam, rozpatruję jednak w perspektywie kulturowej, inna bowiem, jak zakładam, nie wchodzi w ogóle w grę, nie mamy bowiem żadnego sposobu, aby uzyskać dostęp poznawczy do natury „czystej", czy – jak mówią filozofowie – do rzeczywistości „samej w sobie", poza jej kulturowym widzeniem, widzeniem z pozycji człowieka

uwikłanego w porządek kultury. (Warto pamiętać, że nasze myślenie o rzeczywistości jest także częścią tej rzeczywistości). Zakładam więc tym samym, że wszelkie próby powrotu do przedkulturowej natury, czego niektórzy by chcieli, są niewykonalne, podobnie jak „trudno człowiekowi być dzikusem, a nawet jeżeli zechce nim być, to już nie może być dzikusem prawdziwym, tylko będzie dzikusa udawał”[1].

Natura ludzka a kultura

W praktyce codziennego życia nader często słyszymy stwierdzenia w rodzaju: „Taka jest ludzka natura”, „To dzieje się wbrew ludzkiej naturze”, „Oto do czego zdolna jest natura ludzka”, „To leży w naturze ludzkiej”. Wypowiada się je zwykle w sytuacjach, gdy nie jesteśmy w stanie czegoś zrozumieć („To nie mieści się w głowie”) bądź podać przekonywających argumentów na wyjaśnienie takich czy innych działań ludzkich, zwłaszcza tych, które wykraczają poza zwyczajowo, powszechnie w danej społeczności przyjęte reguły (na przykład normy obyczajowe). Zauważmy, że „ludzka natura” traktowana jest wówczas jako swojego rodzaju punkt odniesienia, jako taka instancja, skądinąd wygodna, która w sposób ostateczny uwarunkowuje (determinuje) określone działania; instancja, od której władzy nie można się nijak odwołać, z naturą przecież, jak wiadomo, nie dyskutuje się, natura jest nam dana!

Łatwo zauważyć, że u podstaw takiego myślenia, kryje się najczęściej, milcząco przyjmowane, przekonanie o jakimś naturalnym, wrodzonym wyposażeniu jednostki ludzkiej. Tworzyć je miałby, jak się zakłada, pewien zespół stałych, niezmiennych więc, przysługujących wszystkim osobnikom gatunku ludzkiego, właściwości (cech, predyspozycji, skłonności) dziedziczonych biologicznie, coś, co w ostatniej instancji, jak już powiedziano, przesądza o tym, że w określonych sytuacjach, niekiedy nawet wbrew zdrowemu rozsądkowi, ludzie zachowują się bardzo podobnie, podejmują, podobne w skutkach, takie, a nie inne działania. Sięgnijmy do przykładu. Otóż, znany neurolog i biochemik – Jerzy Vetulani, zauważa, iż biorąc pod uwagę fakt, że „we wszystkich kulturach na świecie ludzie wiedzą, że rzeczy dzielą się na dobre i złe, że należy robić te dobre, a unikać złych”, uczeni doszli do wniosku, że „jako gatunek jesteśmy wyposażeni w pewien zmysł moralny”: „gramatykę” moralności, odpowiedzialną za powstawanie systemów mo-

[1] L. K o ł a k o w s k i: *O barbarzyństwie*. W: *Rozmowy na koniec wieku*. Cz. 2. Prowadzą K. J a n o w s k a, P. M u c h a r s k i. Kraków: Znak, 1998, s. 75–85.

ralnych, te zaś służą jako podstawa do budowania więzi społecznych[2]. Idea uwikłania człowieka w porządek natury, tego, co dane, wrodzone, współwystępuje z opozycyjną ideą – uwikłaniem człowieka w porządek kultury, tego, co nabyte, wyuczone. Przypuszczać można, że ten drugi typ uwarunkowania (determinacji) działań ludzkich zakładany jest milcząco na poziomie myślenia potocznego wówczas, gdy w odniesieniu do konkretnych przypadków zachowania (działania, postępowania) jednostkowego bądź zespołowego czyni się uwagi w rodzaju: „Co za brak kultury", „On jest niewychowany", „Ten młodzieniec ma nienaganne maniery", „To jest nadzwyczaj kulturalny człowiek". Zauważmy, że stwierdzenia tego typu zawierają nie tylko moralną ocenę konkretnych działań ludzkich w konkretnych sytuacjach, ale ponadto towarzyszy im przekonanie, niekiedy zresztą wypowiadane wprost, że takie czy inne sposoby postępowania człowieka – zarówno te wartościowane pozytywnie, jak i te wartościowane negatywnie przez członków danej wspólnoty – mają swoje źródła zewnętrzne, ponadjednostkowe, różniące się w każdym razie od „natury ludzkiej", definiowanej przez biologiczne, wrodzone uposażenie poszczególnych jednostek. Na potrzeby tego tekstu nazwijmy owe źródła źródłami społecznymi. Najczęściej ma się wtedy na myśli rozmaite instytucje o charakterze wychowawczo-edukacyjnym: od rodziny (jako podstawowej komórki w tym względzie), poprzez różnego szczebla instytucje nauczające i kształcące (szkoły, placówki oświaty, uczelnie), po społeczeństwo jako całość. To one właśnie, powołane między innymi do tego, aby poszczególne jednostki ludzkie wdrażać do kultury, aby je kulturowo edukować, obarczane są odpowiedzialnością za rozmaite przypadki ich niewłaściwego, tzn. niekulturalnego, zachowania.

Na czym wszakże miałoby polegać owo wdrażanie do kultury, czyli włączanie poszczególnych jednostek do uczestniczenia w kulturze? Najkrócej można by powiedzieć, że instytucje te pełnią swą funkcję edukacyjno-kulturową w ten sposób, że nakłaniają owe jednostki do respektowania określonych przekonań, powszechnie obowiązujących w danej wspólnocie kulturowej, stosując w tym celu odpowiednie środki perswazyjne (psycho- i socjotechniczne). Chodzi o przekonania dwojakiego rodzaju: (1) normatywne, takie więc, które wskazują, jakie wartości nadają się na cele naszego działania jako jego wartości kierunkowe, oraz (2) dyrektywalne, informujące o tym, jakie sposoby, rodzaje działań („przepisy", „recepty") prowadzą do realizacji owych celów – wartości. Od stopnia skuteczności tak rozumianego procesu wdrażania do kultury, a więc od skuteczności „uczenia się" konsty-

[2] J. V e t u l a n i: *Ten zły w nas. Z Jerzym Vetulanim rozmawia Justyna Siemienowicz*. „Znak" 2012, nr 690 (11), s. 17.

tuujących kulturę przekonań, uzależniona jest efektywność (skuteczność) działań jej uczestników, a także towarzysząca im ocena moralna (pozytywna bądź negatywna) w sytuacjach, gdy działania te podlegają opinii publicznej, to znaczy wtedy, gdy uczestnicy ci postępują niezgodnie z przyjętymi jako obowiązujące w danej wspólnocie kulturowej wartościowaniami. W ten sposób kultura, pojmowana tutaj jako swojego rodzaju „rzeczywistość", rzeczywistość myślowa, przekonaniowa, jako regulująca – w skali społecznej – działania ludzkie wiedza, której ludzie w toku uczenia się nabywają, w przeciwieństwie do tego, co biologicznie dziedziczą, wikła nas w swój porządek, porządek kultury, warunkując (determinując) nasze działania[3].

Nasuwa się teraz pytanie, postawione już w tytule prowadzonych tu rozważań: czy nakreślone tutaj dwa sposoby uwarunkowania (zdeterminowania) człowieka w jego działaniach, odwołujące się do dwóch różnych porządków: natury i kultury, dadzą się pogodzić, czy, jak zdaje się sugerować ów tytuł, muszą pozostawać niezmiennie w opozycji do siebie nawzajem? Inaczej mówiąc, jest to pytanie o to, czy kultura jest produktem natury czy natura jest produktem kultury.

Zauważmy przede wszystkim, że opozycja natura – kultura to najczęściej występująca, najogólniejsza, a zarazem też najbardziej pojemna treściowo postać tego przeciwstawienia, z jaką można się spotkać w bogatej literaturze przedmiotu. Rozmaite odmiany tej opozycji dotyczą zwykle pewnych tylko, uszczegółowionych już aspektów natury i kultury, przeciwstawiających sobie oba człony pod określonymi względami, na przykład wrodzone – nabyte, genetyczne – epigenetyczne, przyroda – społeczeństwo, dziedziczność – środowisko, świat materialny – świat duchowy. Warto też odnotować, że opozycja: natura – kultura, ujmowana w perspektywie filozoficznej, pojawia się, ilekroć podejmowany jest problem o znaczeniu fundamentalnym dla nas, mianowicie, gdy usiłuje się odpowiedzieć na odwiecznie stawiane pytania typu: Kim jest człowiek?, Co stanowi istotę człowieczeństwa? (Kwestię tę podejmę w ostatniej części artykułu).

Wróćmy jednak do pytania postawionego wcześniej. Bez trudu daje się spostrzec, że nie ma na nie prostej odpowiedzi, a już na pewno takiej odpowiedzi, która rozstrzygałaby definitywnie, który z interesujących nas porządków jest determinacyjnie nadrzędny: natura czy kultura. Mając świadomość tego faktu, spróbujmy – rozbudowując nieco naszą

[3] Nawiązuję tutaj do koncepcji kultury, zwanej koncepcją społeczno-regulacyjną, zaprezentowanej przez Jerzego Kmitę; główne założenia tej koncepcji oraz obszerną charakterystykę zawierają m.in. prace: J. K m i t a: *Kultura i poznanie*. Warszawa: PWN, 1983; I d e m: *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2007.

odpowiedź – odnotować, co następuje. Po pierwsze, idea antagonizmu natury i kultury, wyrażana w postaci opozycji: natura *versus* kultura, coraz rzadziej jest dzisiaj obecna zarówno w debatach uczonych, jak i w refleksji filozoficznej. Ci, którzy przyjęli do wiadomości najnowsze wyniki badań, uzyskane przez tzw. nauki pomostowe, to znaczy łączące biologię i kulturę – należą do nich między innymi kognitywistyka (*cognitive science*), neuropsychologia poznawcza, genetyka behawioralna, psychologia ewolucyjna – opowiadają się raczej za koncepcją „współdziałania" w konstytuowaniu natury ludzkiej elementów zarówno wrodzonych, jak i nabytych; rzecz w tym, że nie ma wśród nich zgody co do tego, aby te dwa porządki traktować na równych prawach[4].

Po drugie, poszukując odpowiedzi na pytanie tytułowe, można wszakże przyjąć inny punkt widzenia. Pomocna tu okazuje się kulturoznawcza perspektywa badawcza. Można bowiem w jej ramach potraktować dychotomiczne ujęcie relacji natura – kultura na sposób kulturowo-historyczny, to znaczy przyjąć, że samo przeciwstawienie natury kulturze ma genezę kulturową: pojawiło się w określonym czasie i miejscu jako wytwór określonej sytuacji społecznej, a dokładniej – jako próba „odpowiedzi" na określone zapotrzebowanie społeczne – wiedzę i wartości – kierowane pod adresem nauki (praktyki badawczej) i filozofii. Gdy przyjmie się taką perspektywę (odpowiednio udokumentowaną faktograficznie), można badać nie tylko genezę i funkcję społeczną jakiegoś zespołu przekonań, tu: dotyczących relacji natury i kultury, nie wychodząc przy tym poza kulturę, na przykład w poszukiwaniu jakiegoś przedkulturowego stanu czy świata „samego w sobie", ale odpowiedzieć na pytanie, dlaczego idea determinacji kultury przez naturę oraz idea determinacji natury przez kulturę w ogóle pojawiły się w przeszłości, oraz ustalić, co sprawia, że – w pewnych środowiskach – idee te są aktualne także dzisiaj. Kulturowy rodowód i zmienne losy naszej tytułowej idei dobrze oddaje następująca wypowiedź: „Przysłowiowe osiemnastowieczne uwielbienie natury (łącznie z naturalną nagością dzikusów), dziewiętnastowieczna wzgarda dla natury jako niemoralnej i ciemnej, dwudziestowieczna rehabilitacja natury rzekomej, tym razem odkrytej jako forma kultury w ramach powszechnego relatywizmu – wszystko to stanowi nie tylko kolejne fazy ideologicznego dystansu lub braku dystansu wobec cywilizacji własnej, ale także różne fazy użycia stereotypu natury stosownie do jednej lub drugiej z niezgodnych jego twarzy"[5].

---

[4] Zob. w tej kwestii S. P i n k e r: *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Przeł. A. N o w a k. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, rozdz. 3.

[5] L. K o ł a k o w s k i: *Epistemologia strip-tease'u*. W: I d e m: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*. Przedmowa, wybór, oprac. Z. M e n t z e l. T. 3. Londyn: Puls Publication, 1989, s. 19.

Po trzecie, jeżeli zinterpretować w ramach przyjętej tu perspektywy kulturoznawczej zapotrzebowanie społeczne, o którym była już mowa, jako zapotrzebowanie na realizację określonych wartości (stanów rzeczy zapotrzebowanych społecznie), w szczególności wartości światopoglądowych, „ostatecznych" w sensie: nieinstrumentalnych, a więc niesłużących już żadnym innym wartościom (w przeciwieństwie do wartości uchwytnych praktycznie, „życiowych"), to przyjąć by można, że za rozważanym tu przeciwstawieniem natury kulturze kryje się w gruncie rzeczy aksjologicznie nacechowana postawa wobec członów owego przeciwstawienia. Mówiąc inaczej, *implicite* obecne jest tu – jak powiedziałby Józef Tischner – „myślenie według wartości": z jednej strony pozytywnie zwaloryzowanej natury, przeciwstawianej destrukcyjnie działającej na nią kulturze, ze strony drugiej zaś – pozytywnie zwaloryzowanej kultury, pozostającej w konflikcie z negatywnie zwaloryzowaną naturą.

Gdyby dalej iść tym tropem, pamiętając zarazem, że wartości „ostateczne", nadrzędne tworzą zasadniczy trzon każdego światopoglądu, można by powiedzieć, że wielce prawdopodobne jest, iż dominująca w danym „czasie i miejscu" opcja światopoglądowa decyduje w znacznym stopniu o tym, który z członów naszej relacji będzie opatrzony pozytywnym znakiem wartościowania, a który negatywnym. Mianowicie, jedni uważają naturę za jedyny właściwy kontekst ludzkiego życia, preferując życie „zgodne z naturą", kulturze wyznaczając miejsce drugoplanowe, a niekiedy widzą w niej nawet siłę destrukcyjną, inni – przeciwnie: waloryzują pozytywnie kulturę, jako sposób i formę życia ludzi i z perspektywy kultury są skłonni postrzegać naturę, trwając w przekonaniu, że natura ta, w postaci, w jakiej nam się jawi, stanowi wytwór ewolucji kulturowej. Tak więc z jednej strony mamy do czynienia z naturalizacją kultury, procesem, który prowadzić ma w dalekosiężnych planach do stanu przedkulturowej natury, z drugiej natomiast – z kulturalizacją natury, z jej dekulturalizacją (naturą zhumanizowaną, uczłowieczoną) czy – jak proponowałam już nazwać efekt tego procesu – naturą kulturową, której szczególnym przypadkiem jest natura ludzka.

Zatem powtórzmy: idea opozycji natura *versus* kultura stanowi wytwór danego „czasu i miejsca", wytwór określonego światopoglądu, którego system wartości jest zawsze zrelatywizowany historycznie. Innymi słowy: „Restrykcje kultury, doświadczane jako przemoc nad naturą, są równie wytworem ludzkim, jak natura sama, rozpoznawana tylko jako przeciwczłon domniemanego prześladowcy"[6].

[6] Ibidem, s. 23.

Dwoistość natury ludzkiej i jej konsekwencje

Pośród kilku cech, jakie wymienia się zwykle przy ponawianych co jakiś czas, głównie przez filozofów, próbach odpowiedzi na pytania, kim jest człowiek, co jest istotą człowieczeństwa, miejsce naczelne przyznaje się samoświadomości, czyli zdolności uświadamiania sobie własnej świadomości[7]. Cecha ta, dzięki której człowiek – „jako ten, który wie, że wie" – może stać się „przedmiotem dla siebie", uważana jest i w tym sensie za konstytutywną dla pojęcia człowieka, że pozwalając odróżnić go od świata zwierząt, do którego wciąż należy za sprawą swej biologicznej natury, sytuuje go zarazem poza tym światem, w świecie, który jest już tylko własnym wytworem człowieka – w świecie kultury. W ten sposób samowiedza „bycia człowiekiem" zostaje rozdwojona na uczestnictwo w dwóch różnych, z czasem traktowanych jako opozycyjne, „porządkach", określanych tutaj jako porządek natury i porządek kultury. W tej sytuacji wykraczający poza świat naturalny – poza świat przyrody – człowiek przeniesiony zostaje „na inny poziom bytu", jak określił to kiedyś trafnie Francis Fukuyama, i uzyskuje do owego świata pewien dystans. Tę szczególną sytuację człowieka jako jedynej istoty żyjącej uwikłanej, o czym już była mowa, w dwa różne porządki, w odróżnieniu od zwierząt pozostających wyłącznie na poziomie jed-

[7] Trzeba tu zauważyć, że wśród uczonych, nie wyłączając filozofów, nie ma zgody co do tego, że gatunek *Homo sapiens* wyróżnia ze świata zwierzęcego jakaś szczególna cecha, osobliwość tylko człowiekowi właściwa. Biolodzy na przykład skłonni są raczej zajmować stanowisko negatywne w tej kwestii; jeżeli zaś godzą się z takim punktem widzenia, to upatrują genezy owych osobliwości w określonym stadium ewolucji biologicznej, przyznając, że uchwycenie tego momentu, momentu „narodzin" samoświadomości, jest niezwykle trudne. Zob. m.in.: E.O. Wilson: *O naturze ludzkiej*. Przełożyła i opatrzyła słowem wstępnym B. Szacka. Warszawa: PIW, 1988; K. Lorenz: *Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*. Przeł. K. Wolicki. Przedmową opatrzyła H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: PIW, 1977; F. Jacob: *Gra możliwości. Esej o różnorodności życia*. Przeł. M. Kunicki-Goldfinger. Wstępem opatrzył W.J.H. Kunicki-Goldfinger. Warszawa: PIW, 1987; *Ideas of Human Nature*. Ed. R. Trigg. 2nd ed. Oxford, UK–Malden, Mass.: Blackwell Publisher, 1999; A. Grzegorczyk: *Psychiczna osobliwość człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2003; T. Bielecki: *O pewnych niesamowitych właściwościach człowieka jako gatunku*. „Nauka" 2004, nr 1; S. Pinker: *Tabula rasa...*; L. Ferry, J.-D. Vincent: *Co to jest człowiek? O podstawach filozofii i biologii*. Przeł. M. Milewska. Warszawa: PIW, 2003.

nego z nich – świata natury, doskonale oddaje stwierdzenie: „Zwierzę i natura to jedno. Człowiek i natura to dwa”[8].

Odnotowany tu fakt wyróżnienia człowieka ze świata natury (przyrody), a ściślej – ze społeczności innych zwierząt – za sprawą właściwej człowiekowi zdolności czynienia siebie przedmiotem własnej świadomości, a więc występowania niejako w podwójnej roli: podmiotu i zarazem przedmiotu refleksji, traktowany bywa jako potencjalne źródło sytuacji, w której człowiek, emancypujący się w coraz wyższym stopniu od zwierzchnictwa natury (przyrody), popada w końcu w stan wyobcowania z owej natury. Stan ten w jego skrajnej postaci – tj. wówczas, gdy naturalny, biologiczny wymiar człowieka traci dla niego całkowicie swą realność, zostaje jakby zapomniany, gdy więc człowiek zaczyna odczuwać swą naturę biologiczną jako coś nierealnego – określa się jako wynaturzenie.

Sytuacja taka, którą by można nazwać podwójną denaturalizacją jednostki ludzkiej, to znaczy sytuacja zarówno wyobcowania człowieka z jego naturalnego środowiska przyrodniczego, jak i wyobcowania z jego własnej biologicznej natury (zwierzęcości organizmu ludzkiego), powodować może, mniej lub bardziej istotne, „zakłócenia” w funkcjonowaniu owej jednostki. W szczególności doprowadzić może do przeżywania przez nią rozmaitych, nierzadko negatywnych w skutkach, stanów „egzystencjalnych”: od buntu przeciwko własnej biologicznej naturze, wyrażanego w sytuacjach życiowo krytycznych w oskarżeniach typu: „Ta przedwczesna śmierć jest niesprawiedliwa”, „Ból i cierpienie (fizyczne) pozbawia człowieka godności”, poprzez subiektywne doświadczanie obojętności, obcości czy wręcz wrogości ze strony przyrody (która, jak wiadomo, obiektywnie, z „istoty” swojej, jest indyferentna wobec nas), po działania destruktywne wobec niej (na przykład maltretowanie zwierząt, akcje pirotechniczne, terroryzm), które – w szczególnych okolicznościach, choćby skojarzone z utratą tzw. sensu życia – mogą prowadzić do zagrożeń na skalę społeczną.

Chciałabym jeszcze raz tutaj podkreślić, że użyte słowo „naturalne” w odniesieniu do środowiska przyrodniczego człowieka nie oznacza, że środowisko to jest naturalne w sensie bezwzględnym, że jest dziewicze, jak się jeszcze niekiedy myśli, nazywając je światem „samym w sobie”, światem „obiektywnym”, tj. niezależnym w swoim istnieniu od nas. Środowisko to jest już zawsze w pewien sposób uczłowieczone, zdenaturalizowane, nosi na sobie piętno działań ludzkich i tylko w takiej postaci jest nam dostępne poznawczo. Jak ujmuje to z pewną dozą humoru Hilary Putnam, „Pytać o to, w jakiej mierze sieć naszych

[8] Cytat ten pochodzi z książki: Vercors: *Les Animaux dénaturés*. Paris: LGF, 1984 – cyt. za: L. Ferry, J.-D. Vincent: *Co to jest człowiek?...*, s. 27.

przekonań odzwierciedla świat »w sobie«, a w jakiej stanowi »wkład pojęciowy« [chodzi o język, w jakim opisujemy świat – B.K.], ma tyleż sensu, co pytanie: czy człowiek bardziej chodzi lewą czy prawą nogą? Piętno ludzkiego szelmostwa odciska się na wszystkim"[9]. Dodałabym jeszcze z mojego punktu widzenia, że granice rzeczywistości „samej w sobie" („obiektywnej") są granicami kulturowymi: tyle możemy o rzeczywistości tej powiedzieć, ile pozwalają nam działania efektywne technologicznie. Ponadto proces denaturalizacji „działa" w obydwu kierunkach: z jednej strony podlega mu – za sprawą człowieka – świat przyrodniczy, z drugiej natomiast – sam człowiek jako „część" tego świata, przy czym zarówno zasięg występujących zmian, jak i ich jakość mają, rzecz jasna, wymiar historyczny.

Inna sprawa, o której też warto pamiętać, to problem możliwości poznawczego dotarcia do „początków" przedkulturowej natury czy przednaturalnej, tj. nieuwikłanej w naturę, kultury, a także śledzenie wzajemnych wpływów tych dwóch światów. Wszystkim, którzy chcieliby wiedzieć, jak to „naprawdę" było, można by odpowiedzieć tak: wszelkie podejmowane w tym względzie próby, których wyniki byłyby uprawomocnione za pomocą metod obowiązujących i uznanych w nauce, wydają się skazane na niepowodzenie z uwagi na niedostępność tak odległych w czasie procesów. Niezależnie jednak od tych trudności mogą tu wchodzić w grę pewne domysły natury filozoficznej, domysły-hipotezy niemieszczące się oczywiście w granicach „empirii". Taki właśnie charakter mają niektóre konstatacje zawarte w cytowanym już tutaj znakomitym eseju Leszka Kołakowskiego o intrygującym tytule *Epistemologia strip-tease'u*. Czytamy tam, między innymi, że pierwszym aktem denaturalizacji, wynaturzenia człowieka jest wyuczone, a zatem nabyte kulturowo, niepochodzące więc z natury, przekonanie, że nagość hańbi, tak więc „fundamentem kultury (w opozycji do natury) – jest identyfikacja nagości w odróżnieniu od bycia odzianym"[10]. Tak tedy odnotowany już fakt rozdwojenia samowiedzy bycia człowiekiem na uczestnictwo w dwóch porządkach: natury i kultury, doprowadza do sytuacji paradoksalnej w swych konsekwencjach w sferze obyczaju, sytuacji, w której oto „Nagi jest [...] prawdziwy, ale ubrany jest więcej wart od nagiego. Kto rozmawiał z ubranym, ten wie na pewno: w rozmowie z ubranym nagi nie może mieć racji. Nagi jest prawdziwy, lecz bez godności; jest zezwierzęcony, nie może tedy wygrać"[11].

---

[9] H. P u t n a m: *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*. Wybrał, przełożył, wstępem poprzedził i przypisami opatrzył A. G r o b l e r. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 417.

[10] L. K o ł a k o w s k i: *Epistemologia strip-tease'u*..., s. 16.

[11] Ibidem, s. 18.

Bibliografia

Bielecki T.: *O pewnych niesamowitych właściwościach człowieka jako gatunku*. „Nauka" 2004, nr 1.

Ferry L., Vincent J.-D.: *Co to jest człowiek? O podstawach filozofii i biologii*. Przeł. M. Milewska. Warszawa: PIW, 2003.

Grzegorczyk A.: *Psychiczna osobliwość człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2003.

Ideas of Human Nature. Ed. R. Trigg. 2nd ed. Oxford, UK–Malden, Mass.: Blackwell Publisher, 1999.

Jacob F.: *Gra możliwości. Esej o różnorodności życia*. Przeł. M. Kunicki-Goldfinger. Wstępem opatrzył W.J.H. Kunicki-Goldfinger. Warszawa: PIW, 1987.

Kmita J.: *Kultura i poznanie*. Warszawa: PWN, 1983.

Kmita J.: *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2007.

Kołakowski L.: *Epistemologia strip-tease'u*. W: Idem: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*. Przedmowa, wybór, oprac. Z. Mentzel. T. 3. Londyn: Plus Publication, 1989.

Kołakowski L.: *O barbarzyństwie*. W: *Rozmowy na koniec wieku*. Cz. 2. Prowadzą K. Janowska, P. Mucharski. Kraków: Znak, 1998.

Lorenz K.: *Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*. Przeł. K. Wolicki. Przedmową opatrzyła H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: PIW, 1977.

Pinker S.: *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Przekł. A. Nowak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Putnam H.: *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*. Wybrał, przełożył, wstępem poprzedził i przypisami opatrzył A. Grobler. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

Vetulani J.: *Ten zły w nas. Z Jerzym Vetulanim rozmawia Justyna Siemienowicz*. „Znak" 2012, nr 690 (11).

Wilson E.O.: *O naturze ludzkiej*. Przełożyła i opatrzyła słowem wstępnym B. Szacka. Warszawa: PIW, 1988.

Barbara Kotowa

Nature or Culture?

Summary: The following article considers the relation culture *versus* nature from a cultural perspective. Assuming "double" subjectivity (self-awareness) of man as a constituent feature of human nature, which distinguishes man from the world of nature and situates him/her in the world of culture, the author

attempts to show that both the idea of cultural determination through nature and the idea of determination of nature through culture have their historic-cultural origins. They both "respond" to particular social demand: to a positive or negative outlook on nature or culture, depending on which of these two "worlds" is dominant in academic discourse and philosophical reflection at a given time.

Key words: culture, human nature, cultural nature, denaturalization, acculturation, world view, world view valorization

Barbara Kotowa

Natur oder Kultur?

Zusammenfassung: Der Forschungsgegenstand des Beitrags ist die Relation: Natur vs. Kultur nach kulturwissenschaftlicher Auffassung. Angenommen, dass der Mensch über „doppelte" Subjektivität (Selbstverständnis) verfügt, die als konstitutiver Eigenschaft der menschlichen Natur ihn von der Naturwelt unterscheidet und in der Kulturwelt platziert, versucht die Verfasserin zu zeigen, dass sowohl die Idee, die Kultur sei von der Natur determiniert, als auch die Idee, die Natur sei von der Kultur determiniert, historisch-kultureller Herkunft sind. Die beiden sind eine „Antwort" auf bestimmte Nachfrage: nach positiver oder negativer weltanschaulicher Aufwertung der Natur oder Kultur, je nachdem welche von der zwei „Welten" in wissenschaftlichen und philosophischen Diskursen gerade vorherrscht.

Schlüsselwörter: Kultur, menschliche Natur, Kulturnatur, Denaturalisation, Kulturalisierung, Weltanschauung, weltanschauliche Aufwertung

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Alicja Żywczok
Uniwersytet Śląski

Projekcje natury i kultury w mitycznym pojmowaniu świata W kierunku edukacji inspirowanej wybranymi aspektami filozofii kultury i naturalizmu

Wprowadzenie

Mit[1] należy do najbardziej popularnych terminów końca XX i początku XXI wieku; zajmują się mitem nie tylko etnologia, filozofia, kulturoznawstwo czy religioznawstwo, lecz także socjologia, psychologia, pedagogika, literaturoznawstwo, politologia. Do przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych najbardziej zainteresowanych analizowaną problematyką należą pedagodzy kultury, historycy wychowania, teoretycy wychowania i dydaktycy. Z pewnością również naukowcy prowadzący badania na styku dwóch i większej ilości nauk, na przykład

[1] Mit (gr. *mythos* – 'powiedzenie, opowieść, legenda, alegoria'), przednaukowa forma wytłumaczenia świata i próba nadania sensu ludzkiemu życiu; historie i poglądy uważane przez członków jakiejś społeczności za prawdziwe, chociaż są bezpodstawne. Mity początkowo dotyczące bogów lub istot o boskich cechach, ale też ludzi, zwierząt i przedmiotów, w społeczeństwie nowożytnym stanowią głównie historie osnute wokół biografii sławnych ludzi, którym przypisuje się niekiedy nadludzkie właściwości. Mity były pieczołowicie przekazywane w obrębie danej wspólnoty, najczęściej w formie ustnej albo w formie specjalnych obrzędów odtwarzających symboliczne wydarzenia, później w formie pisemnej czy utrwalonej w dziełach sztuki. Dziś przez mit rozumie się celowe bądź nieintencjonalne „zmyślenie" służące zasłonięciu prawdy. *Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. K r a j e w s k i. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2006, s. 125. Por. W. K o p a l i ń s k i: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, s. 699–700.

filozofowie wychowania, antropolodzy kultury, socjolodzy kultury, psycholodzy społeczni, zgłębiają kulturowe i cywilizacyjne warunki powstawania oraz zanikania mitów, ich semantyczną zawartość, znaczenie dla rozwoju indywiduum oraz ludzkich wspólnot w przeszłości i teraźniejszości.

Analizowany w artykule związek świadomości mitycznej ze świadomością racjonalną będzie wymagał rozróżnienia mitu i nauki, przywołania rozmaitych teorii kultury (między innymi teorii działania komunikacyjnego), cech społeczeństw tradycyjnych i nowoczesnych. W tym celu w początkowej części tekstu zaprezentuję funkcje wyobrażeń mitycznych i aktów mitotwórczych oraz związki mitu z prawdą i jej przeciwieństwami, a w części zasadniczej ukażę konsekwencje braku kategorialnego rozgraniczenia w treści mitów przykładowych dwu dziedzin: natury[2] i kultury[3]. W końcowej części artykułu przeanalizuję współczesne możliwości zastosowania opowieści mitycznych w procesie edukacyjnym[4] rozumianym jako realizacja czynności dydaktycznych (nauczanie) i wychowawczych wobec dzieci i młodzieży.

---

[2] Natura (gr. *Physis*, od *phyein* – 'wytwarzać, płodzić, rodzić'; łac. od *nasci* – 'rodzić się, powstawać'). Naturę można rozumieć jako: 1) byt istniejący samodzielnie, zdolny do zdeterminowanego działania; 2) stan, właściwości wrodzone, na przykład zadatki biologiczne; 3) wszystko, co nie jest sztucznie wytworzone, na przykład przyroda. *Słownik – przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2012, s. 465–466.

[3] Kultura (łac. *cultura*, od *colere* – 'uprawiać rolę, pielęgnować, doskonalić'). Działalność i dzieła człowieka jako bytu osobowego, czyli rozumnego i wolnego. 1) Całokształt wartości, norm, idei, wzorców, które dana społeczność kultywuje, co oznacza, że są one wyznacznikami myślenia, odczuwania i działania jej członków. 2) Rezultaty tych działań, na przykład dzieła sztuki, architektury, obyczaje, zwyczaje, instytucje publiczne, kodeksy prawne, kodeksy moralne itd. W historii filozofii wyróżnia się szereg koncepcji kultury, między innymi jako całkowitego lub częściowego dopełnienia natury, jako dziedziny autonomicznej wobec natury, jako źródła twórczości kulturowej. W obrębie kultury wprowadza się wiele rozróżnień; dzieli się ją między innymi na materialną (na przykład instytucje kulturalne) i duchową (religia, sztuka, nauka), kulturę masową i elitarną, kulturę ludową i „wysoką". *Słownik – przewodnik filozoficzny*..., s. 446; *Słownik pojęć filozoficznych*..., s. 108.

[4] Związki teoretycznej wiedzy pedagogicznej i praktyki edukacyjnej zostały przeanalizowane w monografii: S. P a l k a: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

Funkcje wyobrażeń mitycznych i aktów mitotwórczych

Paul Ricoeur uważa, że już człowiek pierwotny zaczynał tracić integralność ze światem, a swą zgodność z bytem mógł odtworzyć jedynie przez fabularyzacje – mity lub rytuały. Dla francuskiego hermeneuty mit dzięki swej narracyjnej formie stał się **symbolicznym odtworzeniem pierwotnego poczucia pełni bytu**[5]. Mit-opowieść wyznacza stosunek człowieka do jego egzystencji historycznej. Ricoeur, pojmujący mit jako symbol rozwinięty w opowieść, odwołuje się do wcześniejszych ustaleń, między innymi Sigmunda Freuda, Ernsta Cassirera, Claude'a Lévi-Straussa, którzy założyli, że poznanie symboliczne jest podstawową i powszechną **formą poznania rzeczywistości**.

Wedle oryginalnej filozofii kultury Ernsta Cassirera, język naturalny, mit i nauka stanowią trzy zasadnicze dziedziny kultury. Akcentowana autonomia języka i mitu wobec nauki oznacza, że język i mitologia tworzą powszechnie akceptowane wizje rzeczywistości i wzorce postępowania, które są tak znaczące dla człowieka, że nie ustępują nauce. **Mit to zarazem przejaw ludzkiej ekspresji duchowej i wytwór kultury niematerialnej**. Takie postrzeganie kultury wynika z koncepcji człowieka jako istoty bogatej emocjonalnie, zdolnej do różnorodnej interpretacji świata i przezwyciężenia nihilistycznego scjentyzmu[6].

Wśród różnych form zaangażowania człowieka aktywność intelektu stanowi jedną z wielu, lecz nie dominującą, jak to sugerowali przedstawiciele szkoły marburskiej. Co więcej, zafascynowany historią form symbolicznych Cassirer utrzymywał, że **mit stanowi zasadniczy element człowieczeństwa, który przyczynił się do rozwinięcia wyobraźni, inteligencji symbolicznej i filozoficznej mądrości**. „Człowiek, początkowo *homo magnus* od wieku magii przeszedł do wieku techniki, stając się *homo faber*"[7], dlatego też sztuka i historia są najpotężniejszymi instrumentami pozwalającymi człowiekowi poznać naturę ludzką, zajrzeć pod maskę człowieka konwencjonalnego i dostrzec rysy indywidualności.

---

[5] Zob. P. Ricoeur: *Symbolika zła*. Przeł. S. Cichowicz, M. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo „PAX", 1986.

[6] Z. Kuderowicz: *Ernst Cassirer jako filozof kultury*. W: *Filozofia XX wieku*. Red. Z. Kuderowicz. T. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2002, s. 114.

[7] E. Cassirer: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. Staniewska. Warszawa: „Czytelnik", 1971, s. 8.

Za zjawisko istotne kulturowo uznaje mit również filozof kultury i reprezentant tradycji fenomenologicznej Mircea Eliade[8], który uważa mity za artefakty należące do archetypalnych zasobów człowieka.

„Nieświadoma działalność umysłu" to kluczowy termin filozoficznej antropologii Claude'a Lévi-Straussa. Filozof ten przekonywał, że chcąc zrozumieć istotę mitów, trzeba przyjąć, że ważna jest nie treść poszczególnych mitów, lecz wzajemny stosunek ich najmniejszych elementów znaczeniowych – „mitemów". Elementy te uzyskują znaczenie przez opozycyjność. W swojej analizie różnych wersji mitu Edypa filozof strukturalista wyróżnił między innymi taką opozycję dotyczącą relacji pokrewieństwa, jak „przecenione" – „niedocenione", natomiast badając mity o pochodzeniu człowieka, wyodrębnił opozycję typu „zrodzeni z człowieka" – „zrodzeni z ziemi", co z kolei odsyła do następnego przeciwstawienia: „natura" – „kultura"[9].

Zadaniem mitu, w opinii Lévi-Straussa, nie jest rozstrzygnięcie tych antynomii, a jedynie **uświadomienie człowiekowi tej opozycji i jej stopniowe zapośredniczenie**. Mit jest więc **przekazem wyrażającym istotne dla kultury ludzkiej wątpliwości**, a jego wątek fabularny należy do poziomu mowy, wykazuje jednak również właściwości, które sytuują go na poziomie języka. Z mową łączą mit uwarunkowania czasowe; mit opowiada o zdarzeniach, które zaszły w przeszłości, jednak podobnie jak język, **mit ma znaczenie ponadczasowe – zadaniem mitu jest wprowadzenie ładu w świecie, w którym panują sprzeczności**. Natomiast z językiem łączy mit to, iż nie stanowi on opowieści tworzonej przez indywidualnego narratora, ale jest wspólny wszystkim ludziom bez względu na czas i kulturę, w której powstał. Lévi-Strauss dał wyraz przekonaniu, że – jeśli weźmiemy pod uwagę nieświadomą działalność umysłu – nie ma różnicy między myśleniem człowieka pierwotnego i współczesnego[10].

Semantyczne, filozoficzne i pedagogiczne aspekty mitów wzbudzają zainteresowanie naukowców badających między innymi: postaci (na przykład proroków), istoty pół człowiek, pół zwierzę (na przykład minotaura), zwierzęta (na przykład złotą rybkę), zjawiska (na przykład przeniesienia w czasie lub przestrzeni) oraz przedmioty mityczne (na przykład różdżkę, berło, arkę, czarną teczkę).

---

[8] M. E l i a d e: *Aspekty mitu*. Przeł. P. M r ó w c z y ń s k i. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1998. Zob. też: M. E l i a d e: *Sacrum, mit, historia: wybór esejów*. Przeł. A. T a t a r k i e w i c z. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1993.

[9] B. S z y m a ń s k a: *Claude Lévi-Strauss i strukturalizm*. W: *Filozofia XX wieku*. T. 2..., s. 179.

[10] Ibidem, s. 180.

Scharakteryzowane przeze mnie wyobrażenia mityczne i akty mitotwórcze pełniły i nadal pełnią różne funkcje:

- integracyjną – mity stanowią fundament więzi społecznej, gdyż każda wspólnota odwołuje się do własnych mitów (mitologii) i wokół nich organizuje swe myślenie o świecie oraz praktykę życiową; mity niwelują również napięcia społeczne i neutralizują konflikty międzyludzkie; „na gruncie mitu tworzą się nieutylitarne więzi solidarności”[11];
- religijną – służą podtrzymaniu wierzeń religijnych, umożliwiają obcowanie z *sacrum*;
- noetyczną – służą określonemu postrzeganiu świata jako sensownego, charakteryzującego się historyczno-geograficzną ciągłością; pragnienie zachowania ciągłości tradycji nie jest racją, która przeobrażałaby mit w tezę, ale motywem przeświadczenia;
- organizacyjną – tworzenie mitów wynika z chęci utrzymania ładu społecznego i danej organizacji zbiorowości mimo przemijalności człowieka, nietrwałości sytuacji i zdarzeń dziejowych; brak zgody na przypadkowość świata i ludzkiej egzystencji decyduje o trwałości mitu;
- adaptacyjną – sprzyjają lepszemu przystosowaniu się ludzi do panujących warunków społecznych i zakorzenieniu w określonych realiach bytu;
- ekspresywną – wzmacniają doznania emocjonalne członków społeczności;
- kreatywną – stymulują myślenie twórcze;
- komunikacyjną – stanowią wyjątkowo dogodne „narzędzie” komunikacji wewnątrzgrupowej;
- aksjologiczną – stanowią zwarte systemy sądów, norm, wartości i wzorców postępowania akceptowanych przez członków danej społeczności („świat wartości jest realnością mityczną”; „społeczny przekaz norm może się powieść wyłącznie w ramach konstrukcji mitycznych”[12]);
- kulturotwórczą – są skutecznym i prostym sposobem przekazania następnym pokoleniom treści istotnych kulturowo, na przykład związanych z naturą człowieka i problematycznością ludzkiej egzystencji; wyjaśnienie złożoności świata wymaga mitycznej „instancji odwoławczej”, która wyprzedza świadomość historyczną; udzielenie odpowiedzi na pytania ostateczne w obrębie racjonalności empirycznej może nastręczać wiele trudności, gdyż nie jest możliwe

[11] L. K o ł a k o w s k i: *Obecność mitu*. Warszawa: Wydawca Prószyński i S-ka, 2003, s. 131.

[12] Ibidem, s. 41, 134.

dokonanie konwersji problemów metafizycznych w pytania naukowe; treść mitów na ogół uwzględnia obrazowy przekaz sposobów rozwiązywania najtrudniejszych ludzkich konfliktów interpersonalnych i intrapersonalnych[13].

Współczesne zmiany kulturowe i cywilizacyjne nie sprzyjają powstawaniu mitów-opowieści, gdyż symbole z wielkim trudem rozwijają się w formę opowiadania i bardzo szybko następuje ich dezaktualizacja. Miejsce mitów-opowieści zajęły mity-stereotypy oraz plotka bądź pogłoska pojmowane jako zaczątek mitu. Roland Barthes, gdy pisał o współczesnej kondycji kulturowej mitów, wysunął tezę, iż mit nowoczesny powstaje na krótko, a następnie zostaje zniszczony przez naukę[14].

Dziś nadmiar informacji uniemożliwia ich przyswojenie, a każde odkrycie naukowe zostaje poddane dyskursowi społecznemu, następnie zaś zastąpione serią kolejnych udoskonaleń. Rozum stał się sprawnym instrumentem postępującej demitologizacji świata. Jednocześnie realność mityczna jawi się – przynajmniej w kulturze europejskiej – jako wyzwanie dla rozumu. Kult rozumu, za którego pośrednictwem dokonuje się asymilacja świata, również można uznać za mit. Wiara w rozum należy bowiem do świadomości mitycznej i wykracza poza uprawnienia rozumu.

Mit a prawda antropologiczna, społeczna i historyczna

Wydarzenia historyczne pokazują, w jaki sposób mit może stać się narzędziem w rękach przeróżnych organów ucisku społecznego, źródłem indoktrynacji. Mitowi w tej funkcji należy przeciwdziałać. Totalne zniesienie obcości świata nie jest możliwe, jednak mitologiczne interpretacje rzeczywistości pomagają zminimalizować nieprzyjemne odczucie obcości bytu, a przede wszystkim zrozumieć, dlaczego całkowite „oswojenie" świata jest nieosiągalne. Chęć zagłuszenia lęku metafizycznego czy niepokoju egzystencjalnego nie powinna stanowić jedynego motywu podtrzymywania treści mitycznych, gdyż ludzka afirmacja życia nie powinna opierać się na iluzji czy fikcji.

Uznanie mitu za prawdę bywa groźne ze względu na ekspansywność mitów, sukcesywne wypieranie przez nie prawdy, zagarnianie niemal wszystkich obszarów kultury, obrastanie mitów kłamstwem. Despotyzm i obłuda osób upowszechniających mity tylko komplikują

[13] Ibidem.

[14] R. B a r t h e s: *Mit i znak: eseje*. Przeł. W. B ł o ń s k a. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1970.

sytuację, utrudniając racjonalną analizę zawartości prawdy w przekazach, na przykład ludowych. Postrzeganie mitu jako prawdy może zwalniać ludzi z odpowiedzialności za własny los, wygaszać pragnienie wolności, a nawet powodować, iż znaczenie własnej suwerenności podaje się w wątpliwość. Mit, na przykład dotyczący sławnego przodka, bywa traktowany jako substytut indywidualnych osiągnięć wzmacniający autoprezentację na tyle, by możliwe było osłabienie własnej aktywności i samodzielnego kreowania swej egzystencji.

Poczucie ciągłości tradycji sprzyja rozwojowi świadomości mitycznej. Wartości są przekazywane drogą dziedziczenia społecznego, zwłaszcza oddziaływania autorytetów zawartych w tradycji, zatem dziedziczenie mitów wiąże się z dziedziczeniem wartości, które mit narzuca. Nie oznacza to, że wartości przekazywane w mitach są w danym okresie dziejowym ludziom potrzebne ani że tradycje należy kultywować bez zastrzeżeń[15] czy refleksji krytycznej. Przekaz treści mitycznych stanowi inspirację do wyrażania solidarności międzypokoleniowej w zakresie szacunku dla pryncypiów: ratowania życia, gospodarowania zasobami naturalnymi, walki z niebezpieczeństwami i chorobami, klęskami żywiołowymi i kataklizmami.

Rezygnacja człowieka z postawy uczestnictwa (uwzględniającej fakty empiryczne) na rzecz postawy permisywnej (ulegania złudzeniom) może mieć reperkusje społeczne i cywilizacyjne; każdy postęp – humanistyczny czy techniczny – wymaga dobrej znajomości tradycji oraz umiejętności antycypacyjnych; rozsądnego rozważenia dorobku przeszłości i zaprojektowania możliwości metamorfozy; powrotu do źródeł człowieczeństwa i reinterpretacji dziedzictwa kulturowego; skorzystania z genotypu w celu wypracowania nowego typu kultury, cywilizacji czy ideału wychowania.

Inspiracji intelektualnej w rozważaniach nad istotą mitu dostarcza pogląd filozoficzny Jacques'a Derridy, który uważa, że mit (podobnie jak baśń czy fantazmat) nie wynika ani z prawdy czy fałszu, ani z prawdomówności czy kłamstwa. Nie należy do wypowiedzi prawdziwych, a tym bardziej nie jest tożsamy z pomyłką, ze złudzeniem, z fałszywym świadectwem czy pomówieniem. Należy raczej do nieredukowalnego gatunku **symulakrum**, czyli symulacji bądź dysymulacji (przemilczenia), wirtualności niebędącej ani bytem, ani nicością, ani możliwością, z której wynikałaby jakaś ontologia czy mimetologia. Symulakrum uniemożliwia kłamstwo rozumiane jako akt intencjonalny (nie fakt czy stan), to znaczy, że aby kogoś uznać za kłamcę, musi on mieć świadomość, że kłamie. Jeżeli kłamstwo jawiło się wypowiadającemu je jako błąd, uchylenie się od obowiązku (na przykład spłaty

[15] L. K o ł a k o w s k i: *Obecność mitu...*, s. 18.

długu), wówczas nie dochodzi do kłamstwa. Kłamstwo zawiera manifestacje typu performatywnego, ponieważ pociąga za sobą obietnicę prawdy[16].

Przymiotniki „prawdziwy" oraz „fałszywy" w odniesieniu do mitu są niestosowne, gdyż – jak twierdzi Leszek Kołakowski – nie zachodzi przyporządkowanie sądu do sytuacji, którą mit opisuje, ale przyporządkowanie potrzeby do obszaru, który ją zaspokaja. Zwyrodnieniem mitu jest zatem przekształcanie go w doktrynę wymagającą dowodu[17].

W edukacji szkolnej nauczyciel może umiejętnie skorzystać z wychowawczej i kształcącej zawartości opowieści mitycznych. Za ich pośrednictwem zyska odpowiedni środek dydaktyczny służący rozwijaniu krytycyzmu, myślenia abstrakcyjnego, wyobraźni uczniów. Zachęcając do zastanawiania się nad prawdą i fikcją, nauczyciel pomaga uczniom odkrywać intencjonalność bądź nieintencjonalność treści mitycznych. Współczesne reinterpretacje mitów oraz symulacje w zakresie kreowania nowych mitów stanowią pożądaną aktywność wychowanków na lekcjach lub zajęciach pozalekcyjnych.

Warto przekonać uczniów, że znajomość mitów wzbogaca intelektualnie i etycznie, same mity zaś nie tyle zniekształcają rzeczywistość, ile inspirują do dociekliwego poszukiwania prawdy. I chociaż – biorąc pod uwagę prawdziwość treści – na ogół nie mają wartości użytecznej, mity są niezwykle cenne kulturowo ze względu na to, że ich merytoryczna zawartość jest uznawana za wartościową. Nauczyciel (zwłaszcza w szkole ponadgimnazjalnej) starający się przekonać uczniów do sięgania po mity może również odwołać się do stanowiska intelektualnego Derridy, który uważa, iż mit jako zjawisko kulturowe ma charakter neutralny, co znaczy, że nie poddajemy mitu wartościowaniu pod względem prawdy czy fałszu; prawdomówności czy kłamliwości twórców, gdyż mit należy do odrębnej dziedziny – symulakrum.

Konsekwencje braku kategorialnego zróżnicowania w opowieściach mitycznych między innymi dwu dziedzin: natury i kultury

Badacze kultury w zawartości semantycznej mitów odkrywają osobliwe niwelowanie różnic między odmiennymi obszarami: naturą i kulturą. W wyniku upodobnienia natury do kultury i kultury do natury wyłania się – z jednej strony – obdarzona rysami antropomorficznymi

[16] J. D e r r i d a: *Historia kłamstwa. Prolegomena. Wykład warszawski*. Przeł. V. H m i s s i. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2005, s. 7, 17, 18.

[17] L. K o ł a k o w s k i: *Obecność mitu…*, s. 14, 15.

natura, włączona w sieć komunikacji podmiotów społecznych i w tym rozumieniu zhumanizowana, z drugiej zaś – kultura znaturalizowana i urzeczowiona, wchłaniana w obiektywny układ oddziaływań anonimowych mocy.

Zgodnie z nowoczesnym, naukowym pojmowaniem świata, wyobrażenia mityczne wytwarzają podwójne złudzenie: dotyczące ich samych i dotyczące świata wypełnionego wyimaginowanymi istotami podobnymi do człowieka, przychylającymi się do jego próśb bądź odrzucającymi je. Interpretacja, wedle której wszystkie zjawiska pod pewnymi względami korespondują za sprawą działania mitycznych mocy i imaginacji, umożliwia praktykę, za pomocą której świat może być kontrolowany. Za sprawą mitu dochodzi zatem do zbliżenia człowieka i świata, korelacji między kulturą i naturą[18]. Ludzkie doświadczanie jedności mikro- i makrokosmosu ma swój „prapoczątek" prawdopodobnie również w narracjach mitycznych.

Nowoczesnych intelektualistów wprawia w zakłopotanie to, że w treści mitów nie daje się przeprowadzić precyzyjnie dyferencjacji. Antropologowie – od Emila Durkheima po Claude'a Lévi-Straussa[19] – wielokrotnie wskazywali zjawisko mieszania natury i kultury, które może być rozumiane jako zmieszanie dwu dziedzin: przyrody fizycznej i świata społeczno-kulturowego. Z pewnością zatarcie granicy między naturą a kulturą wiąże się nie tylko z konceptualnym przemieszaniem świata obiektywnego i subiektywnego, lecz także z niedostatecznym różnicowaniem języka (medium komunikowania się) i świata. W mitycznym obrazie świata niezwykle trudne, wręcz niemożliwe wydaje się przeprowadzenie semiotycznych dystynkcji między znakowym substratem wyrażenia językowego, jego semantyczną zawartością oraz tym, co oznaczane, a do czego mówiący może odnieść się z pomocą wyrażenia językowego[20].

W tym kontekście teoretycznym uzasadnione są zatem pytania: czy da się pogodzić świadomość mityczną człowieka z jego świadomością naukową? Co dzieje się, gdy mit zostaje rozpoznany jako mit? Czy jest możliwa naukowa interpretacja mitu, który należy przecież do innego porządku umysłowego – innej racjonalności? Naukowa interpretacja mitów stanowi zatem wyzwanie dla intelektualistów przeświadczo-

[18] J. Habermas: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski. Przekł. przejrzał M.J. Siemek. [*Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015, s. 98, 99.

[19] C. Lévi-Strauss: *Antropologia strukturalna*. Wstępem poprzedził B. Suchodolski. Przeł. oraz *Słownik pojęć antropologii strukturalnej* oprac. K. Pomian. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1970.

[20] J. Habermas: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*..., s. 101.

nych o możliwości syntezy różnych odmian racjonalności, myślenia dyskursywnego i intuicji. Mity to doskonały przedmiot badań dla uczonych niedewaluujących udziału w swej pracy naukowej między innymi wyobraźni, uczuć, ideałów, przekonań i przeświadczeń. Pragmatyczną funkcję mitów trudno przecenić, a tym bardziej zakwestionować za pomocą metod naukowych. Mity powinny zatem służyć dobru wspólnemu jako należące do duchowego minimum egzystencji człowieka[21], a ponadto sprzyjać wychowywaniu młodego pokolenia do reprezentowania postawy dzielności życiowej oraz pomyślnego przezwyciężania trudu życia.

Zastosowanie opowieści mitycznych w procesie edukacyjnym

Mitologie, które pojmuje się jako zbiory zasad rozumienia rzeczywistości w ich przedteoretycznym porządku, a także jako zasoby wartości fundamentalnych, miały i mają do dziś swe zasługi kulturowe oraz edukacyjne. Sugestie zawarte w treści mitów nie mają bezpośredniego wpływu na aktualną sytuację, ale zmuszają człowieka do wysiłku interpretowania zdarzeń bieżących i dziejowych. Takie mitologie będą mogły współistnieć z cywilizacją niestrudzoną w mnożeniu środków technologicznych i regulowaną przez naukę[22]. Mitologie[23], które uczą

[21] Por. W. Brezinka: *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Przeł. H. Machoń. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 104–106.

[22] J. Derrida: *Historia kłamstwa...*, s. 110.

[23] W polskiej szkole korzysta się głównie z *Mitologii* autorstwa Jana Parandowskiego, zawierającej opis wierzeń oraz podań Greków i Rzymian (J. Parandowski: *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*. Warszawa: Wydawnictwo „Iskry", 1984). Ze względu na słowiański rodowód Polaków warto zaproponować młodzieży również mniej znane interpretacje mitów zawarte w pracy: A. Gieysztor: *Mitologia Słowian*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1982. Uczniom zainteresowanym można polecić lektury uzupełniające nieobligatoryjne: J. Lipińska, M. Marciniak: *Mitologia starożytnego Egiptu*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1977; A. Krawczuk: *Mitologia starożytnej Italii*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986; M. Frankowska: *Mitologia Azteków*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1987; J. Tubielewicz: *Mitologia Japonii*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986; M. Jakimowicz-Shah, A. Jakimowicz: *Mitologia indyjska*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986; J. Gąssowski: *Mitologia Celtów*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1987; K. Łyczkowska, K. Szarzyńska: *Mitologia Mezopotamii*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986.

ludzi krytycznej percepcji historii powszechnej i własnej biografii, są pomocne w procesach kształcenia i wychowania kolejnych pokoleń, wzmacniają charakter i profilują osobowość wykazującą wysoki stopień świadomości mitycznej i archetypicznej, nietracącą przy tym racjonalności.

Im głębiej wnika się w treść mitycznych interpretacji świata, tym wyraźniej dostrzega się, iż mity zawierają w przetworzonej postaci bogate i dokładne informacje dotyczące środowiska naturalnego i społecznego, zatem w mitach zawarta jest wiedza geograficzna, astronomiczna, meteorologiczna, wiedza na temat flory i fauny, zależności gospodarczych i technicznych, złożonych stosunków pokrewieństwa, rytów, praktyk leczniczych, sposobów prowadzenia wojny i zaprowadzania pokoju itd. Ponadto treść zjawisk mitycznych wyróżnia się niekonwencjonalną klasyfikacją z punktu widzenia homogeniczności i heterogeniczności, ekwiwalencji i kontrastu, identyczności i przeciwieństwa[24].

We współczesnej szkole za pośrednictwem opowieści mitycznych nauczyciel może doskonalić operacje intelektualne (logiczne) uczniów sprzyjające precyzji poznawczej, na przykład porównywanie (wyodrębnianie podobieństw i różnic), abstrahowanie, analizowanie, uogólnianie, klasyfikowanie. Nauczyciel dzieci młodszych (do 6. roku życia), chcąc wzmocnić rezultat wychowawczy analizy mitów, powinien jednak pomóc wychowankom w rozgraniczeniu treści realnej i mitycznej. Być może w toku analizy treści danego mitu nie zawsze uda się przeprowadzić klarowne kategorialne zróżnicowanie wyodrębniające na przykład rzeczy i osoby, naturę i kulturę, nie należy jednak z mitów rezygnować; warto zachęcać, zwłaszcza uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, do porównywania konkretyzmu myślenia mitycznego z innymi etapami rozwoju kognitywnego człowieka w filo- i ontogenezie.

Treść opowieści mitycznych doskonale sprawdza się jako kanwa inscenizacji szkolnych i pozaszkolnych, prezentowanych na przykład w domach kultury. Na podstawie mitów stosunkowo nietrudno zbudować scenariusz przedstawienia teatralnego, w którym dzieciom bądź młodzieży przydzielone zostaną konkretne role. Warto również w ramach przygotowywanej przez uczniów inscenizacji uwspółcześnić wątki mityczne swobodną ich interpretacją, a następnie sfilmować przedstawienie i odtworzyć zapis w wybranym miejscu. Na projekcję można zaprosić gości, na przykład członków rodzin czy przedstawicieli środowiska lokalnego. Projekcję filmu lub inscenizację można wzboga-

[24] J. H a b e r m a s: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*..., s. 95.

cić debatą, włączyć jako element biesiady, festynu, festiwalu czy pikniku edukacyjnego.

Na przykładzie zawartości merytorycznej mitów nauczyciel może ukazać znaczenie opisywanej przez Jürgena Habermasa odmiennej racjonalności – racjonalności komunikacyjnej (inaczej: ekspresywnej) – powstającej wskutek konieczności bądź chęci zrozumienia innych zbiorowości, choćby wspólnot pierwotnych, i ich sposobu życia. Zgodnie z teorią działania komunikacyjnego, człowiek bądź grupa postępują racjonalnie, gdy zachowują się w określony sposób pod względem:

- kognitywnym (ekspresje wyrażone w mitycznym obrazie świata są trafne, dowodzą mądrości autorów i pozwalają wychowawcom za pośrednictwem treści mitycznych osiągnąć założony rezultat);
- praktycznomoralnym (ekspresje zawarte w przekazie mitycznym są wiarygodne);
- ewaluatywnym (ekspresje mityczne są przekonujące);
- artykulacyjnym (ekspresje mityczne są szczere i świadczą o samokrytycyzmie nadawców);
- hermeneutycznym (ekspresje mityczne są zrozumiałe i świadczą o umiejętności rozumienia innych)[25].

W zestawieniu z konwencjonalnym charakterem racjonalności naukowej analiza mitów jawi się jako „wejście" w obszar tajemnicy, a zatem czynność edukacyjnie atrakcyjna zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela. Z kolei cechująca mity atmosfera tajemniczości może wspomóc nauczyciela we wprowadzaniu uczniów w różnicowanie sfer *sacrum* i *profanum*, problematyczność ludzkiej egzystencji, stanowić doskonały trening refleksyjności czy dyskursu filozoficznego. Jednocześnie filozofia zachęcająca do otwarcia się na liczne interpretacje świata[26] zwrotnie rozbudza świadomość mityczną, która nie przypomina ani rozumowania, ani dowodzenia, lecz raczej wysiłek wnikliwego rozumienia.

Ponadto fundamentalne znaczenie w mitycznych obrazach świata ma kategoria działania, niezwykle istotna w procesie wychowania młodych ludzi. Za pośrednictwem takich terminów, jak „zdolność działania", „intencja", „stawianie celów", „aktywność" i „bierność", „atak" i „obrona", zostają poddane obróbce podstawowe doświadczenia społeczeństw pierwotnych, choćby doświadczenie bycia bezbronnym i związane z nim ryzyko. Równocześnie treść mitów ukazuje, iż doświadczenie to staje się początkiem rodzenia się pragnienia, by nie-

[25] Ibidem, s. 90.

[26] A. Żywczok: *Wychowawcze atrybuty filozofii – o sposobach ukazywania znaczenia filozofii dzieciom i młodzieży szkolnej (studium z „pogranicza" teorii wychowania i dydaktyki filozofii)*. „Zeszyty Filozoficzne" 2009, nr 14–15, s. 264.

okiełznane siły przygodności zatamować, jeśli nie faktycznie, to przynajmniej na drodze interpretacji[27].

Rozwój siły woli, autodeterminacji, samoświadomości, sprawności, umiejętności i poczucia sprawstwa, również autorytetu staje się celem już nie tylko bohaterów mitycznych, lecz także identyfikujących się z nimi czytelników – użytkowników kultury. Treść mitów dostarcza odbiorcom cennych sugestii dotyczących racjonalnego ukierunkowania swych działań i osiągania dojrzałości moralnej. Realność mityczna ułatwia rozumienie umowy społecznej, praw i prawidłowości życia wspólnotowego, motywów ludzkich działań, źródeł cierpienia. Dzięki analizie mitów uczniowie wzbogacają własne doświadczenie i ćwiczą intuicję, zyskują również podpowiedź w rezultacie poszukiwania odpowiedzi na pytania metafizyczne, których konwersja w pytania naukowe jest niemożliwa.

Szkolna analiza wymowy mitów może, przykładowo, doprowadzić uczniów do przekonań: „sam przecież jestem częścią natury"[28] bądź „sam przecież jestem zwierciadłem natury"[29], co wydaje się szczególnie istotne w kształtowaniu postawy proekologicznej – poszanowania przyrody, pokory wynikającej z dostrzegania miejsca człowieka w kosmosie obok innych organizmów i dzieł natury. Świadomość immanencji natury w podmiocie (i liczenie się z naturą pozapodmiotową, na przykład przyrodą nieożywioną) powinna ułatwić uczniom dostrzeżenie archaicznych początków rekonstruowanych jako prehistoria ludzkiej natury. Przezwyciężeniu destruktywnego antropocentryzmu służy znajomość cech konstytutywnych człowieka związanych albo z jego naturalnym, biologicznym wyposażeniem, albo z wrastaniem w kulturę. Aksjologicznej wymowie mitów zawdzięcza się budowanie w uczniach między innymi samoświadomości opierającej się na przekonaniu, iż będąc częścią natury, człowiek może stawać się nie tyle konsumentem, ile twórcą kultury.

Podsumowanie

Warunki życia współczesnych ludzi, rozwój nowych dziedzin nauki i techniki z jednej strony coraz bardziej oddalają człowieka od dziedzictwa kulturowego (dostęp do niematerialnej schedy przekazanej przez

[27] J. H a b e r m a s: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*..., s. 97.

[28] J. H a b e r m a s: *Między naturalizmem a religią. Rozprawy filozoficzne*. Przeł. M. P a ń k ó w. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 159.

[29] R. R o r t y: *Filozofia a zwierciadło natury*. Przeł. M. S z c z u b i a ł k a. [Warszawa]: Wydawnictwo KR, 2013.

przodków okazuje się coraz trudniejszy), zwłaszcza mitycznego, z drugiej strony pozwalają na poddanie mitów rzetelnej refleksji naukowej. Świadomy udział jednostki w odbiorze tego dziedzictwa jest sprawą niezwykłej wagi, bo decyduje o rozwoju kultury narodowej oraz przynależności do kultury na przykład europejskiej, śródziemnomorskiej.

Choć konstruktywnych funkcji wyobrażeń mitycznych jest wiele, między innymi integracyjna, kulturotwórcza, noetyczna, aksjologiczna, kreatywna, adaptacyjna, ekspresywna, komunikacyjna, religijna, organizacyjna, oraz bez trudu daje się zauważyć również epistemologiczne znaczenie opowieści mitycznych, dziś miejsce mitów-opowieści zajęły mity-stereotypy, pojmowane jako zaczątki mitów, a proces demitologizacji objął już większość dziedzin życia.

Rozpatrywanie mitów z punktu widzenia prawdy i fałszu, choć może mieć pewne walory poznawcze, pomija zasadniczy przekaz kulturowy: przekaz wartości i norm moralnych, wzorca wrażliwości aksjologicznej, dbałości o dobro wspólne i los wspólnoty ludzkiej. Nakłonienie uczniów do właściwej, pogłębionej interpretacji mitów zależy zatem od profesjonalnego przygotowania nauczyciela, między innymi od jego umiejętności lingwistycznych, ekspresywnych, komunikacyjnych.

Treść mitów dostarcza odbiorcom cennych sugestii dotyczących racjonalnego ukierunkowania działań i osiągania dojrzałości moralnej. Opowieści mityczne warto zatem uznać za cenny środek dydaktyczny w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Bibliografia

Barthes R.: *Mit i znak: eseje*. Przeł. W. Błońska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1970.

Brezinka W.: *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Przeł. H. Machoń. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007.

Cassirer E.: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. Staniewska. Warszawa: „Czytelnik", 1971.

Derrida J.: *Historia kłamstwa. Prolegomena. Wykład warszawski*. Przeł. V. Hmissi. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2005.

Eliade M.: *Aspekty mitu*. Przeł. P. Mrówczyński. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1998.

Eliade M.: *Sacrum, mit, historia: wybór esejów*. Przeł. A. Tatarkiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1993.

Frankowska M.: *Mitologia Azteków*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1987.

Gąssowski J.: *Mitologia Celtów*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1987.

Gieysztor A.: *Mitologia Słowian*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1982.
Habermas J.: *Między naturalizmem a religią. Rozprawy filozoficzne*. Przeł. M. Pańków. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
Habermas J.: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski. Przekł. przejrzał M.J. Siemek. [*Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015.
Jakimowicz-Shah M., Jakimowicz A.: *Mitologia indyjska*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986.
Kołakowski L.: *Obecność mitu*. Warszawa: Wydawca Prószyński i S-ka, 2003.
Kopaliński W.: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.
Krawczuk A.: *Mitologia starożytnej Italii*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986.
Kuderowicz Z.: *Ernst Cassirer jako filozof kultury*. W: *Filozofia XX wieku*. Red. Z. Kuderowicz. T. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2002.
Lévi-Strauss C.: *Antropologia strukturalna*. Wstępem poprzedził B. Suchodolski. Przeł. oraz *Słownik pojęć antropologii strukturalnej* oprac. K. Pomian. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1970.
Lipińska J., Marciniak M.: *Mitologia starożytnego Egiptu*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1977.
Łyczkowska K., Szarzyńska K.: *Mitologia Mezopotamii*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986.
Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
Parandowski J.: *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*. Warszawa: Wydawnictwo „Iskry", 1984.
Ricoeur P.: *Symbolika zła*. Przeł. S. Cichowicz, M. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo „PAX", 1986.
Rorty R.: *Filozofia a zwierciadło natury*. Przeł. M. Szczubiałka. [Warszawa]: Wydawnictwo KR, 2013.
Słownik pojęć filozoficznych. Red. W. Krajewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2006.
Słownik – przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2012.
Szymańska B.: *Claude Lévi-Strauss i strukturalizm*. W: *Filozofia XX wieku*. Red. Z. Kuderowicz. T. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2002.

Tubielewicz J.: *Mitologia Japonii*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1986.

Żywczok A.: *Wychowawcze atrybuty filozofii – o sposobach ukazywania znaczenia filozofii dzieciom i młodzieży szkolnej (studium z „pogranicza" teorii wychowania i dydaktyki filozofii)*. „Zeszyty Filozoficzne" 2009, nr 14–15.

Alicja Żywczok

Projections of Nature and Culture in the Mythical Understanding of the World Towards Education Inspired by Selected Aspects of the Philosophy of the Culture and Naturalism

Summary: In the presented paper the author proves that the myth belongs to the most popular terms in the late 20th and the early 21st centuries. Not only is it present in ethnology, philosophy, cultural and religious studies but also in sociology, psychology, pedagogics, literature studies or political sciences. Drawing on various cultural theories (e.g. the theory of communicative action) and traits of traditional and modern societies, the article analyzes the relationship between mythical and rational awareness, differentiating between the myth and science. To secure this aim the author, in the initial part of the paper, presents the functions of mythical ideas and myth-creating acts and discusses the relationship between the myth and the truth and its opposites. In the main section of the paper the author presents the effects of lack of categorical differentiation in myths between the two exemplary disciplines: nature and culture. The final section of the paper focuses on the modern possibilities of applying mythical stories to the education process understood as an didactic action (teaching), self-education (learning) and upbringing and self-upbringing in children and the youth.

Key words: myth, mythical story, nature, culture, communicative rationality, education

Alicja Żywczok

Projektionen von Natur und Kultur in mythischer Auffassung der Welt Zu der durch manche Aspekte der Kulturphilosophie und des Naturalismus inspirierten Bildung

Zusammenfassung: In ihrem Beitrag beweist die Verfasserin, dass „Mythos" zu populärsten Termini am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts gehört. Mit dem Mythos befassen sich zwar nicht nur Ethnologie, Philosophie, Kulturwissenschaft oder Religionswissenschaft, sondern auch Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Literaturwissenschaft und Politologie. Um die Beziehung

des mythischen Bewusstseins zum rationellen Bewusstsein zu untersuchen, musste die Verfasserin zwischen Mythos und Wissenschaft unterscheiden, differenzierte Kulturtheorien (u.a.: Theorie von Kommunikationsmaßnahmen) zurückrufen und die Eigenschaften der traditionellen und der modernen Gesellschaften beschreiben. Im Anfangsteil ihres Beitrags schildert sie: Funktionen der mythischen Vorstellungen und mythenschöpfende Handlungen, Beziehung des Mythos zur Wahrheit und deren Gegensätzen, um im Hauptteil die Folgen der im Inhalt der zu untersuchten Mythen fehlenden kategorialen Abgrenzung der beiden Gebiete: Natur und Kultur zu zeigen. Im Schlussteil des Beitrags zeigt die Verfasserin die heutigen Möglichkeiten der Ausnutzung von mythischen Geschichten in dem Bildungsprozess, der als die Realisation von den didaktischen (Lehren), selbstbildenden (Lernen) und erzieherischen u. selbsterzieherischen Ziele den Kindern und der Jugend gegenüber bedeutet.

Schlüsselwörter: Mythos, mythische Geschichte, Natur, Kultur, kommunikative Rationalität, Bildung

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Ewa Szadzińska
Uniwersytet Śląski

Biologiczne i kulturowe aspekty poznawania w procesie kształcenia*

Wprowadzenie

Spór o wpływ natury oraz środowiska/kultury na rozwój ludzkich możliwości nie traci dynamiki – nie tylko występuje w świecie nauki, lecz także jest wykorzystywany w podejmowaniu decyzji politycznych, jako uzasadnienie rozstrzygnięć moralnych; ma znaczenie również w działaniach marketingowych. Brak możliwości zakończenia tego sporu, zdaniem Stevena Pinkera, wynika z faktu, iż odróżnienie natury od kultury jest wpisane w sferę ludzkich uniwersaliów i postuluje odwoływanie się do realistycznego humanizmu opartego na rzetelnej wiedzy biologicznej przy rozstrzyganiu sporów[1].

Do podstawowych trudności w rozwiązywaniu sporu „natura" *versus* „kultura" zalicza się wieloznaczność obu terminów. Zdaniem Andrzeja Bronka, pojęcia te są zrealitywizowane do dziedzin użycia, oznacza to, iż w poszczególnych dyscyplinach nauki – w psychologii, socjologii, antropologii, neuronauce lub filozofii – mają inne znaczenie. Wysoki poziom abstrakcyjności tych pojęć utrudnia wytyczenie jednoznacznych kryteriów empirycznych służących rozróżnieniu terminów. Je-

---

* Artykuł stanowi rozwinięcie tez zawartych w mojej monografii: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.

[1] S. P i n k e r: *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Przeł. A. N o w a k. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.

żeli traktuje się termin „natura" jako przeciwstawny terminowi „kultura", to występują one w opozycjach:

a) świat przyrody (istniejący niezależnie od człowieka) – świat kultury (wytworzony przez człowieka),
b) czynniki wewnętrzne (genetyczne, wrodzone) – czynniki zewnętrzne (dzieła ludzkiej aktywności)[2].

W odszukiwaniu związku natury z kulturą odwołuję się do rekombinacji znaczenia tychże pojęć.

Natura to czynniki istniejące niezależnie od człowieka (zarówno wewnętrzne, wrodzone, jak i zewnętrzne, obecne w świecie przyrody), które decydują o charakterze jego działania myślowego i praktycznego, oraz czynniki istotne w tworzeniu kultury. W takim znaczeniu czynniki zaliczane do **natury** są podstawą tworzenia czynników **kultury**.

W dydaktyce sens pytań stawianych w optyce „natura" *versus* „kultura" dotyczy poszukiwania czynników kulturalnych oraz wyjaśniania ich funkcji w kształtowaniu osobowości. W pracach badawczych dotyczących procesu kształcenia analizuje się zarówno czynniki biologiczne istotne dla funkcjonowania człowieka, jak i czynniki ze środowiska przyrodniczego oraz te, od których zależą wzory działania ludzi, co wskazuje na wzajemne powiązania natury i kultury. W teorii procesu kształcenia wyjaśnienie funkcji tych czynników w rozwoju osobowości zależy od wiedzy o cechach czynników niezależnych lub czynników zależnych od człowieka. Czynności wchodzące w skład procesu kształcenia, uznawane za niezależne od człowieka (pochodzące z natury), są określane jako twarde dane – oznacza to, że w rozwoju osobowości jednostki spełniają wyznaczone funkcje (działają tu wrodzone mechanizmy). Oprócz tych czynników pochodzących z natury w procesie kształcenia występują czynniki wyznaczane przez wzorce zachowań zapisane w kulturze – w środowisku społecznym, zawodowym. Złożoność problemów teoretycznych wymaga określenia stopnia/zakresu współwystępowania tychże czynników. Intensywny rozwój nauk biologicznych, szczególnie genetyki, neuronauki, kognitywistyki, sprzyja wykorzystywaniu wiedzy o czynnikach biologicznych w dydaktyce – trwa proces poznawania wagi czynników determinujących realizowanie funkcji poznawczych procesu kształcenia. W dydaktyce nie mniej istotne niż efekty badań biologicznych są wyniki badań z socjologii wiedzy, antropologii kulturowej, pedagogiki kultury dotyczące wartości poznawania wzorów zachowań, działań społecznych. Ozna-

[2] A. Bronk: *„Natura czy kultura". Uwagi metodologiczne*. W: *Natura, edukacja, kultura. Pedagogia źródeł*. Red. B. Przyborowska. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika–Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 2006, s. 250.

cza to, iż dostrzega się znaczenie „kultury" w postrzeganiu czynników zaliczonych do „natury".

W artykule poszukuję odpowiedzi na pytanie: Jakie czynniki niezależne i zależne od człowieka są istotne w poznawaniu w procesie kształcenia?

Biologiczne i kulturowe czynniki w indywidualnym poznawaniu

Proces kształcenia jest uporządkowanym ciągiem zdarzeń edukacyjnych. To typ działalności społeczeństwa służącej przekazywaniu dorobku nauki, przygotowywaniu osób do funkcjonowania w społeczeństwie; podstawę tej działalności stanowi poznawanie. W procesie kształcenia występują dwie zasadnicze grupy czynności:

a) indywidualne poznawanie,
b) kierowanie czynnościami poznawania przez uczniów[3].

W indywidualnym poznawaniu w procesie kształcenia można wyróżnić czynności poznawcze oraz budowanie indywidualnej wiedzy jednostki. W charakterystyce indywidualnego poznawania wyróżniamy poziom fizjologiczny procesów poznawczych prostych oraz złożonych.

Pierwszy poziom fizjologiczny – poziom procesów poznawczych prostych – dotyczy funkcjonowania mózgu z oszczędnym metabolizmem kory mózgowej, przekazów sensorycznych, reakcji układu nerwowego oraz parametrów uwagi i pamięci oraz uczenia się warunkowego[4]. Badacze, uzasadniając wybór czynności przez jednostkę, odwołują się do plastyczności mózgu, która polega na zmianie, modyfikowaniu połączeń neuronalnych pod wpływem bodźców. Wiedza o okresach krytycznych dla rozwoju połączeń neuronalnych jest niezbędna, aby projektować sytuacje dydaktyczne, stymulować mózg różnorodnymi bodźcami, które wymagają odpowiedzi. Bogate, atrakcyjne środowisko, wysiłek fizyczny i wysiłek intelektualny zapewniają utrzymanie odpowiedniej plastyczności mózgu, co wpływa na rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów.

Poznanie jest orientacją w świecie. Według Konrada Lorenza, świadczą o tym fakty wskazujące, że człowiek funkcjonuje w świecie tylko

---

[3] Por. E. Szadzińska: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*...

[4] Por. P.H. Lindasy, D.A. Norman: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*. Tłum. A. Kowaliszyn. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991; W. Lebiedziński: *Społeczne i biologiczne mechanizmy poznania*. Olsztyn: WSP, 1995; *Mózg a zachowanie*. Red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.

dzięki uzyskiwanym informacjom z realnego świata i dzięki temu może w nim przetrwać. Proces poznawczy umożliwia człowiekowi **przystosowanie się do danej rzeczywistości zewnętrznej**. Lorenz twierdził, iż aktywność poznawcza jest człowiekowi potrzebna do orientowania się w świecie i ma charakter wrodzony. Kontakt jednostki ze światem następuje poprzez aparat poznawczy, który umożliwia uzyskanie wielu różnorodnych obrazów świata. K. Lorenz wskazał na istnienie wrodzonej (fizjologicznej) natury działania poznawczego[5]. Wszelkie poznanie, zdaniem tego badacza, odbywa się na podstawie wzajemnego oddziaływania poznającego podmiotu i poznawanego obiektu. Świadomość istnienia takiego oddziaływania pozwala dostrzegać konieczność analizowania relacji poznawczych w sytuacjach dydaktycznych.

Dynamicznie prowadzone w ostatnich latach badania nad aktywnością mózgu, przedstawione przez Chrisa Fritha, wskazują, iż konstruowany przez człowieka w jego umyśle obraz świata jest jeszcze bardziej złożony. W mózgu konstruowanie obrazu rzeczywistości rozpoczyna się od uaktywnienia wstępnej, wykształconej ewolucyjnie wiedzy mózgu. Ta wiedza mózgu umożliwia przewidywanie wrażeń tego, co powinno być w realnym świecie. Dzięki percepcji odkrywany jest realny świat, lecz jego zgodność z obrazem tego świata w umyśle jest sprawdzana w toku działania. Porównywanie elementu wyobrażonego z obiektem istniejącym w realnym świecie umożliwia uaktualnienie w mózgu obrazu tego elementu, aby stale zmieniające się sygnały ze świata łączyć z naszymi wyobrażeniami o świecie[6]. Odwoływanie się do wiedzy o konstruowaniu obrazu świata w umyśle poprzez aktywność obejmuje percepcję oraz działanie. Podstawą tworzenia w dydaktyce hipotez o uczeniu się jest wiedza o konstruowaniu obrazu świata w umyśle poprzez scalanie efektów percepcji i działania. O efektach uczenia się decyduje powiązanie doświadczeń z różnorodnych działań, to natomiast pozwala na sprawdzenie efektów percepcji.

Drugi poziom analizy to poziom procesów poznawczych złożonych. Polega on na przetwarzaniu informacji, czyli podejmowaniu takich operacji intelektualnych, które decydują o wiązaniu, zmienianiu elementów prostych (wrażeń, pragnień) w formy złożone (spostrzeżenia, wspomnienia,

---

[5] Aprioryczne struktury przedstawił Jean Piaget w psychologii, Noam Chomsky w językoznawstwie, a Konrad Lorenz – w biologii. K. Lorenz: *Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*. Przeł. K. Wolicki. Przedmową opatrzyła H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: PIW, 1977, s. 48.

[6] Ch. Frith: *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*. Przeł. A. i M. Binder. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2011, s. 143.

myśli). Różnorodność form złożonych wynika z istnienia wielu sposobów rozwiązania zadań poznawczych. Integracja cząstkowych zdolności poznawczych umożliwia powstanie wyższego systemu poznawczego – myślenia, mowy. Od istnienia tego wyższego systemu poznawczego zależy zdolność gromadzenia wiedzy, przewidywania następstw działania.

O tworzeniu złożonych procesów poznawczych decydują dwa systemy poznawcze. Kazimierz Obuchowski przedstawił funkcjonowanie dwóch niezależnych systemów poznawczych. Pierwszy system odnosi się do potrzeby poznawania, czyli takiej właściwości człowieka, która powoduje, że nie może on żyć bez wiedzy o świecie[7]. W tym systemie poznawczym istotne jest naturalne poznawanie wykorzystujące wrodzone mechanizmy. Jego wynikiem jest opis rzeczywistości, składający się z obrazu powstałego w wyniku percepcji i uprzednio już zdobytej wiedzy. Powstała w ten sposób reprezentacja świata nie jest bogatsza od świata, który prezentuje. Poznawanie naturalne nie jest wiarygodne, gdyż uzyskujemy tylko wiedzę częściową i bardzo powierzchowną[8].

Drugi system poznawczy dotyczy poznawania służącego rozumieniu świata. W tym celu dzięki użyciu języka i myślenia człowiek tworzy model rzeczywistości, co umożliwia wybór rozwiązań adekwatnych do sytuacji.

W procesie kształcenia pierwszy z wymienionych systemów, związany z potrzebą poznawania, występuje w postaci prostych czynności poznawczych, takich jak spostrzeganie, zapamiętywanie i odtwarzanie, także uważanie. Kontakt z rzeczywistością następuje przez zaangażowanie zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku) w odniesieniu do przedmiotów w rzeczywistości. Opisy tychże procesów poznawczych obejmują takie funkcjonowanie mózgu, w którym przechodzi on na oszczędny metabolizm kory mózgowej, obejmują także przekazy sensoryczne i reakcje układu nerwowego wykorzystywane w powstawaniu bardziej złożonego procesu poznawania, jakim jest percepcja. Oprócz tego procesu percepcji o przebiegu poznawania decyduje także pamięć, czyli „zespół procesów poznawczych zaangażowanych w nabywanie, przechowywanie i odtwarzanie informacji”[9].

Do cenionych w toku kształcenia złożonych operacji poznawczych zalicza się myślenie. W jego strukturze wyróżnia się składniki i reguły ich łączenia, czyli materiał myślenia, operacje umysłowe i reguły myślenia. Materiałem myślenia są informacje o świecie. Występują

---

[7] K. O b u c h o w s k i: *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka, 1995, s. 178.

[8] Ibidem, s. 175.

[9] T. M a r u s z e w s k i: *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: GWP, 2003, s. 122.

one w postaci spostrzeżeń, wyobrażeń, pojęć. Operacjami umysłowymi nazywane są przekształcenia dokonywane na reprezentacjach umysłowych. Reguły myślenia to sposoby porządkowania łańcucha operacji umysłowych; do reguł myślenia należą analiza i synteza. O uporządkowaniu operacji umysłowych w postaci reguł decydują zazwyczaj cele, którym służy myślenie; dwie zasadnicze reguły myślenia to myślenie algorytmiczne i myślenie heurystyczne. Rodzaj materiału wyznacza zakres operacji umysłowych, jaki na danym materiale można wykonać; operacje zaś określają zakres reguł ich komponowania w całość[10].

Zdecydowanie najważniejsza dla procesu kształcenia jest wiedza na temat rozwiązywania problemów. Sternberg wymienił następujące fazy rozwiązania problemu: identyfikacja problemu, definiowanie problemu i budowanie jego poznawczej reprezentacji, budowanie strategii rozwiązywania problemu, zdobywanie lub przywoływanie informacji na temat problemu, przemieszczanie zasobów poznawczych, monitorowanie postępu w zmierzaniu do celu, ocena poprawności rozwiązania. Człowiek, oprócz umiejętności rozwiązywania problemów w zmieniającym się nieustannie świecie, powinien mieć umiejętność posługiwania się następującymi operacjami poznawczymi: „dostrzegać to, co się wokół niego dzieje, uzupełniać uzyskany obraz świata własnym doświadczeniem oraz przewidywać to, co się stać może"[11]. Bierne wykorzystywanie informacji o świecie jest możliwie dzięki wrodzonym mechanizmom regulacyjnym, natomiast przewidywanie zdarzeń wychodzących poza doświadczenie wymaga treningu, wyuczenia się.

W procesie kształcenia różne systemy poznawcze są wykorzystywane w zależności od wyznaczonego celu, opisu fragmentu rzeczywistości lub przewidywania, budowania jego modelu. Na proces kształcenia składają się uczenie oraz kierowanie uczeniem się. Czynności określone mianem uczenia się obejmują czynności poznawcze, emocjonalne, społeczne. Czynności określane jako kierowanie uczeniem się mają charakter społeczny; o ich formule decydują wzorce kulturowe uznawane w społeczeństwie.

Kulturowe wzorce poznawania w procesie kształcenia

W teorii procesu kształcenia wyróżnianie są systemy poznawcze złożone z czynności poznawczych, takich jak nabywanie wiedzy. O wystę-

[10] J. K o z i e l e c k i: *Myślenie i rozwiązywanie problemów.* W: *Psychologia ogólna*. Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa: PWN, 1992.

[11] Z. Z e m ł o: *Socjologia wiedzy. W tradycji interakcyjno-fenomenologicznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2003, s. 52.

powaniu konkretnych czynności poznawczych decydują nauczyciele. Pierwszy typ czynności uczniów obejmuje czynności określone przez reguły opanowania wiedzy odwołujące się do naturalnej potrzeby poznawczej. Jeżeli celem kształcenia jest posiadanie wiedzy przez uczniów, to czynności poznawcze prowadzą do działania określonego jako bierne opanowanie wiedzy przez uczniów. Aby wiedza była uznawana za potrzebną do rozwiązywania problemów, to powinna być wytworzona/skonstruowana przez ucznia, to natomiast wymaga od ucznia poznawania czynnego, którego celem jest zrozumienie, czyli wyróżnienie czegoś, co jest istotne, i czegoś, co jest nieistotne, oraz znajdowanie nowych zastosowań wiedzy.

Czynności poznawcze określane jako budowanie wiedzy czynnej, umożliwiające interpretację rzeczywistości i jej przewidywanie, nie są wyposażeniem naturalnym człowieka. Takie poznawanie, jak wskazuje Obuchowski, jest możliwe tylko przy użyciu języka związanego organicznie z kulturą i dzięki opanowaniu odpowiednich operacji intelektualnych. Za najważniejszą operację w procesie budowania wiedzy czynnej Obuchowski uznaje abstrahowanie: połączenie w jedną całość określonych cech przedmiotu lub utrwalonych w pamięci komunikatów wraz ze znanymi nam właściwościami danego przedmiotu pozwala stworzyć pojęcie hierarchiczne. Ten typ abstrahowania, określany mianem uogólniania, może zaistnieć dzięki wyznaczeniu pojęć nadrzędnych[12]. Określenie „pojęcia hierarchiczne" odnosi się do takich słów, których znaczenie jest niezależne od kontekstu sytuacyjnego. Takie pojęcia występują w języku mającym właściwości operacyjne i tworzącym nowe pojęcia. W tworzeniu tych pojęć konieczne jest nie odnoszenie ich do konkretów z rzeczywistości, lecz respektowanie reguł semantycznych, które wiążą nowe pojęcia z innymi pojęciami. Abstrahowanie może polegać na łączeniu pewnych cech (abstrahowanie pozytywne) i pomijaniu cech nieistotnych (abstrakcje negatywne). Wynikiem abstrahowania jest pojęcie konkretne, wyrażane słowem z języka naturalnego człowieka[13].

Czynności poznawcze prowadzące do powstania pojęć mają charakter podmiotowy. Prowadzone przez Obuchowskiego badania wykazały, iż pojęcie może być określone jako hierarchiczne lub konkretne tylko w odniesieniu do określonych sytuacji dla konkretnych osób.

W nabywaniu wiedzy w procesie kształcenia najważniejszą rolę spełnia cel ukierunkowujący czynności poznawcze uczniów na zapamiętanie lub rozumienie. W holistycznym ujęciu uczenia się czynno-

[12] K. Obuchowski: *Kody umysłu i emocje*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2004, s. 127.

[13] Ibidem, s. 128.

ści poznawcze są związane z emocjami i czynnościami społecznymi. Knud Illeris przedstawia ich wzajemne związki następująco: struktury poznawcze są nacechowane emocjonalnie, a wzory emocjonalne mają rysy poznawcze, także interakcje zachodzące między jednostką a otoczeniem wpływają na powstawanie struktur poznawczych oraz wzorów emocji[14]. W swoim zestawieniu teorii uczenia się Illeris wskazuje, że czynności poznawcze dominują w teoriach Jeana Piageta, Thomasa Nissena i Davida Kolba, które dotyczą rozwoju i aktywności jednostek[15]. Wedle koncepcji Lwa Wygotskiego, uczenie się odbywa się poprzez wypełnianie instrukcji otrzymywanych od osoby posiadającej większą wiedzę, ponieważ poznanie ma charakter uspołeczniony. Zdolność do uczenia się z pomocą innej osoby wymaga współdziałania uczącego się i nauczającego[16]. W tej perspektywie teoretycznej to czynniki zależne od człowieka decydują o poznawaniu.

Uczenie się w ujęciu konstruktywistycznym, opisywanym przez Jerome'a Brunera, polega na odkrywaniu wiedzy przez uczącego się dzięki jego własnej aktywności; umożliwia to rozumienie wiedzy i wykorzystanie jej we własnym działaniu. Uczenie się polega na szukaniu schematów, regularności i przewidywalności. Odmienne tryby myślenia: paradygmatycznego oraz narracyjnego, pozwalają jednostce – jak pisze Bruner – na stosowanie komplementarnych wobec siebie sposobów porządkowania doświadczenia. W myśleniu paradygmatycznym obowiązują konwencje logiczne, takie jak reguły poprawnego wnioskowania i uzasadniania twierdzeń; wynikiem takiego myślenia są prawdziwe, uogólnione twierdzenia o rzeczywistości. W myśleniu narracyjnym stwierdzenia o świecie są oparte na przekonaniach, intencjach, teoriach; to one wpływają na ludzkie działania, chociaż ich nie determinują. Najważniejsze w myśleniu narracyjnym jest nadawanie znaczeń doświadczeniom[17]. W procesie kształcenia odkrywanie wzorców kulturowych można analizować z wykorzystaniem elementów teorii socjologii wiedzy.

W typologii modeli konstytuowania wiedzy ważną rolę spełnia postrzeganie dominującej grupy społecznej. Pewne grupy, dążąc do

[14] K. Illeris: *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006, s. 242.

[15] Ibidem, s. 51.

[16] E. Filipiak: *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Red. E. Filipiak. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2008, s. 32.

[17] J. Bruner: *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków: Universitas, 2006, s. 183.

osiągnięcia korzystnej pozycji w strukturze władzy, doprowadzają do konieczności uznania wiedzy przez nie akceptowanej. W takim przypadku grupa uprzywilejowana narzuca wiedzę innym grupom. Sytuację uprawomocnienia wiedzy w takim stylu przedstawiał Karol Marks, Karl Mannheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu.

Odmienny model konstruowania wiedzy dotyczy sytuacji, gdy wiedza jest włączana w szerszy obieg społeczny, aby utrwalić ją w świadomości indywidualnej; w tym modelu konieczne jest uznanie za najważniejsze procesów upowszechniania i propagowania wiedzy. Model ten wymaga przygotowania odpowiedniej publiczności wrażliwej na wybrane idee, publiczności o określonych aspiracjach, odpowiedniej wrażliwości, umysłowości przygotowanej do „konsumpcji wiedzy" (z takim ujęciem modelu konstruowania wiedzy mamy do czynienia w pracach Jean-Claude'a Passerona).

Jeszcze inaczej postrzegana jest rola społeczeństwa w konstruowaniu wiedzy, jeżeli struktury wiedzy wnikają do wzorców społecznych. Procesy konstruowania wiedzy zachodzą wówczas dzięki sile inercji, a rzeczywistość społeczna jest tylko horyzontem dla procesu wiedzotwórczego (taki model konstruowania wiedzy opisywali Émile Durkheim, Alfred Schutz, Peter L. Berger, Thomas Luckmann i Basil Bernstein)[18]. Zgodnie z tymi modelami poznawania (wzorcami kulturowymi), w procesie kształcenia mogą być stosowane różne sposoby kierowania uczeniem się – dominująca społecznie grupa może narzucać wiedzę albo uczący się mogą być przygotowani do konsumowania wiedzy lub do budowania wiedzy zgodnie z istniejącymi w społeczeństwie strukturami wiedzy.

W procesie kształcenia, według mocnego programu socjologii Barry'ego Barnesa i Davida Bloora, uczenie się stosowania klasyfikacji oparte jest na współdziałaniu nowicjuszy z kompetentnymi członkami żyjącymi w danej kulturze. W toku działania społecznego są wytwarzane i rozwijane wzorce danej klasyfikacji. Nowe wzorce nie są zdeterminowane przez istniejące wzorce[19].

W dzisiejszych czasach w procesie kształcenia bardzo ważne jest odwoływanie się do wartości, ponieważ utraciły moc regulowania życia społecznego dotychczasowe czynniki, takie jak autorytet elit intelektualnych, występowanie jednolitego systemu wartości. Zwrócenie uwagi na wartości subiektywne nie oznacza rezygnacji z odwoływania się do wartości obiektywnych, lecz traktowanie ich jako powinności, z któ-

[18] M. Z e m ł o: *Socjologia wiedzy...*, s. 354.

[19] B. B a r n e s, D. B l o o r: *Relatywizm, racjonalizm a socjologia wiedzy*. W: *Racjonalność i styl myślenia*. Wybrał, wstępem i posłowiem opatrzył E. M o k r z y c k i. Warszawa: IFiS PAN, 1992, s. 454.

rych wynikają zmiany wartości subiektywnych. Taką funkcję spełniają wartości poznawcze w procesie kształcenia.

Współczesny człowiek jest zmuszony do radzenia sobie z wyzwaniami stawianymi mu przez życie; jednocześnie boryka się z poczuciem bezradności w obliczu codziennych życiowych zmagań. Nauczenie ludzi ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory wymaga przygotowania jednostek w procesie wychowania do wypracowania własnych poglądów, a także zmieniania ich w toku negocjacji z innymi lub samym sobą. W psychologii poznania obowiązuje pogląd, że nabywanie wiedzy wymaga zaangażowania czynności, poprzez które następuje uaktywnienie cech osobowości. Zalicza się do tych czynności zasady porządkowania hierarchicznego, które regulują zachowanie[20].

Połączenie czynników niezależnych i zależnych od człowieka istotnych w poznawaniu przedstawiają prace wprowadzające osiągnięcia z kognitywstyki. Bronisław Siemienicki w swoim teoretycznym studium zaprezentował szerokie spektrum zagadnień dotyczących przetwarzania informacji w mózgu, ewolucji społecznej oraz kultury. Przekonująco opisał wzajemne powiązania w komunikowaniu się, wskazując, iż jest to podstawowy aspekt procesu edukacyjnego, od którego zależy efekt – rozwój osobowości[21]. Uzasadnieniem modelu współistnienia czynników jest opis komunikowania się – obejmuje ono odbiór informacji z wykorzystaniem zmysłów, z informacji tych w umyśle człowieka tworzy się obraz rzeczywistości. W toku komunikowania wymiana z partnerem interakcji informacji werbalnych i niewerbalnych o czymś lub o kimś ma podłoże biologiczne i społeczne. Aby zaistniał akt komunikacji, konieczna jest świadomość skierowana na świat zewnętrzny. Opis przepływu informacji w mózgu, ich powiązanie z wyrażaniem emocji występujące w formie komunikacji niewerbalnej wskazuje na podłoże ewolucyjne wiedzy. Siemienicki zwracał uwagę na potrzebę wykorzystania tej wiedzy w pedagogice, wzmacniał przy tym opis przepływu informacji wyjaśnieniami na temat strategii genetyki behawioralnej[22].

Przedstawione wzorce kulturowe poznawania ukazują przebieg tworzenia struktur umysłu, czynności poznawczych występujących w procesie uczenia się społecznego oraz komunikowania się. Od sposobu postrzegania dominującej grupy społecznej zależy opis włączania tegoż wzorca do procesu kształcenia.

---

[20] K. Obuchowski: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, 2000, s. 61.

[21] B. Siemieniecki: *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2013, s. 77.

[22] Ibidem, s. 86.

Zakończenie

W organizowanym procesie kształcenia, jak i w codziennym życiu ludzi podstawą kontaktów ze światem jest poznawanie. W ogólnym oglądzie obiekty istniejące w rzeczywistości są niezależne od osoby – podmiotu poznającego, dlatego wyjście jednostki poza siebie, przekroczenie samej siebie pozwala na powstanie relacji poznawczej. Wystąpienie tejże relacji zależy od biologicznego wyposażenia mózgu danego człowieka oraz wrodzonej jego wiedzy, a dopiero podjęcie przez jednostkę (ucznia) własnej aktywności zapewnia jej (mu) orientację w środowisku oraz konstruowanie o nim wiedzy. Zrozumienie i poznanie funkcji obiektów w środowisku, wykorzystanie ich z pożytkiem dla siebie, w skutecznym funkcjonowaniu w świecie wymaga pomocy innych osób (w procesie kształcenia: nauczycieli) w poznaniu operacji intelektualnych, wiedzy wytworzonej według wzorców kulturowych cenionych w danej społeczności.

Postrzeganie poznania w procesie kształcenia jako uporządkowanego ciągu czynności poznawczych uczniów o istotnym znaczeniu dla ich życia w społeczeństwie wymaga wiedzy o współistnieniu czynników biologicznych oraz kulturowych. Brak znajomości ograniczeń poznawania związanych z czynnikami biologicznymi utrudnia pokonywanie barier w docieraniu do wiedzy. Niedocenianie wpływu czynników biologicznych na poznawanie ogranicza możliwości poszukiwania lub tworzenia nowych wzorów działania składających się z czynników kulturowych. Uwzględnianie w procesie poznawania zarówno czynników biologicznych, jak i czynników kulturowych, od których zależy zaangażowanie emocjonalne, intelektualnie i praktyczne uczniów w procesie kształcenia, wydaje się ważne w tworzeniu sytuacji dydaktycznych.

Bibliografia

Barnes B., Bloor D.: *Relatywizm, racjonalizm a socjologia wiedzy*. Przeł. J. Niżnik. W: *Racjonalność i styl myślenia*. Wybrał, wstępem i posłowiem opatrzył E. Mokrzycki. Warszawa: IFiS PAN, 1992.

Bronk A.: *„Natura czy kultura". Uwagi metodologiczne*. W: *Natura, edukacja, kultura. Pedagogia źródeł*. Red. B. Przyborowska. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika–Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 2006.

Bruner J.: *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków: Universitas, 2006.

Filipiak E.: *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Red. E. Filipiak. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2008.

Frith Ch.: *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*. Przeł. A. i M. Binder. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2011.

Illeris K.: *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.

Kozielecki J.: *Myślenie i rozwiązywanie problemów*. W: *Psychologia ogólna*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: PWN, 1992.

Lebiedziński W.: *Społeczne i biologiczne mechanizmy poznania*. Olsztyn: WSP, 1995.

Lindasy P.H., Norman D.A.: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*. Tłum. A. Kowaliszyn. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.

Lorenz K.: *Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*. Przeł. K. Wolicki. Przedmową opatrzyła H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: PIW, 1977.

Maruszewski T.: *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: GWP, 2003.

Mózg a zachowanie. Red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.

Obuchowski K.: *Kody umysłu i emocje*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2004.

Obuchowski K.: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, 2000.

Obuchowski K.: *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka, 1995.

Pinker S.: *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Przeł. A. Nowak. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.

Siemieniecki B.: *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2013.

Szadzińska E.: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.

Zemło Z.: *Socjologia wiedzy. W tradycji interakcyjno-fenomenologicznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2003.

Ewa Szadzińska

Biological and Cultural Aspects of Learning in Education Process

Summary: The following paper presents two aspects of learning in an education process: self directed and teacher directed learning. Factors deciding on the course of these two processes were described. It was assumed that the factors classified as natural (congenital, those of internal nature and those existing in nature) existed independently of man and that the learning process depended on them. The factors dependent on man, on the other hand, are a component of culture. Dependent on them are the teacher's activities, and among them directing a student's activity. The recognition of these differences (independent vs. dependent on man), is essential for the responsible realization of the education process. It is connected to the acceptance of invariability of cognitive functioning of individual persons and the ability to modify cultural models.

Key words: self-directed learning, cognitive processes, knowledge, acquiring knowledge

Ewa Szadzińska

Biologische und kulturelle Erkenntnisaspekte im Bildungssystem

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden zwei Aspekte der Erkenntnis im Bildungssystem geschildert: individuelle Erkenntnis und die Führung von kognitiven Akten der Schüler. Die Verfasserin stellt die für den Verlauf von den beiden Prozessen entscheidenden Faktoren dar. Sie nimmt an, dass die naturgegebenen Faktoren von dem Menschen unabhängig sind (angeborene, innere und naturverbundene Faktoren), doch von ihnen hängt der Lernprozess ab. Die von dem Menschen abhängigen Faktoren sind ein Bestandteil der Kultur; sie bedingen die Aktivitäten des Lehrers, u.a. die Steuerung der Schüleraktivität. Es ist wichtig, zwischen den von dem Menschen abhängigen und unabhängigen Faktoren zu unterscheiden, damit der Bildungsprozess verantwortungsvoll realisiert werden kann. Damit gehen die Akzeptanz für Beständigkeit der Erkenntnis von den einzelnen Personen und die Fähigkeit, die Kulturmuster zu modifizieren, einher.

Schlüsselwörter: individuelle Erkenntnis, kognitive Prozesse, Wissen, Wissensbildung

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Beata Ecler-Nocoń
Uniwersytet Śląski

Mężczyzna i kobieta w opozycji – różność w naturze, polaryzacja w kulturze Rozważania na przykładzie tekstów kultury

Człowieczeństwo, tak jak je rozumiemy, bez wątpienia realizuje się w zetknięciu z kulturą; potencjał człowieka może się aktualizować wyłącznie w relacji z drugim człowiekiem. Wydaje się, że myśl ta nie wymaga dodatkowych uzasadnień. Jednak zadajmy sobie pytanie: czy każda kulturowa interpretacja naturalnych możliwości człowieka tak samo służy człowiekowi, tak samo dopomaga rozwojowi jego relacji z innymi ludźmi? Szczególnie interesować nas będzie relacja kobiety i mężczyzny jako relacja między osobami różnej płci.

Kobietę i mężczyznę z naturą wiąże – obok wielu innych czynników – płeć. Co do stopnia tego związku we współczesnej seksuologii nie ma jednolitego przekonania, przeciwnie, spotykamy się z co najmniej trzema podejściami. W pierwszym podejściu podkreśla się determinację płciowości przez biologię. W drugim – nazywanym konstruktywizmem społecznym – zakłada się, że tworem społecznym jest instrumentalizacja płci i wprzęgnięcie jej w ideologię, gospodarkę i politykę. W pewien sposób konstruktywiści, na przykład Herbert Marcuse i Michel Foucault, są zdania, że płciowość została nie tyle odkryta, ile stworzona. Drogę niniejszych rozważań o płciowości utoruje trzecie podejście do charakteru związku mężczyzny i kobiety z naturą; to podejście to orientacja personalistyczna[1]. W rozumieniu personalistycznym – odwołam się tutaj do myśli Mieczysława Krąpca – każda osoba, rozumiana jako sprawcze podmiotowe „ja", jest uwi-

[1] Por. W. B o ł o z: *Płciowość między naturą a kulturą*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. A d a m s k i. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005, s. 111–121.

kłana w prawa przyrody wówczas, gdy formułuje i organizuje ciało. „Mając prymat nad organizowanym ciałem, zarazem potrzebuje go do tego, by się wyrazić, by sobie siebie uświadomić, by być człowiekiem. W tym wszystkim, co przez ciało i w ciele się przejawia, człowiek jest »spokrewniony« z innymi tworami przyrody i podlega prawom zachowania się, odkrytym w przyrodzie”[2]. Innymi słowy, jak wyjaśnia to Karol Wojtyła, ciało i psychika są źródłem ekspresji osoby[3]. Wydaje się, że zgodne z personalistycznym rozumieniem będzie pojmowanie ciała i psychiki jako pewnego talentu osoby, na którym zasadzają się jej potencjalne możliwości. Dzięki tym możliwościom osoba może działać, te możliwości konstytuują sprawczość człowieka. Konsekwencją myślenia personalistycznego jest przekonanie, że człowiek może panować nad naturą, ale nie ma od niej ucieczki. Zatem logiczne wydaje się przeświadczenie (w personalistycznym rozumieniu), że w kulturze nie powinny się znaleźć takie przekonania, które będą tę naturę (tu: płciowość, kobiecość, męskość) wartościować. Takie wartościowanie, jeśli się w relacjach między kobietą i mężczyzną pojawi, musi zakłócać harmonię tych relacji, które wszak są konstytutywne dla tworzenia rodziny. Wartościowanie cech, możliwości, potencjałów, na które wpływu nie mamy, relacje między mężczyzną i kobietą będzie antagonizować. Zamieszczone dalej wywody są próbą zobrazowania takich antagonizmów w zarysowywanych w tekstach kultury relacjach kobiet i mężczyzn.

Amerykańska badaczka Prudence Allen wskazuje na kilka współczesnych tendencji odczytywania płciowej natury człowieka[4], które w określony sposób mogą generować strategię komunikacji (mają znaczenie dla relacji) między kobietami i mężczyznami w przestrzeni kultury. W rozważaniach skupię się na dwóch z tych tendencji, tj. tradycyjnej polaryzacji płciowej i odwróconej polaryzacji płciowej. Oba te koncepty ugruntowane są w przekonaniu o znaczących i wywodzących się z natury różnicach między kobietami a mężczyznami. Jednak równocześnie obydwu tym przekonaniom towarzyszy skłonność do wartościowania różnic wskazywanych jako naturalne. I tak, tradycyjna polaryzacja płciowa gruntuje się w przekonaniu o wyższej randze

---

[2] M.A. Krąpiec: *Człowiek – dramat natury i osoby*. W: *Wychowanie personalistyczne*..., s. 39.

[3] Zob. K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń. [*Człowiek i moralność*. T. 4]. Wyd. 3. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1994, s. 59.

[4] Por. P. Allen: *Man – Woman Complementarity: The Catholic Inspiration*. „Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture” 2006, vol. 9, no. 3 (Summer), s. 87–108.

mężczyzn (tego, co męskie), a odwrócona polaryzacja płciowa wyższą rangę przypisuje kobietom (temu, co kobiece). Allen w desygnowaniu opisanych tendencji społeczno-kulturowych używa pojęcia „polaryzacja", które zdaje się kluczowe dla zrozumienia znaczenia myślenia, jakie jest w kulturze implikowane przez te tendencje. Pojęcie „polaryzacja" bowiem między innymi sprowadza się do zdecydowanego zróżnicowania, rozdzielenia poglądów i postaw na przeciwstawne sobie[5], czego konsekwencją jest właśnie antagonizowanie kobiet i mężczyzn w ich wzajemnych relacjach.

Kobiecość i męskość w opozycji[6]

Celem niniejszych rozważań nie jest nakreślenie historycznych ram rozwoju myślenia polaryzującego płeć, ale raczej analiza jego natury. Niemniej warto wskazać, że – zdaniem Prudence Allen – jako pierwszy kobiecość i męskość w opozycji ustawił Arystoteles[7]. Również zdaniem Sandry Lipsitz Bem[8], to właśnie Arystoteles uważał, iż z naturalnej niższości kobiety wynika jej istnienie dla dobra istot wyższych od niej, celem kobiety jest sprawianie, by lepszy od niej mężczyzna mógł wieść życie jak najbardziej racjonalne, rozważne i uporządkowane. Ewa Głażewska ową tradycyjną asymetrię w relacjach między płciami definiuje poprzez trzy podstawowe dychotomie: po pierwsze, natura – kultura (za Michelle Zimbalist Rosaldo[9]); po drugie, sfera prywatna – sfera publiczna (za Sherry B. Ortner[10]); po trzecie, reprodukcja – produkcja (za

[5] Zob. *Nowa encyklopedia powszechna*. Red. J. Marcinek. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa, 2004, s. 692.

[6] Szeroki opis wskazanych tendencji został zamieszczony w: B. Ecler-Nocoń: *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

[7] P. Allen: *Rationality, Gender and History*. „American Catholic Philosophical Quarterly" 1994, no. 68, s. 271–288.

[8] S. Bem: *Męskość – kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Tłum. S. Pikiel. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 59.

[9] M.Z. Rosaldo: *Women, Culture and Society: Theoretical Overview*. In: *Women, Culture and Society*. Eds. M.Z. Rosaldo, Z. Lamphere. Stanford: Stanford University Press, 1974.

[10] S.B. Ortner, H. Whitehead: *Introduction Accounting for Sexual Meanings*. In: *Sexual of Meanings*. Eds. S.B. Ortner, H. Whitehead. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

F. Edholm, O. Harris i K. Young[11]). We wszystkich trzech teoriach dotyczących dychotomii rodzajowej wysuwa się podobne hipotezy na temat dominującej roli mężczyzn w relacjach między płciami. Zgodnie z tymi hipotezami bowiem, można kojarzyć powszechną dominację mężczyzn jako efekt reprodukcyjnej funkcji kobiet, które z racji brzemienności, rodzenia i karmienia oraz opieki nad dziećmi związane są z naturą (natura kryje się tu pod postacią reprodukcji). Realizacja „naturalnych" możliwości kobiety dokonuje się w zaciszu domu, co wiąże ją jednocześnie właśnie ze sferą prywatną. Każda z tych dychotomii sprawia, że to mężczyzna jest bardziej widoczny, jego działania są spektakularne i ma on na więcej rzeczy wpływ; każda z tych dychotomii zamyka kobietę w pewnej przestrzeni i – jak wskazują badacze – zamknięcie to jest źródłem zależności kobiet. Egzemplifikacje tej tezy są mnożone w literaturze przedmiotu. Jeden z przykładów podaje Helen Fisher, gdy opisuje zwyczaje Eskimosów. U Eskimosów małą rolę odgrywa zbieractwo. Zatem kobiety nie opuszczają domów, aby zdobywać pożywienie – czy to na potrzeby rodziny, czy to na sprzedaż. Polowaniem natomiast zajmują się wyłącznie mężczyźni. To oni w zimie wyprawiają się na foki i morsy, a w długie arktyczne dni letnie łowią ryby i osaczają karibu. To oni przynoszą tran do lamp, skóry na kurtki, spodnie, koszule i buty, ścięgna na struny, kości na ozdoby i narzędzia oraz – przede wszystkim – mięso. Kobiety są zależne od tych dostaw. Mężczyźni jednak są uzależnieni od niewiast, jeśli chodzi o garbowanie skór, wędzenie mięsiwa oraz szycie odzieży. Osoby obu płci są skazane na siebie, ale tylko mężczyźni sprawują kontrolę nad kluczowymi dobrami[12]. Jednak, co istotne dla tych rozważań, asymetria między płciami nie jest wynikiem różnych obszarów działania kobiet i mężczyzn, ale przypisywanych tym obszarom znaczeń. Asymetria wynika z wartościowania obszarów działania obu płci. W tradycyjnej polaryzacji płciowej rewir działania kobiety jest przedstawiany jako mniej prestiżowy – z tego właśnie wywodzi się określenie Simone de Beauvoir dotyczące płci

[11] E. Głażewska: *Asymetria w kulturowej ewaluacji płci*. W: *Zrozumieć płeć II. Studia interdyscyplinarne*. Red. A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004, s. 218–231. Do tych trzech wymienionych przez E. Głażewską Karen Sacks dodaje jeszcze jedną asymetrię, która bierze się z naturalnej siły mężczyzn. Mężczyźni górują nad kobietami z powodu swej agresji. Jakkolwiek każda z tych asymetrii uprawomocnia poczucie wyższości mężczyzn. Zob. K. Sacks: *Comparative Notes on the Position of Woman.* Peper delivered at the annual meetings of the American Anthropological Association. Washington 1979.

[12] Podaję za: H. Fisher: *Anatomia miłości*. Tłum. Joteł. Poznań: Rebis, 2004, s. 249.

żeńskiej – „druga płeć”[13]. Za ocenianiem jako mało prestiżowe kobiecych działań idzie niejednokrotnie przedmiotowe[14] traktowanie kobiet. Przejawy takiej sytuacji opisuje Fisher na przykładzie różnych kultur. Ilustracją przedmiotowego traktowania kobiet może być dawny indyjski zwyczaj, wedle którego oczekiwano od żony, że rzuci się na stos pogrzebowy obok zwłok męża. Zwyczaj ten określany był jako sati[15]. Natomiast zgodnie z zapisem w jednym z kodeksów indyjskich, żonę za akt cudzołóstwa czekała kara śmieci, podczas gdy mężowi wolno było utrzymywać intymne stosunki pozamałżeńskie pod warunkiem, że nie były to relacje z mężatką[16], ponieważ takie stanowiły naruszenie prawa własności innego mężczyzny. Z kolei w myśl tradycji chińskiej podwiązywano dziewczynkom palce u nóg (za wyjątkiem największego). Taki zabieg na dziewczynce powodował zmiany, które utrudniały dorosłej już kobiecie chodzenie, a tym samym ucieczkę z domu męża[17].

W historii odnotowano liczne sytuacje odbioru kobiety jako osoby niższej kategorii. Oto kilka wzmianek egzemplifikujących te praktyki. Charles Meigs w podręczniku położnictwa napisał, „że kobieta ma głowę zbyt małą dla intelektu, jednak wystarczająco dużą do dla miłości”[18]. Natomiast w 1866 roku dr Horatio Storer (pełniący wówczas funkcję wiceprezesa American Medical Association) oponował przeciwko dopuszczeniu kobiet do zawodu lekarza, dowodził, że comiesięczna menstruacja (niedołęstwo, szaleństwo kobiet) może przeszkadzać w pracy[19]. Jednak najbardziej kontrowersyjną dziewiętnastowieczną pracą na temat biologicznych ograniczeń kobiet była książka dr. Ewarda Clarke'a[20]. Status Clarke'a jako profesora Harvardu sprawił, że publikacja cieszyła się wielką popularnością i miała aż siedemnaście

[13] Jest to zarazem tytuł (*Le Deuxieme sexe*, 1949, pol. *Druga płeć*) słynnego dzieła Simone de Beauvoir, która jest najbardziej znaną pisarką feministyczną XX w.

[14] Nie jest celem pracy systematyczne opisywanie różnych przejawów dyskryminacji, znieważania, umniejszania roli kobiet w historyczno-geograficznym ujęciu. Autorka pragnie zwrócić uwagę jedynie na niektóre zjawiska.

[15] W.K. L a c e y: *Women in Democratic Athens.* In: *Women: From the Greeks to the French*, 1973 – podaję za: H. F i s h e r: *Anatomia miłości...*, s. 323.

[16] M.K. W h y t e: *The Status of Women in Preindustrial Societes*. Princeton: Princeton University Press, 1978.

[17] H. F i s h e r: *Anatomia miłości...*, s. 322–323.

[18] Ch.D. M e i g s: *Lecture on Some of the Distinctive Characteristics of the Female.* Philadelphia: Jefferson Medical College, 1847.

[19] H.R. S t o r e r: *Letter of Resignation*. „Boston Medical and Surgical Journal” 1866, no. 75, s. 191–192.

[20] E.H. C l a r k e: *Sex in Education, or A Fair Chance for Girls*. Boston: Osgood and Company, 1873.

wydań. Wielu badaczy stoi na stanowisku, że takie wartościujące myślenie ciągle głęboko wpisane jest również w język. Na przykład Clare M. Renzetti i Daniel J. Curran[21] opisują język jako istotne narzędzie socjalizacji, równocześnie polaryzujące płeć[22]. Wagę tego zjawiska odkrywa przed nami doświadczenie.

Drugim sposobem polaryzowania się płci – historycznie młodszym, choć jego różnorakie przejawy były obecne w kulturze w różnych czasach i epokach – jest odwrócona polaryzacja płciowa. Można ją oczywiście opisywać jako jeden ze skutków ruchów emancypacyjnych kobiet. Głównie jednak chodzi tu o rozważenie samego poglądu, który dowartościowuje kobiecość w kulturze, ale równocześnie deprecjonuje mężczyzn, i o opisanie mechanizmów, na których zasadza się polaryzacja płciowa w ogóle.

Mechanizmy polaryzowania płci (czy tradycyjnej polaryzacji, czy odwróconej) wydają się w każdym przypadku podobne, co podkreśla także Dorota Pankowska: „typ związku oparty na zmianie ról [chodzi tu o odwróconą polaryzację płciową – B.E.N.], w którym kobieta aktywna zawodowo jest głównym żywicielem rodziny, nie różni się w swej istocie od rodziny patriarchalnej, mimo pozorów »nowoczesności«, gdyż zbudowany jest na tym samym typie relacji »dominacja – podporządkowanie«"[23].

Polaryzacja płci w kontekście *filozofii braku*

Spróbujmy wniknąć w mechanizmy myślenia polaryzujące płeć w relacjach – można rzec: polaryzujące płeć w kulturze. Antagonizm w relacjach kobiet i mężczyzn wydaje się ugruntowany w uwewnętrznionym poczuciu niesymetryczności, nieadekwatności, dysproporcji, niewspółmierności o różnej etiologii. Antagonizm ów doprowadza do ukształtowania się w kulturze tego, co możemy określić jako pewną *filozofię braku*[24]. Zaadaptowano tu pojęcie „filozofia" nie w celu opisa-

[21] Zob. C.M. Renzetti, D.J. Curran: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Tłum. A. Gromkowska-Melosik. Warszawa: PWN, 2005, s. 196.

[22] Autorzy pokazują na przykładzie języka angielskiego, że często w języku ukryte jest protekcjonalne (seksistowskie) traktowanie kobiet. Oto przykłady: *govermer* – gubernator, wojewoda; *gaverness* – guwernanka; *master* – pan, mistrz; *mistress* – matrona, kobieta zamężna. Ibidem.

[23] D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 140.

[24] B. Ecler-Nocoń: *Modele relacji między płciami. Perspektywa personalistyczna*. „Studia z Teorii Wychowania" 2010, nr 1 [red. B. Śliwerski, M. Kowalski], s. 261–271.

nia szerokiego systemu myślenia, ale raczej pokazania pewnego zbioru przekonań na temat drugiej płci (przeciwnej do płci własnej). Ów system przekonań konstytuuje postrzeganie drugiej płci w kulturze w kontekście braków tej płci.

Brak może być rozumiany jako pewne zubożenie, umniejszenie – ma wyraźnie negatywną konotację. Próbując tę interpretację nałożyć na relacje między kobietami a mężczyznami, musimy odczytywać płciowość (a właściwie to, co płeć implikuje) jako pewne ograniczenie, które jest efektem występowania różnic płciowych. Kobiety i mężczyźni zaczynają postrzegać *brak* w tym, co ich różni. Tak rozumiana *filozofia braku* staje się składnikiem postaw kobiet i mężczyzn, postaw, jakie zajmują oni względem siebie w relacjach. Definiuje się w relacjach płeć przeciwną przez braki, zatem nie przez to, czym w potencji płeć jest, ale przez to, czym nie jest i być nie może.

Takie postrzeganie płciowości musi rzutować na relacje między kobietami i mężczyznami. Z wartościowania odmienności, z ich antagonizowania rodzi się wzajemne poczucie krzywdy, niesprawiedliwości. Zasadniczo wartościowane są niezależne od człowieka możliwości, ale w konsekwencji zarówno kobiety, jak i mężczyźni swoją konkretną sytuację percypują jako gorszą, mniej komfortową, niewygodną, niesprawiedliwą, blokującą zaspokojenie potrzeb. Ów brak może być też widziany inaczej, co wyraźnie zaznacza się w przywołanej na początku klasyfikacji Prudence Allen. Mogę twierdzić, że czegoś brakuje temu drugiemu (kobiecie lub mężczyźnie), czegoś, co ja mam; równocześnie w tym, co posiadam, postrzegam swoją wyższość. Specyfika drugiej płci jest pewnym brakiem, niedostatkiem, ograniczeniem. Dostrzeganie tego ograniczenia płci przeciwnej jest przyczynkiem do gruntowania pozycji własnej płci i podporządkowania sobie tej drugiej.

Takie postrzeganie braku stawia kobiety i mężczyzn w opozycji, podporządkowaniu. To opozycyjne postrzeganie wyrażone jest na przykład w opiniach, które przekładają się na wzajemne relacje. W ramach egzemplifikacji przytoczę dwie takie opinie, dobrane w sposób przypadkowy, niemniej ukazujące problem. Swego czasu (na początku XX wieku) naukowiec Paul Julius Möbius dowodził: „Normalny mężczyzna, nawet niewysoki, musi mieć obwód głowy co najmniej 53 cm, podczas gdy kobiecie wystarczy 52 cm. A zatem do wykonywania obowiązków kobiety wystarczy mózg mieszczący się w głowie o obwodzie 52 cm. Mężczyźnie zaś nie..."[25]. Natomiast Elizabeth Gould Davis pisała, że pierwsi mężczyźni byli mutantami, a męskość jest cechą recesywną. Opinie te pokazują, że to, co nazywamy brakiem u jednej płci, jest

[25] Cyt. za: *Kronika kobiet*. Red. M.B. M i c h a l i k. Warszawa: Kronika, 1993, s. 388.

przyczynkiem do jej poniżania, a zarazem do ukazywania walorów własnej płci[26].

Obecność *filozofii braku* w życiu społecznym zauważa John MacInnes, kiedy pisze: „We współczesnym społeczeństwie cechy, które kiedyś uznawane były za typowo męskie i stanowiły punkt wyjścia opieki mężczyzny nad kobietą, obecnie służą jako punkt wyjścia ataku na mężczyznę. Siła, odwaga, niezależność, heroizm w walce, hart ducha, inicjatywa seksualna uznawane są za przejaw agresji, konkurencyjności, przejaw zniewolenia kobiet, emocjonalnej nieadekwatności, obsesji seksualnej, infantylizmu [...], kryzys męskości. Synowie atakują ojców, że są nieobecni w ich życiu. Partnerki potępiają niezdolność mężczyzn do wyrażania swoich uczuć. Pracodawcy zaczynają preferować komunikatywność, ekspresywność i empatię ponad męską energię i muskuły"[27]. *Filozofia braku* w nadanym tu znaczeniu znajduje potwierdzenie także w tekstach feministycznych. Na przykład Andrea Dworkin pisze: „Co stanowi o tej wspólnej kondycji [kobiet – B.E.N.]? Podporządkowane mężczyznom, skolonizowane seksualnie w systemie płciowej dominacji i poddaństwa, pozbawione praw na podstawie swej płci, z dziejowego punktu widzenia stanowiące zawsze jedynie majątek ruchomy mężczyzn, od strony biologicznej uważane za podrzędne, skazane na seks i reprodukcję – oto ogólny opis społecznej kondycji, w której toczy się życie wszystkich kobiet"[28]. Natomiast Mary Wollstonecraft podkreśla: „Została stworzona jako zabawka mężczyzny, jego grzechotka i ma dźwięczeć w jego uszach zawsze, gdy on sam wbrew rozsądkowi zechce, by go zabawiono"[29].

Filozofia braku w praktyce relacji społecznych w świetle współczesnych tekstów kultury

Spróbujmy przyjrzeć się *filozofii braku* w praktyce społecznych relacji między kobietami i mężczyznami. Odniosę się tu do tzw. tekstów kul-

[26] E.G. Davis: *The First Sex*. London: Penguin Books, 1972 (1st ed. – 1971), s. 35.

[27] J. MacInnes: *Merly Virtues and Masculine Vices*. http:// www.informinc.co.uk/wrong_url.htlm – cyt. za: Z. Melosik: *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wolumin, 2000, s. 10.

[28] A. Dworkin: *Right-Wing Women. The Politics of Domesticated Females*. London 1983, s. 221 – cyt. za: K. Ślęczka: *Feminizm, ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Katowice: Książnica, 1999, s. 326–327.

[29] M. Wollstonecraft: *Vindication of the Rights of Woman* – cyt. za: G. Greer: *Kobiecy eunuch*. Przeł. J. Gołyś, B. Umińska. Poznań: Rebis, 2001, s. 66.

tury, zakładając, że odzwierciedlają one to, co się w kulturze dzieje. Analizie poddałam dwa teksty: Diany Appleyard *Pampersy, kamera i on. Rok z dziennika kobiety sukcesu* oraz Allison Pearson *Nie wiem, jak ona to robi*[30]. Oba teksty ukazują obraz relacji między kobietami i mężczyznami, ze szczególnym naciskiem na relacje w rodzinie i w pracy. Oba teksty stanowią po części egzemplifikację życia autorek. Ich rodzinno-pracownicze doświadczenie w połączeniu z obserwacją posłużyło do sformułowania przekazu kulturowego, pewnej prawdy społecznej, którą owe dwa teksty niosą. Teksty Appleyard i Pearson są narracją kobiety o jej relacjach z mężczyzną. Obie narratorki to kobiety zamężne, matki, jednocześnie spełniające się w pracy. W obydwu książkach narracja jest zapisem doświadczenia bohaterek, ale i wyrazem oceny tego doświadczenia, pośrednio bądź bezpośrednio również oceny relacji z mężem:

> Mike zawsze był niemiłosiernie ambitny i zwrócił na mnie uwagę przede wszystkim dlatego, że ja też odnosiłam sukcesy w pracy. [...] Mike był dumny z faktu, że oboje pracujemy w tej samej branży[31].

> To wszystko zmieniło się, gdy urodziła się Rebeka [...]. Mike'a opętała praca, spłacanie domu i rola łowcy/zbieracza. Tylko że po trzech miesiącach ja również stałam się łowcą/zbieraczem, ale łowiłam/zbierałam po wstaniu o szóstej rano, nakarmieniu i ubraniu Rebeki, pospiesznym spakowaniu do torby jogurtów, butelek z mlekiem w proszku i pieluszek, po odwiezieniu jej do żłobka i stawianiu się w pracy z zadyszką, czerwoną z wysiłku twarzą i plamami po mleku na ramionach[32].

Współcześni mężczyźni akceptują fakt, że kobiety są wykształcone. Wykształcenie, kompetencja intelektualna kobiety czyni relację pełniejszą, sprawia, że obydwoje – kobieta i mężczyzna – swobodnie mogą wymieniać myśli. Co więcej, w kobiecie mężczyznę pociąga właśnie jej intelekt oraz cechy, które dotąd przypisywane były w kulturze wyłącznie płci męskiej. Relacja między płciami na tym etapie może wydawać się partnerska, przyjacielska, wyrównana, z dużą dozą przyjacielskiej życzliwości. Moment przełomowy następuje wtedy, kiedy w relacji pojawia się czynnik zakłócający ustaloną w niej harmonię. W interpre-

[30] Por. B. Ecler-Nocoń: *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich...*, s. 71–93.

[31] D. Appleyard: *Pampersy, kamera i on. Rok z dziennika kobiety sukcesu*. Tłum. B. Kuczborska-Kwiecińska. Poznań: Amber, 2002, s. 47.

[32] Ibidem, s. 48.

tacji autorki-narratorki czynnikiem takim jest dziecko. W jej postrzeganiu urodzenie dziecka jest wydarzeniem, które powoduje, że płci zaczynają się polaryzować. Mężczyzna oczekuje, że kobieta wejdzie w rolę matki: matki opiekunki, matki karmicielki itd. Jednak w nowej kulturowej rzeczywistości nastąpiła istotna, czasem niedoceniana przez mężczyzn zmiana. Mianowicie, mężczyzna, który oczekuje od kobiety wejścia w ustalone płciowo role, sam nie jest w stanie wypełnić swojej kulturowej powinności – nie wypełnia roli żywiciela całej rodziny. Jest w tym pewien paradoks. Kobieta, identyfikując się z rolą matki karmicielki, opiekunki, równocześnie – ze względu na warunki kulturowo-ekonomiczne – nie rezygnuje z pracy:

> Dlaczego wszystko ma być na mojej głowie i dlaczego Mike trywializuje problemy, które są ważne i powinny dotyczyć nas obojga? Dlaczego to ja mam wszystko załatwiać [...] i martwić się opieką nad dziećmi, gdy coś szwankuje? [...] Dlaczego to ja muszę pędzić po pracy do domu na złamanie karku, żeby dzieci widziały przed snem choć jedno z rodziców. [...] gdy został z dziećmi przez weekend, czułam się absurdalnie wdzięczna, jakby robił mi łaskę [...]. Ale to ja się martwię, czy mamy masło i papier toaletowy[33].

Kobieta wypełnia role opiekunki domowej i wsparcia ekonomicznego, ale równocześnie wzmaga w niej poczucie nierówności, niesprawiedliwości i krzywdy. W relacji kobiety i mężczyzny narasta napięcie.

Kolejna niekonsekwencja wiążąca się z odrzuceniem tradycyjnej polaryzacji płciowej i zwróceniem się ku odwróconej polaryzacji płciowej dotyczy oczekiwań co do nowego sposobu wypełniania roli ojca. Dotąd okazywanie emocji należało do sfery zarezerwowanej dla kobiet. To kobieta, matka okazywała ciepło dzieciom. Jednak w sytuacji, gdy kobieta pracuje, oczekuje od męża, ojca dzieci, że ten da im więcej ciepła.

> Kiedy urodziły się nam dzieci, musiałam go uczyć, jak okazywać im miłość [...]. Ale teraz coraz częściej – może z powodu stresującej pracy – widzę w nim przebłyski dawnego Mike'a [...], zimnego i nieczułego, który odgradza się barierą zgryźliwości i bez potrzeby krzyczy na dzieci. Ja też ciężko pracuję i jakoś znoszę (przeważnie) ich handryczenie się i wrzaski, więc dlaczego on nie może?[34]

[33] Ibidem, s. 94.
[34] Ibidem, s. 82.

Znowu okoliczność, że mężczyzna nie potrafi okazywać emocji, szczególnie empatii, jest spostrzegana przez kobietę jako pewien brak. W przekonaniu kobiety, szczególnie w sytuacji, kiedy obydwoje rodziców pracuje, okazywanie takiej czułości dzieciom przez mężczyznę ma swoją wagę w ich rozwoju. W logice kobiety nieobecność matki powinna być rekompensowana obecnością ciepłego ojca. Zdaje się, że jest to świadome wewnętrzne pragnienie kobiety, aby we wzajemnych relacjach była obecna sfera emocjonalna mężczyzny, aby na równi z kobietą, partnerką w domu i w pracy, mężczyzna dbał o atmosferę środowiska rodzinnego. Pojawia się tu wszak pewna niezborność oczekiwań, co odkrywa przed nami taki oto fragment:

> Rich z niezmierzonymi pokładami angielskiego racjonalizmu i działającej na nerwy dobroci. Ślamazarny Richard [...][35].

Nawet gdy pojawia się u męża czułość, postrzegana jest ona jako słabość. Natomiast innym razem, kiedy mąż wchodzi w nową rolę wynikającą z realiów społeczno-ekonomicznych, wpisaną – jak by się zdawało – w oczekiwania kobiety, żony, ta rola staje się przyczynkiem do polaryzacji płci.

> To już nie miałeś nic innego do roboty, że zabrałeś się do pesto? [mąż, pod nieobecność żony, zrobił kolację dla dzieci – B.E.N.]. Jeśli cierpisz na nadmiar wolnego czasu, to dlaczego do licha, nie zajmujesz się czymś naprawdę pożytecznym[36].

To, co u siebie kobieta odczytuje jako dowód zaangażowania w sprawy domowe, u męża postrzegane jest jako brak. Żona (kobieta) odbiera zaangażowanie męża (mężczyzny) w sprawy codzienne domu jako wyraz słabości partnera. Tu znowu odnajdujemy paradoks. Bohaterka mocno angażuje się w zdobywanie wykształcenia, działanie, pracę, by pokazać swoją kompetencję i siłę, by przeciwstawić się narzuconym przez społeczeństwo stereotypom (na przykład stereotypowi, wedle którego kobieta nie radzi sobie z podwójną rolą: matki i pracownika). Kobieta daje wyraz swojemu zaangażowaniu, kiedy oburza ją wycofywanie się jednego z jej klientów na wiadomość, że jest ona matką.

---

[35] A. Pearson: *Nie wiem, jak ona to robi*. Tłum. J. Manicki. Warszawa: G+J Gruner+Jahr Polska+Wydawnictwo Albatros A. Kuryłowicz, 2005, s. 13.

[36] Ibidem, s. 97.

> Mam dzieci [w rozmowie z klientem – B.E.N.] – słowa te zawisają w powietrzu. On najwyraźniej obawia się, że moja płodność może zaszkodzić jego interesom[37].

W pewien sposób zatem kobieta oczekuje, że mężczyzna będzie jej *alter ego* – będzie miał pokłady domowego ciepła, kiedy ona jest w pracy, będzie ostoją, pomocą w organizacji życia rodzinnego. Kiedy jednak mąż spełnia oczekiwania swojej żony, reaguje ona złością. Mężczyzna odczuwa dezaprobatę, zatraca poczucie własnej tożsamości, adekwatności.

> – [...] Prosisz mnie, żebym ci pomagał, a kiedy to robię, pogardzasz mną[38].

Ambiwalencję kobiecych ocen rzeczywistości głównie w kontekście relacji między kobietą a mężczyzną wyraża jej nieustanne protestowanie przeciwko temu, co w relacji sytuowałoby korzystniej mężczyznę. Kobieta ocenia mężczyznę nawet wtedy, gdy komentuje ogłoszenie przedszkolne kierowane do rodziców:

> Weźmy na przykład słowo „rodzice". Pisząc „rodzice", przedszkole tak naprawdę ma na myśli tylko i wyłącznie matki. Czy ojciec dysponujący żoną czyta kiedykolwiek listy z przedszkola? Teoretycznie jest to chyba możliwe, ale jeśli nawet się zdarzy mu się jakieś przeczytać, to poniewczasie...[39]

Jednak mąż – mężczyzna – jest nisko oceniany przez żonę – kobietę, kiedy angażuje się na równi z nią w prace domowe. Kobieta odczytuje owo partnerstwo jako podporządkowanie.

Jako pewien *brak* w oczach kobiety postrzegana jest nieustanna chęć mężczyzny zdobywania, zaliczania. Kobieta uważa, że ta chęć stoi w konflikcie z umiejętnością kontemplacji, zatrzymania, podziwiania. Zamiast się zatrzymać, mężczyzna – zdaniem kobiety – chciałby docierać już gdzieś dalej, wyżej:

> Wolałabym, żeby Mike nie przeganiał mnie nieustannie z jednego miejsca w drugie i żebyśmy nie musieli bez przerwy czegoś osiągać[40].

---

[37] Ibidem, s. 207.
[38] Ibidem, s. 97.
[39] Ibidem, s. 12.
[40] Ibidem, s. 84.

Mankamentem mężczyzn – w postrzeganiu kobiety – jest ich nieumiejętność ogarniania myślą wielu przestrzeni życia, w tym rodzinnego, równocześnie[41]. To *brak*, który można przyjąć z pobłażliwością, upatrując w tym pewną wyższość kobiet:

[41] Wielu psychologów jest zgodnych co do tego, że sposób myślenia jest związany z płcią. Wskazują na to wyniki badań. „włączenie płci do systemu Ja może również wpłynąć na sposób naszego myślenia. W wypadku kobiet głównymi atrybutami tradycyjnego schematu żeńskiego są zrozumienie, troska, opiekuńczość, odpowiedzialność, liczenie się z innymi i wrażliwość. Wszystkie te cechy wymagają obecności drugiej osoby, by mogły się ujawnić czy być wyrażone. Oznacza to, że dla zdefiniowania siebie kobiety potrzebują stosunków z innymi ludźmi. Natomiast w wypadku mężczyzn głównymi atrybutami tradycyjnego schematu męskiego są niezależność, asertywność, instrumentalizm i chęć rywalizacji. Te atrybuty wymagają odłączenia własnego Ja od innych. Jeśli cechami psychiki kobiet jest większa świadomość i wrażliwość na sprawy innych, to struktura i funkcjonowanie powinny odzwierciedlać ten fakt. Wynika z tego, że kobiety powinny mieć znacznie większą wiedzę na temat osób ważnych w ich życiu. Najnowsze badania wskazują, że mężczyźni lepiej zapamiętują informacje zakodowane w związku ze sobą, a kobiety – informacje zakodowane w związku z innymi. W wyniku tych różnic w schematach własnych treść myśli kobiet i mężczyzn może być odmienna; kobiety więcej niż mężczyźni myślą o stosunkach międzyludzkich. Markus i Oyserman są przekonane, że męskie i kobiece schematy płci mogą być przyczyną różnych sposobów przetwarzania informacji, a funkcjonowanie schematu męskiego (schematu »odrębności«) oraz schematu kobiecego (schematu »łączności«) może pomóc w wyjaśnieniu udowodnionych w badaniach różnic w sposobach myślenia między dwiema płciami. Po pierwsze te odmienne schematy płci są prawdopodobnie »nastawione« na różne rodzaje informacji. Osoby prezentujące kobiecy schemat własny są szczególnie wrażliwe na informacje o innych oraz na relacje społeczne. Natomiast osoby prezentujace męski schemat zwracają uwagę na odmienne informacje. Dla tych osób uważne śledzenie stosunków międzyludzkich nie jest tak istotne, gdyż potrzebują mniej takich informacji, by utrzymać lub wzbogacić własne Ja". S.E. Cross, H.R. Markus: *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze.* W: *Kobiety i mężczyźni. Odmienne spojrzenia na różnice.* Red. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 67–68. Zob. również: J.V. Jordan et al.: *Women's Growth in Connection.* New York: Guilford Press, 1991; J.V. Jordan, J.L. Surrey: *The Self-In-Relation: Empathy and the Mother-Daughter Relationship.* In: *The Psychology of Today's Women*. Eds. T. Bernay, D.W. Cantor. Cambridge: Harvard University Press, 1986, s. 81–104; H. Markus, D. Oyserman: *Gender and Thought: the Role of the Self-Concept*. In: *Gender and Thought. Psychological Perspectives*. Eds. M. Crawford, M. Gentry. New York: Springer-Verlag, 1989, s. 100–127; A.J. Stewart, M.B. Lykes: *Conceptualizing Gender in Personality Theory and Research*. In: *Gender and Personality: Current Perspectives on Theory and Research*. Eds. A.J. Stewart, M.B. Lykes. Durham: Duce University Press, 1985, s. 2–13.

> Jak brzmi to okropne słowo? Wielozadaniowość. Kobiety są w niej podobno niezrównane. Za to Rich... gdybyście mu kazali pomyśleć o więcej niż trzech rzeczach naraz, chyba dym by mu poszedł uszami: przepaliłyby mu się obwody. [...] szeroko zakrojone badania w domu Shattoków wykazały, że niezdolność do zapamiętania, iż trzeba odebrać pranie z pralni, kupić tabletki do zmywarki do naczyń i film do aparatu, jest w istocie wadą wrodzoną, podobnie jak daltonizm czy słabe serce. To nie lenistwo, to biologia[42].

Ów męski brak zdolności wykonywania wielu zadań równocześnie może spotykać się z kobiecym rozdrażnieniem, irytacją, złością.

> Muszę pamiętać o tylu rzeczach. Czy Mike wie, że kostium kąpielowy Rebeki wisi na wieszaku w kuchni? [...] Czy Mike wie, że zatrzask w składanym wózku Toma jest zepsuty, nie zaskakuje automatycznie [...]? Czy powiedziałam mu, że Rebeka idzie w niedzielę na urodziny swojej przyjaciółki Eleonory i że prezent leży na oknie przy telefonie... [...]?[43]

> – To co mamy dla taty? – zapyta Rich [żonę przed samym dojazdem do domu rodziców na święta – B.E.N.] dopiero w drodze do Yorkshire. Ja kupuję papier do pakowania i taśmę klejącą, ja pakuję prezenty. Ja kupuję kartki świąteczne[44].

Wzięcie pod uwagę faktu, że męski i kobiecy sposób myślenia ma pewne podłoże płciowe, może przyczynić się do obopólnej otwartości i zrozumienia tego, co wynika z natury płciowej. To zaś byłoby bardziej rozwojowe dla wzajemnych relacji kobiet i mężczyzn. Przy założeniu, że mężczyzna faktycznie pozbawiony jest w potencji zdolności do równoczesnego, wieloaspektowego myślenia, zniecierpliwienie wobec tych cech wydaje się merytorycznie nieuzasadnione, antagonizuje.

> Dałabym sobie radę ze wszystkim i nie czułabym się taka rozdarta, gdyby Mike dzielił ze mną obowiązki i uznał, że to nasza wspólna sprawa. Jednak nie chodziło o to, że z premedytacją odmawiał, tylko o to, że po prostu nie dostrzegał, co musi być zrobione, a kiedy prosiłam go o pomoc, zawsze brzmiało to jak domaganie się nadzwyczajnych świadczeń albo prośba o przysługę[45].

---

[42] A. Pearson: *Nie wiem, jak ona to robi...*, s. 141–142.
[43] D. Appleyard: *Pampersy, kamera i on...*, s. 66.
[44] A. Pearson: *Nie wiem, jak ona to robi...*, s. 56.
[45] D. Appleyard: *Pampersy, kamera i on...*, s. 124.

Tu znowu spotykamy się z pewną ambiwalencją. Z jednej strony kobieta w fakcie, że mężczyzna nie widzi konieczności wykonania pewnych domowych zadań, nie dostrzega jego złej woli. Z drugiej strony nie wykazuje chęci wskazania mężczyźnie owych zadań. Być może dzieje się tak dlatego, że w konsekwencji tego, jak kobieta postrzega możliwości mężczyzny, uczestnictwo w tych zadaniach odbiera on nie jako partycypowanie w domowych obowiązkach, ale jako pomoc kobiecie w jej powinnościach. Zatem proszenie męża o pomoc w istocie nie będzie krokiem ku partnerskim relacjom w związku – choć kobieta tak może swoją prośbę postrzegać – ale potwierdzeniem tradycyjnej polaryzacji ról. W efekcie więc w takiej sytuacji kobieta wypełnia swoje obowiązki, natomiast mężczyzna w akcie dobrej woli jej pomaga. Obowiązki te bowiem w świadomości męża – mężczyzny (a może i kobiety – żony) pierwotnie nie były przypisane im obojgu jako rodzicom, partnerom, rodzinie, ale wyłącznie kobiecie. Przypisanie to ma już wymiar kulturowy:

> mamy tylko muesli i nieświeżą pastę rybną! – Mówiłaś, że w czasie lunchu pójdziesz do supermarketu – odezwał się Mike.
> – Nie mogłam się wyrwać. A ty dlaczego nie poszedłeś?
> – Nie bądź śmieszna. [...] Czy to za dużo prosić o to, żeby w domu było mleko? Dlaczego [...] nie potrafisz się zorganizować? [...]
> – [...] ...wyszedłeś rano godzinę wcześniej do pracy, ale kiedy miałam załatwiać sprawunki, skoro musiałam się ubrać i zająć dziećmi? [...] Może powinnam poprosić Nicka [przełożonego – B.E.N.] o parę godzin wolnego codziennie [...]?[46]

Tak też mężczyzna (w oczach kobiety) – kiedy uczestniczy w działaniach związanych z organizacją życia domowego, dokonuje nadzwyczajnych czynów, które zasługują na wysoką ocenę moralną, a kobieta po prostu wypełnia przypisane jej kulturowo role. Co więcej, udział mężczyzn w wypełnianiu obowiązków dotąd przypisanych kobiecie spotyka się z ich strony z pewnym zażenowaniem:

> Pytam Richarda, dlaczego nie kupił papierowych ręczników, pomimo że podkreślałam (trzy razy) tę pozycję na piątkowej liście sprawunków. Tłumaczy się, że sam nie mógł znaleźć w supermarkecie papierowych ręczników Kitten Soft, a wstydził się kogoś zapytać [...]. Istnieją sformułowania, które szanującemu się mężczyźnie nie przejdą przez gardło[47].

[46] Ibidem, s. 126–127.
[47] A. P e a r s o n: *Nie wiem, jak ona to robi*..., s. 120.

Postrzeganie *braku* w drugiej osobie (kobiecie, mężczyźnie) ma tu wyraźną konotację negatywną. *Brak* jest luką, pustą przestrzenią, która pejoratywnie wpływa na relacje kobiety i mężczyzny. To przestrzeń, którą może zapełnić tylko osobaodpowiedzialna za jej powstanie.Jeśli ta luka ma wymiar kulturowy, niejednokrotnie daje się wypełnić. Jednak tu rodzi się pytanie: co wtedy, gdy osoba nie jest w stanie (nie ma takich możliwości w żadnej ze swoich sfer) wypełnić tej luki? Gdy nie może jej wypełnić, ponieważ nie ma odpowiedniego potencjału, gdy takie możliwości nie leżą w naturze jednostki? Czy wtedy relacja kobiety i mężczyzny skazana jest na porażkę?

Refleksja końcowa

Poczynione dociekania są próbą pokazania konsekwencji wartościowania naturalnych dyspozycji płciowych. Gdy potencjał płciowy tkwiący w naturze osoby podlega wartościowaniu w sferze kultury, wprowadza antagonizmy w relacje kobiety i mężczyzny. W mojej opinii kobieta i mężczyzna zaczynają wówczas rywalizować lub sytuować swoje naturalne predyspozycje płciowe w opozycji, jako osoby zatracają swoją tożsamość. Kiedy stawiają siebie w opozycji konstytutywna dla ich postaw względem siebie może stać się, jak ją tu określono, *filozofia braku*. Polaryzacja płciowa, ale też odwrócona polaryzacja płciowa bez wątpienia będą czynnikami niesprzyjającymi tworzeniu trwałych relacji, silnych więzi. Przeciwnie, teksty kultury pokazują, że polaryzacja płciowa (polaryzacja płciowa i odwrócona polaryzacja płciowa) prowadzi do budowania przez mężczyzn i kobiety dwóch kultur, dwóch języków, dwóch teleologii. Na planie antropologicznym pojawia się wątpliwość, czy te odrębne języki, punkty widzenia, postrzegania mogą być w jakikolwiek sposób wzajemnie zrozumiane, czy w tych okolicznościach będzie możliwy do zrealizowania jakikolwiek wspólny projekt kobiety i mężczyzny, chociażby taki jak rodzina[48].

[48] Por. G.P. di Nicola, A. Danese: *Mężczyzna i kobieta z perspektywy personalizmu*. Tłum. A. Radziszewska. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2010, s. 37.

Bibliografia

Allen P.: *Man – Woman Complementarity: The Catholic Inspiration*. „Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture" 2006, vol. 9, no. 3 (Summer).

Allen P.: *Rationality, Gender and History*. „American Catholic Philosophical Quarterly" 1994, no. 68.

Appleyard D.: *Pampersy, kamera i on. Rok z dziennika kobiety sukcesu*. Tłum. B. Kuczborska-Kwiecińska. Poznań: Amber, 2002.

Bem S.L.: *Męskość – kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Tłum. S. Pikiel. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

Bołoz W.: *Płciowość między naturą a kulturą*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.

Clarke E.H.: *Sex in Education, or A Fair Chance for Girls*. Boston: Osgood and Company, 1873.

Davis E.G.: *The First Sex*. London: Penguin Books, 1972 (1st ed. – 1971).

Ecler-Nocoń B.: *Modele relacji między płciami. Perspektywa personalistyczna*. „Studia z Teorii Wychowania" 2010, nr 1 [red. B. Śliwerski, M. Kowalski].

Ecler-Nocoń B.: *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Fisher H.: *Anatomia miłości*. Tłum. Joteł. Poznań: Rebis, 2004.

Gender and Personality: Current Perspectives on Theory and Research. Eds. A.J. Stewart, M.B. Lykes. Durham: Duce University Press, 1985.

Gender and Thought. Psychological Perspectives. Eds. M. Crawford, M. Gentry. New York: Springer-Verlag 1989.

Głażewska E.: *Asymetria w kulturowej ewaluacji płci*. W: *Zrozumieć płeć II. Studia interdyscyplinarne*. Red. A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004.

Greer G.: *Kobiecy eunuch*. Przeł. J. Gołyś, B. Umińska. Poznań: Rebis, 2001.

Jordan J.V. et al.: *Women's Growth in Connection*. New York: Guilford Press, 1991.

Kobiety i mężczyźni. Odmienne spojrzenia na różnice. Red. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Krąpiec M.A.: *Człowiek – dramat natury i osoby*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.

Kronika kobiet. Red. M.B. Michalik. Warszawa: Kronika, 1993.

Meigs Ch.D.: *Lecture on Some of the Distinctive Characteristics of the Female*. Philadelphia: Jefferson Medical College, 1847.

Melosik Z.: *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wolumin, 2000.
Nicola G.P. di, Danese A.*: Mężczyzna i kobieta z perspektywy personalizmu*. Tłum. A. Radziszewska. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2010.
Nowa encyklopedia powszechna. Red. J. Marcinek. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa, 2004.
Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
Pearson A.: *Nie wiem, jak ona to robi*. Tłum. J. Manicki. Warszawa: G+J Gruner+Jahr Polska+Wydawnictwo Albatros A. Kuryłowicz, 2005.
The Psychology of Today's Women. Eds. T. Bernay, D.W. Cantor. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
Renzetti C.M., Curran D.J.: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Tłum. A. Gromkowska-Melosik. Warszawa: PWN, 2005.
Sacks K.: *Comparative Notes on the Position of Woman*. Paper delivered at the annual meetings of the American Anthropological Association. Washington 1979.
Sexual of Meanings. Eds. S.B. Ortner, H. Whitehead. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
Ślęczka K.: *Feminizm, ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Katowice: Książnica, 1999.
Whyte M.K.: *The Status of Women in Preindustrial Societes*. Princeton: Princeton University Press, 1978.
Wojtyła K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń. [*Człowiek i moralność*. T. 4]. Wyd. 3. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1994.
Women, Culture and Society. Eds. M.Z. Rosaldo, Z. Lamphere. Stanford: Stanford University Press, 1974.

Beata Ecler-Nocoń

Man and Woman: Between Significant Differentiation in Nature and Equal Dignity in Culture Considerations on the Example of Cultural Texts

Summary: The text describes conception according to Man and Woman as significant differentiation in Nature and equal dignity in Culture. The article is an attempt to show two ways of shaping relationship between men and women (traditional gender polarity and reverse gender polarity), and consequences for the development of their relationships.

Key words: sex, man, woman, polarity

Beata Ecler-Nocoń

Mann und Frau in Opposition zueinander – Verschiedenheit in der Natur, Polarisation in der Kultur Die am Beispiel von Kulturtexten angestellten Erwägungen

Zusammenfassung: Der Beitrag ist ein Versuch, verschiedene Trends (am Beispiel von zwei unter den sechs von Prudence Allen genannten Trends) in der Interpretation der Geschlechtsnatur des Menschen und vorausgesetzten Folgen der Interpretation für Wechselbeziehungen zwischen Frau und Mann im Kulturbereich darzustellen. Die Verfasserin stellt folgende These auf: wird das Geschlechtspotential in der Kultursphäre bewertet, kann das Antagonismen in den Relationen zwischen Frau und Mann hervorrufen, was die Bildung von interpersonellen Beziehungen wesentlich erschwert.

Schlüsselwörter: Geschlecht, Mann, Frau, Geschlechtspolarisation

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Andrzej Kasperek
Uniwersytet Śląski

Relacja natura – kultura w socjologicznych treściach kształcenia (na przykładzie studiów pedagogicznych)

Wstęp

Celem mojego artykułu jest zwrócenie uwagi na centralność relacji natura – kultura w socjologicznej i pedagogicznej refleksji. Nie mam też wątpliwości, że rozważania poświęcone tej relacji są mocno ugruntowane w treściach kształcenia realizowanych podczas socjologicznych przedmiotów w toku studiów pedagogicznych. Studenci pedagogiki mają możliwość dość intensywnego studiowania socjologii podczas swojej edukacji na wyższej uczelni. W programie studiów pedagogicznych realizowany jest przede wszystkim kurs będący wprowadzeniem do socjologii. Kurs ten na różnych uczelniach przyjmuje odmienne nazwy: „wprowadzenie do socjologii", „wstęp do socjologii" czy „podstawy socjologii"[1]. Na kolejnych etapach studiów pedagogicznych pojawiają się kursy bardziej szczegółowo przybliżające socjologiczną problematykę: socjologia wychowania oraz socjologia kultury. Te trzy kursy: wprowadzenie do socjologii, socjologia wychowania i socjologia kultury (każdy z nich trwa pół roku), realizowane podczas studiów I stopnia, znajdują swoją kontynuację w postaci jeszcze jednego modułu, realizowanego na pierwszym roku studiów II stopnia – przedmiot nosi nazwę „współczesne problemy socjologii"[2]. Na każ-

[1] W dalszej części niniejszego artykułu będę używać nazwy „wprowadzenie do socjologii".

[2] Taki podział przedmiotów socjologicznych jest realizowany na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, gdzie pracuję od 2001 r.

dym z tych etapów poznawania zagadnień socjologicznych ważnym elementem są rozważania dotyczące relacji natura – kultura. Celem artykułu będzie prześledzenie tych treści kształcenia, które realizuję podczas zajęć ze studentami pedagogiki, a które odnoszą się do relacji natura – kultura.

Socjologiczne treści kształcenia realizowane są podczas zajęć, które przyjmują formę wykładu oraz ćwiczeń. Precyzyjne określenie treści przekazywanych podczas tych zajęć, będąc konstytutywnym elementem procesu dydaktycznego, umożliwia zrealizowanie celu, którym jest zaznajomienie studentów pedagogiki z socjologicznymi problemami oraz socjologicznymi pojęciami. Relacja natura – kultura należy bez wątpienia do kluczowych socjologicznych problemów, a samo pojęcie „kultura" – do najważniejszych pojęć socjologicznych. Za najważniejsze cele prowadzonych zajęć uznaję rozwijanie umiejętności interpretacji tekstów socjologicznych (z jednej strony) oraz interpretacji życia społecznego (z drugiej strony).

Socjologia jako nauka antynaturalistyczna

Zakładanym przeze mnie efektem kształcenia (wiedza) uzyskiwanym przez studentów pedagogiki po ukończeniu półrocznego kursu z wprowadzenia do socjologii jest zrozumienie źródeł najważniejszych socjologicznych problemów, historycznego i kulturowego uwarunkowania najistotniejszych orientacji socjologicznych. Aby wprowadzić słuchaczy w tę problematykę, rozpoczynam zajęcia od przedstawienia socjologii na tle innych nauk, prezentuję naukowe początki tej dyscypliny, a także proces rodzenia się socjologicznej świadomości metodologicznej, która wyrasta z pewnych rozstrzygnięć sporu natura – kultura.

Socjologia, obok historii, ekonomii, antropologii, etnologii czy psychologii, znajduje się wśród tych dyscyplin naukowych, których wyodrębnienie się należy wiązać z rozwojem ery industrialnej[3]. Okres ten jest bez wątpienia kluczowy w dziejach powstania społeczeństwa nowoczesnego, ponieważ radykalnie odmienił relację człowiek – natura. Rewolucja naukowo-techniczna uruchomiła proces „wyzwalania" się człowieka z naturalnych ograniczeń, umożliwiła upowszechnienie się

W mojej pracy dydaktycznej realizowałem także jeszcze inne socjologiczne przedmioty, między innymi socjologię rodziny oraz socjologię zmian społecznych.

[3] *La sociologie*. Éd. H. T i s s o t. Lausanne–Barcelone: Éditions Grammont–Salvat Editores S.A., 1976, s. 19.

pewnego typu człowieka: *homo hubris*[4], którego pragnieniem stają się transgresje w różnych sferach nie tylko kultury, lecz także natury. Socjologicznym rozważaniom nad życiem społecznym od początku towarzyszą jednak istotne dla samej dyscypliny spory o ontologię samego społeczeństwa, a w konsekwencji o metodologię socjologii.

Istotą sporu, od którego omówienia warto rozpocząć kurs wprowadzenia do socjologii, są dywagacje na temat relacji natura – kultura. Jaki status ma rzeczywistość społeczna, którą badają socjologowie? Jak należy ją badać? Spór ten znalazł swoje rozwiązanie we wprowadzonym przez Wilhelma Diltheya podziale na *Naturwissenschaften* (nauki przyrodnicze) i *Geisteswissenschaften* (nauki humanistyczne). Nauki o naturze badają naturalny świat (*natural world*), który nie ma żadnej wewnętrznej (*intrinsic*) struktury znaczeniowej[5]; w odróżnieniu od nauk przyrodniczych nauki o kulturze badają rzeczywistość, która może istnieć o tyle, o ile odniesiona jest do człowieka, który nadaje jej sens. Innymi słowy: świat naturalny do swojego istnienia nie potrzebuje człowieka, świat kultury istnieje tylko o tyle, o ile istnieje człowiek nadający sens rzeczywistości, w tym przyrodzie. W socjologii, zwłaszcza w jej humanistycznej orientacji, podziela się ten punkt widzenia, zgodnie z którym świat społeczny istnieje tylko przez swoje odniesienie do świadomości człowieka[6]. Za Alfredem Schutzem, reprezentującym fenomenologiczną orientację w socjologii, można przyjąć, że sama socjologia bada konstrukty drugiego rzędu[7]. Tradycja uprawiania socjologii humanistycznej wywodzi się z pism Wilhelma Diltheya, Floriana Znanieckiego, Maxa Webera, Charlesa H. Cooleya, Williama I. Thomasa, Pitirima Sorokina czy Stanisława Ossowskiego. Wszyscy ci badacze zakładali *a priori* specyficzny – wobec świata naturalnego – charakter rzeczywistości kultury. „Przedmiotem humanistyki są zjawiska kultury, które przeciwstawia się zjawiskom natury. Cechą wyróżniającą zjawiska kultury jest ich analityczny związek ze zjawi-

[4] J. K o z i e l e c k i: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1997, s. 175.

[5] D. W e l s h: *Sociology and the Social World*. In: *Modern Sociology. Introductory Readings*. Ed. P. W o r s l e y. 2nd ed. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1985, s. 79.

[6] To, czy socjologia jest nauką społeczną czy humanistyczną, jest w dużej części zmienne. Jeszcze do niedawna socjologia była w polskim środowisku uniwersyteckim zaliczana do nauk humanistycznych, obecnie włącza się ją – obok pedagogiki czy psychologii – do nauk społecznych.

[7] A. S c h u t z: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył E. M o k r z y c k i. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984, s. 141.

skami świadomości”[8]. Konsekwencją takich ontologicznych rozstrzygnięć związanych z określaniem charakteru rzeczywistości społecznej jest przyjęcie przez badacza społecznego świata i badacza przyrody odmiennych pozycji badawczych[9]. Jeśli chodzi o metodologię, w socjologii pojawiały się propozycje zastosowania metody rozumienia czy współczynnika humanistycznego, o którym Znaniecki pisał w sposób następujący: „Dla przyrodnika przedmioty i fakty, które bada, istnieją niezależnie od ludzkiego działania i doświadczenia, mają te lub owe właściwości nie dlatego, że jacyś ludzie nadają im te właściwości w swych czynnościach i doznaniach, lecz dlatego, że taką jest ich własna obiektywna natura [...]. Przedmioty i fakty przyrodnicze są dane badaczowi jako samoistne składniki obiektywnego świata przyrody – jako »niczyje«. Tymczasem najistotniejszą, ogólną cechą przedmiotów i faktów, badanych przez humanistę, jest właśnie to, że są one »czyjeś«, czyli że istnieją w działaniu i doświadczeniu pewnych ludzi i posiadają te właściwości, które im owi działający i doświadczający ludzie nadają w swych czynnościach i doznaniach. Tę zasadniczą cechę nazywamy *współczynnikiem humanistycznym* przedmiotów i faktów, które humanista bada. Gdybyśmy współczynnik humanistyczny usunęli z jakiejkolwiek dziedziny badanej przez naukę humanistyczną, dziedzina ta przestałaby istnieć dla danej nauki. Tak np. »język francuski« istnieje w działaniu i w doświadczeniu tych ludzi, którzy się nim posługują”[10].

Tej metodologicznej opcji, określanej mianem antynaturalistycznej, towarzyszy często przekonanie o antypozytywistycznym charakterze socjologii humanistycznej. Nie należy jednak terminów „naturalizm” i „pozytywizm” z sobą utożsamiać. Epistemologia naturalistyczna opiera się na przekonaniu, że między ludzkimi i naturalnymi zjawiskami nie ma różnicy, z kolei pozytywizm łączy się z przeświadczeniem, że ludzkie zjawiska należy badać z zastosowaniem tych samych metod, które stosowane są w naukach przyrodniczych[11]. Słowem: wbrew popularnemu utożsamianiu obu terminów nie należy stawiać między nimi znaku równości[12], ponieważ pierwszy („naturalizm”) wiąże się z tezą ontologiczną, drugi („pozytywizm”) – z tezą metodologiczną.

---

[8] E. Mokrzycki: *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 2007, s. 179.

[9] D. Welsh: *Sociology and the Social World...*, s. 80.

[10] F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 2: *Urabianie osoby wychowanka*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 257–258.

[11] R. Boudon, F. Bourricaud: *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF, 1982, s. 587.

[12] N. Abercrombie, S. Hill, B.S. Turner: *The Penguin Dictionary of Sociology*. 4th ed. London: Penguin Books, 2000, s. 237.

We współczesnej socjologii, także w tych orientacjach, które trudno określać mianem humanistycznych, powszechne wydaje się przekonanie, że nie istnieje uniwersalna metodologia możliwa do zastosowania w naukach zarówno przyrodniczych, jak i społecznych. Skrajnym stanowiskiem metodologicznym byłoby z kolei przekonanie, że socjologia humanistyczna, bazując na metodzie rozumienia, nie jest w ogóle nauką, a sam status naukowości przypisać należałoby *Naturwissenschaften*. Zarazem jednak metoda rozumienia stwarzałaby możliwości odkrycia tego poziomu znaczeń (prawdy), który leży poza możliwościami eksploracyjnymi nauki[13].

Można by stwierdzić, że sam przedmiot nauk społecznych jest osobliwy (inaczej niż przedmiot nauk przyrodniczych), więc same nauki społeczne – jak pisał Stanisław Ossowski – są naukami osobliwymi wobec nauk przyrodniczych[14]. Choć co pewien czas pojawiają się propozycje integracji obu obszarów nauki (na przykład w latach siedemdziesiątych XX wieku powstała socjobiologia), próby, w których eksponuje się jednolitość metodologiczną nauk społecznych i przyrodniczych (nauki społeczne miałyby opierać się na metodologii nauk przyrodniczych), nie sądzę, by efekty tych przedsięwzięć przybliżały nas do zrozumienia fenomenu człowieka żyjącego w społeczeństwie. Socjobiologiczny portret człowieka jako zwierzęcia podlegającego w swoim zachowaniu bezgranicznie imperatywowi „samolubnego genu" raczej cofa nas w próbie całościowego opisu fenomenu człowieka i jego twórczości w sferze kultury.

Homo duplex, czyli o specyfice socjologicznej koncepcji człowieka

Socjologicznej świadomości odrębności rzeczywistości społecznej od rzeczywistości przyrodniczej towarzyszyć jednak może czasami odmienny od naturalizmu (*resp.* pozytywizmu) typ redukcjonizmu, który określić można za Terrym Eagletonem mianem „postmodernistycznego kulturalizmu". W skrajnej wersji przyjmuje on postać przekonania, że „natura, płeć i ciało są w całości wytworem konwencji", a sama natura stanowi po prostu część kultury[15]. Taki redukcjonistyczny kulturalizm –

[13] J. W o l f f: *Hermeneutic Philosophy and the Sociology of Art. An Approach to Some of the Epistemological Problems of the Sociology of Knowledge and the Sociology of Art*. London–Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975, s. 104.

[14] Zob. S. O s s o w s k i: *O nauce*. [*Dzieła*. T. 4]. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.

[15] T. E a g l e t o n: *Po co nam kultura?* Przeł. A. G ó r n y. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, 2012, s. 132.

sądzę jednak, że w rzeczywistości nieistniejący w aż tak skrajnej formie – zaprzeczałby kluczowej według mnie tezie o istnieniu dialektyki natura – kultura. W swoim myśleniu o socjologii – podzielając podstawowe tezy socjologii humanistycznej[16], przyznając się do sympatii dla założeń kulturalistycznej socjologii Floriana Znanieckiego – staram się prezentować podczas zajęć relację natura – kultura jako relację o dynamicznym, zmiennym, ale zawsze dialektycznym charakterze. Jak twierdził jeden z mistrzów socjologii Emil Durkheim, człowiek współczesny nie przestaje być *homo duplex*, człowiekiem wewnętrznie rozdwojonym na część zwierzęcą (natura) i ludzką (kultura). Nie sądzę, by świadomość owej dualnej konstrukcji człowieka kolidowała z tezą o wyjątkowym charakterze tworzonej przez niego rzeczywistości społecznej.

Ważnym punktem podczas kursu z wprowadzenia do socjologii są rozważania poświęcone kategorii socjalizacji. Przekonanie o kluczowym dla życia społecznego charakterze procesu socjalizacji podzielane jest powszechnie w środowisku socjologicznym, o czym świadczą odrębne rozdziały poświęcone temu procesowi w podręcznikach z zakresu socjologii, z których mogą korzystać studenci[17]. Powiedzieć o socjalizacji, że jest procesem wprowadzania jednostki w życie grupy społecznej, to za mało; w socjalizacji (czasem utożsamianej z akulturacją) chodzi o wprowadzenie jednostki w świat kultury, w świat znaczącej rzeczywistości społecznej. To w trakcie tego procesu dziecko przyswaja sobie reguły gramatyczne języka, uczy się interpretować werbalne i niewerbalne reakcje (komunikaty) innych, słowem: wchodzi w świat kultury symbolicznej. Nie przestaje jednak być zwierzęciem. Co więcej, można dojść do wniosku, że specyfika zwierzęcej natury człowieka predysponuje go do tworzenia kultury.

---

[16] Według Marka Ziółkowskiego, do najważniejszych założeń socjologii humanistycznej należą następujące przekonania: 1) istotą społeczeństwa są ludzkie działania, 2) podstawową cechą tych działań jest ich świadomy charakter, 3) nie można zrozumieć ludzkiego działania bez odwołania się do pewnych ram nadających im sens – procesu historycznego, wzorów kultury czy stanów świadomości społecznej (holizm metodologiczny), 4) podstawą naukowego rozumienia jest potoczne rozumienie. M. Z i ó ł k o w s k i: *Znaczenie – interakcja – rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 14–17.

[17] Zob. J.H. T u r n e r: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Przekł. E. R ó ż a l s k a. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998, s. 83–101; N. G o o d m a n: *Wstęp do socjologii*. Przekł. J. P o l a k, J. R u s z k o w s k i, U. Z i e l i ń s k a. Poznań: Zysk i S-ka, 2001, s. 83–96; P. S z t o m p k a: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak, 2002, s. 389–416; B. S z a c k a: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003, s. 135–155.

Pomysł wykorzystania osiągnięć biologii podarwinowskiej w refleksji antropologicznej i socjologicznej okazał się wyjątkowo płodny, gdy u początków XX wieku Max Scheler rozpoczął prace nad stworzeniem nowej filozoficznej dyscypliny – antropologii filozoficznej. Schelerowski projekt antropologii filozoficznej odwoływał się do modelu człowieka, który okazał się istotą całkiem przeciętną; jeśli patrzeć nań z perspektywy stopnia rozwoju organicznego – istotą opóźnioną w rozwoju (Scheler pisze o retardacji[18]). Człowiek zdetronizowany przez Karola Darwina został jednak przez Schelera nobilitowany do godności, jakiej istocie ludzkiej same nauki przyrodnicze przydać nie mogły. Scheler i inni koryfeusze dwudziestowiecznej antropologii filozoficznej (Helmuth Plessner czy Arnold Gehlen) odkryli bowiem w organicznej słabości człowieka rewolucyjny potencjał. Dzięki swojej organicznej konstytucji człowiek jawił się jako istota niedokończona i otwarta, która usiłuje się „wykończyć" przez wytwarzanie coraz to nowych substytutów. Byt każdego innego stworzenia jest niejako *a priori* zdefiniowany, podczas gdy człowiek, jako byt ekscentryczny (wedle terminologii Plessnera[19]), by uzyskać namiastkę równowagi, której jest pozbawiony, wytwarza świat kultury. Surogat (kultura) zwrotnie zaczyna oddziaływać na biologiczne uposażenie człowieka, co prowadzi czasem do poważnych modyfikacji w funkcjonowaniu samego organizmu.

Taką koncepcję relacji między naturą i kulturą staram się przedstawiać studentom przede wszystkim podczas zajęć z socjologii kultury, których ważnym składnikiem są same rozważania dotyczące rozumienia kultury (a w związku z tym i natury). Zakładanym przeze mnie celem zajęć z socjologii kultury jest zaznajomienie studentów z historią pojęcia „kultura" i samych badań nad kulturą. Specyfiki tych badań nie sposób zrozumieć bez odniesienia do pojęcia natury. Istotę kultury dostrzegam przede wszystkim w symbolicznym wymiarze tej rzeczywistości. Niezwykle trafnie tę intuicję, wyrażoną między innymi przez Antoninę Kłoskowską upatrującą w kulturze symbolicznej przedmiot socjologii kultury, ujął Roman Ingarden: „Człowiek tym się mianowicie m.in. odróżnia od zwierząt, że nie tylko opanowuje przyrodę w granicach bez porównania szerszych, niż jest to dostępne dla zwierząt, a nawet ją przekształca i przystosowuje do swych potrzeb

[18] Zob. M. Scheler: *Człowiek i historia*. W: Idem: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzyli S. Czerniak, A. Węgrzecki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.

[19] Zob. H. Plessner: *Władza a natura ludzka. Esej o antropologii światopoglądu historycznego*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzyła E. Paczkowska-Łagowska. Przekł. przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.

i wymogów, ale nadto – i w tym leży jego rys istotny – że wytwarza sobie pewną zupełnie nową rzeczywistość lub, jakby może ktoś chciał powiedzieć, quasi-rzeczywistość. Raz wytworzona, stanowi ona potem znamienny składnik otaczającego go świata. Człowiek uprawia ziemię i hoduje rośliny, stawia domy, buduje drogi lub koleje, reguluje rzeki itd. Robią to jednak na swój sposób i w swoich wymiarach także niektóre przynajmniej zwierzęta – bobry, mrówki, termity – choć na pewno w stopniu znacznie mniej doskonałym i powszechnym. Ale człowiek stwarza nadto tego rodzaju przedmioty, jak dzieła sztuki, teorie naukowe, systemy metafizyczne lub teologiczne, języki, jako różne sposoby utrwalania i przekazywania innym tego, co raz zostało pomyślane, państwa, instytucje publiczne (jak np. uniwersytety) lub prywatne (np. banki, towarzystwa itp.), systemy prawne, pieniądz itd. Hodując zaś i przekazując wiedzę o swej własnej przeszłości i o przeszłości dzieł wytworzonych przez swych przodków, wytwarza rzeczywistość historyczną, dzięki której życie działającego właśnie pokolenia staje się dalszym ciągiem procesów i wypadków historycznych już dokonanych"[20]. Mało tego, Ingarden zwraca uwagę na „graniczną" naturę człowieka, zauważa, że człowiek żyje na skraju dwóch światów: natury i *quasi*-rzeczywistości[21]. W innym miejscu pisze, że naturą (istotą) człowieka jest nieustanne przekraczanie własnej zwierzęcości.

Dynamiczny charakter ma także relacja między biologicznym (*sex*) i społeczno-kulturowym (*gender*) wymiarem ludzkiej płciowości. Wiążąca się z problematyką socjalizacji i wychowaniem kwestia płci stanowi jedno z najważniejszych socjologicznych zagadnień. Z jednej strony chodzi o biologiczne uwarunkowania płciowej konstytucji człowieka, z drugiej strony o kulturowe mechanizmy kształtowania, autoprezentacji płci. Spór o płeć przyjmuje charakter sporu między biologicznym a kulturowym determinizmem (*resp.* postmodernistycznym kulturalizmem). Przypomnę tylko, że oba te stanowiska w skrajnej postaci – bez brania pod uwagę argumentów strony drugiej – nie są w stanie (pomińmy dialektykę natury i kultury w życiu społecznym człowieka) zaproponować spójnej koncepcji płci, obejmującej to, co wrodzone, i to, co wyuczone.

Problematyka relacji natura – kultura wpisana w proces socjalizacji do ról płciowych stanowi ważny element socjologii wychowania (socjologii edukacji, socjologii szkoły[22]). Pojawia się na gruncie wspo-

[20] R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*. Wyd. 4. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987, s. 30.

[21] Ibidem, s. 38.

[22] W polskiej tradycji socjologicznej nie zakorzeniła się ta subdyscyplina socjologiczna. Z powodzeniem jest natomiast uprawiana na przykład we Francji.

mnianych subdyscyplin między innymi pod postacią refleksji nad istnieniem ukrytych programów (*hidden curriculum*). Socjalizacja do ról płciowych, opartych na istnieniu kulturowo zdefiniowanych oczekiwań, przebiega także w „niewidzialnej", nieformalnej rzeczywistości, którą badacze określają właśnie mianem ukrytych programów. Programy te – realizowane w szkole z wykorzystaniem podręczników, rozmaitych aktywności, zróżnicowanego traktowania uczniów – zawierają oczekiwania na temat płci, oczekiwania niezwerbalizowane *expressis verbis*, kształtowane na podstawie stereotypów[23]. Stąd najbardziej efektywną strategią socjalizacyjną staje się strategia prowadząca do sytuacji, w której to, co kulturowe, zaczyna być traktowane jako naturalne (element porządku natury)[24]. W procesie socjalizacji do ról płciowych taka strategia wydaje się szczególnie skuteczna. I tak, wedle stereotypów, dziewczynki „są uległe, delikatne, skłonne do współpracy, kochające, opiekuńcze; chłopcy są agresywni, ciekawi, lubiący współzawodniczyć, ambitni"[25]. Kuriozalnego przykładu takiego przesunięcia semantycznego, w którym kultura (pewne oczekiwania kulturowo zdefniowane) zostaje potraktowana jako natura, dostarcza następujący fragment, będący (nagrodzonym swego czasu przez Ministerstwo Edukacji – sic!) propozycją działań wychowawczych dla uczniów szkół podstawowych, której autorki w następujący sposób piszą o chłopcach: „Do życia podchodzą bardziej konkretnie, rozumowo i konsekwentnie [...]. Dziewczęta inaczej reagują, gdyż mają inne ciało, psychikę i odmienne potrzeby. Są bardziej delikatne, są z natury bardziej ciepłe i serdeczne. Kierują się sercem i intuicją. [...] potrzebują kogoś, kto będzie je kochał, dawał poczucie bezpieczeństwa i ochraniał"[26].

Rozważania nad wrodzonym bądź wyuczonym charakterem inteligencji czy uzdolnień stanowią kolejną odsłonę debaty nad relacją natura – kultura. W przypadku socjologicznego dyskursu nad inteligencją czy uzdolnieniami wyeksponowany zostaje ich aspekt środowiskowy,

---

Zob. M. Duru-Bellat, A. Henriot-Van Zanten: *Sociologie de l'école*. 3e éd. Paris: A. Colin, 2006.

[23] J.H. Ballantine: *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2001, s. 93.

[24] Zygmunt Bauman w swojej *Socjologii*, w rozdziale noszącym wymowny tytuł *Natura i kultura*, pisze: „Kultura najbardziej skuteczna jest wtedy, kiedy uchodzi za naturę". Z. Bauman: *Socjologia*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka, 1996, s. 163.

[25] J.H. Ballantine: *The Sociology of Education...*, s. 93, tłum. – A.K.

[26] M. Kwiek, I. Nowak: *Propozycje działań wychowawczych dla uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych*. Warszawa: Veda, 1993, s. 105 – cyt. za: D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 9, podkr. – A.K.

przy czym dynamiczna koncepcja relacji natura – kultura osłabia ewentualną tendencję do zajmowania w tej kwestii stanowiska charakterystycznego dla socjologicznego determinizmu.

Jeszcze jednym bardzo ciekawym tematem, w którym ogniskuje się relacja natura – kultura, jest bez wątpienia kwestia alternatywnej edukacji (na przykład pedagogiki wolności czy antypedagogiki). Prezentowana w jej obrębie krytyka instytucji szkoły, opresywnego systemu edukacyjnego powiązanego ze sferą polityki, gospodarki czy kulturowych stereotypów jest także krytyką wypierania „naturalnych" uzdolnień, siłowego wtłaczania jednostek w kulturowe kostiumy ról społecznych. Lejtmotywem alternatywnych dyskursów o edukacji pozostaje akcentowanie autentyczności i spontaniczności uczniów, kojarzonych z porządkiem raczej natury niż kultury, za tą bowiem stoją opresywne instytucje, ze szkołą na czele.

Człowiek i społeczeństwo wobec natury

Chciałbym zająć się jeszcze jednym zagadnieniem istotnym dla socjologii i pedagogiki, a mianowicie stosunkiem człowieka nowoczesnego do natury. Tak jak pisałem na początku artykułu, socjologia należy do grona nauk, których powstanie bez wątpienia należy wiązać z procesem dziewiętnastowiecznej industrializacji. Ponieważ proces ten zmienił stosunek człowieka do natury, stanowi ważne wyzwanie dla pedagogiki. Nie da się także zakwestionować faktu, że proces industrializacji zdynamizował ekspansywność człowieka wobec przyrody. Socjologicznie, ale i pedagogicznie interesującym wątkiem jest jednak przede wszystkim kwestia ruchów społecznych i kulturowych, które można określić mianem ruchów oporu. Ruchy te z jednej strony redefiniują oparty na ekspansji stosunek człowieka do natury, a z drugiej proponują nowe wizje rozwoju społecznego, których wspólnym mianownikiem jest idea zrównoważonego rozwoju. Te debaty nad ruchami oporu (dziedzictwem kontrkulturowym, ruchami ekologicznymi, ruchem dobrowolnej prostoty czy ruchem *slow*) stanowią kolejną odsłonę interesującego nas tutaj problemu relacji natura – kultura. Problematykę ruchów oporu uważam za istotny element socjologicznych treści kształcenia i omawiam ją podczas zajęć z wprowadzenia do socjologii, na których podejmuję kwestię zrównoważonego rozwoju na tle dyskusji nad koncepcjami rozwoju społecznego. Problematyka ta koresponduje (choć oświetla zagadnienie od nieco innej strony) z pedagogicznym (edukacyjnym i dydaktycznym) zainteresowaniem kwestiami zrównoważonego rozwoju. Omawiam ją szerzej podczas zajęć z socjologii kultury, a także w ramach przedmiotu współczesne proble-

my socjologii. Problematykę kulturowego oporu wobec „paradygmatu industrialnego"[27] w ramach socjologii kultury wpisuję w relację kultura dominująca – kontrkultura[28].

Na wskroś romantyczna hippisowska apologia natury stanowiła z kolei inspirację dla pojawienia się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku licznych ruchów ekologicznych, upatrujących spełnienie imperatywu samoograniczenia w zmianie stosunku człowieka do przyrody. Przynajmniej dla części ich protagonistów ten ekologiczny zwrot oznaczał sakralizację środowiska naturalnego. Kontynuację tego kontrkulturowego przewartościowania i nowego naturalizmu omawiam podczas analizy ruchów społecznych i kulturowych głoszących postulaty przedefiniowania instrumentalnego stosunku cywilizacji zachodniej do natury (podczas zajęć z przedmiotu współczesne problemy socjologii). Ten wątek treści kształcenia z zakresu współczesnych problemów socjologii traktuję także jako element budzenia wśród studentów zainteresowania samą problematyką środowiska, obecności człowieka w świecie, a zarazem (na poziomie kompetencji społecznych) jako element uwrażliwienia przyszłych pedagogów na problematykę troski o środowisko, element kształtowania postaw. Kształcenie z zakresu socjologii wpisuje się tutaj w cele edukacji ekologicznej (edukacji środowiskowej), której przyświeca właśnie cel budzenia „zainteresowania społeczeństwa związkiem między kwestiami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi i ekologicznymi"[29], „tworzenie nowych wzorców zachowań" czy w końcu „kształtowanie postaw i przekonań jednostek, grup i społeczeństw uwzględniających troskę o jakość środowiska"[30].

Wspólnym rysem wspomnianych ruchów oporu jest krytyka zachodniego antropocentryzmu, legitymizującego instrumentalny stosunek człowieka do natury. U podłoża takiej antropocentrycznej postawy, zdaniem przynajmniej części ekologicznego środowiska, leży chrześcijaństwo. Christopher Hrynkow przytacza twierdzenie Lynna White'a,

---

[27] Na temat paradygmatu industrialnego zob. D. E l g i n, C. L e D r e w: *Global Consciousness Change. Indicators of an Emerging Paradigm*. San Anselmo 1997. http://www.duaneelgin.com/wp-content/uploads/2010/11/global_consciousness.pdf [15.03.2016], s. 5.

[28] Jednym z charakterystycznych rysów młodzieżowej kontrkultury lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku był bez wątpienia zwrot w stronę natury (Daniel Yankelovitch pisał wtedy o „nowym naturalizmie"), sakralizacja przyrody, ekoduchowość. D. Y a n k e l o v i c h: *The New Naturalism*. „The Saturday Review" 1972, April 1.

[29] E. S z a d z i ń s k a: *Wprowadzenie*. W: *Dydaktyczne „tropy" zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Red. E. S z a d z i ń s k a. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2014, s. 8.

[30] Ibidem.

wedle którego chrześcijaństwo miałoby odegrać wiodącą rolę w zaszczepieniu kulturze zachodniej antropocentryzmu. Postawa ta miałaby z kolei przyspieszyć „zachodnią wojnę wobec natury"[31]. Podobnie krytyczne stanowisko wobec chrześcijaństwa, a jednocześnie przesyconej antropocentryzmem kultury wyrażał George Sessions, jedna z najważniejszych postaci – obok Arnego Næssa – w dziejach „głębokiej ekologii" (*deep ecology*). Pisząc o „Age of Ecology", o ekologicznej rewolucji związanej z „głęboką ekologią", Sessions zwracał uwagę na specyficzny, przesycony chrześcijańską arogancją wobec natury charakter współczesnej nauki i technologii[32]. Chciałbym jeszcze odnotować podobnie krytyczny stosunek do chrześcijaństwa wyrażony przez *spiritus movens* ruchu dobrowolnej prostoty – Duane'a Elgina. Polemizując z rzecznikami mechanistycznego modelu wszechświata, z którego wyrugowano tzw. irracjonalne doświadczenie, Elgin odwołuje się do modelu człowieka jako Pana, istoty panującej nad naturą[33]. Twierdzi, że obraz człowieka ma swoje źródło w tradycji judeochrześcijańskiej, a samo chrześcijaństwo uznaje za najbardziej antropocentryczną religię świata, która legitymizuje dualizm natury i człowieka.

Tak skrajne stanowisko budzi uzasadnione wątpliwości, podobnie jak zbyt wyidealizowany wizerunek buddyzmu, szintoizmu czy taoizmu, wizerunek, do którego lubią odwoływać się protagoniści ruchów ekologicznych[34]. Pomijając jednak te kwestie, staram się zwrócić uwagę studentów na to, że we współczesnych ruchach ekologicznych nie chodzi tylko o ochronę środowiska, o zainteresowanie konsekwencjami zanieczyszczenia planety dla zdrowia i życia człowieka – w ruchach ekologicznych, na przykład w „głębokiej ekologii" czy ruchu dobrowolnej prostoty, chodzi o pewną formę duchowości czy wręcz sakralizacji przyrody. Warto w tym miejscu odwołać się do koncepcji *implicit religion*, która zakłada, że idee religijne (duchowe) mogą manifestować się nawet w pozornie świeckich formach[35]. Na wzrastającą popularność

[31] Ch. H r y n k o w: *Fruitful Naming? A Case for Environmentalism as Vocation*. „Studies in Religion / Sciences Religieuses" 2013, vol. 42, no. 3, s. 303, tłum. – A.K.

[32] G. S e s s i o n s: *The Deep Ecology Movement: A Review*. „Environmental Review" 1987, vol. 11, no. 2, s. 106.

[33] *Changing Images of Man*. Eds. O.W. M a r k l e y, W.W. H a r m a n. Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press, 1982, s. 47.

[34] D. W o r s t e r: *The Wealth of Nature. Environmental History and the Ecological Imagination*. New York: Oxford University Press, 1993, s. 186–187.

[35] E.I. B a i l e y: *Implicit Religion in Contemporary Society*. Kampen, Netherlands–Weinheim, Germany: Kok Pharos–Deutscher Studien Verlag, 1997; E. B a i l e y: *Implicit Religion: an Introduction*. London: Middlesex University Press, 1998.

tzw. medycyny naturalnej można spojrzeć także w perspektywie redefinicji relacji ciało – dusza: i ciało, i dusza zostały poddane procesowi daleko idącej sekularyzacji, a zatem rosnącą popularność alternatywnej medycyny, ale i orientalnych systemów wierzeń czy praktyk duchowych można interpretować w kategoriach ponownego zaczarowania świata na przekór słynnej tezie postawionej przez jednego z socjologicznych klasyków Maxa Webera, który istotę nowoczesności upatrywał właśnie w procesie odczarowania świata.

Zakończenie

Celem mojego artykułu było zwrócenie uwagi na wyjątkowe znaczenie relacji natura – kultura w socjologicznej i pedagogicznej refleksji. Specyfika tej relacji należy do centralnych zagadnień podejmowanych na gruncie obu dyscyplin, stanowi ważny temat spotkania reprezentantów socjologii i pedagogiki. Relacja natura – kultura jest nieusuwalnym elementem treści kształcenia obu dyscyplin. Z racji własnych kompetencji wyeksponowałem socjologiczne treści kształcenia dotyczące związków natury i kultury, zakładając zarazem, że socjologiczne kształcenie ma do spełnienia ważną rolę w trakcie kształcenia pedagogów. Obecność relacji natura – kultura jest szczególnie widoczna w rozważaniach nad statusem samej socjologii (spór naturalizm – antynaturalizm) oraz w raczej powszechnie przez socjologów przyjmowanej koncepcji człowieka jako *homo duplex*. Słabiej natomiast relację natura – kultura zaznacza się w ramach prób zrozumienia przemian dokonujących się we współczesnych społeczeństwach. Odnoszę wrażenie, że w socjologicznym myśleniu wciąż dominuje jednowymiarowy obraz odczarowanej nowoczesności.

Sądzę, że poszerzenie pola socjologicznej refleksji o zagadnienia z zakresu analizy ruchów oporu, sakralizacji przyrody (pojawiają się tutaj wątki socjologii religii, *resp.* socjologii duchowości) pozwala nie tylko lepiej zrozumieć współczesne przemiany, lecz także w pełniejszym świetle zobaczyć zawsze dynamiczną relację natura – kultura. Postulować wypada więc poszerzenie problematyki socjologicznej w programach kształcenia z zakresu socjologii na studiach pedagogicznych o ekologiczne ruchy oporu, traktowane jednak w perspektywie nadawania relacji natura – kultura bardziej duchowego czy *quasi*-religijnego (*implicit religion*) charakteru. Z racji moich zawodowych zainteresowań ten właśnie wątek staram się uwzględniać w treściach kształcenia z zakresu socjologii, które realizuję na studiach pedagogicznych. Towarzyszy mi nadzieja, że socjologia i pedagogika w swoim zainteresowaniu problematyką ekologiczną są sobie dzisiaj szczególnie bliskie.

Bibliografia

Abercrombie N., Hill S., Turner B.S.: *The Penguin Dictionary of Sociology*. 4th ed. London: Penguin Books, 2000.

Bailey E.: *Implicit Religion: an Introduction*. London: Middlesex University Press, 1998.

Bailey E.I.: *Implicit Religion in Contemporary Society*. Kampen, Netherlands–Weinheim, Germany: Kok Pharos–Deutscher Studien Verlag, 1997.

Ballantine J.H.: *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2001.

Bauman Z.: *Socjologia*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka, 1996.

Boudon R., Bourricaud F.: *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF, 1982.

Changing Images of Man. Eds. O.W. Markley, W.W. Harman. Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press, 1982.

Duru-Bellat M., Henriot-Van Zanten A.: *Sociologie de l'école*. 3e éd. Paris: A. Colin, 2006.

Eagleton T.: *Po co nam kultura?* Przeł. A. Górny. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, 2012.

Elgin D., LeDrew C.: *Global Consciousness Change. Indicators of an Emerging Paradigm*. San Anselmo 1997. http://www.duaneelgin.com/wp-content/uploads/2010/11/global_consciousness.pdf [15.03.2016].

Goodman N.: *Wstęp do socjologii*. Przekł. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska. Poznań: Zysk i S-ka, 2001.

Hrynkow Ch.: *Fruitful Naming? A Case for Environmentalism as Vocation*. „Studies in Religion / Sciences Religieuses" 2013, vol. 42, no. 3.

Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*. Wyd. 4. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987.

Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1997.

Kwiek M., Nowak I.: *Propozycje działań wychowawczych dla uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych*. Warszawa: Veda, 1993.

Mokrzycki E.: *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 2007.

Ossowski S.: *O nauce*. [*Dzieła*. T. 4]. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.

Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Plessner H.: *Władza a natura ludzka. Esej o antropologii światopoglądu historycznego*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzyła E. Pacz-

kowska-Łagowska. Przekł. przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.

Scheler M.: *Człowiek i historia*. W: Idem: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzyli S. Czerniak, A. Węgrzecki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.

Schutz A.: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył E. Mokrzycki. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984.

Sessions G.: *The Deep Ecology Movement: A Review*. „Environmental Review" 1987, vol. 11, no. 2.

La sociologie. Éd. H. Tissot. Lausanne–Barcelone: Éditions Grammont – Salvat Editores S.A., 1976.

Szacka B.: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.

Szadzińska E.: *Wprowadzenie*. W: *Dydaktyczne „tropy" zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Red. E. Szadzińska. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2014.

Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak, 2002.

Turner J.H.: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Przekł. E. Różalska. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998.

Welsh D.: *Sociology and the Social World*. In: *Modern Sociology. Introductory Readings*. Ed. P. Worsley. 2nd ed. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1985.

Wolff J.: *Hermeneutic Philosophy and the Sociology of Art. An Approach to Some of the Epistemological Problems of the Sociology of Knowledge and the Sociology of Art*. London–Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975.

Worster D.: *The Wealth of Nature. Environmental History and the Ecological Imagination*. New York: Oxford University Press, 1993.

Yankelovich D.: *The New Naturalism*. „The Saturday Review" 1972, April 1.

Ziółkowski M.: *Znaczenie – interakcja – rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.

Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. T. 2: *Urabianie osoby wychowanka*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

Andrzej Kasperek

The Relation Nature – Culture in Sociological Teaching Contents (the Case of Pedagogical Studies)

Summary: The issues undertaken in this study involve the presence of some considerations concerning the relation nature – culture in the teaching contents of course curricula in sociology (including sociological subdisciplines), implemented within pedagogical studies. In a particular way, history of sociology is related to the process of the 19th century industrialization – the period which, with no doubt, turned out to be of key significance for the birth of modern society as it radically changed the relation humanity – nature. The author tries to show the centrality of the relation nature – culture in sociological discourse, but on the other hand – the different sociological contexts of the same relation. What is particularly emphasized are: the dispute between naturalism and antinaturalism, the sociological understanding of culture and the existence of contemporary social and cultural movements which discredit the instrumental attitude of modern civilization to nature.

Key words: sociology, nature, culture, antinaturalism, ecology

Andrzej Kasperek

Das Verhältnis: „Natur" – „Kultur" in soziologischen Bildungsthemen (am Beispiel vom pädagogischen Studium)

Zusammenfassung: In seinem Beitrag untersucht der Verfasser das in den Programmen von soziologischen Kursen (darunter auch: von soziologischen Subdisziplinen) im Rahmen des pädagogischen Studiums erscheinende Verhältnis: Natur – Kultur. Die Soziologiegeschichte ist auf eine besondere Art und Weise mit dem Prozess der im 19.Jahrhundert stattfindenden Industrialisierung verbunden, also mit der Periode, die für die Entstehung einer modernen Gesellschaft ohne Zweifel vordringlich war, denn sie hat das Verhältnis: Mensch – Natur völlig geändert. Der Verfasser versucht zu beweisen, dass die Relation: Natur – Kultur die Hauptfrage des soziologischen Diskurses sei, und andererseits bemüht er sich, verschiedene soziologische Kontexte der Relation: Natur – Kultur zu zeigen. Den besonderen Nachdruck legt er dabei auf den Streit zwischen dem Naturalismus und Antinaturalismus, auf soziologische Betrachtung der Kultur, auf das Vorhandensein von gegenwärtigen sozialen und kulturellen Bewegungen, welche die instrumentale Beziehung der gegenwärtigen Zivilisation zur Natur in Frage stellen.

Schlüsselwörter: Soziologie, Natur, Kultur, Antinaturalismus, Ökologie

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Bartłomiej Gołek
Uniwersytet Jagielloński

Samokształtowanie człowieka jako wartość poznawcza pedagogiki ogólnej

Czynniki biologiczne (biopsychiczne) i czynniki kulturowe warunkują ludzkie życie w każdym jego obszarze, również w obszarze działań edukacyjnych i autoedukacyjnych. Te ostatnie – samokształcenie, samowychowanie – w dużej mierze zależą od dyspozycji osobowościowych jednostki, takich jak potrzeby poznawcze, zainteresowania, motywacja, samodzielność poznawcza, wreszcie wolicjonalna gotowość do odśrodkowej pracy nad sobą. Takie (i podobne) dyspozycje człowieka kształtują się na drodze rozwoju biologicznego, rozwoju psychicznego, a także pod wpływem wzrastania i przebywania w określonej kulturze. Środowisko kulturowe życia człowieka (rodzina, grupa społeczna, środowisko lokalne) stwarzać może warunki do optymalnego rozwoju kompetencji autokreacyjnych bądź może rozwój owych dyspozycji hamować (w przypadku, gdy środowisko nosi cechy patologiczne). Kultura, w której żyjemy i której jesteśmy uczestnikami, stanowi źródło wielu wzorców zachowań, systemów postaw i wartości – także tych odnoszących się do podejmowania samodzielnej aktywności poznawczej i wychowawczej.

Samokształtowanie, od okresu dziecięcego do późnej dorosłości, jest pracą na sobą, nad własną osobowością, wolą, nad swoim potencjałem intelektualnym i emocjonalnym, pracą czasem nieuświadomioną, nieplanowaną, podejmowaną niejednokrotnie bez wyraźnej intencji. Samokształtowanie człowieka na każdym etapie życia to wartość sama w sobie, nad którą refleksję może i powinna uprawiać pedagogika ogólna. Ta konstytutywna dla nauk o wychowaniu dyscyplina tworzy podstawy teoretycznej wiedzy pedagogicznej między innymi dzięki

analizie dziedziny pedagogicznego poznania. Za przedmiot badań pedagogiki jako dyscypliny naukowej uważa się procesy wychowywania, kształcenia i samokształtowania człowieka w ciągu całego życia[1], czy też – można ująć tę sprawę nieco inaczej – wszelkie przejawy aktywności edukacyjnej jednostki, również te samodzielne i dobrowolne, zmierzające do ukształtowania jej zdolności życiowych, tj. zdolności dotyczących wielu obszarów funkcjonowania człowieka (obszaru intelektualnego, motywacyjnego, emocjonalnego, interpersonalnego, fizycznego i innych)[2]. Traktowanie pedagogiki jako nauki o szeroko rozumianej działalności edukacyjnej (wychowawczej i kształcącej) pozwala na włączanie w zakres przedmiotu tej dziedziny wiedzy samowychowania i samokształcenia, czyli głównych składników samokształtowania człowieka w ciągu całego życia. Tym samym kategoria samokształtowania zyskuje rangę przedmiotu badań pedagogicznych. Rozpatrywana na tle współczesnych pojęć pedagogicznych, jawi się nam jako ich konieczny element treściowy. Odnosi się do wszelkich samodzielnych działań człowieka nastawionych na pełny rozwój osobowy, na formowanie własnego „aksjologicznego wnętrza". Istotnym momentem tych działań jest – dokonująca się w wyniku dobrowolnej decyzji podmiotu – zmiana czy też modyfikacja własnych nastawień, postaw, poglądów, systemów wartości czy zasobu wiedzy.

Zagadnienie samokształtowania się człowieka – czyli kształtowania siebie samego – rozpatrywane jest dziś w ramach wielu dyscyplin naukowych, między innymi filozofii, pedagogiki i psychologii. W zależności od ujęcia związanego z daną dyscypliną, wskazuje się na różnorakie aspekty tego procesu, w tym na aspekt poznawczy, społeczny, moralny, kulturowy.

Interesujące odniesienia filozoficzne dla procesu kształtowania samego siebie znaleźć możemy w koncepcjach egzystencjalistów, głoszących, iż sensem i celem ludzkiego życia jest heroiczne tworzenie siebie w świecie absurdu. Przykładem mogą tu być rozważania Sørena Kierkegaarda na temat różnicy między istnieniem (byciem) i egzystencją (stawaniem się). Wedle S. Kierkegaarda, człowiek nie jest istotą od razu gotową, lecz osobowością potencjalną – ma dopiero stać się sobą, przechodząc stopniowo **od niebycia do bycia**, od tego, co jest tyl-

[1] S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 8.

[2] K. Rubacha: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 21, 25.

ko **możliwością**, ku temu, co **rzeczywiste i konkretne**[3]. Warunkiem tej przemiany jest myślenie. To dzięki niemu „egzystująca jednostka jest w stanie pracować nad własnym stawaniem się, kształtować je i kontrolować, a wreszcie brać za nie odpowiedzialność"[4]. Ważne jest znalezienie celu owego stawania się, czegoś, co będzie w stanie nadać sens egzystencji, swoistej drogocennej perły, dla której człowiek będzie w stanie porzucić rzeczy nieistotne. „Odnalezienie własnej *perły* oznacza w rzeczywistości odnalezienie siebie, gdyż nie można wybrać jej w sposób dowolny – jej treść musi jakoś wynikać z poznania samego siebie"[5]. Samopoznanie zdaje się leżeć u podstaw procesu kształtowania samego siebie, a jednocześnie jest jego znaczącym momentem[6]. Nie jest procesem łatwym, gdyż, jak zauważa inny egzystencjalista – Karl Jaspers – „znamy lepiej to wszystko, czym sami nie jesteśmy – to, czym jest człowiek, jest dla niego może mniej jasne niż wszystko, co go spotyka. Staje się dla siebie największą tajemnicą, gdy wyczuwa, że jego skończone możliwości zdają się sięgać w nieskończoność"[7]. Elementem samopoznania jest rozumienie siebie samego, to zaś jest całożyciowym niemal zadaniem. Tak pisze o tym Jan Galarowicz: „Powoli uczę się siebie. Czasami trzeba dziesiątków lat, by odkryć o sobie elementarne prawdy, no choćby taką prawdę, że o mym nastroju (pogodnym lub melancholijnym) decydują nie tyle inni ludzie, moje sukcesy i porażki, ile przede wszystkim pogoda (wysokie lub niskie ciśnienie). Albo inną: że o takim, a nie innym zachowaniu się (np. pedantycznym) zadecydował wzór, jaki mieliśmy w rodzinie, w której dorastaliśmy. [...] Rozumienie siebie dokonuje się w dialogu z drugim człowiekiem. W oczach drugiego czytam, kim jestem i jaki jestem. Drugi odczytuje z moich oczu, kim jest on sam"[8].

Samopoznanie jest więc procesem długotrwałym, w którym – jak zauważa Władysław Stróżewski – towarzyszy człowiekowi drugi czło-

[3] Podaję za: J. Pawlak: *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum"–Wydawnictwo WAM, 2009, s. 73.

[4] Ibidem, s. 74.

[5] Ibidem.

[6] E. Erikson: *Identity and the Life Cycle*. New York–London: W.W. Norton&Company, 1980.

[7] K. Jaspers: *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Wyboru dokonał S. Tyrowicz. Wstępem poprzedził H. Saner. Posł. opatrzyła D. Lachowska. Przeł. D. Lachowska, A. Wołkowicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990, s. 26.

[8] J. Galarowicz: *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, 1992, s. 280.

wiek; to dla „drugiego" winniśmy przekraczać samych siebie, wznosić się ponad siebie, by w ten sposób człowiekiem nieustannie się stawać[9]. Owo „stawanie się" jest procesem transcendentnym, rozpostartym – jak stwierdził Romano Guardini – w specyficznym polu napięcia i wielopoziomowej dialektyki pomiędzy „Ja-realnym" a „Ja-idealnym"[10]. Prawdziwą egzystencję urzeczywistniać trzeba poprzez ciągłe wznoszenie się ponad siebie, świadome kształtowanie siebie wedle idei człowieczeństwa, ze świadomością, iż proces ten – proces autokreacji – nie ma końca, nie ma swej finalnej postaci. Człowiek bowiem nie może się nigdy spełnić, nie może istnieć człowiek doskonały, błądzenie i niedoskonałość nie mogą jednak człowieka zniechęcać, a tylko motywować do dalszego rozwoju, do stawania się tym, kim stać się może. K. Jaspers pisze: „Człowiekowi zagraża jego pewność siebie, przekonanie, że jest już tym, czym mógłby być"[11]. Wszelkie moralne samozadowolenie zamyka jednostkę, zdaniem cytowanego filozofa, na prawdziwy cel egzystencji – na ideę człowieka, która winna go prowadzić na drodze samostawania się. „Człowiek nie może spełnić się w samym istnieniu, zadowolić się smakowaniem życia. Przełamuje wszelką rzeczywistość istnienia pozornie spełniającą się w świecie. Wie, że jest rzeczywiście człowiekiem, gdy otwarty na całość bytu żyje w świecie z transcendencją"[12]. By egzystencję takową osiągnąć, potrzebne są nam: postawa pokornego „trwania w pytaniu", „filozofujące życie" (będące drogą człowieka myślącego) oraz „wiara filozoficzna", czyli wiara człowieka we własne możliwości.

Warto wierzyć w swoje możliwości rozwojowe i warto je realizować. Tę wiarę odnajdziemy w założeniach psychologii rozwojowej i psychologii osobowości. Dla przykładu: w teorii potrzeb ludzkich opracowanej przez Abrahama H. Maslowa znajdujemy interesującą nas tu potrzebę samourzeczywistnienia (samospełnienia) – czyli zrealizowania swoich możliwości w myśl stwierdzenia, że musimy być tym, kim być możemy[13]. A. Maslow zalicza tę potrzebę (obok potrzeby poznawczej i estetycznej) do grupy tzw. potrzeb wzrostu (inaczej: rozwoju), co tłumaczy tym, że każde działanie na rzecz zaspokojenia takiej potrzeby powięk-

[9] W. Stróżewski: *O stawaniu się człowiekiem. (Kilka myśli niedokończonych)*. W: *Człowiek – wychowanie – kultura*. Red. F. Adamski. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1993, s. 57.

[10] R. Guardini: *Podstawy pedagogiki* – podaję za: M. Nowak: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 264.

[11] K. Jaspers: *Filozofia egzystencji...*, s. 42.

[12] Ibidem, s. 45.

[13] A. Maslow: *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1990, s. 72–92.

sza obszar dalszych możliwych działań i powoduje jej nasilenie się. Potrzeby wzrostu są potrzebami rozwojowymi, gdyż ich zaspokajanie prowadzi do rozwoju człowieka. A. Maslow podkreśla, iż dążenie człowieka do rozwinięcia i zaspokojenia potrzeb wyższych jest tendencją ogólnie zdrową, oddalającą jednostkę od obszaru psychopatologii, prowadzącą do pożądanych subiektywnych skutków, takich jak pogoda ducha, głębsze szczęście czy bogatsze życie wewnętrzne. Nasza potrzeba samourzeczywistnienia nie może zostać nigdy w pełni zaspokojona i w tym właśnie sensie proces samorealizacji nie ma końca. Ważne jest, by potrzebę tę w sobie odkrywać i urzeczywistniać, albowiem bez zaspokojenia potrzeb psychicznych osobowość nasza nie może istnieć ani prawidłowo spełniać swych funkcji. Rozwój własnej osobowości to – jak podkreślają psychologowie – zadanie całożyciowe, które nie kończy się na etapie adolescencji, lecz ma swoją istotną kontunuację również w życiu dorosłym.

Samodzielna aktywność wychowawcza i samodzielna aktywność kształcąca skierowane na samego siebie mogą być częścią zadań rozwojowych, polegających na „nieustannej rekonstrukcji treści osobistego doświadczenia dokonywanej ze względu na podmiotowe i/lub transcendentne kryteria wartościowania”[14]. Samokształtowanie jednostki wiąże się z projektowaniem przez nią indywidualnych programów i celów życiowych, co ma swój początek już w okresie dorastania, a kontynuowane i modyfikowane bywa w wieku dorosłym. Zdaniem Adama Niemczyńskiego, „Proces urzeczywistniania wizji pełnego kształtu własnego życia wymaga od młodego dorosłego rozpoznania sensu zdarzeń w świecie i ich znaczenia dla możliwości realizowania jego zamierzeń. Proces ten wyraża autonomię jednostki. Jednak dopiero wówczas, gdy człowiek staje się odpowiedzialny za własny rozwój, można mówić o autonomii jednostki jako osoby”[15]. Autokreacja jest więc mierzeniem się z problemem sensu życia, jest realizacją własnego świata celów i wartości, służy podtrzymywaniu własnej tożsamości i w tym wymiarze jest cechą osobowości dojrzałej. Jak zauważa Marian Olejnik, „Współczesne koncepcje rozwoju osobowości w dorosłości zwracają uwagę na to, że człowiek dorosły jest w dużej mierze odpowiedzialny za swój rozwój, jest jego podmiotem. [...] Poddaje on ciągłej ewaluacji sytuacje, w których uczestniczy, oraz zadania i problemy, które rozwiązuje ze względu na ich znaczenie dla rozwoju

[14] *Wczesna dorosłość.* Oprac. E. G u r b a. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. H a r w a s - N a p i e r a ł a, J. T r e m p a ł a. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 227.

[15] A. Niemczyński – *Wczesna dorosłość...*, s. 228.

własnego oraz rozwoju człowieka w ogóle"[16]. Traktuje o tym między innymi A. Niemczyńskiego koncepcja rozwoju perspektywy biograficznej. Wedle tej koncepcji, proces rozwoju osobowości obejmuje całe ludzkie życie i przebiega w trzech następujących po sobie stadiach: stadium personalizacji, stadium dopełnienia osobowościowej konstrukcji oraz stadium finalnej integracji[17]. Rozwój perspektywy biograficznej jawi się jako istota rozwoju mądrości człowieka dorosłego, a procesy samokształcenia i samowychowania pełnią tu ważną rolę. Samorealizacja staje się udziałem dorosłych pragnących żyć świadomie i odpowiedzialnie. Implikuje ona takie zmiany na poziomie osobowości człowieka dorosłego, które określa się mianem generatywności – czyli zdolności powoływania do życia nowych wytworów i nowych idei oraz tworzenia samego siebie[18].

Rozwinięcie filozoficznych i psychologicznych koncepcji autokreacji człowieka odnajdujemy w pedagogicznych koncepcjach samokształtowania. Jak zauważa Stanisław Palka, samokształtowanie „zawiera w sobie nie tylko samokształcenie, ale i wszystkie inne formy samodzielnej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej jednostki, służące jej stawaniu się człowiekiem, manifestujące się w czynnym stosunku do siebie i świata, w samowychowaniu, które przede wszystkim jako praca nad sobą wspiera się na akceptowanych wartościach i służy realizowaniu tych wartości"[19]. Zdaniem tego autora, samokształtowanie jest – obok wychowania i kształcenia – istotnym składnikiem dziedziny poznania pedagogicznego i często przybiera postać procesów nieintencjonalnych, spontanicznych, nieplanowanych, nieświadomych, to znaczy podejmowanych bez wyraźnej świadomości ich skutków kształcących czy wychowawczych[20]. Samokształtowanie jest procesem rozwoju samego siebie, całej swojej osobowości, jest twórczym procesem pozna-

[16] *Średnia dorosłość. Wiek średni*. Oprac. M. Olejnik. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2..., s. 254.

[17] Podaję za: ibidem, s. 254–256.

[18] K. Appelt: *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych*. W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 526.

[19] S. Palka: *Sztuka w rozwoju kierowanym i samorozwoju*. [Referat wygłoszony na Sympozjum Naukowym VII Biennale Sztuki dla Dzieci w Poznaniu – maj 1986] – cyt. za: B. Matwijów: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. [Skrypty Uczelniane – Uniwersytet Jagielloński. Nr 707]. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994, s. 18.

[20] S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 11.

wania i realizowania wartości osobowych i moralnych, jest świadomą pracą nad sobą we wszystkich możliwych formach i zakresach.

W literaturze przedmiotu znaleźć można szereg pojęć pokrewnych pojęciu samokształtowania, takich jak: samodoskonalenie się, praca nad sobą, wychowanie samego siebie, kierowanie samym sobą, tworzenie samego siebie, autoedukacja, autorealizacja, autokreacja, samourzeczywistnienie, samorealizacja, samouctwo, autoformacja, samostawanie się. Każde z tych pojęć, choć są one bliskie sobie znaczeniowo, akcentuje nieco inny aspekt procesu samokształtowania. Bogusława Matwijów, dokonawszy zestawienia i porównawczej analizy tych wielorakich ujęć definicyjnych, stwierdziła, że (podam kilka przykładów rozumienia różnorodnych pojęć) **autokreacja** to twórcze tworzenie siebie samego, samodzielne planowanie i realizowanie własnego rozwoju według wybranej jakości (wartości) życia; **samodoskonalenie** oznacza z kolei kształcenie własnej woli i rozumu, umysłu i charakteru, dążenie do harmonii wewnętrznej, rozwój struktury duchowej „danej", wzrost samoświadomości[21]. Ci autorzy, którzy piszą o **pracy nad sobą**, podkreślają, iż polega ona na samodyscyplinie, panowaniu nad sobą i ciągłym modyfikowaniu własnego zachowania, podobnie jak proces **kierowania własnym rozwojem**, oznaczający świadome dokonywanie wyborów w sferze wartości moralnych i życiowych ideałów[22]. **Autorealizacja** natomiast określana bywa jako proces realizowania przez jednostkę własnego potencjału i własnych możliwości, ukierunkowany na jakiś cel, mający swoje odniesienie w życiu społecznym[23]. Analiza stosowania terminów „samokształcenie" i „samowychowanie" dowodzi – zdaniem B. Matwijów – tego, że pojęcia te używane są w wąskim i szerokim znaczeniu. I tak, **samokształcenie** w wąskim rozumieniu to doskonalenie własnych sprawności poznawczych, proces zmian w sferze umysłowej dokonujący się w toku świadomie prowadzonego uczenia się ze znajomością zasad, celów i metod (w odróżnieniu od **samouctwa**, które oznaczałoby utrwalanie wiadomości i samodzielne uczenie się bez znajomości prawidłowości tego procesu); natomiast samokształcenie w rozumieniu szerokim to tyle, co zdobywanie wiedzy i umiejętności, kształtowanie własnych dyspozycji psychicznych i cech charakteru[24]. Zdaniem Justyny Pawlak, samokształcenie to obszar działań autokreacyjnych człowieka związany z kształtowaniem

[21] B. M a t w i j ó w: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku...*, s. 113.

[22] Ibidem.

[23] M. N o w a k: *Teorie i koncepcje wychowania...*, s. 501.

[24] B. M a t w i j ó w: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku...*, s. 113.

sprawności intelektualnej, koncentracji uwagi, pamięci, z rozwijaniem zainteresowań, które stawać się mogą ważnym składnikiem motywacji wewnętrznej do dalszego rozwoju i doskonalenia. Autorka pisze: „O samokształceniu możemy mówić zarówno wtedy, gdy dana osoba samodzielnie uczy się czegoś, jak i wtedy, gdy w ramach nauki szkolnej czy uniwersyteckiej świadomie stara się poszerzać swoją wiedzę i wykraczać poza podany schemat czy program"[25]. Jeśli samokształcenie traktować jako dopełnienie procesów zorganizowanego kształcenia, to za kontynuację działań wychowawczych uznać należy zjawisko **samowychowania**, tj. samodzielną aktywność jednostki skierowaną na formowanie jej systemu postaw i systemu zinternalizowanych wartości. Według Franciszka Bereźnickiego, „Samokształcenie bardziej wiąże się ze zdobywaniem wiedzy, w odróżnieniu od samowychowania, które kojarzy się z doskonaleniem cech charakteru i postaw zgodnie z uznawanymi celami i wartościami"[26]. Oba te procesy są jednak z sobą istotnie powiązane, jako że aktywność samokształceniowa wspiera intelektualne ogarnianie świata i zachodzących w nim przemian, a to z kolei może być pomocne w procesie odkrywania przez jednostkę wewnętrznych zdolności do kreowania siebie i otoczenia[27]. Wąsko rozumiane samowychowanie oznaczać będzie proces zmian w sferze moralnej, emocjonalnej, estetycznej, fizycznej polegający na rozwoju własnych dyspozycji kierunkowych, cech charakteru, postaw, na urzeczywistnianiu wartości; samowychowanie w sensie szerokim odnosi się natomiast do wyboru i kształtowania własnej drogi życia, przekształcania osobowości (traktowanej jako całość) po linii „ja-idealnego"[28]. Zdaniem Zofii Matulki, w toku samowychowawczej pracy człowiek kształtuje swoje poglądy i przekonania, a więc wiedzę pozwalającą mu odróżniać prawdę od fałszu oraz odniesienie tej wiedzy do świata wartości. Autorka ta stwierdza, że „Samowychowanie ma doprowadzić do przyswojenia sobie hierarchii wartości, wypracowania wartościowych poglądów, przekonań i postaw, ukształtowania charakteru moralnego, polegającego na zgodności postępowania, zgodności reakcji woli i re-

[25] J. P a w l a k: *Autokreacja...*, s. 105.

[26] F. B e r e ź n i c k i: *Uczenie się podstawą samokształcenia*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Red. J. G a b z d y l, B. O e l s z l a e g e r. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2010, s. 181.

[27] D. L a w t o n, P. G o r d o n: *Dictionary of Education*. London: Hodder & Stoughton, 1993, s. 20–21.

[28] B. M a t w i j ó w: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku...*, s. 113.

akcji emocjonalnych z przyjętą hierarchią wartości etycznych"[29]. Innymi dyspozycjami osobowymi, które wypracowywać można w toku samodzielnej aktywności wychowawczej, są – według Z. Matulki – samodzielność myślenia, krytycyzm, umiejętność stawiania pytań, uniezależnienie się od manipulacji i propagandy, szczerość wobec samego siebie, posiadanie niezafałszowanego obrazu świata i własnej osoby. Nade wszystko chodzi tu o wyrobienie w sobie dyspozycji do poszukiwania prawdy oraz dyspozycji do czynienia dobra, co jest równoznaczne z dążeniem do uczynienia właściwego użytku z wolności[30].

Z wolnością zaś nierozerwalnie wiąże się kategoria odpowiedzialności – odpowiedzialności osoby ludzkiej za własne wybory i decyzje. Uświadamianie sobie tej odpowiedzialności, branie odpowiedzialności za swoje życie, dojrzałe mierzenie się z konsekwencjami codziennych poczynań to istotna część pracy nad sobą. „Człowiek poczuwający się do odpowiedzialności i odpowiedzialnie działający ma świadomość, że od jego działań zależy realizacja wartości i że mogą one zostać urzeczywistnione bądź nieurzeczywistnione"[31]. Jest to sprawa sumienia, wewnętrznej sankcji poczynań człowieka, która najpierw uzdalnia jednostkę do odróżniania dobra od zła, a potem pozwala jej wypracować w sobie „gotowość do czynienia dobra zawsze i wszędzie, a unikania zła"[32]. Sumienie to formuje się w dużej mierze w toku procesu samowychowania, czy też – jak chcą niektórzy – procesu autoformacji.

„Autoformacja" to kolejne z analizowanych tu pojęć pokrewnych pojęciu samokształtowania, popularne zwłaszcza w obszarze pedagogiki chrześcijańskiej. Marian Nowak, powołując się na prace Romana Guardiniego, stwierdza, że w ujęciu chrześcijańskiej pedagogiki zachodniej autoformacja traktowana jest jako specyficzne zadanie człowieka: odszukania w sobie wewnętrznego obrazu, danego człowiekowi przez Boga, i wydobycia tego obrazu przez rzetelną pracę nad sobą[33]. Pomocne w tej pracy mogą być między innymi: umiejętność odraczania gratyfikacji, orientacja przyszłościowa, cierpliwość, wytrwałość, konsekwencja[34].

---

[29] Z. M a t u l k a: *Samowychowanie*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Red. T. W u j e k. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 147.

[30] Ibidem, s. 150.

[31] J. T o r o w s k a: *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 19.

[32] Z. M a t u l k a: *Samowychowanie...*, s. 151. Por. K. S h e l d o n, T. K a s s e r: *Coherence and Congruence: Two Aspects of Personality Integration*. „Journal of Personality and Social Psychology" 1994, no. 68.

[33] M. N o w a k: *Teorie i koncepcje wychowania...*, s. 501.

[34] J. P a w l a k: *Autokreacja...*, s. 109.

Małgorzata Bereźnicka, w książce poświęconej wartościom kształcenia, celowo odróżnia dwa bliskoznaczne pojęcia, uznawane przez niektórych badaczy za nierozłączne; pisze, że „pogłębianie wiedzy [następuje – B.G.] przez samokształcenie, natomiast samodzielne kształtowanie cech osobowości przez samokształtowanie”[35]. Z kolei B. Matwijów wysunęła następujący wniosek dotyczący obu pojęć: „Wydaje się, że brak jednoznaczności w powszechnym rozumieniu terminów: samokształcenie i samowychowanie, jak również dostrzegana i postulowana konieczność integralnego pojmowana procesów pedagogicznych (bez wyraźnego rozgraniczenia działań dotyczących sfery umysłu od działań odnoszących się do sfery uczuciowej, moralnej, estetycznej i innych) spowodowała pojawienie się w języku pedagogicznym terminów obejmujących swym zakresem całość działań autoedukacyjnych”[36]. Zdaniem tej autorki, wspólne dla wielu definicji jest ujmowanie samokształtowania jako procesu ciągłego, integralnego, holistycznego, dynamicznego, sensownego, twórczego, a w szczególności jako:

- procesu rozwoju samego siebie, całości swej osobowości, rozwoju dyspozycji zarówno instrumentalnych, jak i kierunkowych;
- pracy nad sobą we wszystkich formach, to znaczy w samoobserwacji, samoanalizie, samopoznaniu, samodoskonaleniu, modyfikacji własnych zachowań;
- procesu autonomicznego przebiegającego równolegle do procesów kształcenia i wychowania kierowanego, trwającego przez całe życie nawet po zakończeniu edukacji instytucjonalnej, przy czym możemy wyróżnić dwie nawzajem przenikające się formy tego procesu: po pierwsze, samokształtowanie *sensu stricto* – proces świadomy i celowy, po drugie, samorozwój – proces będący nieświadomym, samorzutnym rozwojem jednostki[37].

W podsumowaniu swoich rozważań B. Matwijów podaje własną definicję samokształtowania i dokonuje uściślenia jej zakresu; pisze, iż samokształtowanie „jest to trwająca przez całe życie samodzielna aktywność edukacyjna człowieka, nastawiona na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowego *ja*, poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości i twórcze działanie zewnętrzne”[38]. Zdaniem S. Palki natomiast, to długotrwały proces świadomego układania przez człowieka toku własnego życia według

[35] M. B e r e ź n i c k a: *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010, s. 97.

[36] B. M a t w i j ó w: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku…*, s. 114.

[37] Ibidem, s. 114, 115.

[38] Ibidem, s. 115.

przyjętego systemu wartości[39]. Na proces ten składa się swoista całość skierowanych przez jednostkę na nią samą oddziaływań, obejmujących sferę moralną, poznawczą (intelektualną), społeczną (interpersonalną), estetyczną, fizyczną, wolicjonalno-emocjonalną. Tak rozumiane samokształtowanie człowieka jest cennym obszarem pedagogicznego poznania. Warto poszukiwać różnorakich uwarunkowań tego zjawiska – społecznych, rodzinnych, kulturowych, być może zawodowych – i dokonywać prób teoretycznego modelowania procesu autoformacji z wykorzystaniem doświadczenia praktycznego oraz treści wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej. Badać można dwustronne powiązania pomiędzy pedagogiką ogólną a praktyką edukacyjną w zakresie samokształtowania człowieka. Mogą temu służyć między innymi następujące pytania:

1. W jakim zakresie pedagogika ogólna wspomagać może proces samokształtowania się człowieka w ciągu całego życia?
2. Jakich wskazówek do pracy nad sobą dostarczać może teoria pedagogiczna jej użytkownikowi? W jaki sposób wiedza z pedagogiki ogólnej inspirować może jej użytkowników (wychowawców, nauczycieli, rodziców, opiekunów, wychowanków) do podejmowania aktywności samokształceniowej i samowychowawczej?
3. Które elementy teoretycznej wiedzy pedagogicznej stawać się mogą nośnikami treści, metod i środków procesu autokreacji jednostki?
4. W jakim stopniu doświadczenia samorealizacji człowieka wzbogacać mogą ogólną refleksję pedagogiczną (filozofię wychowania)?
5. Jakie szanse rozwoju wiedzy pedagogicznej dawać może aktywność samokształceniowa i samowychowawcza podmiotów wychowania i kształcenia (nauczycieli, wychowawców, opiekunów, rodziców, uczniów, wychowanków)?
6. Jakie są możliwości efektywnego wiązania wiedzy z pedagogiki ogólnej z praktyką autoformacyjną człowieka?

Pytania te zarysowują obszary interesujących eksploracji edukacyjnych, obszary słabo dotychczas rozpoznane. Nie są to jedyne pola niewiedzy dotyczące tematu samokształtowania. Powstaje potrzeba projektowania i przeprowadzania poszukiwań poznawczych w trzech możliwych kierunkach:

– w kierunku badań teoretycznych (na poziomie metapedagogicznym, badań dotyczących sposobów uprawiania pedagogiki ogólnej i określania jej przedmiotu, budowania systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej z uwzględnieniem treści związanych z samokształtowaniem człowieka w ciągu całego życia);

[39] S. P a l k a: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna...*, s. 8.

- w kierunku badań empirycznych (opisujących i wyjaśniających doświadczenia samokształceniowe i samowychowawcze człowieka, interpretujących fenomen samorealizacji jednostki w biegu życia);
- w kierunku próby zarysowania możliwego modelu wiązania pedagogiki ogólnej ze sferą autokreacji podmiotów pedagogicznego działania.

Tak oto zagadnienie samokształtowania się człowieka – zagadnienie autoedukacji, autokreacji, autoformacji, autorealizacji – jawi się jako cenny poznawczo przedmiot zainteresowań pedagogiki ogólnej, rozumianej jako teoria pedagogicznego działania obejmująca przede wszystkim opis i analizę ogólnej struktury działań pedagogicznych (w tym działań z zakresu samokształcenia i samowychowania człowieka w ciągu całego życia), ich różnorakich uwarunkowań, zasad, norm, prawidłowości pedagogicznych, efektywności oddziaływań wychowawczych, kształcących, opiekuńczych, profilaktycznych, animacyjnych i innych[40]. Pedagogika ogólna, budując najogólniejszą teorię edukacji, powinna włączać w swoje rozważania także problematykę „samostawania się" człowieka, zarówno w aspekcie samorozwoju intelektualnego, jak i w aspekcie samodzielnego kształtowania własnej struktury aksjologicznej, osobowościowej.

Bibliografia

Appelt K.: *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych*. W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Bereźnicka M.: *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.

Bereźnicki F.: *Uczenie się podstawą samokształcenia*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2010.

Erikson E.: *Identity and the Life Cycle*. New York–London: W.W. Norton&Company, 1980.

Galarowicz J.: *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, 1992.

[40] S. Palka: *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*. W: *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Red. M. Myszkowska-Litwa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 16.

Jaspers K.: *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Wyboru dokonał S. Tyrowicz. Wstępem poprzedził H. Saner. Posł. opatrzyła D. Lachowska. Przeł. D. Lachowska, A. Wołkowicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990.

Lawton D., Gordon P.: *Dictionary of Education*. London: Hodder & Stoughton, 1993.

Maslow A.H.: *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1990.

Matulka Z.: *Samowychowanie*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Red. T. Wujek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

Matwijów B.: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. [Skrypty Uczelniane – Uniwersytet Jagielloński. Nr 707]. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1994.

Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.

Palka S.: *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*. W: *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Red. M. Myszkowska-Litwa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.

Pawlak J.: *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum"–Wydawnictwo WAM, 2009.

Rubacha K.: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Sheldon K., Kasser T.: *Coherence and Congruence: Two Aspects of Personality Integration*. „Journal of Personality and Social Psychology" 1994, no. 68.

Stróżewski W.: *O stawaniu się człowiekiem. (Kilka myśli niedokończonych)*. W: *Człowiek – wychowanie – kultura*. Red. F. Adamski. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1993.

Średnia dorosłość. Wiek średni. Oprac. M. Olejnik. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Torowska J.: *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.

Wczesna dorosłość. Oprac. E. Gurba. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Bartłomiej Gołek

The Self-Education Process as a Cognitive Value of General Pedagogy

Summary: The question of self-formation of a human being, that is the formation of the self, is being debated today in the fields of different academic disciplines, including philosophy, pedagogy and psychology. Depending on the approach a given discipline adopts, different aspects of this process are highlighted, including the cognitive, social, moral and cultural one. Similar concepts are as follows: self-realization, autocreation, autorealization, autoformation, work on oneself and auto-education, or the so-called "self-becoming". Self-formation is a process of development of the self, of one's whole personality and it is a creative process of cognition and realization of personal and moral values, being a conscious work on oneself in all possible forms and ranges. Whereas the process of self-training, which means self-acquisition of knowledge and abilities, is sometimes emphasized in modern teaching programs and educational reports, the question of self-formation of one's personality, working on oneself, the process of *becoming* in the axiological aspect – the question of self-education – is pushed aside. The formation process of an axiological structure in a person does not have an end – there is no moment in one's biography in which one's personality would be fully defined. There is a need for further research on different factors of the self-education process and its relation to the general pedagogy.

Key words: self-education, self-realization, self-creation, general pedagogy, pedagogical knowledge

Bartłomiej Gołek

Die Selbstverwirklichung des Menschen als Erkenntniswert der allgemeinen Pädagogik

Zusammenfassung: Die Selbstverwirklichung ist ein das ganze Leben lang dauernder Prozess der Selbstentwicklung des Menschen und dessen Persönlichkeit, sowie der bewussten Arbeit an sich selbst in allen möglichen Formen und Bereichen. Sie bezieht sich auf jede selbständige Tat des Menschen, die auf volle Individualentwicklung, auf Formung des eigenen „axiologischen Inneren" orientiert ist. Ein wichtiges Element der Tätigkeit ist freiwillige Änderung von der Modifizierung eigener Einstellungen, Ansichten, Wertesysteme oder Kenntnisse. Betrachtet man Pädagogik als eine Wissenschaft von

Bildungstätigkeit im erweiterten Sinne, darf man in deren Bereich Selbsterziehung und Selbstbildung, d.h. die wichtigsten Elemente der Selbstverwirklichung des Menschen innerhalb seines ganzen Lebens, einbeziehen. Die Kategorie ‚Selbstverwirklichung' wird zum Gegenstand der pädagogischen Forschungen und erscheint als einer der pädagogischen Hauptbegriffe, so dass sie zum Interessengebiet der allgemeinen Pädagogik wird. Es scheint nötig zu sein, dem Kern von der Selbstverwirklichung des Menschen und deren verschiedenen Bedingungen, auch den mit theoretischem pädagogischen Wissen verbundenen, auf den Grund zu gehen. Man sollte beiderseitige Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Pädagogik und der Bildungspraxis im Bereich der menschlichen Selbstverwirklichung untersuchen.

Schlüsselwörter: Selbstbildung, Selbsterziehung, Selbstverwirklichung, allgemeine Pädagogik, pädagogisches Wissen

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Joanna Godawa
Uniwersytet Śląski

Transgresyjny wymiar edukacji integracyjnej w przestrzeni „natury" i „kultury"

Natura horret vacuum.
(Natura nie znosi próżni).
Autor nieznany

Dylematy oscylujące wokół sporu „natura" *versus* „kultura" towarzyszą nauce od wielu wieków. Oba pojęcia, pozostające często w antagonistycznych relacjach, miały istotne znaczenie dla formułowania teorii naukowych, definicji i wniosków. Wzajemne relacje obu pojęć doprowadziły do powstania wielu teorii na temat ludzi i środowiska, w którym żyją. W dziedzinie edukacji stały się również przyczynkiem szeroko pojętej myśli pedagogicznej dotyczącej systemów edukacyjnych, ruchów społecznych i rozwiązań legislacyjno-prawnych. Edukacja integracyjna, obecna w Polsce właściwie od niedawna, zdaje się wymykać dualizmowi „kultura" – „natura". W tej sferze edukacji podejmuje się działania na rzecz wzajemnego współkształtowania się obszarów kultury i natury, ciągłego dostosowywania przestrzeni edukacyjno-terapeutycznej do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami.

Natura i kultura – kontekst definicyjny

System wzajemnych zależności między „naturą" a „kulturą" stał się przyczynkiem do refleksji naukowej na polu wielu nauk, między innymi antropologii, socjologii, filozofii i pedagogiki. Pojęcie „natura" wywodzi się od łacińskiego słowa *nasce*, które oznacza 'to, co wzrosło, co powstało samo z siebie, bez ludzkiej ingerencji, co pozostawione było

własnemu rozwojowi'[1]. Istotą pojęcia „kultury" jest natomiast 'ogół tego, co pielęgnujemy' (łac. *colere*). Termin „kultura" wywodzi się od łac. *cultura agri*, co oznaczało uprawę i uszlachetnianie roli. Cyceron w I wieku p.n.e. nadał nowe znaczenie temu terminowi, przenosząc go do humanistyki na określenie uprawy i uszlachetnienia życia duchowego[2]. Można zatem wysunąć pogląd, iż w tym pierwotnym znaczeniu „kultura" i „natura" pozostają z sobą w relacjach o zabarwieniu antagonistycznym: „kultura" jest rezultatem działań nakierowanych na zjawiska natury, ale będących do niej w opozycji jako ład narzucony przez człowieka, podporządkowany ustalonym przez niego normom, zasadom i wzorcom[3].

Przeciwstawne rozumienie pojęć „nauka" i „kultura" przyczyniło się do podziału nauk na przyrodnicze i humanistyczne, a wśród filozofów stało się powodem wielu dyskusji i polemik. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) propagował ideę „powrotu do natury", który dla człowieka XXI wieku stanowi jedno z bardziej aktualnych wyzwań związanych chociażby z takimi pojęciami, jak „ekologia", „edukacja", „rozwój cywilizacyjny". Zdaniem Rousseau, „potrzeby ludzkie nie są ograniczone, są elementem dynamicznym i zmiennym w tym znaczeniu, że jedne rodzą następne, a wszystkie one osiągnęły już granicę rozsądnego zaspokojenia. Pod wpływem tych wymogów ludzie wynaleźli różnorodne narzędzia, zwielokrotnili własne wysiłki, stworzyli społeczeństwo i walczą z przyrodą, wydzierając jej owoce, które w stanie swej pierwotnej natury zdobywali bez wysiłku. Cywilizacja dała człowiekowi panowanie nad przyrodą, ale pozbawiła go również człowieczeństwa"[4].

W pozytywizmie, epoce nauki i rozumu, dynamicznie rozwijały się nauki biologiczne, a różnice pomiędzy naukami społecznymi i humanistycznymi stawały się coraz bardziej jaskrawe. August Comte (1798–1857) określił nową hierarchię nauk, w której panuje porządek historyczny: każda nauka jest swoistą podbudową drugiej i niejako przygotowuje miejsce dla kolejnej, oraz porządek logiczny: kryterium kluczowym jest niezbędność nauk wyżej usytuowanych w hierarchii dla nauk usytuowanych niżej (brano pod uwagę: stopień ogólności, abs-

[1] E. Włodarczyk: *Kultura*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: *G–Ł*. Red. E. Adamczuk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003, s. 950.

[2] Ibidem.

[3] Ibidem.

[4] Por. R. Palacz: *Klasycy filozofii*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1988, s. 154; por. J.J. Rousseau: *Wyznania*. Przeł. T. Boy-Żeleński. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009.

trakcyjności, złożoności i doniosłości praktycznej)[5]. Comte szczególną rolę przypisywał nauce najpóźniej powstałej, mianowicie socjologii, „którą wprowadził do swojej klasyfikacji nauk. Społeczeństwo miało być badane jako całość, zespół faktów, którymi rządzą określone prawa. Dyscyplina zajmuje się zatem wiedzą pożyteczną, a nie zaspokajaniem zwykłej ciekawości, jej celem jest organizowanie, a nie destrukcja"[6].

Klasyfikacja nauk, jakiej dokonał August Comte, stała się dla Wilhelma Diltheya (1833–1911) „punktem wyjścia rozważań o istocie nauk. Wyodrębnił on [Dilthey – J.G.] dwie grupy nauk: przyrodnicze i humanistyczne [...]. Filozofia Diltheya była pierwszą deklaracją niezależności nauk humanistycznych i ich odrębności od przyrodoznawstwa"[7]. Dyskusje nad podstawami humanistyki toczyły się przede wszystkim w Niemczech. „Twórcą teorii poznania nauk humanistycznych był właśnie W. Dilthey. [...] koncepcja ta [teoria poznania nauk humanistycznych – J.G.] nie należała ani do idealistycznych, ani do naturalistycznych, a zrodziła się z rozbieżnych wpływów pozytywizmu i naturalizmu, i idealizmu, w którym W. Dilthey dorastał"[8]. Zdaniem wspomnianego filozofa, przedmiotem przyrodoznawstwa jest przyroda, a humanistyki – rzeczywistość dziejowo-społeczna. Elementami tej rzeczywistości są „jednostki ludzkie, a złożonymi układami narody, ustroje społeczne i twory kultury, takie jak język, sztuka, moralność, gospodarstwo"[9].

Polemikę z W. Diltheyem podjął Heinrich Rickert (1863–1936), który „wprowadził swój podział nauk – na nauki o naturze i o kulturze – w miejsce tradycyjnego podziału na nauki o naturze i o duszy [...]. Historia w zwykłym, wąskim rozumieniu jest nauką indywidualizującą o kulturze. Najbardziej zaś rozwinięte nauki przyrodnicze, fizyka czy chemia, są generalizującymi naukami o naturze"[10]. H. Rickert pojmował kulturę jako „sferę wartości, które są bądź rzeczywiście uznawane za wiążące przez wszystkich ludzi, bądź oczekuje się, że będą przez nich uznawane. Niezależnie od tego, jaką dziedzinę kultury się bada,

[5] E. W ł o d a r c z y k: *Kultura*..., s. 950–951.

[6] R. P a l a c z: *Klasycy filozofii*..., s. 210–211. Por. A. C o m t e: *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*. Przeł. oraz wstępem i objaśnieniami opatrzyła J.K. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009; S. C r i t c h l e y: *Księga zmarłych filozofów*. Przeł. J. M a r g a ń s k i. Bydgoszcz: Pracownia Fotografii Artystycznej „Farbiarnia", 2011.

[7] E. W ł o d a r c z y k: *Kultura*..., s. 951.

[8] W. T a t a r k i e w i c z: *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 139.

[9] Ibidem, s. 140.

[10] Ibidem, s. 143.

jakie społeczeństwo i konfiguracje jakiejś dowolnej epoki, zawsze na pierwszy plan wysuwają się wartości"[11].

Rozważania na temat związków między kulturą a naturą były podejmowane między innymi przez Erazma Majewskiego, Marcina Czerwińskiego, Alfreda Kroebera, Clifforda Geertza, Bogdana Suchodolskiego, Anthony'ego Giddensa.

W latach pięćdziesiątych XX wieku Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn, na podstawie analizy blisko 260 różnych istniejących już definicji kultury, wyłonili sześć ich typów i wyróżnili spośród nich:

- definicje opisowo-enumeratywne, nominalistyczne, opisowo-wyliczające, wczesne definicje etnologiczne – wyliczają elementy składowe kultury;
- definicje historyczne – akcentują tradycje konstruujące kulturę, procesy dziedziczenia, przekazywania doświadczenia;
- definicje normatywne – uwypuklają proces podporządkowywania się normom i zasadom;
- definicje psychologiczne – akcentują psychiczne mechanizmy przyswajania kultury, procesy uczenia się, wzajemne związki między kulturą a osobowością;
- definicje strukturalistyczne – podkreślają całościowy charakter poszczególnych kultur i wewnętrzne związki między ich zasadniczymi elementami;
- definicje genetyczne – cechuje je nacisk na pochodzenie, źródła kultury, określają kulturę przez przeciwstawienie jej naturze[12].

Kultura pełni rolę pośredniczącą w relacjach człowieka ze środowiskiem, dlatego też mówi się, że „kultura jest ludzkim sposobem przystosowania"[13]. Kultura, zdaniem Tima Ingolda, jest „systemem symboli. Ludzie, jako zwierzęta tworzące znaczenia, narzucają swoje symbolicznie tworzone konstrukty zewnętrznemu światu [...]. Jeśli zatem wszystkie znaczenia powstają poprzez kulturę, wtedy środowisko, któremu ludzie nadają znaczenia, musi być pierwotnie *pozbawione* znaczenia"[14]. Zacytowane definicje kultury wzajemnie się wykluczają, ponieważ albo zakładamy, że ludzie mieszkają w świecie, który sam

---

[11] E. Włodarczyk: *Kultura*..., s. 951.

[12] Ibidem; zob. też: T. Kostyrko: *Elementy teorii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1983.

[13] T. Ingold: *Kultura i postrzeganie środowiska*. Przeł. G. Pożarlik. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Wyboru dokonali i przedmową poprzedzili M. Kempny, E. Nowicka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 73.

[14] Ibidem. Por. C. Geertz: *The Transition to Humanity*. In: *Horizons of Anthropology*. Ed. S. Tax. Chicago: Aldine, 1964.

jest kulturowo tworzony, albo też kultura stanowi system przystosowania współgrający z konkretnymi środowiskowymi ograniczeniami.

W ramach antropologii ekologicznej proponuje się koncepcję wychodzącą poza dualizm kulturowo-naturalistyczny i alternatywę dla dylematów oscylujących wokół pojęć „natura" i „kultura". Punktem wyjścia tej koncepcji jest założenie, że „ludzie w trakcie swojego życia trwają w nieprzerwanym kontakcie ze swoim środowiskiem. Kontakt ten jest właśnie samym procesem życiowym. Właściwą perspektywą dla antropologii ekologicznej jest zatem badanie charakteru wzajemnego współkształtowania się ludzi i ich środowiska w relacjach zachodzących podczas tego procesu"[15]. James J. Gibson, autor przedstawionej koncepcji, aby uniknąć sporu pojęciowego „natura" – „kultura", zaproponował badanie współzależności zachodzących między ludźmi i środowiskiem, w którym żyją[16]. Antropologiczna definicja wzajemnego współkształtowania się ludzi i ich środowiska wydaje się doskonale przystawać do obszaru pedagogiki, co zostało zaprezentowane w dalszej części artykułu, zostaje również uznana za wiodącą.

Transgresje w edukacji integracyjnej

W rozważaniach na temat edukacji integracyjnej w Polsce warto przyjrzeć się systemowi kształcenia, którego częścią składową jest edukacja integracyjna. Początki rozwoju systemów kształcenia związane są z postacią Jana Amosa Komeńskiego, który w XVII wieku między innymi wprowadził dydaktykę jako osobną dyscyplinę naukową oraz uzasadnił klasowo-lekcyjny system nauki szkolnej, który następnie udoskonalał. Duży wpływ na praktykę oraz teorię dydaktyki miały systemy edukacyjne tworzone przez Jeana-Jacques'a Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Johanna Friedricha Herbarta, Jana Władysława Dawida, Johna Deweya, Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Celestyna Freineta i Piotra Galperina[17].

Na wstępie rozważań o pojęciu „system integracyjny" warto zdefiniować samo pojęcie „system", powszechnie stosowane w terminologii pedagogicznej. System dydaktyczny to „termin wieloznaczny, który

[15] T. Ingold: *Kultura i postrzeganie środowiska...*, s. 74.

[16] Por. ibidem; P. Macnaghten, J. Urry: *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2005.

[17] S. Wołoszyn: *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006, s. 155–170.

można ogólnie zdefiniować jako układ, zbiór wzajemnie powiązanych elementów ukierunkowanych na osiągnięcie celu/celów kształcenia"[18].

W ogólnych definicjach systemu mówi się o pewnej wewnętrznie zróżnicowanej i jednocześnie jednolitej całości, wyodrębnionej z otoczenia, której poszczególne elementy funkcjonują we wzajemnej zależności. System jest więc „zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu"[19].

Zdaniem Władysława Okonia, system kształcenia to „ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami"[20].

Integracyjny system kształcenia specjalnego łączy się z nowym kierunkiem działań społecznych na rzecz dzieci niepełnosprawnych. U jego podstaw leżą głębokie przemiany w podejściu do możliwości edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych. Przemiany te odzwierciedla akceptacja rozwojowych odmienności tych dzieci z równoczesnym wskazaniem potrzeby zabezpieczenia im wielospecjalistycznego wsparcia[21].

System kształcenia integracyjnego, zdaniem Janiny Wyczesany i Zenona Gajdzicy, „nie zakłada likwidacji szkół specjalnych, ze względu na świadomość niemożności pełnej integracji w przypadku dzieci z głębszymi niepełnosprawnościami i poważniejszymi dysfunkcjami lub zaburzeniami sprzężonymi. System integracyjny sprzyja osiągnięciom uczniów niepełnosprawnych oraz ich społecznej niezależności"[22]. W środowisku pedagogicznym wierzy się, że wspólne kształcenie dzieci niepełnosprawnych z dziećmi sprawnymi przynosi korzyści obu stronom – dzieciom z obu grup daje szanse na pełniejszy rozwój, ponieważ pierwszych do niego stymuluje, a drudzy uczą się tolerancji,

[18] A. Marszałek: *System dydaktyczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6: *Su–U*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007, s. 102.

[19] A. Lewin: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 26–27.

[20] W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003, s. 63.

[21] Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007.

[22] J. Wyczesany, Z. Gajdzica: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006, s. 57.

wrażliwości, niesienia pomocy[23]. Celem kształcenia integracyjnego jest przygotowanie uczniów do godnego i aktywnego życia w społeczeństwie, podejmowania ról społecznych, kulturalnych i zawodowych. Edukacja ta musi odbywać się w naturalnym środowisku osoby niepełnosprawnej[24].

W polskiej praktyce edukacyjnej kształcenie niesegregacyjne realizowane jest w przedszkolach, a później w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w klasach lub grupach integracyjnych, a także klasach ogólnodostępnych.

Obowiązek szkolny realizowany jest przez uczniów z niepełnosprawnością w następujących etapach:

- szkoła podstawowa integracyjna z oddziałami integracyjnymi lub szkoła specjalna (szkoła podstawowa trwa 6 lat, dziecko jednak nie może się w niej uczyć dłużej niż do ukończenia 18. roku życia); dobór odpowiedniej placówki dokonywany jest przez uwzględnienie odpowiedniego orzeczenia z publicznej poradni pedagogiczno-psychologicznej;
- gimnazjum integracyjne z oddziałami integracyjnymi lub gimnazjum specjalne (maksymalnie do 21. roku życia);
- szkoła ponadgimnazjalna integracyjna z oddziałami integracyjnymi lub trzyletnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi; ukończenie szkoły specjalnej przysposabiającej umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy (maksymalnie do 24. roku życia)[25].

Edukacja dzieci niepełnosprawnych stanowi „nieustający proces twórczych poszukiwań, w którym edukacja integracyjna jest jedną z możliwości rozwiązań"[26], w kształceniu i rehabilitacji tych dzieci nie ma bowiem jednego, optymalnego rozwiązania.

Można zatem powiedzieć, że system integracyjny i jego komponenty (szkoła, edukacja integracyjna, uczniowie z niepełnosprawnością, uczniowie sprawni, nauczyciele, nauczyciele wspomagający, rewalidatorzy, rodzice, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, ale także procesy nauczania-uczenia się oraz cele i treści kształcenia,

---

[23] K. B a r a n o w i c z: *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006, s. 61.

[24] C. K o s a k o w s k i: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit", 2003, s. 145–153.

[25] *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

[26] Z. J a n i s z e w s k a - N i e ś c i o r u k: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną...*, s. 375.

progi edukacji szkolnej[27]) ulegają wzajemnemu współkształtowaniu się zgodnie z Jamesa Jerome'a Gibsona koncepcją antropologii ekologicznej. Związki i zależności między poszczególnymi częściami składowymi systemu integracyjnego mają charakter transgresyjny.

Transgresja, zdaniem Józefa Kozieleckiego, jest „świadomym przekraczaniem granic materialnych, społecznych lub symbolicznych. Działania transgresyjne prowadzą do zmian, które poszerzają świat. Choć wszystkie zmiany stwarzają coś nowego, tylko niektóre są wartościowe, skutkiem innych jest regres, a nawet nieodwracalna destrukcja [...]. Transgresja musi być świadomym przekroczeniem jakiejś bariery, nie można mówić o twórczości mimowolnej ani o przypadkowym odkryciu"[28].

System integracyjny funkcjonuje w polskim szkolnictwie stosunkowo krótko. Obecnie daje się jednak zauważyć jego przemiany: wdrażane są nowe rozwiązania legislacyjne, tworzone odpowiednie warunki materialne (tzn. przystosowywanie budynków, likwidowanie barier architektonicznych, odpowiednie wyposażenie w specjalistyczne pomoce naukowe i sprzęt ułatwiający prawidłowe funkcjonowanie uczniom z niepełnosprawnością), zatrudniani są wykwalifikowani specjaliści wspomagający proces edukacji dzieci z określonymi dysfunkcjami, tworzone są odpowiednie warunki dydaktyczno-wychowawcze (atmosfera bezpieczeństwa w klasie, szkole, odpowiednia organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, uwzględniająca potrzeby i ograniczenia uczniów), kształci się nauczycieli (mogą oni zdobywać potrzebne kompetencje i umiejętności), inicjuje i rozwija współpracę nauczycieli ze specjalistycznymi placówkami, których zadaniem jest wspieranie szkoły w realizacji kształcenia specjalnego i rehabilitacji, współpracuje ze środowiskiem lokalnym.

Tytułem podsumowania przytoczę słowa Janusza Kirenki i Moniki Parchomiuk, którzy podkreślają, że „kształcenie integracyjne nie oznacza jedynie włączania dzieci z różnymi niepełnosprawnościami do otwartych placówek oświatowych i egzekwowania od nich przystosowania się do panujących tam warunków. Miarą efektywności integracyjnego systemu kształcenia będzie szeroko rozumiany sukces ucznia, jego roli w indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu"[29]. Osiągnięcie

[27] Š. V a š e k, A. S t a n k o w s k i: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

[28] J. K o z i e l e c k i: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2002.

[29] J. K i r e n k o, M. P a r c h o m i u k: *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006, s. 59.

sukcesu edukacyjnego jest możliwe wyłącznie dzięki systematycznej pracy i wspieraniu ucznia we wszystkich sferach jego funkcjonowania. Warto podkreślić, że uczniowie z dysfunkcjami potrzebują szczególnego wsparcia w sferze społecznej; dobre funkcjonowanie w tej sferze ma istotne znaczenie dla kształtowania się relacji rówieśniczych, funkcjonowania w grupach społecznych i szeroko pojętego uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnością w życiu klasy, szkoły i lokalnych społeczności.

W przestrzeni edukacyjnej musi zatem znaleźć się miejsce na działania zmierzające do:

- integracji zespołu klasowego;
- integracji społeczności szkolnej;
- integracji społeczności szkolnej i środowiska lokalnego;
- rozwijania kompetencji interpersonalnych;
- uczenia radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- uczenia radzenia sobie ze stresem.

Bibliografia

Baranowicz K.: *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006.

Comte A.: *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*. Przeł. oraz wstępem i objaśnieniami opatrzyła J.K. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009.

Critchley S.: *Księga zmarłych filozofów*. Przeł. J. Margański. Bydgoszcz: Pracownia Fotografii Artystycznej „Farbiarnia", 2011.

Geertz C.: *The Transition to Humanity*. In: *Horizons of Anthropology*. Ed. S. Tax. Chicago: Aldine, 1964.

Ingold T.: *Kultura i postrzeganie środowiska*. Przeł. G. Pożarlik. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Wyboru dokonali i przedmową poprzedzili M. Kempny, E. Nowicka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Janiszewska-Nieścioruk Z.: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007.

Kirenko J., Parchomiuk M.: *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006.

Kosakowski C.: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit", 2003.

Kostyrko T.: *Elementy teorii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1983.

Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2002.
Lewin A.: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
Macnaghten P., Urry J.: *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2005.
Marszałek A.: *System dydaktyczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6: *Su–U*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 2007.
Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.
Palacz R.: *Klasycy filozofii*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1988.
Rousseau J.J.: *Wyznania*. Przeł. T. Boy-Żeleński. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009.
Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
Vašek Š., Stankowski A.: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
Włodarczyk E.: *Kultura*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: *G–Ł*. Red. E. Adamczuk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.
Wołoszyn S.: *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006.
Wyczesany J., Gajdzica Z.: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006.

Joanna Godawa

Transgression in Inclusive Educaton in Area Culture and Nature

Summary: The aim of the article is to present mutual conceptual relationships of "nature" and "culture", considering the definitional context and the emergence of the concept balancing the cultural and naturalistic dualism in order to demonstrate a transgressive dimension of integrative education. The author of the article considers the definition of mutual shaping of people and their environment as the leading definition, which is inspired by ecological anthropology which the author transfers to the area of education and special education, conducting discussions on the integrative system in Poland.

Key words: nature, culture, transgression, inclusive education, ecological anthropology, the system of inclusive education.

Joanna Godawa

Transgressiver Ausmaß der Integrationsbildung im Bereich der „Natur" und „Kultur"

Zusammenfassung: Der Beitrag bezweckt, gegenseitige begriffliche Beziehungen zwischen „Natur" und „Kultur" zu schildern, den Kontext von den beiden Definitionen dabei zu berücksichtigen und eine solche Konzeption zu entwerfen, die den kulturnaturalistischen Dualismus ausgleichen und den transgressiven Ausmaß der Integrationsbildung zeigen wird. Unter anderen Definitionen hebt die Verfasserin die von gegenseitiger Mitgestaltung von Menschen und deren Umgebung vor. Die von ökologischer Anthropologie inspirierte Definition bezieht sie aufs Gebiet der Sonderpädagogik, indem sie Forschungen über das System der Integrationsbildung in Polen anstellt.

Schlüsselwörter: Natur, Kultur, Transgression, Integrationsbildung, ökologische Anthropologie, System der Integrationsbildung

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Krystyna Moczia
Uniwersytet Śląski

Wsparcie pedagogiczne dziecka w zmaganiu się z chorobą przewlekłą

Każdy człowiek znajduje się w polu oddziaływania swojego naturalnego, społecznego i kulturowego środowiska. Do rozwoju Ja dziecko bezwzględnie potrzebuje innych; musi wymieniać z nimi doświadczenia – niezależnie od tego, jacy są ci inni i jak przebiega ich własny rozwój. Ja istnieje dlatego, że istnieje Drugi i konieczność ciągłego wchodzenia z nimi w interakcje.

Otto Speck[1]

Wstęp

Co kształtuje człowieka: natura czy kultura? Może lepiej zapytać: Jak modeluje człowieka natura, a jak kultura? Czy jednostka (dziecko) wzrasta w podstawowych środowiskach wychowawczych (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza) czy w nie wrasta?

Wpływ na człowieka natury i wpływ kultury mają to samo źródło. Tak jak choroba wynika ze zdrowia. Honoriusz Balzak napisał przed laty: „Nie ma nic bardziej niebezpiecznego od zdrowia – to przecież otwarte wrota do wszelkich chorób".

Skoro w naturze człowieka jest zdrowie, to czym jest choroba? Czymś nienaturalnym? Czy w chorobie jest się „naturalnym"? Czy sposób leczenia jednostki zależy od kultury społeczeństwa?

Andrzej Bronk, odwołując się do poglądów Galtona, podaje: „natura jest daleko silniejsza niż wychowanie"[2]. Jeśli więc natura decydu-

[1] O. Speck: *Być nauczycielem*. Przeł. E. Cieślik. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 166.

[2] A. Bronk: *„Natura czy kultura?". Uwagi metodologiczne*. W: *Natura, edukacja, kultura. Pedagogia źródeł*. Red. B. Przyborowska. Toruń–Olsztyn:

je, kim jesteśmy, to czy państwo powinno wspierać jedynie jednostki zdrowe i utalentowane, a eliminować chore i słabe? W określaniu natury i kultury A. Bronk tę drugą traktuje jako to, co nabyte (czynniki egzogenne). Uważa, że kultura to swoista „nadbudowa", sfera ponad przyrodą, to przewartościowana hierarchia wartości.

Wreszcie można zadać pytanie: czy jeżeli dziecko ma z powodu choroby utrudniony kontakt z kulturą, to są „pośrednicy" ułatwiający dziecku dostęp do tych wartości? Czy tymi „pośrednikami" mogą być nauczyciele? Jakie są „pedagogiczne relacje" pomiędzy naturą a kulturą?

Odnosząc się do słów antropologa Ashleya Montagu, Bogusław Śliwerski konstatuje: „Człowiek jest istotą zależną od socjalizacji i wychowania [...]. W tym sensie potrzebny jest mu także *homo paedagogicus*"[3].

Zdaniem Krystyny Baranowicz: „Każdy człowiek jest indywidualnością – to banał, ale człowiek z niepełnosprawnością jest indywidualnością podwójnie. Po pierwsze, w ogólnym wymiarze podlega prawom rozwoju w sensie biologicznym, ale ten rozwój w pewnych sferach jest zaburzony w różnym stopniu. Po drugie, stosunek do owej niepełnej sprawności, stopień akceptacji narzuconych przez Naturę ograniczeń jest bardzo osobisty. Każda osoba z niepełną sprawnością konstruuje własną społeczną rolę niepełnosprawności"[4]. Własną, jeśli jednostka jest mobilna, autonomiczna i samodzielna, jeśli nie jest (z racji wieku i choroby), to rolę sugerowaną i kreowaną przez krzewicieli kultury – nauczycieli i wychowawców.

Pojęcie choroby przewlekłej

Według Komisji Chorób Przewlekłych przy Światowej Organizacji Zdrowia, przewlekłą chorobę definiuje się jako: „wszelkie zaburzenia lub odchylenia od normy, mające jedną lub więcej z następujących cech: są trwałe, prowadzą do inwalidztwa, spowodowane są nieodwracalnymi zmianami patologicznymi, wymagają specjalnego postępowania rehabilitacyjnego albo – jak się proponuje – wymagać będą długiego okresu nadzoru, obserwacji czy opieki"[5].

Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika–Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 2006, s. 247.

[3] B. Śliwerski: *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 11.

[4] K. Baranowicz: *Czym jest to co nazywamy pedagogiką specjalną?* „Niepełnosprawność" 2011, nr 5, s. 14.

[5] B. Pasamonik: *Pojęcie dziecka przewlekle chorego oraz klasyfikacja uszkodzeń narządu ruchu*. W: *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*. Red.

Aleksandra Maciarz definiuje przewlekłą chorobę dziecka jako: „długotrwałe zaburzenie jego zdrowia i dobrego samopoczucia, które narusza prawidłowy rozwój psychoruchowy, utrudnia mu edukację i powoduje zmiany w sytuacji rodzinnej”[6].

Co tak naprawdę oznacza termin „choroba przewlekła”? Pojęcie to nie doczekało się jednolitej definicji, czasem trudno odróżnić je od nazw takich jak „inwalidztwo”, „choroba nieuleczalna” czy „choroba chroniczna”. Są jednak cechy, które łączą wiele odmian chorób przewlekłych:

1. Długi czas trwania choroby (od kilku/kilkunastu tygodni aż do kilku/kilkunastu lat).
2. Ciężkość choroby, a więc w pewnym stopniu wyłączenie chorego z „normalnego” życia.
3. Przebieg łagodniejszy niż w stanie ostrym (mniej nasilone symptomy).
4. Nieodwracalność zmian patologicznych.
5. Konieczność stałego leczenia pacjenta, czyli długotrwała opieka medyczna i rehabilitacja[7].

Ewa Góralczyk na rozbudowanej przez siebie liście cech charakteryzujących chorobę przewlekłą wymienia:

1. Długotrwałość choroby i jej leczenia.
2. Burzliwy przebieg – możliwość nagłego, groźnego dla życia pacjenta pogorszenia się stanu jego zdrowia.
3. Konieczność pobytu w szpitalu (liczy się zarówno czas pobytu, jak i częstotliwość hospitalizacji).
4. Uzależnienie od instytucji sprawującej opiekę medyczną.
5. Odczuwanie przez pacjenta cierpienia fizycznego związanego z chorobą i sposobem leczenia.
6. Inwazyjność leczenia (między innymi operacje, kroplówki, transfuzje krwi, dializy).
7. Skutki choroby i leczenia:
   - niepełnosprawność fizyczna;
   - zmiana wyglądu: niski wzrost, bladość, nadmierne wychudzenie, nadmierna otyłość, łysienie, zmiany na skórze itp.;

D.M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2004, s. 123.

[6] A. Maciarz: *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 9.

[7] Por. M.T. Nowakowska: *Psychologiczne aspekty chorób przewlekłych, trwałego upośledzenia zdrowia oraz chorób nieuleczalnych i zagrażających życiu*. W: *Psychologia lekarska*. Red. M. Jarosz. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1983, s. 343; A. Maciarz: *Dziecko przewlekle chore...*, s. 12.

- podłączenie do aparatury medycznej i innych urządzeń, na przykład konieczność poddawania się regularnym dializom, wszczepienie cewnika do brzucha przy dializach otrzewnowych);
- inne uciążliwości, na przykład brak kontroli nad oddawaniem moczu czy kału, konieczność noszenia pieluszek, nadmierna potliwość)[8].

Życie dziecka z chorobą przewlekłą dalekie jest od życia dziecka zdrowego rozwijającego się w naturalnych warunkach, jakim jest dom rodzinny, środowisko szkolne i grupa rówieśnicza. Wydaje się, że dla dziecka chorego przewlekle kontakty nie tylko z rodzicami i krewnymi, lecz także z nauczycielami oraz rówieśnikami stanowią namiastkę normalnego życia.

Zaburzony rozwój dziecka w przebiegu choroby przewlekłej

Dziecko, jako istota społeczna, wymaga – oprócz miłości, pielęgnacji i opieki – wychowania i nauczania. Zdaniem Ottona Specka, „człowiek – jak każda żywa istota – stanowi biologiczną całość, system, który potrafi sam się organizować"[9]. Nie wzbudza to wątpliwości, jednak nie dotyczy jednostki we wszystkich okresach życia i w każdym stanie zdrowia. U dziecka przewlekle chorego dochodzi do zakłóceń spowodowanych wymogami i obostrzeniami wynikającymi z nowej, trudnej sytuacji. Choroba jest niepożądanym zjawiskiem w życiu dziecka, gdyż zaburza jego rozwój.

Władysława Pilecka uznaje przewlekłą chorobę za „potecjalny stresor, przekształcający dotychczasową sytuację dziecka i jego rodziny w odmienną, z określonymi wymaganiami i ograniczeniami, którym ono samo i jego rodzina muszą sprostać. Proces radzenia sobie w tej nowej trudnej sytuacji nazywa się adaptacją"[10].

O. Speck w książce *Być nauczycielem* pisze: „Z punktu widzenia biologii w spotkaniu jednostki z jej środowiskiem (z innymi jednostkami) nie chodzi o bezwzględną konkurencję i przeforsowanie własnych potrzeb, lecz o zachowanie stanu umożliwiającego przystosowanie się do życia, tak by jednostka mogła przetrwać [...]. Bez liczenia się z drugą

[8] E. G ó r a l c z y k: *Choroba dziecka w twoim życiu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 1996, s. 30.

[9] O. S p e c k: *Być nauczycielem...*, s. 148.

[10] W. P i l e c k a: *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007, s. 16.

osobą, »bez miłości, akceptacji innych«, nie ma procesu społecznego"[11]. Proces adaptacji w nowej, trudnej sytuacji jest więc warunkowany nie tylko czynnikami endogennymi i przesłankami egocentrycznymi, lecz także czynnikami egzogennymi. „Za rezultat biologicznie uwarunkowanej koegzystencji można by uznać także to, co nazywamy człowieczeństwem. Zjawiska społeczne i moralne mają zatem podstawę biologiczną"[12].

Jedną z teorii procesów naturalnego rozwoju (wzrastania) – obok Piageta teorii struktur poznawczych, Kohlberga teorii rozwoju normatywnego oraz Eriksona teorii rozwoju tożsamościowego – jest Maslowa teoria potrzeb[13].

Abraham H. Maslow wyróżnił kilka podstawowych grup potrzeb człowieka:

- potrzeby fizjologiczne (między innymi ruchu, powietrza, pożywienia, wody, snu, wydalania);
- potrzeba bezpieczeństwa (nazywana czasem instynktem samozachowawczym; w przypadku zagrożenia skłania nas do ucieczki, do izolacji; to także szukanie możliwości samodzielnej egzystencji);
- potrzeba przynależności i miłości (nawiązywanie bliskich i czułych stosunków z ważnymi dla osoby ludźmi; to również podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami);
- potrzeba uznania i szacunku (poczucie własnej wartości we własnym odczuciu i w oczach innych; niezaspokojenie potrzeby uznania objawia się poczuciem słabości, niższości, bezradności);
- potrzeba samourzeczywistnienia (samorealizacja, czyli dążenie do zajmowania się tym, do czego predysponują jednostkę posiadane przez nią zdolności i umiejętności);
- potrzeba poznawania (eksploracja otoczenia, popęd poznawczy, ciekawość dziecięca);
- potrzeby estetyczne (na przykład pozytywne wzruszenie);
- potrzeba sensu życia (przejawia się u osób dorosłych, rozwija się powoli i stopniowo)[14].

---

[11] O. S p e c k: *Być nauczycielem...*, s. 153.

[12] Ibidem, s. 154.

[13] T. H e j n i c k a - B e z w i ń s k a: *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 222.

[14] Por. Z. S ę k o w s k a: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1998; B. Z i ó ł k o w s k a: *Dziecko chore w domu, szkole i u lekarza*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010; *Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla osób prowadzących kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz innych osób pracują-*

Dziecko z chorobą przewlekłą ma takie same potrzeby jak dziecko zdrowe, jednak niejednokrotnie sposób zaspokajania tych potrzeb jest w sytuacji dziecka chorego inny niż w przypadku dzieci zdrowych. Gdy stan zdrowia utrudnia zaspokajanie potrzeb dziecka, to może u niego dojść do frustracji[15]. Frustracja jest przykrym stanem uczuciowym przeżywanym przez człowieka, którego możliwość zaspokajania potrzeb jest zablokowana. Jednostka jest pozbawiona czegoś, co jej się słusznie należy, bo inni też to posiadają. W takiej sytacji chory porównuje swoje życie z losami innych. Stan frustracji może doprowadzić do pojawienia się nerwic, zaburzeń w zachowaniu, objawów niedostosowania społecznego[16].

Zdaniem Bronisława Malinowskiego, człowiek posiada określone wrodzone predyspozycje. Kultura organizuje się z wykorzystaniem tych jednostkowych predyspozycji; staje się narzędziem do zaspokojenia potrzeb, ale jest też zespołem reakcji na te potrzeby. Każda kultura zakłada dla zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka istnienie pewnego minimum warunków. Ludzkie potrzeby żywieniowe, higieniczne, bezpieczeństwa muszą być zaspokojone. Są one zaspokajane przez kształtowanie nowego, wtórnego środowiska. To środowisko, stale reprodukowane i utrzymywane, jest właśnie samą kulturą. Kulturowy standard życiowy oznacza, że pojawiają się nowe potrzeby i ludzkie zachowanie jest zdeterminowane przez aktualne warunki. Wiadomym jest, że system wychowawczy istnieje w każdej kulturze. Porządek i prawo muszą być zachowywane, skoro współdziałanie jest istotą wszelkiego działania w obrębie kultury. W każdym społeczeństwie są urządzenia sankcjonujące obyczaje, etykę i prawo[17].

B. Malinowski uważał, iż istotnym pojęciem jest w tym procesie organizacja. Aby wykonać jakiekolwiek zamierzenie, osiągnąć cel, ludzie organizują się. Organizacja zawiera w sobie określony schemat lub strukturę, której główne czynniki są uniwersalne, tzn. mogą występować we wszystkich zorganizowanych grupach, które znów w swej typowej formie są powszechne dla ludzkiego społeczeństwa. Jak pisał Malinowski, dom i przedsiębiorstwo, rezydencja i szpital, klub i szko-

---

cych z dziećmi i młodzieżą. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, 1995.

[15] A. Maciarz: *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1989; Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej...*

[16] E. Janion: *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2007.

[17] B. Malinowski: *Czym jest kultura?* https://filspol.files.wordpress.com/2011/10/bronislaw-malinowski-czym-jest-kultura.pdf [7.10.2016].

ła, frakcja polityczna i kościół to miejsce, grupa, zespół regulaminów, reguły techniczne oraz przywileje i funkcje. Takie podejście można odnieść do organizacji szkoły (przy)szpitalnej.

Organizacja pracy pedagogicznej w zakładzie leczniczym

Twórczyni pedagogiki leczniczej w Polsce Janina Doroszewska w latach pięćdziesiątych–sześćdziesiątych XX wieku pisała: „Swoistym celem pracy pedagogicznej w zakładzie leczniczym jest stwarzanie dzieciom chorym korzystnych warunków dla możliwie prawidłowej, różnorodnej i zharmonizowanej czynności procesów nerwowych (na właściwym poziomie wydolnościowym), ponieważ dobry (możliwie dobry) stan układu nerwowego, wyrażający się u dziecka dobrym samopoczuciem, stanowi korzystne podłoże dla zadziałań ściśle leczniczych (pomyślniejsze warunki dla obronności ustroju)”[18].

Roman Janeczko, który w swoich rozważaniach odwołuje się do dzieł Doroszewskiej, podaje dwie podstawowe powinności pedagogiczne wobec dzieci chorych:

- umożliwianie dzieciom normalnego nabywania wiedzy i doznawania różnorodnych dodatnich przeżyć uczuciowych;
- udostępnianie warunków do maksymalnego uczynnienia wielu różnych funkcji dziecka[19].

Warto wymienić szczegółowe cele lecznicze, pedagogiczne oraz profilaktyczne swoiste dla szkół w zakładach leczniczych[20].

Wśród celów leczniczych stawianych placówkom szkolnym w zakładach leczniczych wymienić należy:

- zapobieganie tęsknocie dziecka za bliskimi mu osobami;
- rozładowanie lęku przed chorobą, zabiegami, leczeniem i skutkami tych oddziaływań;

---

[18] J. D o r o s z e w s k a: *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963, s. 448.

[19] R. J a n e c z k o: *Praca pedagogiczna z dziećmi chorymi w ujęciu Profesor Janiny Doroszewskiej (wybrane zagadnienia)*. W: E. T o m a s i k: *„Polska pani z lampą”. Janina Doroszewska – człowiek i dzieło*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2001.

[20] Informacje na podstawie: ibidem; R. J a n e c z k o: *Rewalidacja przewlekle chorych i kalekich*. W: *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Red. E. T o m a s i k. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1985; R. S z c z e p a n i k: *Elementy pedagogiki specjalnej*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2007.

- uczenie dziecka świadomego udziału w przezwyciężaniu choroby i związanych z nią ograniczeń;
- kształtowanie realnego obrazu własnej osoby i choroby;
- tworzenie jednolitego systemu oddziaływań na dziecko przez wszystkich pracowników ośrodka;
- stosowanie i uczenie empatii.

Cele pedagogiczne szkół w placówkach leczniczych to:

- interdyscyplinarna i wieloaspektowa diagnoza dziecka z wypracowaniem rozdziału czynności pomiędzy psychologa, nauczyciela i wychowawcę;
- zaznajomienie dziecka z bliższym i dalszym „nowym" otoczeniem;
- uzupełnienie braków w wiadomościach i umiejętnościach z wykorzystaniem atrakcyjnych metod dydaktycznych;
- przekazywanie wiadomości i uczenie kompetencji uznanych za nowe dla dziecka w zależności od poziomu wydolności wysiłkowej i szczebla nauczania;
- uczenie umiejętności samoobsługi i zaradności życiowej;
- uczenie współżycia w grupie;
- współpraca z rodzicami i ze środowiskiem macierzystej szkoły[21].

Jako cele profilaktyczne szkół w placówkach leczniczych wskazuje się:

- przeciwstawianie się powstaniu zaburzeń w rozwoju dziecka i jego środowiska;
- rozumienie i stosowanie promocji zdrowia własnego i innych osób.

Funkcjonowanie psychospołeczne pacjenta ucznia a jego mechanizmy obronne

Każda choroba powoduje w organizmie zmiany biologiczne, które zazwyczaj ujemnie wpływają na psychikę pacjenta, tym bardziej osoby przewlekle chorej. Choroba powoduje również zmiany w społecznym funkcjonowaniu człowieka. Zdarza się, iż w roli pacjenta osoba chora dostrzega możliwość korzystania ze szczególnych przywilejów i stawiania wymagań wobec otoczenia, czasem do postawy roszczeniowej włącznie.

W wyniku choroby pacjent musi zmieniać swoje dotychczasowe postępowanie, a to prowadzi do (wspomnianych już wcześniej) stanów

[21] Tematykę tę poruszałam m.in. w publikacji: K. M o c z i a: *Evolutions dans le domaine de la pedagogie therapeutique*. In: *Champs de recherche et defis de la pedagogie specialisee*. Éd. A. S t a n k o w s k i. Fribourg: Association Internationale Sciences, Education, Cultures, Traditions, 2011.

frustracyjnych oraz wytwarzania mechanizmów obronnych. Oto przykładowe przyczyny frustracji dzieci chorych i kalekich:

- wykluczenie z grupy rówieśniczej („...bo chory", „...bo nie chce się dostosować", „...bo nie przychodzi na umówione spotkania");
- bycie obiektem dokuczania, poszturchiwania, drwin ze strony rówieśników;
- poczucie niezdolności do obrony przed osobami atakującymi werbalnie lub fizycznie;
- doznawanie braku miłości w rodzinie;
- oddalenie od rodziny (częste wyjazdy do sanatorium i/lub hospitalizacje);
- pozbawienie kontaktów z przyjaciółmi;
- odczuwanie nieszczęścia, kalectwa, „odmienności";
- utrata anonimowości;
- cierpienie fizyczne związane z samą chorobą lub sposobem jej leczenia.

To oczywiste, że świat dzieci zdrowych to świat uświadamiający dzieciom chorym i kalekim ich niepełnosprawność. Reakcją chorych na ten stan może być uruchomienie mechanizmów obronnych pozytywnych lub negatywnych[22].

Mechanizmy obronne negatywne to:

- agresja (opór, negatywizm, złośliwość);
- regresja (obniżenie poziomu intelektualnego, kulturalnego, społecznego);
- ucieczka (unikanie najbliższych osób: rodziców, rodzeństwa, kolegów; unikanie miejsc nieprzyjemnych, czasem „zamykanie" się na przykład w WC, „brudowniku");
- projekcja (obarczanie innych winą za swoją chorobę);
- rezygnacja (bierność, apatyczność, pasywizm);
- represja (tłumienie swych uczuć; represja jest źródłem nerwic).

Pozytywnymi mechanizmami obronnymi są:

- racjonalizacja – obiektywna ocena własnej sytuacji życiowej (uświadomienie sobie straty, ale i stanu posiadania); należy dążyć do zwerbalizowania stanów emocjonalnych pacjenta, stosować perswazję, czyli wyjaśnić fakty, pomóc we właściwej ocenie sytuacji, wzbudzić u chorego zainteresowanie danym celem;

---

[22] Por. K. M o c z i a: *Znaczenie oddziaływań pedagogicznych dla dzieci przewlekle chorych / Vyznam pedagogickeho posebenia pre dlhodobo chore deti*. V: *Antropotechnika – kulturotechnika – socjotechnika w pedagogice specjalnej / Antropotechnika – kultúrotechnika – sociotechnika v špeciálnej pedagogike. Zbornik príspevkov*. T. 1. Red. A. S t a n k o w s k i. Ružomberok: Verbum, 2010.

- kompensacja – czyli zaktywizowanie się; chęć zastąpienia utraconych sprawności innymi (nie mogą to być jednak cele nieosiągalne);
- transformacja – czyli zmiana celu w życiu na cel realny, możliwy do osiągnięcia w aktualnej sytuacji.

Dążenie do tego, aby mechanizmy obronne z negatywnych przekształciły się w pozytywne, jest zadaniem nie tylko lekarzy, pielęgniarek, psychologa klinicznego, rodziców, pedagoga specjalnego, lecz także innych opiekunów dziecka. Zmiana ta zależy też od silnej woli samego pacjenta. To również wyzwanie dla pedagogów i nauczycieli, z którymi chory uczeń spotyka się jeśli nie na co dzień, to dość często w relacjach nauczyciel – pacjent uczeń. To z nauczycielem chore dziecko wiąże nadzieje na „powrót" do zwyczajnego życia, do tego, by inni zaakceptowali je takim, jakie jest, i by ono samo siebie zaakceptowało. Pomoc dziecku choremu w wykształceniu pozytywnych mechanizmów obronnych to jeden z podstawowych celów pracy pedagoga-terapeuty w placówce leczniczej[23].

Ewa Góralczyk w publikacji z serii „One Są wśród Nas" pisze, iż gdy zapewnimy dziecku przyjazną, życzliwą atmosferę, „może [ono – K.M.] wyjść z roli pacjenta i przestać być postrzegane głównie poprzez pryzmat swojej choroby. Ważne jest, by przywrócić dziecku jego wartość jako osoby, odrębnej, myślącej, czującej, posiadającej swoje wady i zalety. Osoby, która ma swoje mocne i słabe strony, zainteresowania i marzenia, która może się uczyć, odnosić sukcesy, doświadczać miłych chwil"[24]. Takie podejście uwzględnia biologizm i naturę choroby w drodze do kultury życia społecznego. Przytoczę jeszcze słowa Romana Janeczki z końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku: „Jeżeli jednostka zagrożona pod względem zdrowia lub dotknięta kalectwem jest w stanie optymalnie regulować i przeobrażać swe stosunki z otoczeniem oraz rozwijać się w wychowawczo oczekiwanym kierunku, pomnażać i wytwarzać nowe, coraz wyższe wartości życia ludzkiego, odnaleźć sens swego życia i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczeństwa – słowem, gdy się zrewalidowała – nie jest wówczas przedmiotem[25] pedagogiki terapeutycznej. Oczywiście przy zapewnieniu

[23] J. Binnebesel: *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000.

[24] E. Góralczyk: *Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu*. [Seria: „One Są wśród Nas"]. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009, s. 12.

[25] Uważam, iż aktualnie wskazane jest użycie względem dziecka terminu: „podmiot".

jej stosownych ku temu warunków życia na miarę własnych potrzeb, możliwości i aspiracji oraz oczekiwań społeczeństwa"[26].

Podsumowanie

Podejście do człowieka w aktualnie przyjętej holistycznej koncepcji ma charakter wielowymiarowy i wieloaspektowy. Uwzględniając aspekt biopsychospołeczny choroby, pokazuje się, że choruje nie tylko „ciało" (zaburzenia funkcji organów ciała), lecz także „dusza" (sfera samopoczucia, funkcji psychicznych, relacji ze światem zewnętrznym). Postrzegany wielowymiarowo pacjent powinien być zabezpieczony interwencją medyczną, ale i otoczony opieką psychologiczną bądź pedagogiczną[27].

Pedagogika dzieci przewlekle chorych i kalekich jest ściśle związana z ideą rehabilitacji. Jeden z twórców i realizatorów tego działu nauki Wiktor Dega podkreślał: „rehabilitacja to sprawa nie tylko resortu zdrowia, to także sprawa oświaty, szkolnictwa, sądownictwa, orzecznictwa, budownictwa, komunikacji, a szczególnie całego świata pracy, z jego związkami zawodowymi. Jest to sprawa całego społeczeństwa"[28]; można przyjąć: szeroko rozumianej kultury.

Jeśli chcemy, by w przyszłości pracownik był sprawny, wydolny zawodowo, funkcjonalny w swej profesji, już dziś powinniśmy zadbać o właściwy przebieg zarówno leczenia *stricte* medycznego, jak i edukacji dziecka przewlekle chorego i z niepełnosprawnością ruchową.

Dyskusja wokół pytania: „Co kształtuje człowieka: natura czy kultura?", ma charakter akademicki. W praktyce pojęcia te są w równowadze. Osiągnięcie stanu akceptacji nowej, trudnej sytuacji przez dziecko przewlekle chore jest uwarunkowane zarówno oddziaływaniem otoczenia społecznego (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, wspólnoty), jak i siłą wewnętrzną tkwiącą w chorującym przewlekle dziecku. Władysława Pilecka dookreśla tę sytuację w ten sposób: „Trudny proces odkrywania sensu życia przez dziecko w sytuacji bólu i cierpienia ma z pewnością swój początek w zapośredniczeniu w osobach znaczących. To one poprzez dotyk, gesty, spojrzenie, słowa przekazują sposób wi-

[26] R. Janeczko: *Rewalidacja w pedagogice terapeutycznej*. W: *Problemy rewalidacji w pedagogice terapeutycznej*. Red. R. Janeczko. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1979, s. 13.

[27] Por. E. Góralczyk: *Choroba dziecka w twoim życiu...*, s. 47–49; A. Maciarz: *Dziecko przewlekle chore...*, s. 14–15.

[28] J. Doroszewska: *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, 1981, s. 550.

dzenia świata, dokonują pierwszych procesów wartościowania w wymiarze dobra i prawdy"[29]. Czyż to nie jest „kultura" pedagogiczna?

Bibliografia

Baranowicz B.: *Czym jest to co nazywamy pedagogiką specjalną?* „Niepełnosprawność" 2011, nr 5.

Binnebesel J.: *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000.

Bronk A.: *„Natura czy kultura?". Uwagi metodologiczne*. W: *Natura, edukacja, kultura. Pedagogia źródeł*. Red. B. Przyborowska. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika–Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 2006.

Doroszewska J.: *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.

Doroszewska J.: *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, 1981.

Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla osób prowadzących kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, 1995.

Góralczyk E.: *Choroba dziecka w twoim życiu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 1996.

Góralczyk E.: *Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu*. [Seria: „One Są wśród Nas"]. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009.

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

Janeczko R.: *Praca pedagogiczna z dziećmi chorymi w ujęciu Profesor Janiny Doroszewskiej (wybrane zagadnienia)*. W: E. Tomasik: *„Polska pani z lampą". Janina Doroszewska – człowiek i dzieło*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2001.

Janeczko R.: *Rewalidacja przewlekle chorych i kalekich*. W: *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Red. E. Żab-

[29] W. Pilecka: *Zmaganie się dziecka z przewlekłą chorobą somatyczną – od radzenia sobie do transcendencji*. W: *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*. Red. B. Antoszewska. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2011, s. 24.

czyńska. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1985.

Janeczko R.: *Rewalidacja w pedagogice terapeutycznej*. W: *Problemy rewalidacji w pedagogice terapeutycznej*. Red. R. Janeczko. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1979.

Janion E.: *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2007.

Maciarz A.: *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2006.

Maciarz A.: *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1989.

Malinowski B.: *Czym jest kultura?* https://filspol.files.wordpress.com/2011/10/bronislaw-malinowski-czym-jest-kultura.pdf [7.10.2016].

Moczia K.: *Evolutions dans le domaine de la pedagogie therapeutique*. In: *Champs de recherche et defis de la pedagogie specialisee*. Éd. A. Stankowski. Fribourg: Association Internationale Sciences, Education, Cultures, Traditions, 2011.

Moczia K.: *Znaczenie oddziaływań pedagogicznych dla dzieci przewlekle chorych / Vyznam pedagogickeho posebenia pre dlhodobo chore deti*. V: *Antropotechnika – kulturotechnika – socjotechnika w pedagogice specjalnej / Antropotechnika – kultúrotechnika – sociotechnika v špeciálnej pedagogike. Zbornik príspevkov*. T. 1. Red. A. Stankowski. Ružomberok: Verbum, 2010.

Nowakowska M.T.: *Psychologiczne aspekty chorób przewlekłych, trwałego upośledzenia zdrowia oraz chorób nieuleczalnych i zagrażających życiu*. W: *Psychologia lekarska*. Red. M. Jarosz. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1983.

Pasamonik B.: *Pojęcie dziecka przewlekle chorego oraz klasyfikacja uszkodzeń narządu ruchu*. W: *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*. Red. D.M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2004.

Pilecka W.: *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007.

Pilecka W.: *Zmaganie się dziecka z przewlekłą chorobą somatyczną – od radzenia sobie do transcendencji*. W: *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*. Red. B. Antoszewska. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 2011.

Sękowska Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1998.
Speck O.: *Być nauczycielem*. Przeł. E. Cieślik. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
Szczepanik R.: *Elementy pedagogiki specjalnej*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2007.
Śliwerski B.: *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
Ziółkowska B.: *Dziecko chore w domu, szkole i u lekarza*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

Krystyna Moczia

Pedagogic Support of Child Battling Chronic Disease

Summary: In deliberations on "nature or culture" with reference to children with chronic diseases, their needs and defense mechanisms against an illness were considered. The article shows therapeutic, pedagogic and prophylactic goals to be realized by teachers in hospital schools. They are intended to enable a hospitalized child self-realization despite the difficulties caused by the disease they are battling. It can be assumed that contact with not only parents and other family members, but also teachers and peers give them a semblance of a regular life. It is with teachers that a child often pins their hopes of returning back to normal, resuming being a pupil and accepting life as it is. This approach takes into consideration biology and the nature of illness on the road to social life culture.

Key words: chronic disease, needs and defense mechanisms, organization of pedagogic work in hospital school, nature versus culture

Krystyna Moczia

Pädagogische Unterstützung des Kindes bei dem Kampf gegen eine chronische Krankheit

Zusammenfassung: In vorliegenden Überlegungen „Natur" oder „Kultur" in Bezug auf chronisch kranke Kinder berücksichtigte man sowohl Bedürfnisse der Kinder als auch die mit der Krankheit einhergehenden Abwehrmechanismen. Die Verfasserin schildert therapeutische, pädagogische und prophylaktische Ziele, welche von den Lehrern einer Krankenhausschule realisiert werden sollten, damit das Kind trotz aller Schwierigkeiten, die ihm chronische Krankheit bereitet, sich selbst verwirklichen kann. Man kann feststellen, dass nicht nur die Kontakte des kranken Kindes zu seinen Eltern, sondern auch die zu seinen Lehrern und Altersgenossen fürs Kind ein Ersatz für normales Leben sind. Die Lehrer sind oft gerade diejenigen, auf die das kranke

Kind seine Hoffnungen setzt, das übliche Leben wiederzuerlangen, die Rolle eines Schülers zu spielen und sein Leben trotz alledem zu akzeptieren. Solche Betrachtungsweise berücksichtigt den Biologismus und die Krankheitsnatur auf dem Wege zur Kultur des gesellschaftlichen Lebens.

Schlüsselwörter: chronische Krankheit, Bedürfnisse und Abwehrmechanismen in der Krankheit, Organisation der pädagogischen Arbeit in einer Krankhausschule, Natur vs. Kultur

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Irena Burczyk
Uniwersytet Śląski

Motyw natury w muzyce i jego recepcja

Programowość w muzyce

Zagadnienie motywu natury w wybranych przykładach utworów muzycznych na przestrzeni wieków stanowi zasadniczą treść prezentowanego artykułu. Elementy motywu natury przekładają się na symbolikę języka muzycznego, wiedza o tym z kolei pozwala na właściwą interpretację i odbiór dzieła muzycznego przez słuchacza.

Programowość w muzyce odnajdujemy już w renesansie; realizacja muzycznego ideału w tej epoce była determinowana hasłem *imitazione della natura*. Ideał opierał się na przedstawieniu ogólnego charakteru brzmieniowego za pomocą dostępnych środków wyrazu muzycznego. Koncentrowano się na ilustracyjności. Muzyka miała uwypuklać foniczną warstwę tekstu. Duże znaczenie w kompozycji muzycznej miały figury naśladowcze ilustrujące słowa, wyobrażenia jako środki malarstwa dźwiękowego. Twórcy wykorzystywali do tego melodykę wznoszącą podkreślającą „światłość", „niebo", „gwiazdy" – w kontraście do „ziemi" i „ciemności" melodii opadającej[1]. Wznoszenie i opadanie melodii były wyrazem ruchu spokojnego, skoki melodii – ruchu gwałtownego. Powtarzane sylaby, słowa dawały wrażenie jednostajności.

Muzyka okresu baroku obfitowała w kontrasty, silne emocje, ozdobność, przepych, intensywność środków muzycznych. Celem kompozy-

[1] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*. Kraków: Musica Iagellonica, 2001, s. 190.

tora było przekonywanie i poruszenie odbiorcy, a nawet perswazja[2]. Służyły temu (to nawiązanie do retoryki) figury emfatyczne odzwierciedlające afekty. Muzyka przemawiała mową dźwięków. Ideałem było wyrażenie wymienionych przez Kartezjusza sześciu podstawowych typów afektów: zachwytu, miłości, nienawiści, pożądania, radości, smutku[3]. Radość wyrażano w trybie durowym, w konsonansach, wysokich rejestrach, szybkim tempie, smutek zaś charakteryzowano trybem molowym, dysonansami, niskim rejestrem, wolnym tempem. Motywy rytmiczne zrywane, krótkie, przedzielane pauzami odbierano jako wzburzenie, niepokój (na przykład zjawisk w przyrodzie), zmęczenie przedstawiano długo wytrzymywanymi dźwiękami; półtony chromatyczne sygnalizowały cierpienie, ból, rozpacz; nagła pauza oznaczała zamilknięcie i śmierć, a natarczywe powtarzanie, repetycja dźwięku – pustą przestrzeń. Afekty przedstawiano za pomocą tonacji: modus dorycki – wiara, frygijski – nadzieja, eolski – miłość, lidyjski – sprawiedliwość, miksolidyjski – siła, joński – przezorność, hipereolski – umiarkowanie[4].

Na przestrzeni wieków muzyka przemawiała w różny sposób, używano do tego różnych środków wyrazu muzycznego: fakturalnych, składu instrumentalnego. Po epoce przepychu pojawiała się tęsknota za naturalnością. Idea uniwersum zakładająca połączenie natury, człowieka, wszechświata była podstawą myśli muzyki programowej. W romantyzmie programowość wyrażała się nadawaniem tytułów utworom, częściom, dodawaniem wstępów i komentarzy literackich, w muzyce obowiązywał tekst tematów lub motywów. Miało to służyć odbiorcy do interpretacji i rozumienia przekazu emocjonalnego utworu oraz umożliwiać podążanie za treścią pozamuzyczną. Różne dziedziny sztuki były wówczas źródłem tych treści pozamuzycznych kompozycji: literatura, malarstwo, filozofia, historia, autobiografia oraz natura. Muzyka tego okresu odwoływała się do idei sztuk (*correspondance des arts*), które miały się wzajemnie inspirować – muzyki, literatury, poezji, sztuk plastycznych[5]. Muzyce przypisywano możliwości wyrazowe. Georg Wilhelm Friedrich Hegel w swojej estetycznej myśli o muzyce dostrzegał jej czasowy charakter „warunkujący zgodność z naturą ludzkiej duszy"[6].

---

[2] D. Gwizdalanka: *Historia muzyki*. Cz. 1. Kraków: PWM, 2005, s. 212–219.

[3] K. Michels: *Atlas muzyki*. Tłum. P. Maculewicz. T. 2. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2003, s. 305.

[4] Ibidem, s. 304.

[5] M. Kowalska: *ABC historii muzyki...*, s. 458.

[6] E. Fubini: *Historia estetyki muzycznej*. Przeł. Z. Skowron. Kraków: Musica Iagellonica, 2002, s. 266–272.

Program pozamuzyczny może pozbawiać odbiorcę muzyki swobody skojarzeń lub umożliwiać mu poruszanie się w świecie materiału dźwiękowego. Zwolennicy programu twierdzą, że przybliża on zakres idei i myśli, dzięki czemu w kontakcie z dziełem muzycznym pozwala odbiorcy koncentrować się na intencjach kompozytora.

Motyw natury w muzyce

Boecjusz muzykę postrzegał poprzez porządek świata, porządek, który objawiał się harmonią sfer – kosmosu. Wyróżniał muzykę *mundana* wynikającą z ruchów ciał niebieskich, z żywiołów i przyrody, z ruchu gwiazd, z następstwa pór roku oraz z cyklicznych i uporządkowanych przemian w naturze. Dzięki Boecjuszowi muzyka została wyniesiona ponad inne sztuki. Właśnie w epoce średniowiecza zainicjowano dyskusje o muzyce, powstało wówczas wiele traktatów wyznaczających zasady, reguły, stosunek do muzyki. „Ruch w muzyce implikuje też ideę porządku, miary, ostatecznie zaś – harmonii [...]. Przyjemne doznania naszej duszy wywołuje oczywiście ruch uporządkowany, gdyż porządek odpowiada naturze, zaś muzyka [...] odtwarza [...] poprzez swe rytmy i harmonie – porządek naturalny”[7].

Warto podać kilka faktów z historii muzyki naśladującej dźwięki natury. Najstarszy zachowany anonimowy kanon na cześć lata pochodzi z roku 1310 z Anglii i nosi tytuł *Sumer is icumen in* (*Przyszło lato*). Sześciogłosowy kanon, którego najniższe głosy „naśladują” kukanie kukułki („sing cuccu”), ma wyrażać radość z nadejścia lata. Znaczenie tego utworu w historii muzyki naśladującej dźwięki natury polega na jego ilustracyjności natury – na naśladowaniu głosu kukułki.

W średniowieczu powstawały madrygały *caccia*, co oznacza ‘polowanie’. Były to utwory ilustrujące sceny z polowania, połowu ryb. Ten gatunek pojawiał się w muzyce francuskiej (*chace*), hiszpańskiej (*caza*) lub angielskiej (*chase*). Tak jak w średniowieczu *caccia*, tak w renesansie powstały *chanson* – był to programowy gatunek, w którym przedstawiano sceny realistyczne: polowania, gwaru, głosu ptaków, odgłosów natury. We Francji twórcą *chanson* był Clément Janequin. W jednej ze swoich kompozycji, która nosi tytuł *Le chant des oiseaux* (*Śpiew ptaków*), autor wykorzystał efekty dźwiękowe, przestrzenne, a służyły temu: użycie samogłosek, spółgłosek, sylab, wyrazów onomatopeicznych. Słychać ptasie trele w *Le chant de oiseaux*, *Le rossignol* (*Słowik*), *L'alouette* (*Skowronek*)[8].

[7] Ibidem, s. 59.

[8] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 1..., s. 168.

„Malarstwo dźwiękowe”[9] w madrygałach polegało na naśladowaniu środkami muzycznymi ptasich głosów, słów o silnej ekspresji, stylizowanych okrzyków, dźwięków polowań. W celu zobrazowania dźwiękowego słów „ziemia”, „ciemność” używano niskiego rejestru, natomiast obrazów „nieba”, „światłości” – wysokiego, ruch zaś oddawano za pomocą drobnych wartości rytmicznych. Sugestywność opisu słów (westchnienia) podkreślano środkami muzycznymi: chromatyką, dużymi skokami interwałowymi. Muzykę tę wykonywano na łonie natury, gdyż w tym czasie wycieczki „na wieś” zyskiwały na popularności.

Okres baroku przynosi rozwój formy *concerto grosso* i twórczość Antonia Vivaldiego z jego malarstwem dźwiękowym, między innymi utworami *La tempesta del mare* (*Burza na morzu*) czy *Quattro stagioni* (*Cztery pory roku*)[10]. W kompozycjach odmalowywano ideę *imitazione della natura*. Przykładem realizacji tej idei jest Vivaldiego *Il cardellino* (*Szczygieł*)[11] na flet i orkiestrę – muzyka naśladuje tu śpiew ptaka (flet i skrzypce) – oraz *La notte* (*Noc*). W *Czterech porach roku* A. Vivaldiego nagromadzona jest duża ilość efektów onomatopeicznych oraz efektów o „charakterze pejzażowym”[12]. Kompozytor również nastrój oddaje za pomocą malarstwa dźwiękowego.

Także wśród klawesynistów francuskich powstawały utwory ilustracyjne, między innymi miniatura *Le coucou* (*Kukułka*) Louis-Claude'a Daquin, *Concert des oiseaux* (*Koncert ptaków*) Jeana-Francois Dandrieu[13]. Dźwiękonaśladowczy charakter ma miniatura *Kura* z suity *Ptaki* Jeana-Philippe'a Rameau, zinstrumentowana przez Ottorina Respighiego. Wykorzystanie artykulacyjno-brzmieniowych walorów orkiestry, ruchliwa melodyka z użyciem ozdobników, żywa pulsacja rytmiczna z powracającym tematem „gdakania kury” oraz barwna instrumentacja oddają cechy charakterystyczne tytułowego bohatera tego utworu.

W okresie klasycyzmu reprezentantem nurtu naśladownictwa natury w muzyce jest Joseph Haydn. Kompozytor ten w tytułach swoich symfonii nawiązuje do ilustracyjnej programowości – Symfonie: nr 6 D-dur *Le Matin* (*Poranek*), nr 7 C-dur *Le Midi* (*Południe*), nr 8 G-dur *Le Soir* (*Wieczór*). W części I Kwartetu smyczkowego C-dur op. 33 nr 3, zwanego „Ptasim”, odnajdujemy „ćwierkające ornamenty”[14] w głosie skrzypiec. Podobnie naśladujące dźwięki natury utwory Haydna to

[9] Ibidem, s. 136.
[10] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*..., s. 239.
[11] Ibidem, s. 242.
[12] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 2. Kraków: PWM, 2006, s. 55.
[13] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*..., s. 300.
[14] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 2..., s. 139.

Kwartet D-dur z op. 64 „Skowronkowy", Kwartet D-dur z op. 50 „Żabi"[15]. Z monumentalnych dzieł tego kompozytora należy wspomnieć oratorium *Stworzenie świata* składające się z części: cz. I: *Stworzenie świata, Stworzenie zwierząt*, cz. II: *Stworzenie człowieka*. Oratorium rozpoczyna *Przedstawienie chaosu* – bogaty pod względem harmonicznym fragment uosabiający chaos[16]. Muzyka sugestywnie „maluje" tutaj firmament niebieski, powstanie słońca i pierwszy wschód księżyca (nr 12). Instrumenty naśladują śpiew ptaków, ryk lwa, „obrazują" skoki jeleni. Nawet gady i robactwo doczekały się muzycznych portretów w twórczości Haydna. Najsłynniejszy efekt ilustracyjny towarzyszy słowom „stało się światło", gdy „po dłuższym przygotowaniu rozbrzmiewa »rozjaśniający« akord C-dur"[17]. Epizody ilustracyjne znajdują się w *Porach roku* – świeckim oratorium: cz. I – *Pozdrowienie wiosny budzącej przyrodę do życia*, cz. II – *Gorący, letni dzień z burzą*, cz. III – *Jesienne polowanie i winobranie*.

Niektóre motywy – na przykład Symfonii D-dur nr 73 *La chasse* (*Polowanie*) czy w Symfonii g-moll nr 83 *Kura* – budziły skojarzenia i to dzięki nim nadawano tytuł całej kompozycji[18].

Programowe nawiązania do estetyki naśladownictwa barokowego wyidealizowanego obrazu natury dostrzec można w VI Symfonii F-dur „Pastoralnej" Ludwika van Beethovena. Nadane częściom kompozycji tytuły mają sugerować ich treści: cz. II – *Scena nad strumykiem*, cz. IV – *Burza*. Malarstwo dźwiękowe w muzyce Beethovena przejawia się w naśladowaniu dźwięków natury – między innymi głosów ptaków (słowik, kukułka, przepiórka) oraz burzy[19]. Oddanie dźwięków natury jest tutaj możliwe dzięki zastosowaniu odpowiednich środków muzycznych: tremolo instrumentów smyczkowych, chromatyki, figuracji, składu instrumentalnego (puzony), krótkich motywów rytmicznych. Jedna z Beethovenowskich sonat – F-dur op. 24, zwana „Wiosenną" – swój tytuł zawdzięcza pogodnemu charakterowi melodyjnego tematu, jaki z niej epatuje[20].

Tytuły pieśni Franza Schuberta *Pstrąg* czy *Polna różyczka* również ukazują ich ilustracyjny charakter. Serie pasaży pojawiające się w partii fortepianowej pieśni *Pstrąg* naśladują odgłos płynącej w strumieniu wody, a w nim zwinnie poruszającą się rybę. W cyklu pieśni *Podróż zimowa* muzyka obrazuje wędrówkę przez zimowy krajobraz.

---

[15] M. K o w a l s k a: *ABC historii mzuyki...*, s. 341.
[16] Ibidem, s. 360.
[17] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 2..., s. 142.
[18] Ibidem, s. 136.
[19] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki...*, s. 336.
[20] Ibidem, s. 344; D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 2..., s. 178.

W dorobku kompozytorskim przedstawiciela romantyzmu – Roberta Schumanna – odnajdziemy cykl miniatur *Sceny leśne*, których tytuły oddają poetykę lasu, 12 miniatur *Les Papillons*, będących formą poematu tanecznego, oraz pieśni *Motyl*, *Lotos*, *Księżycowa noc*, *Orzech* z cyklu *Ballady i romanse*[21].

Kompozytorem, który również pisał pieśni odwołujące się do motywu natury, był Felix Mendelssohn-Bartholdy. Warto wymienić jego pieśń *Pozdrowienia wiosenne* oraz utwory instrumentalno-programowe, na przykład *Pieśń wiosenną*[22].

W drugiej połowie XIX wieku kompozytorzy kierunków narodowych tworzyli poematy symfoniczne. Do takich utworów można zaliczyć na przykład Bedřicha Smetany *Moja ojczyzna*, poemat, który stanowi dźwiękowy opis krajobrazu czeskich łąk i gajów, rzeki Wełtawy. *Wełtawa* jest „dźwiękowym filmem krajoznawczym"[23] ilustrującym drogę rzeki od źródeł aż do jej dalszego biegu. Muzyka w plastyczny sposób prowadzi wzdłuż płynącej rzeki przez czeską krainę, opisując wszystko, co woda napotyka po drodze.

Muzyczny opis wschodu słońca odnajdujemy w *Poranku* z I Suity *Peer Gynt* Edvarda Griega. W kompozycji tej słyszymy melodię graną na flecie z trylami jako śpiewem ptaków; wschód słońca oddaje wznosząca się muzyka, falująca jak promienie słoneczne i promienie kładące się na ziemi.

Miniatura muzyczna Nikołaja Rimskiego-Korsakowa *Lot trzmiela* to portret, w którym na wstępie fortepian naśladuje bzyczenie owada, po czym przejmuje rolę tła. Na fortepianowym tle instrument solowy daje obraz ruchu fruwającego owada wznoszącą i opadającą melodią oraz licznymi jej zwrotami.

Wśród utworów o tematyce zwierzęcej można wspomnieć „wielką fantazję zoologiczną" Camille'a Saint-Saënsa *Karnawał zwierząt*. W gronie licznych postaci zwierząt przedstawianych muzycznymi wizytówkami odnaleźć można *Kury i koguty* (piskliwe zamieszanie i pianie koguta oddają fortepian i klarnet). „Wodne szmery" słychać w *Akwarium* przy udziale skrzypiec, fletu. *Kukułkę* imituje głos fortepianu. *Ptaszarnia* to tremola smyczków tworzące tło dla fletu. W *Kangurach* pojawienie się tych zwierząt zapowiadają energiczne żartobliwe rytmy, a sposób poruszania się kangurów jest imitowany licznymi skokami interwałowymi. *Łabędź* to płynąca z wdziękiem melodia oddająca majestatyczny ruch łabędzia po spokojnej tafli wody. Prezentację postaci zwierząt dopełnia

[21] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*..., s. 437.

[22] Ibidem, s. 441.

[23] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 2..., s. 306.

Słoń, w którym zwierzę przedstawiono niskimi dźwiękami kontrabasu jako ciężkie, niezdarne, poruszające sie krokiem walca.

Symfonię programową o dużej obsadzie wykonawczej reprezentuje *Symfonia alpejska* Richarda Straussa. W utworze dźwięk wycia wichru kompozytor zilustrował odgłosem działania tzw. *Windmaschine*[24].

Wątek tatrzański w malarstwie orkiestrowym pojawia się w kompozycji *W Tatrach* Władysława Żeleńskiego i w utworze Zygmunta Noskowskiego *Morskie Oko*.

W późniejszym okresie zafascynowanie Tatrami było inspirujące dla Wojciecha Kilara. Skomponował on utwory *Krzesany*, *Kościelec 1909*, *Orawa*, *Siwa mgła*.

W III Symfonii Gustava Mahlera odnajdujemy obrazy przyrody w części I: *Pan budzi się, wkracza lato*, w części II: *O czym opowiadają mi kwiaty na łące*, aż po zastanowienie nad ludzką naturą w części IV: *O czym opowiada mi człowiek*.

Na kolorystykę orkiestrową składają się ciekawe zestawienia brzmieniowe instrumentów, zestawienia dynamiczne, agogiczne, artykulacyjne. Takie różne odcienie kolorystyczne dające całą paletę barw dźwiękowych słyszymy w utworach Claude'a Debussy'ego. Zauważalne są w tej muzyce ornamenty, różne sposoby artykulacji, instrumenty smyczkowe grają *pizzicato*, glissanda, flażolety, stosuje się tremola, grę z tłumikiem, *sul tasto*, *sul ponticello*. Dominuje brzmienie instrumentów smyczkowych i dętych drewnianych, uwzględniane są: harfa, szklane brzmienie czelesty, gong. Ważne w utworach tego kompozytora są plamy dźwiękowe, szumy. Cechą jego muzyki jest pełne migotliwości brzmienie – plama dźwiękowa, plama brzmieniowa, efekt rozproszenia, szmeru, zmienności, zróżnicowane odcienie dynamiczne. Melodia rozpływa się w akordach, figuracjach. Dynamika maleje, gdy gęstość brzmienia rośnie. Efekt szmeru osiągnięty jest za pomocą drobnych wartości rytmicznych granych w szybkim tempie w cichej dynamice. 80% muzyki w dziełach Debussy'ego zajmuje dynamika *piano* z różnymi odcieniami. Kompozytor w utworze *Zatopiona katedra* zapis nutowy uzupełnia komentarzem słownym: „jak tęczowa mgła", „melancholijnie z oddali", „stopniowo wyłaniając się z mgły"[25]. Debussy'ego fascynowała siła wody i jej ruch. Często ten motyw pojawia się w kompozycjach tego twórcy, między innymi w *Morzu*, *Ogrodach w deszczu*. *Morze* to kompozycja orkiestrowa składająca się z 3 części: I część: *Od świtu do południa na morzu*, II część: *Gra fal*, III część: *Rozmowa wiatru z morzem*. Utwór rozpoczyna się błyskiem światła na wodzie, potem pojawia się oślepiający blask słońca, następnie wiatr, bryza morska aż do sztormu.

[24] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*..., s. 461.

[25] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 3. Kraków: PWM, 2009, s. 17–18.

Jardins sous la pluie (*Ogrody w deszczu*) to jeden z 3 utworów fortepianowych z cyklu *Estampes* (*Sztychy*). Wszystkie one przywołują pejzaż oglądany przez zasłonę deszczu i słońce przedzierające się przez chmury. W utworach melodie nakładają się na siebie, oddając obraz lśniącej wody odbijającej wizerunki rosnących w pobliżu drzew i roślin.

Chmury wchodzące w skład tryptyku *Nokturny* to „nieruchomy widok nieba z powolnym i melancholijnym pochodem obłoków, zakończonym szarą agonią z przesączającą się łagodnie bielą"[26]. Debussy zwraca uwagę, że nokturny to przede wszystkim wrażenia i gra świateł, migotliwość, operowanie muzycznym światłocieniem. Z kolei *Światło księżyca* (*Claire de Lune*) pochodzące z *Suite Bergamasque* oddaje obraz spokoju i uroku nocy rozświetlonej blaskiem księżyca.

Sensualizm[27] odnajdujemy wśród takich preludiów Debussy'ego, jak: *Wiatr na równinie*, *Taras audiencji światła księżyca*, Wrzosy, *Dźwięki i wonie krążą w wieczornym powietrzu*, *Ślady na śniegu*, *To, co ujrzał zachodni wiatr*[28].

W kompozycji Maurice'a Ravela *Jeux d'eau* (*Igraszki wody*) również słyszalne są efekty brzmieniowe oddające subtelne walory współbrzmień. Kompozytorem, dla którego odgłosy natury, dźwięki owadów stanowiły inspirację, był Bela Bartók (utwór *Muzyka nocy* z cyklu *Pod gołym niebem*)[29].

Kompozytor XX wieku Olivier Messiaen mówił o sobie: „Jestem ornitologiem i rytmikiem"[30]. Inspiracją jego dzieł były ptaki. Uważał, że kompozytor, podobnie jak malarz, maluje z natury, może ją naśladować. Notował śpiew ptaków w różnych porach dnia i warunkach atmosferycznych. W utworach dość wiernie cytował ptasie trele, wykorzystywał do oddania śpiewu ptaków interwały, rytmikę, barwę instrumentów. Zainteresowania ornitologiczne Messiaena zaowocowały utworami „ptasiego charakteru". *Przebudzenie ptaków* (*Reveil des oiseaux*) (na fortepian i orkiestrę) to przedstawienie ptaków Europy, *Oiseaux exotique* (na fortepian, instrumenty dęte i perkusję) to ptaki Azji Wschodniej, Oceanii i Ameryki. Ptaki Francji Messiaen ujął w *Katalogu ptaków* (*Catalogue d'oiseaux*) – jest to 13 utworów na fortepian, każdy utwór poświęcony został innemu ptakowi. W cyklu symfonicz-

---

[26] S. J a r o c i ń s k i: *Debussy. Kronika życia, dzieła epoki*. Kraków: PWM, 1972, s. 291.

[27] Sensualizm (łac. *sensualis* – 'zdolny do odczuwania') – pogląd filozoficzny XVII oraz XVIII w., według którego treść świadomości stanowią wrażenia zmysłowe.

[28] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*..., s. 549.

[29] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki*. Cz. 3..., s. 74.

[30] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*..., s. 601.

nym *Des canyons aux etoiles* (*Od kanionów do gwiazd*) fortepian imituje śpiew ptaków[31], w *Kwartecie na koniec czasu* melodia skrzypiec stylizowana jest na śpiew słowika, a klarnetu – śpiew kosa[32].

W twórczości Andrzeja Panufnika zachwyt nad siłą, ładem, pięknem kształtu, indywidualnością, harmonią życia drzew zaowocował utworem *Arbor cosmica* (*Drzewo kosmiczne*) na 12 instrumentów smyczkowych[33].

Kompozytorzy korzystają też z możliwości podejmowania działań pozamuzycznych. Formę happeningu zastosował John Cage w utworze *Tacet 4'33* (*Cisza*), który polega na spędzeniu tytułowego czasu w skupieniu i ciszy. Na utwór składają się zachowania słuchaczy i wykonawcy w określonym czasie, a nie sama gra na jakimkolwiek instrumencie[34].

Symbolika natury w języku muzycznym

Muzyka była elementem edukacji już w VII i VI wieku p.n.e. w Sparcie, a później w Atenach[35]. Muzyka może przekazywać różne znaczenia wynikające z warstwy emocjonalnej lub pozamuzycznej (treściowej) w określonym kontekście kulturowym i związane z jej funkcjonowaniem w kulturze. Na dzieło muzyczne składa się suma szczegółów. Mogą nimi być elementy muzyki, rozwiązania fakturalne, skład brzmienia instrumentalnego. Ekspresywne oddziaływanie materiału dźwiękowego i jego elementów jest niejednoznaczne[36]. Przekaz znaczeń i emocji w muzyce jest przekazem symbolicznym, ma postać języka muzycznego – kodu[37]. Ten rodzaj przekazu, który Eero Tarasti nazywa „akustycznym strumieniem dźwięków"[38], ma miejsce pomiędzy nadawcą – kompozytorem a odbiorcą – słuchaczem[39]. Eero Tarasti etapy rozumienia przekazu muzycznego postrzega jako etapy pojmowania całości poprzez szczegóły, jako przechodzenie ze stanu „wiedzieć" do stanu „znać". Ważne są elementy związane z oczekiwaniami słuchacza, ale również czerpanie przyjemności z muzyki. Taka przyjemność od-

[31] Ibidem, s. 602.

[32] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki.* Cz. 3..., s. 172.

[33] Ibidem, s. 179.

[34] M. K o w a l s k a: *ABC historii muzyki*..., s. 610.

[35] E. F u b i n i: *Historia estetyki muzycznej*..., s. 21.

[36] Z. B u r o w s k a: *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980, s. 70.

[37] B. M i k a: *Muzyka jako znak (w kontekście analizy paradygmatycznej)*. Lublin: Polihymnia, 2007, s. 41.

[38] Ibidem, s. 15.

[39] Ibidem, s. 13.

bioru dzieła muzycznego nie jest zdeterminowana rozumieniem dzieła, wiąże się z brakiem umiejętności werbalizacji doświadczenia[40].

Język muzyczny – język onomatopei – czyli ilustrowanie zjawisk natury, naśladowanie jej – wydaje się bardziej dostępnym przekładem w edukacji niż język emocji w muzyce.

Akustyczny obszar zjawisk natury jest rozległy: od dźwięków zjawisk przyrody, zjawisk atmosferycznych (fauna, flora, burza, uderzenia fal, morze, grzmoty, wiatr, stepy), przez związaną z tym gradację dynamiczną, po różnorodność barw.

Przez wieki kompozytorzy poszukiwali najlepszych środków muzycznych służących oddaniu natury w utworach. Estetycy przekonywali, że muzyka nadaje się do takiego naśladowania, ilustrowania czy realizacji programowości ze względu na różne możliwości barwowe, dynamiczne, artykulacyjne, fakturalne, brzmieniowe. Denis Diderot pisał następująco: „Jak to możliwe, że wśród sztuk naśladujących naturę ta, której ekspresja jest najbardziej dowolna i najmniej precyzyjna, przemawia jednak z większą siłą do naszej duszy? Czyż muzyka, pokazując mniej bezpośrednio, pozostawia więcej miejsca dla wyobraźni albo, zważywszy na naszą potrzebę silnego wzruszenia niczym wstrząsu, nie potrafi lepiej niż malarstwo i poezja wywołać w nas owego wstrząsu?”[41]. Ten sam autor zwracał uwagę, że muzyka nie jest dodatkiem, ale samodzielnym „obiektem estetycznym”[42]. Już w czasach oświecenia zwracano uwagę na istotny element słuchania – mianowicie konieczność zapamiętywania tego, co było, aby możliwe było porównanie zapamiętanego z tym, co trwa i co nastąpi. Pogląd ten jest nadal aktualny. Zainteresowano się wówczas także odbiorcą muzyki; zaznaczano, iż reakcja na muzykę jest subiektywna, zależy od warunków, w jakich przebiega odbiór utworu, oraz skojarzeń, jakie nasuwa on u każdego odbiorcy – słuchacza[43].

Muzyka stanowi ilustrację programu poetyckiego, literackiego lub impresję natury. Muzyka taka u słuchacza może wywołać określone skojarzenia sugerowane przez kompozytora nadającego tytuł utworowi, dodającego komentarz lub motto. Odzwierciedleniem sugestii kompozytora jest sfera dźwiękowa utworu. Barwie i dynamice odgłosów natury towarzyszy różna forma ruchu, który w przyrodzie istnieje. Tę zmienność, uroki natury, jej potęgę, wielkość kompozytor stara się wyrazić za pomocą środków wyrazu muzycznego. Przy odbiorze tego

---

[40] Ibidem, s. 37–38.

[41] D. D i d e r o t: *Lettre sur les sourds et muets* – cyt. za: E. F u b i n i: *Historia estetyki muzycznej...*, s. 213.

[42] D. G w i z d a l a n k a: *Historia muzyki.* Cz. 2..., s. 59.

[43] B. M i k a: *Muzyka jako znak...*, s. 15.

rodzaju muzyki ilustracyjnej czy naśladowczej istotną rolę odgrywają skojarzenia niemuzyczne, na przykład słuchowe – odgłosy zjawisk akustycznych, skojarzenia ruchowe w przestrzeni, wrażenia ruchu uzyskane efektem dynamicznym.

W edukacji muzycznej uprzystępnia się znaczenie tych struktur muzycznych symbolizujących treści i programy pozamuzyczne (głos kukułki, świergot ptaka, gdakanie kury, brzęczenie i lot owada, obraz poranka ze wschodem słońca, plusk wody, burza, szum strumyka, morza, światło księżyca, szum wiatru, sekwencje ruchu) – swoistą „mowę dźwięków"[44]. Oprócz tej symboliki natury muzyka programowa przekazuje stany emocjonalne, nastrój, klimat wydarzeń pozamuzycznych. Prawidłowe, właściwe odczytanie tych symboli muzycznych pozwala na rozumienie wieloznacznego języka muzyki. Muzyka jest nośnikiem treści pozamuzycznych – oddaje cechy zjawisk przyrody, istot, człowieka. Muzyka oddaje wrażenia, nastroje i stany emocjonalne towarzyszące doświadczeniom kontaktu z przyrodą. Claude Debussy w jednej z wypowiedzi ujmuje to następująco: „Muzyka nie jest ograniczona do mniej lub więcej dokładnego odtworzenia natury, lecz zdolna do wykrywania związków utajonych między naturą a wyobraźnią"[45].

Bibliografia

Bula K.: *Jak mówić o muzyce.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.

Burowska Z.: *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.

Fubini E.: *Historia estetyki muzycznej.* Przeł. Z. Skowron. Kraków: Musica Iagellonica, 2002.

Gwizdalanka D.: *Historia muzyki.* Cz. 1. Kraków: PWM, 2005.

Gwizdalanka D.: *Historia muzyki.* Cz. 2. Kraków: PWM, 2006.

Gwizdalanka D.: *Historia muzyki.* Cz. 3. Kraków: PWM, 2009.

Harnoncourt N.: *Muzyka mową dźwięków.* Tłum. M. Czajka. Warszawa: Me-Komp, 2011.

Jarociński S.: *Debussy. Kronika życia, dzieła epoki.* Kraków: PWM, 1972.

Kowalska M.: *ABC historii muzyki.* Kraków: Musica Iagellonica, 2001.

[44] N. Harnoncourt: *Muzyka mową dźwięków.* Tłum. M. Czajka. Warszawa: Me-Komp, 2011.

[45] Cyt. za: K. Bula: *Jak mówić o muzyce.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994, s. 102.

Michels K.: *Atlas muzyki.* Tłum. P. Maculewicz. T. 2. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2003.
Mika B.: *Muzyka jako znak (w kontekście analizy paradygmatycznej).* Lublin: Polihymnia, 2007.

Irena Burczyk

The Theme of Nature in Music and its Reception

Summary: The following article concentrates on the issue of the theme of nature present in the selected musical compositions. Furthermore, it discusses examples of motifs connected with nature expressed by various means of musical expression. Understanding the symbolic language of music in education allows the recipient to interpret imitation of nature in music.

Key words: theme of nature, non-musical content, program music, imitation, illustrativeness

Irena Burczyk

Das Motiv der Natur in der Musik und dessen Rezeption im Musikunterricht

Zusammenfassung: Der Beitrag erörtert das Motiv der Natur in ausgewählten Musikwerken. Genannt werden hier die mit Hilfe verschiedener Musikausdrucksmittel zum Ausdruck kommenden Naturmotive. Die Erlernung der symbolischen Sprache im Musikunterricht erlaubt dem Rezipienten, die Nachahmung der Natur in der Musik richtig zu interpretieren. Am Anfang macht uns die Verfasserin mit dem Problem der Programmatik in der Musik bekannt. Diese beruht darauf, den allgemeinen Klangcharakter mittels differenzierter Musikausdrucksmittel darzustellen. Die Verfasserin bezieht sich auf die aus verschiedenen Musikepochen stammenden Beispiele der Musikliteratur, in denen außermusikalisches Programm bei dem Rezipienten gewisse Assoziationen erwecken oder auch den Rezipienten alle Assoziationen nehmen kann. Sie nennt ausgewählte Beispiele des Auftretens von Naturmotiven in der Musik und schenkt ihre Aufmerksamkeit auch der Natursymbolik in der Musiksprache, die erlaubt, Bedeutungen, Stimmung und Emotionen zu übermitteln und zu empfangen. Die Rezeption der die Natur nachahmenden Musiksprache ist genauso wie Emotionssprache in der Musik eine dem Musikunterricht verständliche Code-Sprache.

Schlüsselwörter: Naturmotiv, außermusikalische Inhalte, Programmatik in der Musik, Nachahmung, Bildlichkeit

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Małgorzata Mnich
Uniwersytet Śląski

W poszukiwaniu metod efektywnego uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli o mnemotechnikach słów kilka

Uczenie się we współczesnych teoriach kształcenia

Wśród teorii uczenia się można wyróżnić kilka szkół reprezentujących odmienne stanowiska dotyczące procesu nauczania-uczenia się, najważniejsze to: szkoła poznawcza, szkoła behawioralna i szkoła humanistyczna.

Reprezentanci **szkoły poznawczej** w swoich badaniach koncentrują się na procesach związanych z uczeniem się. Procesy te polegają na aktywności własnej jednostki, czyli nadawaniu znaczeń nowym pojęciom poprzez włączanie ich w struktury pojęć, które jednostka już posiada. Uczenie się nie jest procesem biernym, lecz wymaga przetwarzania wiedzy z jednoczesnym wykorzystaniem jej w życiu. Z ujmowanym w ramach podejścia poznawczego (zwanego inaczej konstruktywistycznym) rozumieniem procesu uczenia się zgadzają się niemal wszyscy badacze ludzkiego umysłu. Człowiek bowiem w trakcie procesu uczenia się tworzy „własne znaczenie słów i idei, zwykle wykorzystując zdobytą wcześniej wiedzę i doświadczenie"[1]. Brak umiejętności łączenia nowej wiedzy z wcześniej już opanowaną skutkuje jej powierzchownością i ulotnością, a także niejednokrotnie brakiem rozumienia treści. Warunkiem trwałego zapamiętania nowych informacji jest włączenie ich w sieć neuronalnych połączeń. „Poznawcza teoria uczenia

[1] G. P e t t y: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Przeł. J. B a r t o s i k. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015, s. 14.

się jest nazywana konstruktywistyczną, gdyż uczeń sam konstruuje swoją wiedzę"[2]. Samodzielne uczenie się wymaga opanowania wielu umiejętności poznawczych. Wymagania poznawcze dotyczące pamięciowego opanowania wiedzy przez ucznia są niewielkie, prawdziwa weryfikacja wiedzy jest możliwa wtedy, gdy chcemy sprawdzić stopień jej zrozumienia i umiejętność jej zastosowania. Zgodnie z taksonomią Benjamina S. Blooma, rozumienie i zastosowanie wiedzy są środkami do zdobycia wiedzy funkcjonalnej. Na drodze do opanowania wiedzy funkcjonalnej są jeszcze procesy analizy i syntezy odpowiedzialne za porównywanie, klasyfikowanie, rozwiązywanie problemów czy stawianie hipotez. Natomiast najwyższe wymagania poznawcze związane są z umiejętnością krytycznej oceny, która wymaga dokonania weryfikacji postawionych hipotez, pokazania ich silnych i słabych stron czy umiejętności wartościowania ze względu na wcześniej określone kryteria czy cele. Stosując w edukacji zasady konstruktywistyczne, należy tak zorganizować pracę uczniów, by metody pasywne zamienić na aktywne strategie nauczania; należy sprawdzać i poprawiać zadania uczniów, nakłaniając ich równocześnie do samodzielnego poszukiwania rozwiązań metodą prób i błędów; należy koncentrować się na tym, co robi uczeń, a nie na tym, co robi nauczyciel, stwarzać okazje do działania i zabawy, koncentrować uwagę uczniów, uczyć wytrwałości i otwartości poznawczej[3]. W myśl idei konstruktywizmu „uczenie się jest wpisane w kontakt z innymi osobami, angażowanie się w relacje oraz podejmowanie wspólnych działań. [...] Oznacza to konstruowanie znaczenia oraz systemów znaczeniowych, a to wskazuje na brak możliwości rozdzielania uczenia się od życia"[4]. Przedstawione rozważania prowadzą do wniosku, że to ważne, by wrodzone predyspozycje wzmacniać i rozwijać dzięki celowo organizowanym działaniom edukacyjnym.

Przedstawiciele **szkoły behawioralnej** opierają proces uczenia się na systemie kar i nagród, swoje teorie wyprowadzają z eksperymentów przeprowadzanych na zwierzętach. Prekursorami uczenia behawioralnego byli Edward Lee Thorndike oraz Burrhus Frederic Skinner. Stosowanie wzmocnień jest przydatne w pracy z dziećmi, które czekają na pochwały i nie gardzą nagrodami. Otrzymywanie informacji zwrotnej o poprawności wykonania zadania lub nawet części zadania wzmacnia chęć podejmowania wysiłku i motywuje do wyznaczania kolejnych celów. Należy jednak pamiętać, by wzmocnienie nastąpiło jak najszybciej

[2] Ibidem, s. 17.

[3] Ibidem, s. 24

[4] E. S z a d z i ń s k a: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 38.

po zachowaniu, którego oczekiwaliśmy. Zbyt długie oczekiwanie na informację zwrotną – na przykład na sprawdzenie pracy – nie pozwala na osiągnięcie zamierzonego efektu. Behawioryści zauważają, że uczenie się wymaga czasu i zachodzi krok po kroku, znaczy to tyle, że do uczenia najlepiej motywuje pasmo sukcesów, których doświadczyliśmy w przeszłości[5]. Jeśli natomiast uczeń doświadcza niepowodzenia, należy jego przyczyn poszukiwać najpierw w czynnikach zewnętrznych. Zdaniem behawiorystów, „to kultura jest zła, lecz nie człowiek"[6].

W uczeniu się istotne jest zaspokajanie emocjonalnych potrzeb uczącego się – tak twierdzą przedstawiciele **szkoły humanistycznej**. Ich zdaniem, za sukces w nauce szkolnej odpowiedzialne są czynniki emocjonalne: jeżeli uczący się czuje, że poprzez naukę zaspokaja własne potrzeby, rozwija zainteresowania, że wzrasta jego poczucie własnej wartości, staje się niepowtarzalną jednostką, wówczas chętnie będzie się uczył. Gdy nauka szkolna kojarzyć się będzie z pasmem porażek, strachem czy odrzuceniem, skutkować będzie brakiem poczucia bezpieczeństwa uczniów, brakiem wiary w siebie i przygnębieniem. Humaniści stoją na stanowisku, że to szkoła i społeczeństwo powinny zaspokajać potrzeby uczniów, a nie odwrotnie. Zorganizowanie nauki w taki sposób, by uczący się sam mógł opracować plan zdobywania wiedzy i dokonywać własnych wyborów, wzmacnia zapał do uczenia się. Uczniowie powinni nie tylko decydować o doborze treści i stylu uczenia się, lecz także wziąć odpowiedzialność za skuteczność kształcenia. Dzięki temu staną się bardziej samodzielni i dojrzali. Wzrastaniu uczniów sprzyja również ich umiejętność dokonywania samooceny i stopniowe rezygnowanie z oceny cząstkowej nauczyciela. Najważniejsze jest jednak podsycanie przez nauczycieli u uczniów pragnienia odniesienia sukcesu, rozbudzanie ciekawości, zapewnienie wszystkim uczniom odpowiedniego czasu na opanowanie nowego materiału w klimacie zaufania i poczucia bezpieczeństwa.

Uczenie się często przebiega też nieświadomie, poprzez modelowanie i ukryty program. To, czego uczniowie doświadczają w szkole w relacjach w klasie i relacjach między nimi a nauczycielem, ma bezpośredni wpływ na efekty kształcenia. Postrzeganie uczniów przez nauczyciela, jego oczekiwania i wymagania, sposób oceniania mogą mobilizować uczniów do pracy lub wręcz zniechęcać ich do nauki w szkole. Postawa nauczyciela ma w procesie nauczania-uczenia się ogromne znaczenie.

---

[5] Ibidem, s. 25.

[6] B.F. Skinner: *Poza wolnością i godnością*. Przeł. W. Szerenberger. Przedmową opatrzył J. Szacki. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978, s. 31.

W edukacji ważne jest, by uwzględnić wszystkie elementy modelu kształcenia:

- wyjaśnianie – dzięki któremu uczniowie muszą zrozumieć, jak wykonuje się daną czynność, i zapoznać się z niezbędnymi informacjami;
- prezentację – opartą na pokazie lub analizie przypadku, aby zdobyte doświadczenia łatwiej było zaadaptować do własnych potrzeb;
- ćwiczenia, czyli wielokrotne powtarzanie tego, czego uczniowie się nauczyli;
- sprawdzanie i poprawianie – najlepiej samodzielne, a w przypadku uczniów młodszych – przez nauczyciela;
- wykorzystywanie pomocy – notatek, książek lub innych materiałów, które pomogą w odświeżeniu pamięci;
- powtarzanie i używanie, które ma na celu przeciwdziałanie zapominaniu;
- ocenę – będąca sprawdzeniem zdobytej wiedzy;
- pytania – każdy uczący się powinien móc zadawać pytania nauczycielowi[7].

Pamiętając o elementach modelu kształcenia, należy nieustannie mieć na uwadze wewnętrzną naturę dziecka i jego wrodzone, naturalne skłonności, zdolności i predyspozycje.

Realia współczesnej szkoły

Kształcenie nauczycieli, a szczególnie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, obejmuje nie tylko wiedzę z zakresu pedagogiki, dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, lecz także solidne podstawy z zakresu psychologii zarówno rozwojowej i wychowawczej, jak i społecznej, klinicznej i psychologii nauczania-uczenia się. Studenci w ramach kształcenia akademickiego poznają diagnozę i terapię pedagogiczną, wspomaganie rozwoju dziecka, metodykę pracy korekcyjno-wyrównawczej. Niestety nie zawsze w swojej pracy z uczniem najmłodszym nauczyciele potrafią zdobytą na studiach wiedzę wykorzystać do przygotowania dla swoich podopiecznych zajęć nie tylko wymaganych podstawą programową, lecz także ciekawych, frapujących, aktywizujących, a przede wszystkim uwzględniających potrzeby i zainteresowania najmłodszych.

Kryzys szkolnictwa ma swoje źródło w braku prób uczynienia nauki przystępną i przyjemną. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice skupiają się na wspomaganiu przyswajania wiadomości, które w krótkim czasie

[7] G. P e t t y: *Nowoczesne nauczanie...*, s. 33.

mogą przestać być aktualne, zamiast skupić się na rozwijaniu zdolności, które pomogą dzieciom w znalezieniu się w ich dorosłym życiu. „Oznacza to wykształcenie w dziecku postawy zaufania do własnego umysłu, która pozwoli mu odkrywać coraz to nowe możliwości, tworzyć, mieć własne zdanie, różnić się od innych”[8]. Kluczem do sukcesu uczących się dzieci jest poznanie przez nie różnych sposobów uczenia się, szanowanie i wspomaganie podopiecznych. Według Dawny Markovej i Anne Powell, głównym zadaniem szkoły jest ochrona i wzmacnianie potencjału umysłowego dzieci. Ważne, by pamiętać, że choć cel kształcenia jest ten sam dla wielu uczniów, to każde dziecko wymaga innego podejścia do osiągnięcia tego samego celu.

Szkoła powinna wzmacniać zaufanie dziecka do własnego umysłu, uczyć człowieka, jak spożytkować własną inteligencję, jak ją pogłębić i wykorzystać w życiu. Niestety niejednokrotnie ze szkoły wynosimy mniejszą, a nie większą swobodę w posługiwaniu się umysłem, zamiast doznać opieki, zachęty, pomocy w rozwijaniu wrodzonych możliwości; zamiast znaleźć sprzyjające rozwijaniu wiedzy otoczenie, rozkwitać, reagować spontanicznie, iść naprzód, nabieramy przekonania, że musimy zmienić całą istotę swojej osobowości.

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole z natury są zdolne, ciekawe, żywe, chętne do działania, gotowe mylić się i śmiać z tego, gotowe podejmować ryzyko, wytrwałe w dążeniu do celu. „Nie ma przepaści pomiędzy ich prawdziwą naturą a zdolnością wyrażania jej”[9]. Niestety w szkole „zamiast uczyć dzieci wykorzystywać ich wrodzoną inteligencję, ciekawość, zdolność dziwienia się i współodczuwania, reaktywność, uczymy je bać się przyznać, że nie znają odpowiedzi”[10]. Szkoła klasyfikuje dzieci do różnych kategorii według wykazywanych przez uczniów braków. Dzieci w szkole doznają krzywd emocjonalnych i fizycznych, a przecież wcale nie musi tak być. Dobrzy uczniowie potrafią czerpać wiedzę zarówno z otoczenia, jak i z wewnętrznych rezerw, znajdować motywację do działania, dokonywać samooceny własnych dokonań, współpracować, troszczyć się o siebie i o innych. Większość szkolnych niepowodzeń wynika z nudy i z poczucia niskiej wartości dziecka.

Dziecko najczęściej motywuje do działania porównywanie jego osiągnięć nie z wymaganiami programowymi czy osiągnięciami innych kolegów w klasie, ale z wcześniejszymi dokonaniami własnymi.

---

[8] D. Markova, A. Powell: *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*. Przeł. M. Lewandowska. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 1996, s. 11.

[9] Ibidem, s. 27.

[10] Ibidem, s. 28.

Niesie to jednak z sobą niebezpieczeństwo przyzwyczajania dziecka do specjalnego traktowania, do dostosowywania wymagań do indywidualnych jego możliwości, co w odczuciu społecznym (na tle klasy) nie zawsze jest dla danego ucznia korzystne. A zatem trudno wskazać jednoznacznie uniwersalne sposoby motywowania uczniów do podejmowania wysiłku edukacyjnego, gdyż na determinizm oświatowy składa się wiele czynników nie tylko indywidualnych czy psychologicznych, lecz także społecznych i ekonomicznych[11].

Uczniowie uczą się w szkole nie tylko po to, aby odnosić sukcesy edukacyjne i unikać niskich ocen; również czerpią satysfakcję z przebywania w klasie, w grupie rówieśniczej, w dążeniu do celu, zaspokajaniu ciekawości, zdobywaniu wiedzy i umiejętności, czyli z uczenia się[12]. Można zachęcać uczniów do podejmowania wysiłku poprzez system wzmocnień, ale najlepiej jest dążyć do wskazania sensu i wartości zdobywanej wiedzy i umiejętności, czyli budować u dzieci motywację wewnętrzną i dążenie do samorealizacji.

Szkoła transmisyjna a nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi

Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia odnotowano nasilenie dyskusji wokół modelu współczesnej szkoły. Znana od stuleci szkoła transmisyjna, której głównym zadaniem było przekazywanie uczniom wiedzy, a następnie sprawdzanie stopnia jej zapamiętania, uznająca właściwie zorganizowany proces edukacji jako czynnik warunkujący sukces szkolny ucznia, została poddana druzgocącej krytyce w związku z pojawieniem się ujęć interdyscyplinarnych, takich jak neuronauki i neurodydaktyka. Neuronauki – zdaniem Stanisława Juszczyka – „przyczyniają się do opracowania nowych i innowacyjnych sposobów rozwiązywania odwiecznych problemów edukacyjnych i oferują skuteczne rozwiązanie problemów występujących w przeciętnej klasie”[13]. Choć wątpliwości, czy pedagogika jako nauka dysponuje narzędziami do badania funkcjonowania ludzkiego mózgu, wydają się słuszne, warto przeanalizować zasady mózgowego procesu nauczania-uczenia się, gdyż przypominają one o fundamentalnych prawidłach, które znane są od dawna. Uzyskane współcześnie potwierdzenie skuteczności stosowania tych prawideł zachęca do ich przypominania.

---

[11] K. Konarzewski: *Wstęp*. W: J. Brophy: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 11–12.

[12] J. Brophy: *Motywowanie uczniów do nauki…*, s. 15.

[13] S. Juszczyk: *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania-uczenia się*. „Chowanna” 2012, T. 2 (39), s. 42.

Aby mózgowy proces nauczania-uczenia się był efektywny, należy przestrzegać określonych zasad. Zasady te – jak zauważa Erich Petlák[14] – funkcjonowały znacznie wcześniej niż pojawiły się neuronauki. Funkcjonowały w porzekadłach ludowych i podręcznikach dydaktyki, a także były stosowane – bardziej lub mniej świadomie – przez nauczycieli.

Wśród najważniejszych zasad efektywnego nauczania-uczenia się można wymienić zrozumiały i jasny cel uczenia się: uczący się powinien wiedzieć, czego będzie się uczył i po co będzie się uczył, bo tylko działania mające sens mogą służyć rozwojowi. W edukacji niezwykle ważne jest wzbudzenie motywacji do podjęcia wysiłku przez wskazanie użyteczności nowo wprowadzanych treści, wykorzystanie wrodzonej ciekawości uczniów najmłodszych w myśl przesłania, iż nauczanie to sztuka rozbudzania ciekawości. Motywująca rola zainteresowania jest często niedoceniana przez nauczycieli nie zawsze wyrażających chęć podążania za pytaniami stawianymi przez uczniów. Efektywność nauczania zależy również od uczniowskiej umiejętności rozeznania w pojedynczych informacjach i włączania nowych treści w istniejące już struktury w mózgu w celu utworzenia spójnej struktury sieciowej. Takiemu właśnie „zaczepianiu" służyć mogą liczne mnemotechniki, które poprzez system skojarzeń, obrazów czy haków pozwalają na łączenie nowego materiału z treściami poznanymi wcześniej, znanymi i utrwalonymi. Dlatego uczenie się powinno uwzględniać różne konteksty, łączyć teorię z praktyką, uaktywniać jak największą ilość zmysłów, aby zwiększyć nie tylko atrakcyjność, lecz także skuteczność zapamiętywania poznawanego materiału. Nauczanie polisensoryczne uaktywnia wiele obszarów w mózgu, jednocześnie angażując różne zmysły i kanały, dlatego warto łączyć bodźce wzrokowe i słuchowe z praktycznym działaniem i emocjami. Emocje również mogą służyć zapamiętywaniu, a pozytywne wzmocnienia stanowiące sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a uczniem pomagać w przetworzeniu nowych treści i umiejscowieniu ich w sieci powiązań. Z kolei strach i negatywne emocje wywołane porażką, brakiem sukcesu, niespełnieniem oczekiwań dorosłych mogą zmniejszyć zdolność przyswajania i zapamiętywania wiadomości. Utrwalaniu służy także powtarzanie materiału; im częstsze będą powtórki, tym struktury w mózgu zostaną trwalej ukształtowane. W trakcie uczenia się i powtarzania istotne jest unikanie tzw. przeszkadzaczy, czyli czynników zewnętrznych rozpraszających i uniemożliwiających właściwe skupienie uwagi, na przykład głośnej muzyki, migających

[14] E. Petlák: *Neropedagogika i neurodydaktyka – tendencje XXI wieku*. „Chowanna" 2012, T. 2 (39), s. 60–61.

świateł. Ważne jest również, aby nie zapominać o stosowaniu przerw w uczeniu. Odłożenie materiału na pewien czas, krótki relaks, ćwiczenia fizyczne czy sen z pewnością pomogą w przetworzeniu informacji i swoistej ich konsolidacji – stabilizacji, upewnieniu[15]. Neurodydaktyka zwraca też baczną uwagę na konieczność indywidualizacji nauczania i uwzględnienia indywidualnych preferencji uczniów. Warto zatem w procesie przygotowywania nauczycieli zadbać o wyposażenie ich w umiejętności diagnostyczne umożliwiające poznanie zdolności i preferencji uczniów oraz wykorzystanie tej wiedzy we wspieraniu rozwoju podopiecznych. Nie należy jednak zapominać, iż – szczególnie w odniesieniu do dzieci najmłodszych – nie można jeszcze mówić o jasno określonych preferencjach czy wyraźnie dominujących typach inteligencji, gdyż u dzieci w tym wieku sposoby uczenia się i style nauczania dopiero się kształtują.

W neurodydaktyce mocno akcentuje się również klimat klasy i klimat szkoły, w której dzieci uczą się i pracują. „Atmosfera, w jakiej odbywa się nauka, ma większy niż dotychczas przypuszczano wpływ na wyniki osiągane przez uczniów, ponieważ te zależą w dużej mierze od zaufania, jakim uczeń darzy nauczyciela"[16]. Mózg bowiem jest organem społecznym i rozwija się w interakcjach z innymi ludźmi, co zresztą mocno akcentuje szkoła poznawcza. Wiedza o neuronach lustrzanych, które szczególnie interesują neurodydaktyków[17], choć zaczerpnięta z neurobiologii, pozwala bliżej zastanowić się nad znaczącą rolą relacji osób biorących udział w procesie nauczania-uczenia się. Badania bowiem wskazują, iż owe neurony uaktywniają się szczególnie wtedy, gdy badana osoba obserwuje lub wykonuje daną czynność. Pozwala to na potwierdzenie wcześniej stawianych hipotez, iż kluczową rolę w procesie uczenia się odgrywa obserwacja i naśladownictwo. Co więcej, „połączenia neuronalne i zapisane w nich modele działania determinują przyszłe możliwości silniej, niż jeszcze niedawno skłonni byliśmy przyjąć"[18]. Wprawdzie – powtórzę po raz kolejny – to nie dzięki pedagogicznym narzędziom badawczym można wysnuć tak daleko idące wnioski, ale z pewnością nic nie stoi na przeszkodzie, by budowaniu przyjaznych relacji dorosłych w kontaktach z dziećmi poświęcić jeszcze więcej uwagi.

---

[15] Ibidem.

[16] M. Żylińska: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikolaja Kopernika, 2013, s. 136.

[17] Zainteresowanych odsyłam do: M. Żylińska: *Neurodydaktyka*...

[18] Ibidem, s. 123.

Najnowsze badania wskazują również na istotną rolę systemów neuronów lustrzanych w mechanizmach powstawania tożsamości społecznych i kodów kulturowych. Za wzajemne współbrzmienie i dostrajanie się, czyli wzajemne pełne zrozumienie, odpowiedzialne są – zdaniem neurodydaktyków – właśnie neurony lustrzane. To one decydują o poznawaniu wzorców zachowań, sposobach przejmowania określonych konwencji, wreszcie o poznaniu kodów kulturowych, w których żyje i wychowuje się dziecko. Tożsamość społeczna jednostki jest właśnie wynikiem pełnego dostrojenia się neuronów lustrzanych do wzorców kulturowych. Oznacza to, że wzorce kulturowe również mają podłoże biologiczne[19]. Rozważania na temat „natura *versus* kultura" prowadzą zatem do wniosku, że trwały fundament naszej zarówno indywidualnej, jak i społecznej tożsamości ukryty jest w naszych biologicznych podstawach, które Andrzej Szahaj postrzega jako biologiczne zniewolenie[20]. Przeprowadzane badania pokazały jednocześnie istotę kontaktów międzyludzkich; wykazano, że neurony lustrzane uaktywniają się jedynie wtedy, gdy ludzie uczą się od ludzi (na poszczególnych etapach badań modelami były również roboty). Nauczanie i uczenie się jest więc aktem komunikacji i dlatego w kształceniu nauczycieli powinno się baczniejszą uwagę zwracać na przekazywanie wiedzy i umiejętności uczenia dzieci, a nie treści z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej czy plastyki.

Neurodydaktycy podkreślają również rolę zabawy jako najefektywniejszej metody uczenia się, przypominając o tym, że mózg najefektywniej uczy się, gdy zapomina, że to robi. Dzieci w wieku nie tylko przedszkolnym, lecz także wczesnoszkolnym mają silną potrzebę ruchu i uczą się przez działanie, nie tolerują natomiast uczenia się na pamięć, szczególnie treści, których nie rozumieją i nie potrafią przetworzyć. Trucizną dla mózgu jest też nuda[21].

Wykorzystanie mnemotechnik werbalnych i wizualnych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Od kilku lat wraz z moimi studentami-dyplomantami poszukuję skutecznych metod nauczania i uczenia się. W tym celu prowadzę badania nad efektywnością, trwałością i atrakcyjnością wykorzystania mnemo-

[19] Ibidem, s. 132.

[20] A. S z a h a j: *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2004.

[21] M. Ż y l i ń s k a: *Neurodydaktyka*..., s. 158–159.

technik w pracy z dziećmi najmłodszymi. Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego piszący pod moim kierunkiem prace magisterskie i licencjackie sprawdzali eksperymentalnie skuteczność wybranych metod mnemotechnicznych: wykorzystania obrazkowego systemu cyfr w nauce dat i tabliczki mnożenia, zastosowania rymowanek, bajek ortograficznych, rysunkowych ogniw ortograficznych, słów-kluczy i metody loci w nauczaniu ortografii, poznawania związków frazeologicznych z wykorzystaniem technik obrazkowych, optymalizacji procesu kształcenia z wykorzystaniem map myśli czy wpływu piktogramów i rymowanek na opanowanie słownictwa w języku polskim i angielskim. Nie ma w niniejszym artykule miejsca na szczegółowe przedstawienie wyników przeprowadzonych badań ze względu na ich zakres i wieloaspektowość, skupię się więc jedynie na zaprezentowaniu wybranych wyników badań sondażowych, którymi każdy student kończył i dopełniał badania eksperymentalne przeprowadzone na potrzeby pracy. Badania sondażowe były uzupełnione również wynikami obserwacji prowadzonej w trakcie trwania projektu.

Rozpocznę od prezentacji wyników przeprowadzonych wśród 6-latków kończących edukację przedszkolną badań nad wykorzystaniem mnemotechnik w uczeniu się języka angielskiego[22]. Można zauważyć, iż badane dzieci z entuzjazmem uczestniczyły zarówno w zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem metody piktogramów, jak i w zajęciach z wykorzystaniem metody słów-kluczy. W pierwszym cyklu zajęć piktogramy proponował nauczyciel, w drugim – oddawał inicjatywę uczącym się przedszkolakom. Dzieci chętnie układały gotowe ilustracje, jak również tworzyły własne; wykazywały się przy tym pomysłowością. Oceniając atrakcyjność zajęć z wykorzystaniem piktogramów, 23 spośród 25 badanych oceniło ten sposób uczenia się jako bardzo atrakcyjny (zaznaczano maksymalny stopień zadowolenia), pozostałe 2 osoby uznały tę metodę za atrakcyjną. Dzieci miały również możliwość wypowiedzenia swojej opinii o formie zajęć; odpowiadały na pytanie: Czy uważasz, że dzięki zastosowaniu piktogramów nauka słówek była łatwiejsza? Na to pytanie odpowiedzi „zdecydowanie tak" udzieliło 19 badanych, „tak" odpowiedziało 4 dzieci, a 2 osoby zaznaczyły, że „trudno powiedzieć". Przedszkolaki zauważyły również, że metoda ta pozwoliła na szybsze zapamiętanie słów (odpowiedź „zdecydowanie tak" zaznaczyło 14 badanych, a pozostałe 11 osób odpowiedziało „tak"). Ostatnie pytanie sondażowe brzmiało: Czy chciał(a)byś, żeby zajęcia z języka angielskiego były prowadzone tą metodą? Wszystkie dzieci odpowiedziały „zdecydowanie tak".

[22] Badania przeprowadzała M. Daszkiewicz w dwóch grupach dzieci 6-letnich w Przedszkolu nr 16 i Przedszkolu nr 20 w Cieszynie.

Dwa cykle zajęć prowadzone były także z wykorzystaniem słów-kluczy. Dzieci – zachęcone przez nauczyciela – w odpowiedzi na odczytywane przez niego słowa w języku angielskim poszukiwały polskich słów na zasadzie podobieństwa akustycznego: *goose* – guz; *goat* – ser Gouda; *bull* – ból, *donkey* – domki; *pig* – pik. Wymyślanie słów sprawiło dzieciom wiele radości, chętnie podawały słowa, które w naturalny sposób akceptowane były przez grupę. Następnie dzieci wspólnie z nauczycielem układały zdania zawierające polski akustyczny odpowiednik słowa w języku angielskim wraz z polskim znaczeniem obcego wyrazu:

Gęś nabiła sobie bardzo dużego **guza**.
Koza zjadła kanapkę z **serem Gouda**.
Byk złamał nogę i czuje **ból**.
Osioł widzi z pola **domki**.
Świnia wygrała w wojnę dzięki asowi **pik**.

Drugi cykl zajęć obejmował wyrazy: *lion* – Lion (batonik), *tiger* – Tiger (napój energetyzujący), *hippo* – hip, hip, hurra, *snake* – snake (gra na telefon komórkowy) i *rhino* – rano.

Na zakończenie dwóch cyklów tych zajęć zadano dzieciom identyczne pytania jak po zakończeniu zajęć z piktogramami, tym razem pytania dotyczyły zastosowania słów-kluczy. Oceniając atrakcyjność zajęć, 21 spośród 25 przedszkolaków uznało je za bardzo atrakcyjne, pozostali za atrakcyjne. Na pytanie: Czy uważasz, że dzięki tej technice nauka nowych słów była łatwiejsza?, 11 osób odpowiedziało „zdecydowanie tak", 12 – „tak", a 2 osoby – „nie mam zdania". Jeśli chodzi o ocenę szybkości zapamiętywania dzięki metodzie słów-kluczy: 10 dzieci oceniło metodę jako „zdecydowanie przydatną", 8 – jako „przydatną", a 7 osób nie miało zdania. Na ostatnie pytanie sondażowe: Czy chciał(a) byś, żeby zajęcia z języka angielskiego były prowadzone tą metodą?, wszyscy odpowiedzi „zdecydowanie tak".

W podsumowaniu można zauważyć, że zarówno techniki wizualne (w tych badaniach – piktogramy), jak i werbalne (tutaj zastosowano słowa-klucze) spotkały się z zainteresowaniem 6-latków, lecz nieco bardziej przydatna i łatwiejsza do stosowania wydawała się dzieciom metoda wizualna niż werbalna.

Z kolei wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym badania sondażowe przeprowadzano po zakończeniu różnorodnych cyklów zajęć: matematycznych, polonistycznych, środowiskowych czy zajęć z języka angielskiego. Uczniowie, którzy przez trzy tygodnie poznawali, a następnie wykorzystywali obrazkowy system cyfr do uczenia się dat i tabliczki

mnożenia[23], zapytani zostali o ocenę nowego sposobu zapamiętywania; w większości ocenili ten sposób jako bardzo przydatny (16 na 18 badanych osób), 2 osoby – jako przydatny. Różne natomiast były opinie uczniów dotyczące wykorzystania poznanego sposobu uczenia się w nauce różnych treści: dat i tabliczki mnożenia. Skuteczność zapamiętywania dat nowym sposobem (obrazkowym systemem cyfr) bardzo wysoko oceniło 13 osób, 2 – wysoko, pozostałe osoby w stopniu średnim; natomiast przydatność tego sposobu w uczeniu się tabliczki mnożenia bardzo wysoko oceniło 9 osób, wysoko – 6. Pozostałe 3 uznały metodę za przydatną w stopniu niskim i bardzo niskim – być może uczniowie ci już wcześniej opanowali ćwiczone na lekcji działania dzięki pomocy dziadków i rodziców. Z kolei większość uczniów zapytana, na ile nauka nowym sposobem była dla nich łatwiejsza i przyjemniejsza, stwierdziła, że w stopniu bardzo wysokim (15 spośród 18 osób), pozostali – w wysokim. Natomiast deklaracje dzieci dotyczące możliwości wykorzystania nowego sposobu w nauce dat z historii czy zapamiętywaniu numerów telefonów to: 13 osób deklarujących, że jest bardzo duża szansa wykorzystywania tej metody, 3 osoby – że jest duża szansa, a po jednej – że szansa jest średnia albo mała. Deklaracje te pokazują, że dzieciom spodobała się nauka nową metodą, uznały ją za skuteczną i chcą ją stosować w innych dziedzinach życia. Ostatnie pytanie ankietowe pozwalało uczniom na ocenę stopnia ich zaangażowania w lekcje prowadzone z wykorzystaniem nowej metody. Odpowiedzi potwierdzają atrakcyjność przeprowadzonego eksperymentu – 15 osób swoje zaangażowanie oceniło jako bardzo wysokie, a pozostałe – jako wysokie. Wyniki obserwacji w pełni potwierdziły opinie trzecioklasistów.

W trakcie całego cyklu zajęć trzecioklasiści z dużym zainteresowaniem poznawali nowe cyfry i wymyślali do nich skojarzenia. Gdy padało kilka skojarzeń, demokratycznie wybierano te, które pojawiały się najczęściej i podobały całej klasie. Skojarzenia były bardzo oryginalne, dzieci z zapałem rysowały je najpierw na tablicy, a później na kartkach. Wspaniałe pomysły dzieci nie miały końca, z każdym dniem zaskakiwały coraz bardziej.

Uczniom bardzo podobał się pomysł z grą Memory, która składała się z cyfr, nazw świąt oraz wymyślonych wspólnie skojarzeń. Wykorzystanie gry było okazją do pracy w grupach, dodatkowo element rywalizacji sprawił, że dzieci z wielkim zapałem brały udział w tych zajęciach. Poziom trudności gry rósł – zestaw kart powiększał się z każdą nowo poznaną cyfrą i skojarzeniem. Mimo to gra sprawiła uczniom wiele radości.

[23] Badania przeprowadzała A. Wesoły w klasie III Szkoły Podstawowej nr 1 w Mysłowicach.

W zakresie przekazywania treści edukacji polonistycznej również stosowano szeroki wachlarz metod szybkiego zapamiętywania. Najwięcej technik wykorzystano w odniesieniu do nauki wybranych ortogramów, oczywiście niewymiennych, których pisownię tłumaczy się zasadą historyczną, a które należy opanować pamięciowo. Stosowano metodę rymowanek, historyjek albo bajek ortograficznych, metodę graficznych ortografów, metodę loci i metodę rysunków ortograficznych. W związku z tym, iż badane były różne grupy dzieci, zarówno drugoklasiści, jak i trzecioklasiści, i to najczęściej różnymi metodami, nie sposób przytoczyć wszystkich wyników.

Przeprowadzone eksperymenty pokazały, że ortografia może stać się przyjemna, na co wskazywały wypowiedzi uczniów podczas trwania programów rozwijających ich kompetencje ortograficzne. Większość dzieci polubiła równania ortograficzne, rebusy i połączenie zadań matematycznych z ortografią. Natomiast uczniowie mieli bardzo różny stosunek do bajek ortograficznych: jedni z radością układali zabawne i przewrotne teksty, inni robili to niechętnie. Rozmowa dialogowa przeprowadzana z dziećmi w trakcie trwania oraz na koniec eksperymentu wyłoniła tylko 1 osobę, której ta forma nauki poprzez zabawę nie spodobała się. Równania ortograficzne zyskały również aprobatę wychowawczyni klasy, która dotąd nie znała tego typu ćwiczeń. Ta wzajemna wymiana doświadczeń w kontaktach studentów z nauczycielami szkół i przedszkoli pokazuje też otwartość placówek na twórcze, innowacyjne rozwiązania.

Założeniem przeprowadzanych badań było dostarczenie dzieciom szerokiego wachlarza pomysłów na samodzielne uczenie się różnych treści z wykorzystaniem technik werbalnych i wizualnych. Z całą stanowczością można stwierdzić, że uczniowie najmłodsi chętnie eksperymentują z proponowanymi im nowymi dla nich metodami uczenia się. Są również żywo zainteresowani współtworzeniem zajęć, generowaniem własnych pomysłów, prowadzeniem dyskusji między sobą i z nauczycielem, a także wyrażaniem własnych opinii o atrakcyjności oraz skuteczności podejmowanych działań. Stosunkowo trafnie potrafią też określić swoje preferencje i wybrać najlepsze dla siebie sposoby uczenia się.

Jednoznaczna odpowiedź na postawiony w tytule części monograficznej tego tomu problem: „Natura vs kultura – perspektywy poznawcze w obszarze dydaktyki" (czyli które źródło – wewnętrzne czy zewnętrzne – w większym stopniu warunkuje procesy nauczania uczenia się), jak to w sporach akademickich najczęściej bywa, jest niemożliwa. Możliwe jest natomiast wzajemne poszanowanie dla ludzkich dociekań i przypuszczeń, a także wzajemny szacunek oraz współpraca wszystkich podmiotów zainteresowanych sukcesem edukacyjnym uczących się.

Wpływające na proces nauczania-uczenia się czynniki wewnętrzne, czyli fizyczne, biologiczne i naturalne, wcale nie muszą być przeciwstawiane czynnikom zewnętrznym, kulturowym, nienaturalnym[24]. Wydobywanie ukrytego potencjału człowieka uczącego się przyniesie najlepsze efekty, gdy wykorzystana zostanie wiedza psychologiczna na temat procesów poznawczych dzieci, młodzieży i dorosłych, właściwości ich myślenia, postrzegania, zapamiętywania, koncentrowania uwagi, zapominania i przypominania. Warto również – choć z należytą ostrożnością – śledzić osiągnięcia neurobiologów oraz neurodydaktyków. Należy także starać się organizować otwarte, kreatywne i aktywizujące warsztaty pracy umysłowej, przygotowywać bogatą gamę ofert obejmujących różnorodne sposoby uczenia się. Wśród sposobów tych powinny się znaleźć zarówno metody oparte na logicznym myśleniu: dedukcyjne, indukcyjne, programowane czy algorytmiczne, jak i metody mnemotechniczne, przydatne przede wszystkim wtedy, gdy trzeba pamięciowo opanować treści niepodlegające logicznemu wnioskowaniu.

Metody mnemotechniczne odgrywają znaczącą rolę w procesie nauczania-uczenia się. Wykorzystuje się je coraz częściej, przede wszystkim ze względu na korzyści z nich płynące, które rekompensują czasochłonność poznawania tych metod. Dzięki nim dzieci w pełni włączają się w proces uczenia się, angażują jednocześnie wszystkie zmysły i emocje. Mogą szybciej zapamiętać określone informacje oraz skrócić czas ich późniejszego odtwarzania, co z kolei przyczynia się nie tylko do poprawy wyników w nauce, lecz także do zwiększenia wiary dzieci we własne możliwości pamięciowe. Nauka oparta na naturalnej aktywności dzieci, którą jest zabawa, może stać się dla uczniów prawdziwą przyjemnością, a nie tylko obowiązkiem. Praca staje się wtedy inspirująca, wesoła, pełna humoru, co znacząco podnosi motywację dzieci do nauki. Ponadto mnemotechniki doskonale zwiększają zdolności twórcze oraz kreatywność, które będą dla uczniów niezbędne w przyszłej pracy zawodowej. Opanowanie technik szybkiego uczenia się początkowo może sprawiać – zarówno uczniom, jak i nauczycielom – pewne trudności, jednak wytrwałość i systematyczny trening umożliwią coraz sprawniejsze i efektywniejsze stosowanie mnemotechnik. Pomysły skojarzeń, opowiadań, obrazków czy map myśli z czasem będą stawały się coraz bardziej oryginalne, barwne i abstrakcyjne, co sprawi, że zapamiętywanie informacji stanie się znacznie trwalsze.

[24] A. B r o n k: *Natura czy kultura. Uwagi metodologiczne*. W: *Natura, edukacja, kultura. Pedagogia źródeł.* Red. B. P r z y b o r o w s k a. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo UMK–Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 2006, s. 249.

To, czy uczniowie poznają i opanują metody szybkiego uczenia się i zapamiętywania, zależy w głównej mierze od nauczyciela, gdyż to on powinien dysponować wiedzą i biegłością w jej zastosowaniu, przekazywać ją swym wychowankom i kształtować w nich umiejętność właściwego wykorzystywania metod, zgodnie z myślą: „Nauczyciel z prawdziwego zdarzenia uczy w istocie tylko tego – jak się uczyć”[25].

Aby edukacja stała się przystępna, ciekawa i przyjemna, szkoła powinna zrezygnować z nadmiernego dydaktyzmu i encyklopedyzmu na rzecz twórczych metod skutecznego uczenia się, wdrażających uczniów do kierowania własnym rozwojem. Dzięki takim metodom będą oni postrzegać naukę nie jako przykry obowiązek, lecz jako sytuację umożliwiającą odkrycie nowych horyzontów. Zgodnie z myślą Celestyna Freineta: „przy odrobinie sukcesu, zachęty i zaufania, w środowisku sprzyjającym pracy ciekawej i pożądanej, dziecko może dotrzeć do krańców świata”[26].

Bibliografia

Bronk A.: *Natura czy kultura. Uwagi metodologiczne*. W: *Natura, edukacja, kultura. Pedagogia źródeł.* Red. B. Przyborowska. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo UMK–Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, 2006.

Brophy J.: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.

Juszczyk J.: *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania-uczenia się*. „Chowanna” 2012, T. 2 (39).

Kłosińska T.: *Wpływ fiszek autokreatywnych na sprawności polonistyczne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Impuls, 1999.

Konarzewski K.: *Wstęp*. W: J. Brophy: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.

Markova D., Powell A.: *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł.* Przeł. M. Lewandowska. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 1996.

Petlák E.: *Neropedagogika i neurodydaktyka – tendencje XXI wieku*. „Chowanna” 2012, T. 2 (39).

[25] D. Markova, A. Powell: *Twoje dziecko jest inteligentne...*, s. 124.

[26] C. Freinet – podaję za: T. Kłosińska: *Wpływ fiszek autokreatywnych na sprawności polonistyczne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Impuls, 1999, s. 179.

Petty G.: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Przeł. J. Bartosik. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015.
Skinner B.F.: *Poza wolnością i godnością*. Przeł. W. Szerenberger. Przedmową opatrzył J. Szacki. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978.
Szadzińska E.: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
Szahaj A.: *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2004.
Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikolaja Kopernika, 2013.

Małgorzata Mnich

In Search of Methods of Effective Learning of Children in Early Childhood Education Age, that is about Mnemotechnics of Words a Few

Summary: The article includes reflections on the factors determining the effective teaching and learning of children in early childhood education age. The first educational stage is the period, when children together with teachers should devote a lot of time to learning how to learn, recognising their own possibilities, and searching for effective methods of memorising, storing and recalling information as well as developing skills. It is important, that this search is accompanied by the awareness, that success depends both on the innate and cultural factors, in particular the arrangement of the teaching process with regard to the wide spectrum of available teaching methods.

Key words: early childhood education, innate determinants, didactic determinants, brain-friendly teaching and learning

Małgorzata Mnich

Auf der Suche nach effektiven Lernmethoden im frühschulischen Kindesalter, bzw. ein paar Worte über die Mnemotechniken

Zusammenfassung: Dieser Artikel enthält Überlegungen zu den Determinanten des effektiven Lehrens und Lernens bei Kindern im frühen Schulalter. In der ersten Bildungsphase sollen Kinder zusammen mit ihren Lehrern viel Zeit der Suche nach effektiven Lernmöglichkeiten widmen, ihre persönliche Fähigkeiten kennenlernen und entfalten sowie Maßnahmen und Mittel

finden, um eine effektive Lernstruktur zu entwickeln: Auswendiges Lernen, Beibehalten und Abrufen des Gelernten. Es ist wichtig, dass diese Suche von einem Erfolgsbewusstsein begleitet wird – abhängig von den angeborenen und kulturellen Faktoren, wie auch von der Organisation des Ausbildungsprozesses unter Berücksichtigung der breiten Palette der zur Verfügung stehenden Lehrmethoden.

Schlüsselwörter: Frühschulische Bildung, angeborene Faktoren, didaktische Determinanten, gehirnfreundliches Lernen und Lehren

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Urszula Supińska
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze

Magdalena Kübler
Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym – model oceny wspierającej

Sztuka pedagogiczna polega (m.in.) na tym, by każdemu uczniowi stworzyć warunki do osiągnięć na dostępnym dla niego poziomie.

Bolesław Niemierko[1]

Wprowadzenie

Wychowanie fizyczne jako proces dydaktyczno-wychowawczy w edukacji szkolnej realizowane jest w ramach przedmiotu o tej samej nazwie. Należy zwrócić uwagę na jego specyficzny charakter, jakże odmienny od innych przedmiotów szkolnych. Oprócz czynności takich samych dla wszystkich przedmiotów szkolnych, dotyczących wiedzy, umiejętności, postaw, na wychowaniu fizycznym ważne są czynności mające na celu kształcenie cech somatycznych i zdolności motorycznych dzieci i młodzieży.

Wychowanie fizyczne jest pojęciem, które może mieć różne zakresy znaczeniowe. Ze względu na te zakresy może być rozpatrywane na czterech poziomach. Najwęższe znaczenie pojęcia „wychowanie fizyczne" to jednostka lekcyjna, czyli tzw. lekcja wychowania fizycznego (poziom I). Szersze rozumienie to szkolny przedmiot nauczania (poziom II). Wieloletnie, intencjonalne i zorganizowane oddziaływania, trwające kilkanaście lat (obejmujące wszystkie poziomy edukacyjne) określa się „procesem wychowania fizycznego". Wychowanie fizyczne, analizowane jako proces dydaktyczno-wychowawczy, określa się jako „ciąg systematycznych współdziałań obu podmiotów edukacyjnych,

[1] B. Niemierko: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP, 2002, s. 13.

pozwalających na rozwijanie zdolności, kształtowanie zainteresowań, postaw i zamiłowań do działań na rzecz zdrowia oraz zdobycie i opanowanie wiedzy o świecie w kierunku umiejętności jej zastosowania w praktyce"[2] (poziom III). Ostatni poziom znaczenia pojęcia obejmuje całokształt oddziaływań „zmierzających do zaistnienia względnie trwałych zmian w osobowości, postawach czy w zachowaniach wychowanka. W zależności od swoistości owych oddziaływań wydziela się: wychowanie umysłowe, moralne, estetyczne i fizyczne"[3] (poziom IV).

W niniejszym artykule skupiono się na poziomie II rozumienia wychowania fizycznego, czyli na przedmiocie wychowanie fizyczne. Każde świadome działanie człowieka odbywa się według prawidłowości, które określiła i uporządkowała nauka o sprawnym działaniu, czyli prakseologia. Wychowanie fizyczne, organizacja tego przedmiotu, zostało przyjęte przez dydaktyków wychowania fizycznego jako model prakseologiczny[4]. Prakseologiczny łańcuch funkcjonowania tego modelu w kulturze fizycznej składa się z kolejno następujących faz:

1. Uświadomienie sobie przez nauczyciela tzw. stan braku wiedzy oraz umiejętności wychowawczo-dydaktycznych, określenie, „czego nie wie, a czego chce się dowiedzieć".
2. Sformułowanie celu i podjęcie decyzji o jego realizacji.
3. **Diagnoza** (osobnicza, grupowa i środowiskowa). Ta pierwsza faza ugruntowanego podejmowania decyzji służy określeniu faktycznego stanu rzeczy. Zawsze stanowi przygotowanie do działania. Tę fazę opisuje się z drugą fazą, czyli **prognozą**, określaną jako wstępne rokowania.
4. Programowanie (planowanie pracy).
5. Realizacja planu.
6. Kontrola i ocena. To ostatnie ogniwo prakseologicznego modelu informuje o efektach sprawnego w swoim założeniu działania. Faza ta obejmuje informacje zwrotne między innymi o uzyskiwanych efektach postępowania wychowawczo-dydaktycznego. Kontrola i ocena jest niezbędnym elementem najwyżej zorganizowanego zachowania człowieka, jakim jest tzw. zachowanie celowe. Jest ono ukierunkowane na osiągnięcie określonego stanu końcowego. Tę formę zachowania się nazywamy czynnością. Jednak czynności człowieka

[2] W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 1996, s. 277.

[3] Ibidem, s. 316; *Pedagogika. Leksykon*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa: PWN, 2000, s. 274.

[4] S. Strzyżewski: *Proces wychowania w kulturze fizycznej*. Warszawa: WSiP, 1986, s. 51–61.

mają swój przedmiot, na który są skierowane i który pod ich wpływem podlega zmianom. Wtedy mówimy o działaniu[5].

Świadomość roli oceny wspierającej w procesie kształcenia wymaga od nauczyciela podejmowania przemyślanych i systematycznych czynności kontrolnych i oceniających. Wiedza oraz umiejętności warsztatowe nauczycieli wychowania fizycznego dotyczą nie tylko wymiaru wychowawczo-dydaktycznego rodem z dydaktyki, lecz także wiedzy anatomicznej, fizjologicznej, psychologicznej, socjologicznej, czyli wiedzy o człowieku pochodzącej z wielu dziedzin nauki.

Kontrola i ocena – obok działań przygotowawczych, motywujących, informujących, naprowadzających, korekcyjnych – należy do czynności pedagogicznych, jakie podejmuje każdy nauczyciel[6]. Na potrzeby wychowania fizycznego rozszerzono je o czynności zabezpieczające[7].

Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym najczęściej kojarzy się z pomiarami tzw. odległości – chodzi tu na przykład o skok w dal, skok wzwyż, rzut piłeczką palantową na odległość, także bieg, na przykład na 60 m, 100 m, 1 000 m, test Coopera. Następujące po pomiarach działania to, w rozumieniu potocznym, porównywanie wyników z normami umieszczonymi w tabelach i „stawianie stopni" wyrażanych notą. Z tak uzyskanych danych oblicza się średnią arytmetyczną, którą uzupełnia się o dane dotyczące frekwencji (jako uproszczone kryterium oceny postawy) i wystawia stopień semestralny lub roczny.

Celem artykułu jest przedstawienie nauczycielom, pedagogom, że wychowanie fizyczne jako przedmiot nauczania, którego zasadniczym celem jest wszechstronne przygotowanie jednostki do uczestnictwa w kulturze fizycznej przez całe życie, zawiera wiele obszarów, które podlegają kontroli i ocenie. Jako cel dodatkowy przyjęto przedstawienie charakterystycznych cech kontroli i oceny przedmiotu wychowanie fizyczne (poziom II znaczenia terminu „wychowanie fizyczne").

Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym

Od wielu lat wprowadza się w edukacji szkolnej zmiany w zakresie kontroli i oceny. Mimo permanentnych poszukiwań i uregulowań prawnych w wychowaniu fizycznym nie dopracowano się rozwiązań

[5] *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: PWN, 1976, s. 9.

[6] J. Poplucz: *Organizacja czynności nauczycielskich, zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa: WSiP, 1978, s. 35–38.

[7] S. Strzyżewski: *Proces wychowania w kulturze fizycznej...*, s. 97–113.

względnie ujednoliconych i konkretnych o charakterze uniwersalnym[8]. Polemiki i dyskusje w stale reformowanej i zmieniającej się szkole również świadczą o złożoności problemu. Rozważaniom dotyczącym kontroli i oceny w wychowaniu fizycznym poświęcono wiele uwagi w literaturze przedmiotu. Ta istotna problematyka niejednokrotnie stawała się motywem przewodnim organizowanych konferencji naukowych/pedagogicznych.

Problematykę oceniania osiągnięć uczniów w reformowanej edukacji szkolnej podjął Radosław Muszkieta[9]. Jego publikacja *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego* ukazała się w okresie wdrażania przez MEN reformy systemu edukacji szkolnej. Podmiot badawczy eksploracji Muszkiety stanowili nauczyciele wychowania fizycznego o różnym stażu pracy (6–26 lat i więcej) reprezentujący różne typy szkół w trzech wybranych środowiskach wielkomiejskich. Praca badawcza dotyczyła czynności kontrolno-oceniających podejmowanych podczas kształcenia w zakresie wychowania fizycznego[10]. Autor, dokonując wieloaspektowej analizy uzyskanych danych empirycznych, wskazał między innymi na duże rozbieżności między wysoką samooceną badanych nauczycieli a faktycznym stanem ich wiedzy i umiejętności z zakresu kontroli i oceny w wychowaniu fizycznym. Doradcy metodyczni hospitujący lekcje badanych nauczycieli, którzy ocenili ich umiejętności jako „niskie"[11], wskazali na skromny zasób kryteriów oceniania u badanych nauczycieli oraz na fakt, iż nadal koncentrują się oni głównie na ocenianiu sprawności motorycznej.

Kompleksowe ujęcie problematyki kontroli i oceny w wychowaniu fizycznym znaleźć można w opracowaniu zbiorowym *Ocena w wychowaniu fizycznym w nowym systemie edukacji w aspekcie mierzenia jakości pracy szkoły*[12]. W tej publikacji przedstawiono propozycję punktowego systemu oceniania (w szkole podstawowej, gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej).

---

[8] U. Supińska, M. Kübler: *Proces kontroli i oceny w wychowaniu fizycznym: model oceny wspierającej*. W: *Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym. Dydaktyka wychowania fizycznego*. Red. R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak. Wrocław: WTN, 2003; E. Madejski: *Rozważania nad oceną szkolną z wychowania fizycznego*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2003, nr 4, s. 17–20.

[9] R. Muszkieta: *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*. Poznań–Śrem: Fundacja na Rzecz AWF–Wigo, 2004.

[10] Ibidem, s. 86–103.

[11] Ibidem, s. 290–293.

[12] *Ocena w wychowaniu fizycznym w nowym systemie edukacji w aspekcie mierzenia jakości pracy szkoły*. [Red. T. Frołowicz et al.]. Wrocław: Wydawnictwo BK, 2005.

Kontrola i ocena jest integralną częścią procesu szkolnej edukacji, służy osiąganiu celów wychowawczo-dydaktycznych. Mimo tak ważnej roli, jaką kontrola i ocena pełnią w edukacji, działania podejmowane w ich ramach są źródłem stresu dla obu podmiotów edukacyjnych: zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Nauczyciel sięga pamięcią do swoich doświadczeń szkolnych, przywołuje różne przykre sytuacje związane z kontrolą i oceną w czasie swojej edukacji. Uczeń, który jest aktualnie w trakcie edukacji szkolnej, najczęściej kojarzy ocenianie jako przeżycie o charakterze negatywnym[13].

Występuje tu pewien paradoks. Mimo iż zarówno uczniom, jak i nauczycielom, przynajmniej w założeniach i deklaracjach obu podmiotów edukacyjnych, zależy na uzyskiwaniu jak najlepszych wyników nauczania, wyrażanych za pomocą skali ocen, w ocenianiu widać pewną rozbieżność interesów: nauczyciel stawia uczniowi wymagania, a uczeń nie zawsze chce bądź nie zawsze jest w stanie im sprostać.

W tym miejscu stawiamy kluczowe dla artykułu pytanie: **Czy jest możliwe opracowanie uniwersalnego, wspólnego dla wszystkich poziomów edukacyjnych, pełnego pod względem przedmiotu oceny oraz kryteriów systemu oceniania w wychowaniu fizycznym?**

Reformatorzy systemu kształcenia nałożyli na szkoły na wszystkich poziomach edukacji obowiązek opracowywania tzw. wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO), który określa ogólne zasady oceniania w danej szkole[14]. System ten musi, w swoich założeniach, wpisywać się w ramy określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Rozporządzenie to dla wychowania fizycznego wydaje się bardziej istotne niż dla innych przedmiotów szkolnych. Przeczytać tam można, iż „przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego [...] należy w szczególności brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć" (rozdz. 2 § 7). Uczeń, zgodnie z rozporządzeniem dotyczącym oceniania, ma prawo znać zasady wystawiania oceny semestralnej i powinien wiedzieć, co należy zrobić, aby oceny

---

[13] W. W a l c z a k: *Jak oceniać ucznia. Teoria i praktyka*. Łódź: Galaktyka, 2001, s. 7.

[14] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Tekst ujednolicony: Dz.U. 2007, nr 83, poz. 562 z późn. zm. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_300407.pdf [8.07.2015] – rozdz. 2 § 3; W. W a l c z a k: *Jak oceniać ucznia...*, s. 41.

nie „dostać", ale ją wypracować[15]. Do tego potrzebna jest uczniom jasno sformułowana droga (już na początku semestru), zmierzająca poprzez systematyczną pracę w całym semestrze do końcowej oceny. System kontroli i oceny musi wynikać z przyjętych celów edukacyjnych i być integralną częścią procesu dydaktycznego. Każdy nauczyciel ma obowiązek opracować swoją przedmiotową koncepcję, tzw. przedmiotowy system oceniania (PSO), który jest oparty na przyjętym wewnątrzszkolnym systemie oceniania. Daje to nauczycielowi, obok autonomii w doborze treści nauczania, także autonomię w doborze systemu i kryteriów oceniania. W szkolnym wychowaniu fizycznym system ewaluacji musi zawierać różne jej formy, a szczególnie ocenę opisową oraz ocenę wyrażoną stopniem.

Oba elementy – zarówno kontrola, jak i ocena – jak każde ogniwo w procesie edukacji, wymagają należytego planowania. Po pierwsze, planowanie pozwala uniknąć działań przypadkowych i pozornych w realizacji procesu wychowania fizycznego. Po drugie, dzięki planowaniu na początku semestru uczniowi można przedstawić klarowny obraz wymogów i kryteriów ewaluacji; uczeń będzie wówczas wiedział, „jak ma postępować", aby systematycznie pracować w danym cyklu edukacyjnym.

Etapowość charakteryzuje nie tylko cały proces dydaktyczny, lecz także poszczególne jego ogniwa. W literaturze wymieniane są trzy zasadnicze etapy kontrolowania i oceniania, tj. planowanie, dokumentowanie i relacjonowanie oceniania[16].

Funkcje oceny

W naszych rozważaniach analizujemy dwie szczególnie ważne funkcje oceny: sumującą i wspierającą[17]. **Ocenianie sumujące** generalnie odby-

[15] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania..., rozdz. 2 § 4.

[16] L. Cohen, L. Manion, K. Morrison: *Wprowadzenie do nauczania*. Tłum. M. Wyrzykowska. Poznań: Zysk i S-ka, 1999, s. 431.

[17] R. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Wyd. 2. Warszawa: WSiP, 1998; J. Chodnicki et al.: *Ocenianie*. [Program „Nowa Szkoła". Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych]. Warszawa: CODN, 1999; J. Chodnicki et al.: *Szkolny system oceniania. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: WSiP, 2000; B. Niemierko: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007; T. Frołowicz, M. Pogorzelska, J. Klonowska: *WF z klasą w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Od planowania do oceniania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014.

wa się w trybie tzw. końcoworocznym. Taki charakter mają również oceny wystawiane na progach edukacyjnych, czyli wtedy, kiedy uczeń kończy szkołę. Oceny sumujące zawierają diagnozę wiedzy i umiejętności ucznia, a także informację, czy spełnił wymagania stawiane mu w dotychczasowej szkole, oraz wskazówki, czy poradzi sobie w nowej szkole. Nie stawia się ocenom sumującym wymogu wspierania rozwoju ucznia[18]. Należy w tym miejscu podkreślić, że każda ocena śródroczna określająca poziom wiedzy i umiejętności ucznia w danym zakresie, w danym cyklu tematycznym ma również charakter oceny sumującej[19].

Ocenianie wspierające, nazywane również **ocenianiem kształtującym**, służy bieżącemu gromadzeniu i przekazywaniu informacji o postępach i edukacyjnych potrzebach ucznia[20]. Określenie „ocenianie kształtujące" może mylić osobę niebędącą w temacie, ponieważ wskazuje, że ten sposób oceniania dotyczy tylko pewnej jego formy. Faktycznie termin „ocenianie kształtujące" ma znacznie szersze znaczenie. Zamienna nazwa tego terminu to „**ocenianie pomagające się uczyć**". Ponad ćwierć wieku temu Paul Black i Dylan Wiliam wydali słynną książkę pt. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, w której zaprezentowali nowy nurt w nauczaniu, zorientowany na to, w jaki sposób pomóc uczniowi uczyć się. W 2006 roku książka Blacka i Wiliama *Assessment for Learning: Putting It into Practice* została przetłumaczona na język polski. Do tej pory autorzy ci są najszerzej cytowanymi autorytetami w dziedzinie oceniania służącego uczeniu się[21]. W 2005 roku opublikowano Raport Organizacji Rozwoju Gospodarczego i Współpracy (OECD), który dowodzi skuteczności oceniania kształtującego w poprawie wyników nauczania, przygotowaniu do uczenia się przez całe życie i wyrównywaniu szans edukacyjnych[22].

Ocenianie kształtujące nie stanowi również żadnego *novum* w polskiej dydaktyce. Od wielu lat można zauważyć wyraźne zainteresowanie tym zagadnieniem, o czym świadczy liczba publikacji na ten temat, kursów i szkoleń dla nauczycieli[23]. Również na platformie internetowej, prowadzonej przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, każdy za-

---

[18] K. Stróżyński: *Ocenianie wspierające*. „Edukacja i Dialog" 1999, nr 9/112.

[19] D. Sterna: *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Civitas, 2006.

[20] R. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 215–216; L. Cohen, L. Manion, K. Morrison: *Wprowadzenie do nauczania...*, s. 443.

[21] P. Black et al.: *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa: CEO – Centrum Edukacji Obywatelskiej–Civitas, 2006.

[22] *Raport OECD na temat oceniania kształtującego.* http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/raport-oecd-na-temat-oceniania-ksztaltujacego [8.09.2014].

[23] D. Sterna: *Ocenianie kształtujące w praktyce*...

interesowany tematem oceniania kształtującego może znaleźć bardzo ciekawe materiały[24].

Aby ocena uzyskała miano wspierającej, należy ją uczniowi komunikować wraz z konkretnym, szczegółowym komentarzem na temat wiedzy i umiejętności, ze wskazaniem, jak może on uzyskać lepszą ocenę lub lepiej wykonać zadanie[25].

Działania pedagogiczne nauczyciela w zakresie oceny określają dwie zasady.

Zasada pierwsza. Oceniamy osiągnięcia ucznia, a nie jego braki czy niedostatki. Nagroda za sukces powinna być większa niż kara za uchybienie. Zasada ta traktowana powinna być jako tzw. żelazna – najpierw należy wskazać zalety pracy czy odpowiedzi ucznia, a dopiero później wady. Z psychologicznego punktu widzenia ważne jest zachowanie wspomnianej kolejności zgodnie z tzw. regułą pierwszeństwa, punktem odniesienia jest bowiem pierwsze wrażenie. Uczeń lepiej przyjmuje uwagi krytyczne, jeżeli najpierw wskazano na zalety jego postępowania. Zachowanie zasady pierwszeństwa sprzyja pojawieniu się motywacji do korekty błędów.

Zasada druga. Nauczyciel powinien posługiwać się pozytywnym kodem, czyli zastąpić retorykę zarzutu retoryką postulatu[26]. Zamiast koncentrować się na błędach popełnianych przez ucznia, w pierwszej kolejności powinien motywować go do zastanowienia się, „jak wykonać ćwiczenie lepiej", co trzeba poprawić. Nauczyciel w ocenianiu wspierającym buduje ocenę ucznia na podstawie jego mocnych stron, a to musi doprowadzić do pozytywnych efektów!

Ocena wspierająca stanowi istotny pomost między dydaktyką a wychowaniem. Zasady stosowania oceny wspierającej dotyczą również zachowania. Chociaż generalnie ocena ta odnosi się do tzw. oceniania śródrocznego, to, naszym zdaniem, każda ocena sumująca (także ocena cząstkowa) może pełnić funkcję wspierającą, jeżeli spełnia wymogi „wspierania rozwoju ucznia"[27].

Jedną z ważniejszych funkcji oceny wspierającej jest wdrażanie uczniów do samooceny, a także przyjęcia odpowiedzialności za swoje działania, za swój samorozwój. Ten rodzaj oceniania wyzwala kreatywność, zaangażowanie i aktywność poznawczą, daje również poczucie wiary

---

[24] www.ceo.edu.pl

[25] K. Stróżyński: *Ocenianie wspierające...*

[26] K. Stróżyński: *Zasady oceniania wewnątrzszkolnego.* [Seria: „Przewodnik Dyrektora"]. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 2000.

[27] K. Stróżyński, E. Stawiarska, M. Zmysłowska: *Jak oceniać i uczyć samooceny. Przewodnik nauczyciela*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 2000.

w siebie oraz w swoje możliwości, czyli sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości[28].

Jak pisze Danuta Sterna, stosowanie oceniania wspierającego zmienia relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem – stają się oni osobami z tej samej drużyny, czyli przyświeca im ten sam cel: aby uczeń się skutecznie uczył[29].

Semantyczne dylematy oceniania

Warto zwrócić uwagę na pewne semantyczne nieścisłości dotyczące oceny szkolnej, które są szeroko stosowane w określeniach tzw. potocznych.

Ocenę można wyrazić gestem, mimiką, notą, czyli stopniem, bądź opisem (charakterystyką) itd. W rzeczywistości szkolnej często używa się uproszczonych sformułowań, które naszym zdaniem, nie oddają prawdziwego znaczenia ocen szkolnych. Na przykład często mówi się do ucznia (studenta) „**dostałeś** czwórkę" czy „**otrzymałeś** dostateczny". Analogicznie: oceniany uczeń werbalizuje wynik egzaminu, sprawdzianu, pracy domowej czy pisemnej jako „**dostałem** czwórkę". Proponujemy, aby zastąpić te określenia sformułowaniem „nauczyłeś się (czyli: **opanowałeś**) daną partię materiału **w stopniu** (wiedza, umiejętności, sprawności, nawyki) bardzo dobrym/dobrym" itd. Sformułowanie takie odnosimy do oceny tzw. cząstkowej – wyrażonej w skali ocen – bez względu na zakres oceny. Natomiast ocenę semestralną i roczną proponujemy wyrazić słowem „**wypracować**", ocena sumująca określa bowiem aktywność i systematyczną pracę ucznia w dłuższym czasie[30].

Model oceny wspierającej w wychowaniu fizycznym

Chcemy tutaj zaproponować model oceny wspierającej z wychowania fizycznego. W opisie modelu przedstawiłyśmy jego elementy, czyli:

[28] D. S t e r n a: *Ocenianie kształtujące w praktyce...*

[29] Ibidem.

[30] Zwracamy również uwagę na pewną specyfikę postaci gramatycznej interesujących nas pojęć. Ze względu na części mowy: „ocena", „nota", „stopień", „zachowanie" to rzeczowniki, charakteryzują się więc między innymi rodzajem. Ocena, nota – to rodzaj żeński. Skala ocen w kontekście oceny i noty to celująca, bardzo dobra, dobra itd. Natomiast „stopień" jest rodzaju męskiego: dostateczny, dopuszczający. Analogiczne dylematy dotyczą ocen ze sprawowania. „Sprawowanie" to rzeczownik w rodzaju nijakim (wzorowe), „ocena" – w żeńskim (wzorowa), a „stopień" – w męskim (wzorowy).

(1) Co kontrolujemy i oceniamy (przedmiot oceny)? (2) Jak oceniamy (kryterium oceny) i (3) w jakiej formie (forma oceny)? Model został tu potraktowany jako „zbiór elementów powiązanych między sobą w taki sposób, że stanowią one całość zdolną do funkcjonowania w określony sposób"[31].

Przedmiot kontroli i oceny mieści się w następujących obszarach (dodano też propozycję formy oceny danego obszaru):

- poziom rozwoju fizycznego – ocena opisowa;
- poziom rozwoju motorycznego – ocena opisowa;
- postęp w umiejętnościach – nota (stopień zgodnie ze skalą ocen) – ocena cząstkowa;
- postęp w wiadomościach – nota (stopień zgodnie ze skalą ocen) – ocena cząstkowa;
- postawa wobec przedmiotu (wychowanie fizyczne) – opracowanie systemu – nota.

Pierwszy obszar oceny dotyczy aspektu **poziomu rozwoju fizycznego (somatycznego)** dzieci i młodzieży szkolnej. Jest ustalany na podstawie pomiarów antropometrycznych: masy i wysokości ciała, pojemności życiowej płuc, objętości klatki piersiowej, uda, ramienia, prawidłowej postawy ciała, grubości tkanki tłuszczowej, pomiaru tętna w spoczynku i po aktywności ruchowej. Nauczyciel, uczeń i rodzice dzięki pomiarom uzyskują informacje o charakterze diagnostycznym – na podstawie odczytu, na przykład z siatek centylowych (graficznej metody oceny tempa i harmonii rozrostu) – przekazywane zainteresowanym w formie opisu lub opinii ustnej czy pisemnej[32]. W tym ujęciu informacja przyjmuje postać oceny opisowej, na przykład „twoja wysokość i masa ciała mieszczą się w normach dla twojego wieku" lub „ważysz za dużo – postaramy się razem temu zaradzić", „ważysz za mało – trzeba będzie..." itd.

Drugi obszar (przedmiot) oceny dotyczy poziomu **rozwoju motorycznego** dzieci i młodzieży szkolnej w zakresie:

- zdolności kondycyjnych (tzw. energetycznych) – siłowych, wytrzymałościowych;
- zdolności hybrydowych (mieszanych);
- gibkości oraz zdolności koordynacyjnych (inaczej: informacyjnych – informacja jest motorem ich zaistnienia, szczególnie w trakcie nauczania czynności ruchowych, zarówno prostych, jak i złożonych): łączenia (sprzężenia), różnicowania napięcia mięśniowego w czasie

[31] *Psychologia...*, s. 15.

[32] *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Red. N. Wolański przy współpracy A. Siniarskiej. Warszawa: PWN, 1979, s. 464–498.

wykonywania czynności ruchowych, równowagi, orientacji w przestrzeni, rytmizacji, szybkości reakcji i dostosowania[33].

Innymi słowy, z tych pomiarów możemy się na przykład dowiedzieć, czy dziecko potrafi szybko biegać, czy jest silne bądź wytrzymałe.

Pomiarów dokonuje się wystandaryzowanymi testami sprawności motorycznej, na przykład Eurofit, MTSF. Wielu nauczycieli wychowania fizycznego opracowuje własne testy dydaktyczne, do czego mają oczywiście prawo. Takie testy nie spełniają wymogów trafności i rzetelności, są jednak często łatwiejsze w zastosowaniu i bardziej zrozumiałe dla młodzieży szkolnej. Pomiary dokonywane cyklicznie, na przykład dwa razy w semestrze (na początku i na końcu), stwarzają możliwość analizy zachodzących zmian o charakterze pozytywnym (przyrost paramentów), stagnacyjnym (bez zmian) czy negatywnym, czyli świadczących o zmniejszaniu na przykład siły czy gibkości.

Ocena tego obszaru, naszym zdaniem, może być przedstawiona w formie opinii, opisu lub charakterystyki danego stanu rzeczy, czyli diagnozy poziomu poszczególnych zdolności w danym pomiarze. Nauczyciel odpowiada (sobie, uczniowi, rodzicom) na pytanie, na jakim poziomie są zdolności motoryczne ucznia.

Wyniki diagnozy można przedstawić w formie opisu prostego lub złożonego. **Opis prosty** najczęściej składa się z pojęć wartościujących[34], na przykład: „Poziom Twojej szybkości jest: 6 – fantastyczny; 5 – bardzo wysoki; 4 – niezły; 3 – zadowalający; 2 – słaby, trzeba popracować i będzie lepiej; 1 – niezadowalający, trzeba włożyć więcej pracy, ale warto, każdy postęp jest bardzo cenny".

Opis ten najczęściej wyraża się jednym słowem, przymiotnikiem, który oddaje poziom jakości czy wartości danego stanu, zdolności motorycznej.

W **opisie złożonym** obok stopnia wyrażonego cyfrą podajemy uzupełnienie bądź charakterystykę aktualnego stanu rzeczy, które mają umożliwiać uczniowi poznawanie swojego ciała oraz motywować go do podejmowania działań w kierunku pozytywnych zmian, na przykład ocena dopuszczająca (2) – „warto się zmobilizować, bo każdy, nawet

[33] W. Osiński: *Antropomotoryka*. Poznań: AWF, 2000, s. 42–50; J. Raczek: *Antropomotoryka. Teoria motoryczności człowieka w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010, s. 26.

[34] Pojęcia wartościujące są używane w każdej ocenie opisowej jako kryteria oceniania. Służą one m.in do zamiany oceny opisowej na ocenę punktową. Wskazuje się piętnaście pojęć wartościujących: bardzo dobry, dobry, dość dobry, dopuszczający (mierny), niedostateczny, niewystarczający, poprawny, pozytywny, przeciętny, skandaliczny, słaby, świetny, wystarczający, zadowalający, znakomity (kolejność alfabetyczna) (zob. K. Stróżyński, E. Stawiarska, M. Zmysłowska: *Jak oceniać i uczyć samooceny...*, s. 73–78).

najmniejszy postęp jest sukcesem" albo „każdy postęp spowoduje lepsze samopoczucie".

W zaprezentowanym modelu oceny wspierającej najistotniejsza jest informacja o poziomie dziecka w zakresie sprawności fizycznej, trudno uznać tę informację za „pełną", jeżeli nie wzbogacimy jej o elementy motywujące ucznia do dalszej pracy nad sobą w tym zakresie. W ten sposób proponujemy oceniać wszelkie sprawdziany lekkoatletyczne, na przykład bieg na 40 m, 60 m, skoki czy rzuty. Szczególnie istotna może być interpretacja pomiaru czasu czy odległości.

Podobną propozycję oceny opisowej przedstawił już wcześniej Tomasz Frołowicz. W postulowanej przez niego skali do oceny sprawności fizycznej użyte są takie oto sformułowania: „Tak trzymaj! (Jesteś w dobrej formie)"; „Warto trochę poćwiczyć! (Jesteś na granicy dobrej i słabej formy)"; „Potrzebujesz więcej ćwiczeń! (Jesteś w słabej formie)"[35].

Nauczyciel może oceniać ten obszar, stosując klasyczną skalę ocen (w formie noty), wówczas jednak powinien brać pod uwagę na przykład udział ucznia w poszczególnych testach, które odbyły się w semestrze (jako zaangażowanie), posiadać umiejętności interpretowania osiągniętych wyników, wiedzę na temat motoryczności człowieka, a ponadto znajomość ćwiczeń, które mogą spowodować progres w tym zakresie[36]. Ocenianie samej sprawności fizycznej (osiągniętych wyników) za pomocą not stanowi czynność „pustą" i niepotrzebną, ponieważ nie służy motywowaniu ucznia do rozwoju. Oczywiście obserwowanie zmian, jakie zachodzą w zakresie poszczególnych zdolności motorycznych w ciągu semestru czy całego roku szkolnego, jest ważne – służyć ma głównie temu, aby wskazać uczniowi dalszą drogę, pokazać, jak postępować, aby podwyższyć poziom swoich komponentów sprawności ukierunkowanych na zdrowie, na przykład poziom gibkości, siły, wytrzymałości[37]. W formie noty nie wolno nauczycielowi oceniać postępu w sprawności fizycznej.

Pozostałe trzy obszary kontroli i oceny: postęp w umiejętnościach, postęp w wiadomościach oraz postawa wobec przedmiotu (wychowanie fizyczne), proponujemy wyrażać notą (stopniem).

Trzeci obszar oceniania to **umiejętności**, nie tylko tzw. umiejętności ruchowe. Nauczyciel proponuje młodzieży szkolnej, zgodnie ze swoim

---

[35] T. Frołowicz: *Karta sprawności i zdrowia. Wychowanie fizyczne dla klas 0–6.* [Seria: „Moja Sprawność i Zdrowie"]. Gdańsk: Wydawnictwo Fokus, 1999, s. 3–4.

[36] T. Frołowicz, B. Przysiężna: *Życie zdrowe i sportowe. Wychowanie fizyczne z elementami edukacji prozdrowotnej dla klas 5 i 6.* [Seria: „Moja Sprawność i Zdrowie"]. Gdańsk: Wydawnictwo Fokus, 2000, s. 3.

[37] W. Osiński: *Antropomotoryka...*

planem pracy dla danej klasy, do oceny na przykład sześć nauczanych czy doskonalonych umiejętności: technicznych, taktycznych czy utylitarnych (na przykład posługiwania się wybranym testem sprawności motorycznej, interpretowania uzyskanych danych własnych wyników). Uczeń z tych sześciu umiejętności wybiera do oceny na przykład trzy, według własnego uznania i zgodnie z własną oceną swoich umiejętności. Obowiązkiem nauczyciela jest opracowanie szczegółowych kryteriów oceny proponowanych umiejętności. Uczeń musi otrzymać informacje dotyczące poprawności wykonania ciągu czynności niezbędnych do opanowania danej umiejętności. Potem powinien uzyskać konkretne dane wskazujące na efekt jego pracy, czyli wynik nauczenia się wyrażony stopniem, na przykład „nauczyłeś się w stopniu dobrym (4) / bardzo dobrym (5)" itd.

Czwarty obszar oceny to **wiadomości przekazywane przez nauczyciela na zajęciach lub zdobywane przez ucznia w wyniku własnej aktywności**. Ocena wiadomości stanowi jeden z podstawowych wskaźników decydujących o efektywności procesu nauczania-uczenia się. Może dotyczyć na przykład: przepisów zespołowych gier sportowych, techniki wykonania umiejętności ruchowych (wąski zakres), wpływu aktywności ruchowej na organizm człowieka (szeroki zakres)[38].

Pomiaru poziomu konkretnych wiadomości nauczyciel może dokonać, przeprowadzając opracowany przez siebie test wiadomości bądź bezpośrednio: stawiając uczniom pytania i uzyskując od nich odpowiedzi. Poziom wiadomości oceniany jest stopniem zgodnie ze skalą ocen.

Ostatni, piąty obszar oceniania to **postawa wobec przedmiotu**. Ocena tego obszaru wymaga opracowania podsystemu, nauczyciel może na przykład stawiać uczniom plusy (za zachowania pozytywne) i minusy (za zachowania negatywne), co umożliwia podopiecznym przez dany cykl edukacyjny wypracowanie ostatecznej oceny semestralnej. Nadajemy temu obszarowi najważniejsze znaczenie, konstytuujące ocenę końcową, co jest zgodne z zapisami rozporządzenia dotyczącego oceniania, w tym oceniania w wychowaniu fizycznym[39]. Uznanie oceny z postawy wobec przedmiotu za ważną stwarza możliwości wszystkim uczniom i uczennicom uzyskania w wyniku systematycznej pracy

[38] Wychowanie fizyczne jest jedynym przedmiotem w szkole bez wsparcia teoretycznego. Nie ma możliwości, by na lekcji prowadzić wykład. Wszelkie komunikaty przekazywane przez nauczyciela, aby zapewnić skuteczność nauczania i uczenia się, muszą być dla ucznia zrozumiałe. Czyni się to przede wszystkim za pomocą dobrze wyważonych zdań prostych. Zdania złożone są konieczne przy wyjaśnianiu sensu uczenia się danej czynności ruchowej.

[39] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania..., rozdz. 2 § 7.

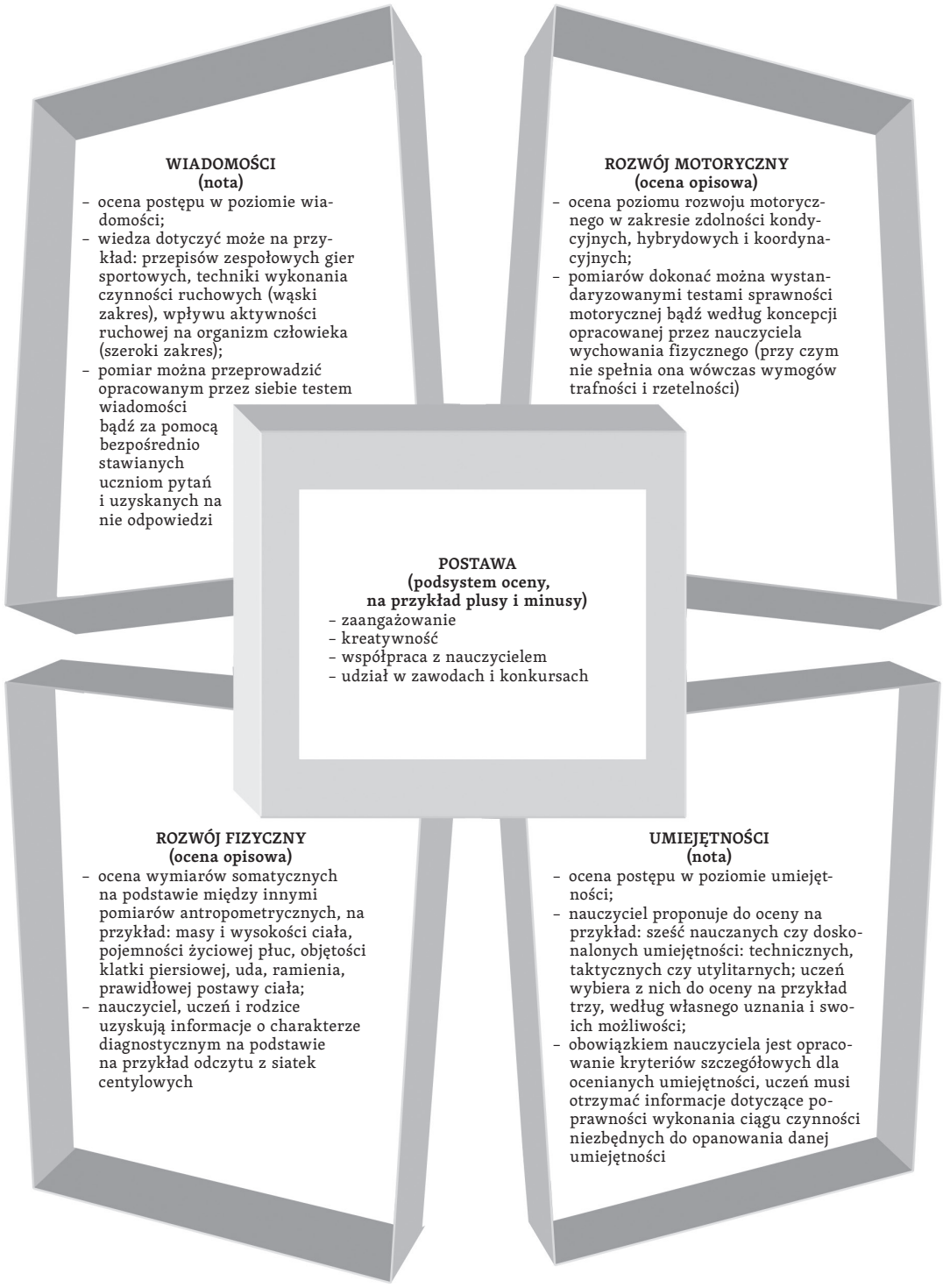
wysokich ocen. Wszyscy uczniowie, bez względu na poziom zdolności motorycznych czy sprawności ruchowej, mają szansę na wypracowanie ocen bardzo dobrych i celujących. Takie podejście obliguje również uczniów sprawnych i bardzo sprawnych do zaangażowania i systematycznych działań w celu wypracowania wysokich not semestralnych. Propozycję podsystemu oceniania postawy wobec przedmiotu wychowanie fizyczne zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

Propozycja podsystemu oceniania postawy wobec przedmiotu wychowanie fizyczne

Elementy oceny postawy wobec przedmiotu	Plusy	Minusy
Zaangażowanie	uczeń przebiera się w strój gimnastyczny – ćwiczy na lekcjach aktywność – nauczyciel obserwuje wybranych przez siebie uczniów przeprowadzenie rozgrzewki opracowanie programu 5 ćwiczeń na dany tydzień – gazetka szkolna opracowanie ciekawego artykułu dotyczącego tematyki wpływu aktywności ruchowej na organizm człowieka (mogą opracować 2 osoby)	nieobecność nieusprawiedliwiona brak stroju brak dyscypliny, zachowania naganne w czasie zajęć
Kreatywność	propozycja nowej ciekawej zabawy lub gry ruchowej propozycja nowych ćwiczeń i przyborów nietypowych wiadomość dnia	
Współpraca z nauczycielem	udział w organizacji imprez rekreacyjnych na terenie szkoły pomoc w organizacji szkolnych rozgrywek międzyklasowych (SIS-y)	
Udział w zawodach i konkursach	udział w zawodach międzyszkolnych – reprezentowanie szkoły udział w szkolnych i pozaszkolnych imprezach rekreacyjnych udział w szkolnych i pozaszkolnych konkursach dotyczących kultury fizycznej	

Zdobycie przez ucznia określonej przez nauczyciela liczby plusów skutkuje otrzymaniem oceny cząstkowej bardzo dobrej. Określona liczba minusów obniża ocenę semestralną o jeden stopień.



Rys. 1. Model oceny wspierającej w wychowaniu fizycznym

Proponowany model oceny z wychowania fizycznego (rys. 1) spełnia ogólne wymogi stawiane ocenie wspierającej. Ukierunkowuje dzieci i młodzież szkolną na umiejętność samooceny, tym samym stwarza uczniom możliwości samopoznania siebie, swojego ciała oraz percepcji komunikatów, jakie ciało nam wysyła. Sprzyja budowaniu w uczniu wiary w siebie i swoje możliwości oraz przyjęciu odpowiedzialności za swoje działania w kierunku samorozwoju, bez względu na poziom sprawności motorycznej[40]. Pozwala na aktywność w grupie w różnych formach współpracy na terenie klasy, szkoły czy poza szkołą. Motywuje do systematycznej pracy na zajęciach wychowania fizycznego i poza placówką edukacyjną. Dla ucznia – szczególnie przeciętnie oraz mało sprawnego – ocena wspierająca może być stymulatorem pracy i motywacji wewnętrznej do podejmowania działań w kierunku samodoskonalenia.

Nauczyciel wychowania fizycznego przy konstruowaniu koncepcji oceniania powinien przyjąć następujący tok postępowania:

- analiza zadań ogólnych szkoły;
- analiza i synteza celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści programowych[41];
- analiza wewnątrzszkolnego systemu oceniania;
- diagnoza klasy w pięciu obszarach;
- opracowanie autorskiego programu nauczania i planu pracy bądź decyzja o wykorzystaniu programu innego autora;
- sformułowanie zadań kontrolno-oceniających;
- opracowanie systemu oceny zgodnie z wymogami systemu wewnątrzszkolnego szkoły;
- udostępnienie koncepcji oceny z wychowania fizycznego uczniom na początku semestru;
- stworzenie uczniom możliwości negocjacji i akceptacji systemu oceniania;
- stworzenie możliwości negocjacji i akceptacji wypracowanej przez ucznia oceny semestralnej.

Ostatecznie wynik kontroli – ocena – jest wynikiem analizy ocen cząstkowych wszystkich obszarów.

---

[40] U. Supińska: *Szkolne wychowanie fizyczne jako proces samopoznania*. W: *Edukacja jutra: VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny. Częstochowa: APNiK Menos, 2002.

[41] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2014, poz. 803. http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2014/pozycja/803 [8.07.2015].

W naszym modelu oceny wspierającej za podstawowy, kluczowy, konstytuujący przedmiot oceny semestralnej, bez względu na poziom edukacyjny, przyjmujemy **postawę**, a dokładniej: system postaw szczegółowych, między innymi wobec lekcji wychowania fizycznego, ćwiczeń ruchowych, zabaw bądź gier ruchowych, osoby nauczyciela, stroju gimnastycznego, przedmiotu wychowanie fizyczne, czy szeroko ujmując – wobec kultury fizycznej. Do elementów wychowawczych (sfera kierunkowa osobowości ucznia) proponujemy włączyć system „wypracowania" oceny. W efekcie wypracowanie oceny zgodnie z kryteriami (plusy, minusy) daje notę z tego obszaru oceniania. Taki szczegółowy system oceniania w kluczowym kryterium, jakim są postawy, pozwala oddziaływać doraźnie na kształtowanie pozytywnych postaw uczniów, co w konsekwencji ukierunkowuje dzieci i młodzież prospektywnie do podejmowania aktywności ruchowej w życiu dorosłym. W edukacji szkolnej kształtowanie pozytywnych postaw wobec kultury fizycznej, jako globalny cel kierunkowy (wychowawczy), wiąże się z odpowiedzią na pytanie: Po co, dlaczego warto „coś" robić? Proces konstruowania odpowiedzi na tak postawione pytanie odbywa się na poziomie umysłowym ucznia i towarzyszy temu szereg składników o charakterze poznawczym, emocjonalnym, także tendencji do zachowań wobec przedmiotu postawy. Szukając odpowiedzi na pytanie, jak kształtować postawy, należy skupić się na celach instrumentalnych (sfera instrumentalna osobowości ucznia). W naszej propozycji realizacji tych celów służą cele instrumentalne (sfera instrumentalna osobowości ucznia). Treści z obu obszarów, mogące stanowić przedmiot kontroli i oceny, są szczegółowo opisane w podstawie programowej[42].

Proponowane przez nas rozwiązanie: wdrożenie modelu oceny wspierającej, być może nie rozstrzygnie wszystkich dylematów związanych z kontrolą i oceną w szkolnym wychowaniu fizycznym, warto się jednak zastanowić nad zastosowaniem tej propozycji. Formuła zaprezentowanego modelu umożliwiła połączenie systemu oceny z przedmiotu wychowanie fizyczne z zasadami oceniania wewnątrzszkolnego (WSO).

Podstawową zaletą naszej propozycji jest jej plastyczny charakter. Każdy z nauczycieli może w sposób dowolny nadać poszczególnym obszarom należną im „wagę". Model oceny wspierającej jest kompleksowy, bo obejmuje wszystkie obszary oceniania, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają, stwarzając logiczną całość. Przedstawiona koncepcja jest konkretna, jasna, klarowna. Ogranicza do minimum elementy subiektywnej oceny nauczyciela. Model ten można modyfikować na potrzeby kontroli i oceny wychowania fizycznego na każdym poziomie edukacyjnym, co umożliwi nauczycielom tego przedmiotu konstruo-

[42] Ibidem.

wanie własnych, stworzonych z myślą o swoich uczniach systemów kontroli i oceny. Pozwoli nauczycielom odejść od powszechnej i nader szkodliwej praktyki oceniania stopniem poziomu zdolności motorycznych młodzieży szkolnej, co często bezsensownie determinuje końcową ocenę z przedmiotu.

Bibliografia

Arends R.: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Wyd. 2. Warszawa: WSiP, 1998.

Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Red. N. Wolański przy współpracy A. Siniarskiej. Warszawa: PWN, 1979.

Black P. et al.: *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa: CEO – Centrum Edukacji Obywatelskiej–Civitas, 2006.

Chodnicki J. et al.: *Ocenianie.* [Program „Nowa Szkoła". Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych]. Warszawa: CODN, 1999.

Chodnicki J. et al.: *Szkolny system oceniania. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: WSiP, 2000.

Cohen L., Manion L., Morrison K.: *Wprowadzenie do nauczania*. Tłum. M. Wyrzykowska. Poznań: Zysk i S-ka, 1999.

Frołowicz T.: *Karta sprawności i zdrowia. Wychowanie fizyczne dla klas 0–6.* [Seria: „Moja Sprawność i Zdrowie"]. Gdańsk: Wydawnictwo Fokus, 1999.

Frołowicz T., Pogorzelska M., Klonowska J.: *WF z klasą w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Od planowania do oceniania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014.

Frołowicz T., Przysiężna B.: *Życie zdrowe i sportowe. Wychowanie fizyczne z elementami edukacji prozdrowotnej dla klas 5 i 6.* [Seria: „Moja Sprawność i Zdrowie"]. Gdańsk: Wydawnictwo Fokus, 2000.

Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym. Red. R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak. Wrocław. WTN, 2003.

Madejski E.: *Rozważania nad oceną szkolną z wychowania fizycznego*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2003, nr 4.

Muszkieta R.: *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*. Poznań–Śrem: Fundacja na Rzecz AWF–Wigo, 2004.

Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.

Niemierko B.: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP, 2002.

Ocena w wychowaniu fizycznym w nowym systemie edukacji w aspekcie mierzenia jakości pracy szkoły. [Red. T. Frołowicz et al.]. Wrocław: Wydawnictwo BK, 2005.

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 1996.

Osiński W.: *Antropomotoryka*. Poznań: AWF, 2000.

Pedagogika. Leksykon. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa: PWN, 2000.

Poplucz J.: *Organizacja czynności nauczycielskich, zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*. Warszawa: WSiP, 1978.

Psychologia. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: PWN, 1976.

Raczek J.: *Antropomotoryka. Teoria motoryczności człowieka w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010.

Raport OECD na temat oceniania kształtującego. http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/raport-oecd-na-temat-oceniania-ksztaltujacego [8.09.2014].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2014, poz. 803. http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2014/pozycja/803 [8.07.2015].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Tekst ujednolicony: Dz.U. 2007, nr 83, poz. 562 z późn.zm. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_300407.pdf [8.07.2015].

Sterna D.: *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Civitas, 2006.

Stróżyński K.: *Ocenianie wspierające*. „Edukacja i Dialog" 1999, nr 9/112.

Stróżyński K.: *Zasady oceniania wewnątrzszkolnego.* [Seria: „Przewodnik Dyrektora"]. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 2000.

Stróżyński K., Stawiarska E., Zmysłowska M.: *Jak oceniać i uczyć samooceny. Przewodnik nauczyciela*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 2000.

Strzyżewski S.: *Proces wychowania w kulturze fizycznej*. Warszawa: WSiP, 1986.

Supińska U.: *Szkolne wychowanie fizyczne jako proces samopoznania*. W: *Edukacja jutra: VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny. Częstochowa: APNiK Menos, 2002.

Supińska U., Kübler M.: *Proces kontroli i oceny w wychowaniu fizycznym: model oceny wspierającej*. W: *Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym. Dydaktyka wychowania fizycznego.* Red. R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak. Wrocław: WTN, 2003.

Walczak W.: *Jak oceniać ucznia. Teoria i praktyka*. Łódź: Galaktyka, 2001.

Urszula Supińska, Magdalena Kübler

Control and Assessment in Physical Education – Supportive Assessment Model

Summary: Control and assessment is an integral part of the school education process. It serves educational and didactic goals. An interesting question arises: is it possible to develop an assessment system in Physical Education which would be universal and common for all levels as well as comprehensive in terms of the object of assessment and its criteria?

The assessment model proposed in this paper enables students to acquire the abilities of self-assessment and teaches them to take responsibility for their actions and self-development. This kind of assessment encourages creativity, involvement and cognitive activity. It also develops self-confidence and confidence in one's abilities, thus increasing self-esteem. Such an approach to assessment transforms the relations between the teacher and a student – they both become members of the same team who have one and the same goal: to make the learning process successful.

Key words: supportive assessment, formative assessment, control, assessment, evaluation

Urszula Supińska, Magdalena Kübler

Prüfung und Beurteilung im Sportunterricht – Modell eines unterstützenden Urteils

Zusammenfassung: Prüfung und Beurteilung sind immanente Bestandteile der Schulbildung, die dazu dienen, erziehungsdidaktische Ziele zu erreichen. Es wäre interessant die Frage zu beantworten, ob es möglich sei, ein für alle Bildungsstufen gemeinsames und hinsichtlich des Beurteilungsgegenstands und der Kriterien vollständiges System der Beurteilung im Sportunterricht zu entwickeln?

Das im vorliegenden Beitrag präsentierte Modell der Beurteilung gibt den Schülern die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen und für ihre Handlungen sowie Selbstentwicklung Verantwortung auf sich zu nehmen. Solch eine Beurteilung löst Kreativität, Hingabe und kognitive Aktivität aus, hilft das Selbstvertrauen bekommen und das Selbstwertgefühl erreichen. Solche Einstellung zur Beurteilung ändert die Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Schülern – beide bilden zwar dasselbe Team und es schwebt ihnen dasselbe Ziel vor: erfolgreiches Lernen von den Schülern.

Schlüsselwörter: unterstützende Beurteilung, bildende Beurteilung, Prüfung, Urteil

Studia i rozprawy

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Teresa Wilk
Uniwersytet Śląski

Dobre wychowanie jako kategoria modelująca codzienne życie – kontekst indywidualny i społeczny

Uwagi wstępne o potrzebie dobrego wychowania w codziennym życiu

Rozważania na temat istotności/obecności dobrego wychowania nieprzypadkowo lokuję w przestrzeni codzienności, kategorii nie tyle socjologicznej, ile egzystencjalnej. „Życie codzienne to najbardziej oczywista, obecna w bezpośrednim doświadczeniu, najbardziej realna, przemożnie narzucająca się naszej percepcji forma bytu. Zauważa to wielu autorów. [...] Jonathan Turner podkreśla: »jedyna realna realność'« to to, co możemy zaobserwować, patrząc na ludzi; [...]. Mówiąc metaforycznie, życie codzienne to pierwotne źródło i zarazem zwierciadło wszystkiego innego, co istnieje w społeczeństwie – systemów, organizacji, struktur, kultury"[1].

Życie codzienne to życie z innymi i w obecności innych; to pewien schemat postępowania, powtarzalność działań, spontaniczność; codzienność angażuje zarówno potencjał, jak i bieżące działania człowieka; życie codzienne toczy się w określonych przestrzeniach, które nadają mu treść[2].

Swoje codzienne życie w znaczącym stopniu realizujemy w grupie społecznej czy określonej społeczności. Doświadczając oddziaływań innych osób, wypełniając społeczne relacje, na mocy kontaktów oso-

[1] P. Sztompka: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008, s. 25–26.

[2] Zob. ibidem, s. 24–25.

bistych, zawodowych, szkolnych, rówieśniczych, społecznych, formalnych czy mniej formalnych, zaspokajamy własne różnorodne potrzeby i aspiracje.

Na co dzień realizujemy zasadę wzajemności, wymiany społecznej. Korzystamy z efektów pracy, umiejętności i doświadczeń innych, w zamian oferując im to samo. Zasada ta pozwala społeczeństwom sprawnie funkcjonować i realizować indywidualne scenariusze życiowe. Istotnymi komponentami sprawnego funkcjonowania, poza odpowiedzialnym, jakościowo i merytorycznie świadczonym zakresem usług, wykonywaniem zadań, jest jakość i poziom wzajemnej komunikacji, sposób porozumiewania się, życzliwość, zaufanie, wrażliwość, przyjęcie i prezentowanie właściwej postawy/zachowania w konkretnej sytuacji, to wszystko, co tworzy kategorię **dobrego wychowania**.

Słusznie zauważa Małgorzata Bogunia-Borowska, że trudno opisać czasy, w których żyjemy, ale „jeszcze trudniej jest wskazać uniwersalne mechanizmy społeczne oraz reguły, które pozwolą choćby w niewielkim stopniu przewidzieć działania, zachowania, procesy czy kierunki zmian społecznych”[3]. W obliczu jawiących się trudności warto skierować uwagę na to, co możliwe i skuteczne, jeżeli tylko uświadomione i praktykowane.

Refleksje toczone wokół kategorii dobrego wychowania, które pozwalam sobie zaprezentować, są rezultatem obserwacji codziennej rzeczywistości oraz świadomości, jakie konsekwencje bezpośrednie i pośrednie/oddalone w czasie niesie z sobą niedostatek dobrego wychowania w realizacji codziennych obowiązków, osiągnięciu szczęścia i spełnienia oraz w relacjach społecznych. Asumptem do owych refleksji jest również niedostrzeganie, marginalizowanie czy deprecjonowanie istotności tej kategorii w całokształcie życia. Mam świadomość, że nie tylko współcześnie, lecz także w przeszłości dobre wychowanie nie dla wszystkich jest/było kategorią obowiązującą, wcialną w życie. Stopień obecnego rozwoju społeczeństw, zwielokrotnione możliwości i nowe obszary ludzkiej aktywności, wielość niepokojących zjawisk społecznych, dynamika i skala migracji, wreszcie brak konstruktywnych rozwiązań problemów w wymiarze globalnym wymaga podejmowania działań, które przyczynią się do oswojenia i uporządkowania współczesnej rzeczywistości. Skoro w obszarze polityki poszczególnych krajów, w perspektywie kontynentalnej czy globalnej brak dobrych/skutecznych rozwiązań rysujących się trudności, to może warto wrócić do postulatów pozytywistów głoszących ideę słuszności i zasadności pracy u podstaw. Jeżeli nie mamy, jako członkowie po-

[3] M. B o g u n i a - B o r o w s k a: *Codzienność życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*. W: *Socjologia codzienności*..., s. 53.

szczególnych społeczności, bezpośredniego wpływu na decyzje władz, kreatorów życia polityczno-ekonomiczno-społecznego, to sięgnijmy do tego, co dostępne, możliwe i proste, do tego, co jest, a na pewno może być w zasięgu każdej jednostki.

Obserwacja otaczającej nas rzeczywistości, relacji społecznych, postaw zarówno dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych nader często daje wrażenie, że zachowanie określaniem mianem dobrego wychowania nie jest powszechne. Zastanawiające jest to, że wspomniany brak dobrego wychowania dostrzec można nie tylko w środowiskach postrzeganych jako niewydolne wychowawczo czy już zdemoralizowane, lecz także w środowiskach, których członkowie chcą uchodzić za wzór wszelkich cnót. Praktyka, bezpośredni kontakt z osobami reprezentującymi różne kategorie wiekowe, grupy zawodowe i społeczne ujawnia dość powszechne ignorowanie określonych norm, zasad obowiązujących w danym czasie społeczno-historycznym i w danej przestrzeni kulturowej. W minionych okresach historycznych dobre wychowanie było swoistym nakazem moralnym, wartością, wyrazem odpowiedzialności, szacunku, honoru, wreszcie ilustracją tego, co dana jednostka sobą prezentuje, jej wiedzy i nabytych w procesie wychowania i socjalizacji umiejętności; dobre wychowanie było znakiem rozpoznawczym określonych społeczności/środowisk. Jak wskazuje historia, dobre wychowanie od zawsze było czynnikiem w istotnym stopniu modelującym życie, warunkowało skuteczność podejmowanych działań, jakość i wymiar relacji międzyludzkich.

I dzisiaj, tak jak w minionych stuleciach, droga do pozytywnego, skutecznego funkcjonowania w kontekście współczesnej rzeczywistości, w aspekcie zarówno indywidualnym, jak i społecznym, prowadzi w równym stopniu przez wiedzę, umiejętności, predyspozycje, chęci oraz przez dobre wychowanie. Dobre wychowanie to podstawa relacji społecznych, porozumienia, możliwości realizacji potrzeb i planów, jakości życia, bez dobrego wychowania trudno wykreować satysfakcjonujące życie jednostek, ale także bezpieczną przestrzeń wspólnego życia coraz bardziej wielokulturowych społeczeństw. Powszechnie dostrzegany/doświadczany niedostatek dobrego wychowania skutkuje szeregiem niekorzystnych i niebezpiecznych zjawisk. Warto o tym pamiętać, zwłaszcza w sytuacji realizowania/prowadzenia procesu wychowania.

Nie jest moim zamysłem prezentowanie wszelkich nurtów myślenia dotyczących przedmiotowej kwestii. Nie podejmuję się też dokonania normatywnych rozstrzygnięć. Celem moim jest raczej zwrócenie społecznej uwagi na kategorię dobrego wychowania oraz próba uwrażliwienia na istotę omawianej kategorii i potrzebę jej upowszechnienia.

Czym jest dobre wychowanie i dlaczego współcześnie tak często obserwujemy jego brak?

Określenie „dobre wychowanie", które świadomie przyjęłam w swoich rozważaniach, w pełny i czytelny sposób oddaje zakres aktywności jednostki zobowiązanej – uznanymi normami społecznymi, przyjętym systemem wartości, czasem społeczno-historycznym – do prezentowania postaw i zachowań ukształtowanych w procesie wychowania i socjalizacji w poszczególnych środowiskach wychowawczych.

Zestawienie dwóch słów: „dobro" i „wychowanie", tworzy idealne połączenie kategorii, z których każda jest wyjątkowa, każda jest osobnym bytem; „dobre wychowanie" to kategoria niezmiernie pożądana społecznie, nawet jeżeli nie zawsze i nie przez wszystkich jej waga jest w pełni uświadamiana.

Literatura, głównie z zakresu filozofii, dostarcza wielu rozważań dotyczących dobra, kategorii, która od zarania dziejów jest immanentną cechą życia człowieka. I chociaż, jak wszystko w perspektywie dziejów, kategoria ta podlegała redefinicji i przeobrażeniom w sferze znaczeniowej, to jedno przez wieki nie uległo zmianie: dobro bezsprzecznie jest wartością i mimo że często nieobecną, to bardzo pożądaną.

Słusznie zauważał Platon: „Kto nie jest wewnętrznie zrośnięty i spokrewniony z tym, co moralne i piękne, ten [...] nigdy nie pozna prawdy o dobru i złu"[4]. Jak dowodzi refleksja wielkiego filozofa, wspomniane wartości: moralność, piękno i dobro, ściśle z sobą korespondują. Przykłady potwierdzające słuszność tej tezy znaleźć można w sferze teoretycznej/naukowej, ale przede wszystkim w praktyce.

Dobro w filozofii Platona odgrywało priorytetową rolę, było nie tylko wartością, lecz także cnotą. „O idei dobra Platon pisze, że jest podobna do słońca, które nie tylko oświeca rzeczy, ale również umożliwia im życie, rozwijanie się i rośnięcie [...]. Dobro [...] jest wszelkiego istnienia osnową. Dobro jest początkiem i końcem [...]. Jest pierwszą zasadą, wedle której powstał świat, i ostatecznym celem, do którego dąży"[5].

Aktualność słów Platona znajduje potwierdzenie w dobie współczesnej, dobro jest dzisiaj podstawowym komponentem kreowania bezpiecznego i spójnego świata.

Podobnie jak dobro, wychowanie jako proces to kategoria, która znaczeniowo podlegała i nadal podlega wielu modyfikacjom; wciąż trwają poszukiwania sformułowań, które w najpełniejszym stopniu wyrażą istotę i znaczenie wychowania. Wielość definicji tego terminu jest konsekwencją nie tylko priorytetu owego procesu w rozwoju

[4] Platon – cyt. za: W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa: PWN, 1988, s. 98.

[5] Ibidem, s. 100.

człowieka, lecz także dokonujących się przemian i rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, które w znaczący sposób warunkują wychowanie.

Proces wychowawczy realizowany jest w układzie wychowanek – wychowawca. Wychowawca to reprezentant konkretnego środowiska wychowawczego, osoba, która korzystając z własnej wiedzy i doświadczenia, oddziałuje na wychowanka za pośrednictwem określonych metod i form. Pożądane w owym procesie jest uzyskanie takiej relacji, w której wychowanek staje się aktywnym uczestnikiem procesu wychowania, a nie tylko biernym odbiorcą przekazywanych komunikatów. Wychowanie to zarówno proces, jak i jego rezultat, to dziedzina, w której jakość produktu „wychowanie" zależy od wielu komponentów, których udział (*versus* brak udziału) skutkuje takim lub innym poziomem wychowania. To swoista koprodukcja (rodziców, nauczycieli, wychowawców, instruktorów sportowych i kulturalnych, zbiorowości, lokalnych środowisk, reprezentantów instytucji kultury, mediów oraz wychowanków), która winna być zorientowana na świadome i celowe oddziaływanie na wychowanka. Realizując określone cele, wykazując odpowiednie zaangażowanie, wspomniane środowiska mogą osiągnąć założony cel – dobre wychowanie jednostki.

Trudno nie zgodzić się z tym, że dobre wychowanie jest wartością pożądaną w przestrzeni społecznej. Dlaczego zatem obserwujemy deficyt dobrego wychowania (doświadczamy tego deficytu) w codziennej egzystencji, w różnych układach/relacjach społecznych?

„Coś nie tak", czyli obserwacja/doświadczanie rzeczywistości z wyraźnym deficytem dobrego wychowania

W przestrzeni społecznej niemal codziennie jesteśmy odbiorcami lub wyrazicielami komunikatów dotyczących różnorodnych kryzysów, zarówno w zakresie indywidualnym – niepowodzenia osobiste/rodzinne, zawodowe, jak i w zakresie społecznym/lokalnym/globalnym. Kryzys we współczesnym świecie staje się swoistą matrycą, „normą" warunkującą postawy, relacje i sposób/możliwości realizacji codziennych zadań. Przyjmujemy kolejny kryzys – jako stan stały, obowiązujący, właściwie niezmienny – bezrefleksyjnie, nie zastanawiając się, czego właściwie ów kryzys dotyczy: istoty określonych kategorii czy raczej ich postrzegania, doświadczania i umiejętności działania.

Za zasadne można uznać pytanie Anny Marzec-Tarasińskiej: czy powinniśmy mówić o kryzysie wartości, gdy przyjmujemy, za Władysławem Stróżewskim, że „wartości to obiektywna, autonomiczna

dziedzina rzeczywistości, rządząca się własnymi i nienaruszalnymi prawami?”[6]. Dalej badaczka cytuje Kazimierza Denka: „Prawda jest prawdą, dobro dobrem, piękno pięknem, doskonałość doskonałością. W tej dziedzinie kryzys jest niemożliwy. Kryzys nie dotyczy wartości, ale naszego ich przeżywania. Zatraciliśmy wrażliwość na wartości, zgubiliśmy ich smak”[7].

Refleksja przywołanej autorki wydaje się w pełni aktualna, wartości takie jak piękno, prawda, dobro nie zmieniły swojej istoty, to ludzie podlegają zmianom, skutkiem czego inaczej postrzegają wartości, często adaptując/modyfikując je dla własnych potrzeb. Istota danej kategorii nie zmienia się, ale w ujęciu konkretnej osoby kategoria ta jest przedstawiana tak, jak chce ją widzieć jej kreator. Wartość przedstawiona w krzywym zwierciadle, podporządkowana potrzebom jednostki jest tak postrzegana w szerszym środowisku, tym samym coś, co nie jest ani piękne, ani prawdziwe, ani dobre, jako takie zostaje przedstawione społeczeństwu, jest więc błędnym/nieprawdziwym komunikatem.

Nieuczciwe zachowania obserwowane w społeczeństwie, próba „sprzedaży” tego, co nie jest dobre/pożyteczne, jako czego dobrego, jest praktyką stosowaną przez osoby z deficytem dobrego wychowania. Oczywiście bardzo różne mogą być uwarunkowania takich zachowań/postaw, jednak pewne jest, że jednostka dobrze wychowana, prezentująca określony poziom moralny, mająca ukształtowany system wartości, potrafiąca dokonywać wyboru pomiędzy dobrem i złem nie podejmie działań krzywdzących lub przynoszących szkodę innym.

Wartości są bytami stale towarzyszącymi ludzkiej egzystencji, bez nich rozwój indywidualny i społeczny jednostki byłby niemożliwy. Podobnie rzecz ma się z wychowaniem, z tą tylko różnicą, że dobre wychowanie jest jednym z kluczowych gwarantów sukcesu społeczeństwa, złe jest generatorem negatywnych zachowań i zjawisk, które bez odpowiednich działań kompensacyjnych i edukacyjnych szybko zdobywają „nowe tereny”.

Podobnie jak w przypadku wartości, to nie istota dobrego wychowania znajduje się w kryzysie, ale nasze postępowanie, brak właściwej edukacji i umiejętności powodują, że odczuwamy deficyt tej kategorii.

Przejawów braku/niedostatku dobrego wychowania, niedostatków wychowawczych obserwujemy wiele, zasadniczo w każdej kategorii

---

[6] A. Marzec-Tarasińska: *Wartości cenione, ale czy urzeczywistniane przez współczesną młodzież?* W: *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych*. Red. A. Odrowąż-Coates, M. Kwiatkowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2014, s. 148.

[7] K. Denek: *Kryzys wartości czy ich przeżywania?* – cyt. za: ibidem.

wiekowej. Dostrzegamy w tej kwestii także prostą zależność pokoleniową. Nabywamy wiedzy, umiejętności przez przykład, naśladownictwo, przekaz werbalny i niewerbalny, słowo pisane. Źródeł dobrych treści, wartości, a także form ich przekazywania – łącznie z najnowszymi nośnikami treści/wiedzy – jest wiele, a mimo to efekty wychowania nie są satysfakcjonujące, a przejawy nieodpowiednich działań wychowawczych czy też zaniedbań są widoczne w różnych sytuacjach i środowiskach.

W przestrzeni społecznej nader często jesteśmy świadkami uwag dotyczących niewłaściwego zachowania dzieci lub młodzieży. Krytyka nierzadko wyrażona jest pytaniem: W szkole cię tego uczą? To z gruntu źle postawione pytanie dowodzi przede wszystkim deficytu wiedzy i świadomości osoby, która to pytanie zadaje. Jest też przekazem/komunikatem błędnej informacji, którą – mniej świadome grupy społeczne – odczytują i przyjmują jako prawdziwą i właściwą.

Przejawy braku dobrego wychowania dzieci, młodzieży, a także dorosłych obserwujemy we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności: w rodzinie, szkole, miejscach pracy, instytucjach kulturalnych i społecznych, przestrzeniach środowiskowych (ulica, park). Obecność owego deficytu w danej sytuacji jest często komunikatem ukazującym przyczyny tego stanu. Rodzinne zaniedbania w obszarze wychowania, brak odpowiedzialnej kontroli ujawniają się nie tylko w dzieciństwie czy młodości, najczęściej – w przypadku braku kompensacji – „towarzyszą" człowiekowi do końca życia. Brak pozytywnych doświadczeń w rodzinie bywa często „wzmacniany" w późniejszym życiu – w grupie rówieśniczej, szkole, środowisku lokalnym.

Obserwowane i doświadczane przejawy braku dobrego wychowania to zwłaszcza:

- niewłaściwy sposób komunikowania/porozumiewania się;
- używanie monosylab zamiast pełnych zdań;
- kierowanie do dzieci, a także dorosłych zwrotów obraźliwych;
- błędne stosowania języka polskiego – używanie niepoprawnych form gramatycznych;
- używanie wulgaryzmów;
- brak szacunku wobec drugiej osoby;
- kultura wypowiedzi – zachowanie kolejności;
- przerywanie toku wypowiedzi innej osoby;
- nieumiejętność słuchania;
- korzystanie z urządzeń medialnych w trakcie rozmowy/wykładów/zajęć;
- brak ukształtowanych nawyków stosowania form powitania adekwatnych do czasu, miejsca i osoby;

- brak świadomości/potrzeby używania zwrotów „proszę/poproszę", „przepraszam" i „dziękuję";
- brak wiedzy dotyczącej zasad zabierania głosu przez dziecko/młodego człowieka w grupie osób starszych/wychowawców;
- brak świadomości zasad postępowania w sytuacji powitania, nawiązania rozmowy adekwatnie do grupy wiekowej;
- nieumiejętność doboru odpowiedniego stroju do czasu, miejsca i sytuacji;
- pozostawianie przedmiotów/śmieci w miejscach do tego niewyznaczonych;
- spożywanie posiłków w czasie zajęć szkolnych, spotkań służbowych;
- spóźnianie się na zajęcia, do pracy;
- nieumiejętne zachowanie się w instytucjach społecznych i kulturalnych – niezachowanie kolejności, niezachowanie ciszy;
- brak poszanowania cudzej własności oraz własności publicznej, przejawy wandalizmu;
- zanieczyszczanie i niszczenie przestrzeni publicznej – terenów zielonych, budynków;
- brak szacunku wobec osób starszych i niepełnosprawnych, brak poszanowania ich praw;
- brak kultury zachowania w środkach komunikacji miejskiej;
- brak reakcji na sytuacje niepokojące i niewłaściwe.

Najczęściej egzemplifikowane w przestrzeni publicznej niewłaściwe zachowania reprezentantów wszystkich kategorii wiekowych są pokłosiem niewłaściwych oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych wszystkich środowisk. W tej sprawie wszyscy się zgadzają, kwestią sporną pozostaje świadomość zakresu i zaangażowania poszczególnych środowisk w działania wychowawcze.

Pozwolę sobie zauważyć, że w moim odczuciu środowiskiem odpowiedzialnym za kształtowanie dobrego wychowania niezmiennie pozostaje rodzina. Zaniechanie, zaniedbanie czy nieumiejętność realizacji określonych zadań wychowawczych musi skutkować deficytem w przedmiotowej kwestii, żadne inne środowisko wychowawcze nie jest bowiem w stanie zastąpić/wypełnić relacji/emocji/uczuć/wiedzy, które może/powinna zabezpieczyć rodzina.

Ani grupa rówieśnicza, ani szkoła czy instytucje oświatowo-wychowawcze i kulturalne, ani media nie mogą „konkurować" w kwestii wychowania z rodziną, zresztą nie taka jest ich rola. Przywołane środowiska wychowawcze powinny być zorientowane na uzupełnianie i rozwijanie posiadanego przez młodego człowieka kapitału (wypracowanego w rodzinie), a nie skupiać się na zakresie aktywności wychowawczej przypisanej rodzinie.

W naszym społeczeństwie problemy dotyczące niedostatku/deficytu dobrego wychowania biorą się również z braku odpowiedzialności reprezentantów poszczególnych środowisk realizujących proces wychowania – głównie rodziny, oraz „przenoszenia" – przy akceptacji społecznej – zadań edukacyjno-wychowawczych na pozostałe środowiska – głównie szkołę. Ta dość powszechna praktyka nie służy ani dzieciom, ani młodzieży, ani osobom dorosłym, w konsekwencji bowiem nie otrzymują oni właściwego wsparcia, wiedzy. Reinterpretacja funkcji i ról poszczególnych środowisk w procesie wychowania – jak wskazują przykłady – nie przynosi pożądanych rezultatów w postaci dobrego wychowania młodych ludzi. Najlepiej więc będzie, gdy każdemu środowisku przypisany zostanie określony zakres oddziaływań edukacyjno-wychowawczych.

Osoby prezentujące zachowania ujawniające deficyty wychowania często nie są tego świadome, tak jak nieświadome są konsekwencji, które owe zachowania mogą przynieść nie tylko danej jednostce, lecz także środowisku. Ujawnia to pilną potrzebę powszechnej edukacji społecznej obejmującej zarówno uświadamianie rodzicom, wychowawcom, opiekunom roli dobrego wychowania w codziennym życiu na każdym jego etapie, jak i właściwe reagowanie – przez rodziców, nauczycieli oraz każdego członka społeczności – na przejawy braku dobrego wychowania. Ta swoista kooperacja wszystkich grup wydaje się najlepszym sposobem służącym kształtowaniu dobrego wychowania.

Dobre wychowanie modelujące życie indywidualne i społeczne Środowiska odpowiedzialne za wychowanie

Gdyby świadomość roli dobrego wychowania w codziennym życiu, zarówno indywidualnym, jak i społecznym, była powszechna, to – jak można sądzić – skala niedostatku/braku dobrego wychowania byłaby zdecydowanie mniejsza.

Wychowanie rozumiane jest jako proces lub rezultat. Jak pisał Ryszard Wroczyński, „W pierwszym przypadku wychowanie jest rozumiane jak system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych; w drugim przypadku mówimy o wychowaniu jako o zespole już ukształtowanych cech (człowiek »bez wychowania« lub »dobrze wychowany«)"[8]. Nie tylko ten pedagog w swoich rozważaniach akcentował potrzebę dobrego wychowania, podkreślali ją również: Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Florian Znaniecki czy Jan Szczepański. W nie mniejszym stopniu problem istotności działań

[8] R. W r o c z y ń s k i: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN, 1974, s. 11.

skutkujących dobrym wychowaniem podnoszą i współcześni reprezentanci nauk o wychowaniu, dowodząc tym samym wagi dobrego wychowania w całokształcie oddziaływań formujących osobowość młodego pokolenia.

Wspomniani pedagodzy i socjolodzy zwracali uwagę, że wychowanie jest jedną z wielu czynności i funkcji życia społecznego, która ma na celu przygotowanie jednostki do działalności w warunkach społecznego współistnienia. Proces wychowania to swoisty dialektyczny związek człowieka ze światem. Pomyślność obu bytów warunkowana jest wzajemnymi stosunkami/relacjami, jak również współdziałaniem, realizacją zadań i potrzeb. Wychowanie jest zatem niczym innym jak kształtowaniem człowieka, nie tylko dla jego indywidualnego rozwoju, lecz także dla jakości społecznego funkcjonowania. Jak zauważał John Dewey, „Czym żywienie i rozmnażanie się są dla życia fizjologicznego, tym wychowanie jest dla życia społecznego”[9].

Istotę dobrego wychowania dostrzegali też między innymi artyści Jeremi Przybora i Jerzy Wasowski, twórcy Kabaretu Starszych Panów. Kabaret ten, powołany w 1958 roku, niemal z każdym kolejnym odcinkiem nabierał coraz większego znaczenia społecznego. Mistrzowskie operowanie metaforą, dowcipem – w formie piosenki, skeczu, opowieści, monologu czy dialogu – było nie tylko wyrazem artystycznego kunsztu, ale nade wszystko komunikatem skierowanym do społeczeństwa. W zderzeniu z absurdem codziennego życia w PRL-u, mimo wszystko, a może właśnie dlatego Przybora i Wasowski potrafili zachować i celowo wykorzystać kulturę, dojrzałość, odpowiednie maniery, finezję i piękny język.

Zamysł przygotowania jednostki do osiągnięcia dobrego życia, realizacji potrzeb/aspiracji winien opierać się na świadomości, że pomyślność podejmowanych zabiegów jest oparta na kooperacji wszystkich środowisk wychowawczych, chociaż każdego w różnym zakresie. Tworząc swoistą sieć wychowawczą, wspólną przestrzeń zorientowaną na realizację celu – wychowania – służącego w równej mierze wszystkim, wspomniane środowiska wypełniają swoiste posłannictwo. I chociaż świadomość, że jakość wychowania w priorytetowym zakresie zależy od dojrzałości rodziny, jest pożądana, to warto pamiętać, że przestrzeń społeczna – społeczeństwo, nawet jeżeli postrzegane jako pośrednia płaszczyzna oddziaływania wychowawczego, jest także bardzo ważne, w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym.

Florian Znaniecki na początku XX wieku snuł refleksje o tym, na ile i w jakim zakresie społeczeństwo może być „społeczeństwem wy-

[9] J. Dewey – T. G a d a c z: *Historia filozofii XX wieku*. T. 1. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009, s. 340 (na marginesie).

chowującym" i czy pomimo dokonujących się przemian może nim być stale. Jan Szczepański w przedmowie do swojej *Socjologii wychowania* z 1973 roku wspominał o kryzysie „wychowującego społeczeństwa". Uwzględniając dokonujące się w tak szybkim tempie przemiany okresu transformacji, zauważał, że idea „społeczeństwa wychowującego" wymaga redefinicji, a procedury oddziaływania takiego społeczeństwa – doprecyzowania. W tym kontekście warto zastanowić się, na ile poszczególne komponenty „wychowującego społeczeństwa" spełniają współcześnie określone zadania.

Komponentami społeczeństwa wychowującego są: grupa społeczna i społeczeństwo, środowisko społeczne jednostki, środowisko wychowawcze jednostki. Każdy z wyróżnionych komponentów jest w równym stopniu znaczący, jednak z perspektywy pedagogicznej podejmowanego tematu w sposób szczególny zwracam uwagę na te środowiska wychowawcze, które w sposób nadrzędny spełniają/powinny spełniać zadania wychowawcze, w tym rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę, a także instytucje działające w środowisku, media, wreszcie ogół społeczeństwa.

Znaniecki słusznie przyjmował, „że zadania »wychowującego społeczeństwa« zależą w głównej mierze od przyszłych obowiązków społecznych wychowanka, zaś podstawowa funkcja wychowania polega na przygotowaniu kandydatów na pełnoprawnych członków społeczeństwa. W procesie tym uczestniczyć muszą wszystkie elementy »wychowującego społeczeństwa«, tzn. rodzina, otoczenie sąsiedzkie, rówieśnicy, nauczyciele, szkoła i instytucje wychowania pośredniego. Celem zaś tych zadań powinno być ukształtowanie jednostki w taki sposób, który uczyni ją zdolną do pełnienia przyszłej roli członka społeczeństwa"[10].

Obowiązujące w danym czasie w danej przestrzeni kulturowej normy zachowań, oczekiwania społeczne są skupione zasadniczo na kształtowaniu takiej przestrzeni życia, która zadowoli nie tylko jednostkę, lecz także całe społeczeństwo (stworzy możliwości działania). Owe oczekiwania obejmują również przedmiotową kategorię – dobre wychowanie, stanowiące wartość w rozumieniu zarówno autotelicznym, jak i prakseologicznym.

Świadome i celowe działania wychowawcze mają zatem służyć jednostce i społeczeństwu, które – odpowiednio ukształtowane – będą użyteczne dla nich przez kolejne lata. Interes społeczny każe postrzegać wychowanie jako wprowadzanie człowieka w całokształt życia

[10] F. Znaniecki – M. G u l d a: *Floriana Znanieckiego (re-)wizja wychowującego społeczeństwa*. W: *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych...*, s. 26.

społecznego i kulturalnego, kształtowanie zasad i norm moralnych, postaw obywatelskich oraz przygotowanie do realizacji zadań obowiązujących w coraz bardziej zróżnicowanej wspólnocie społecznej.

Osiągnięcie sukcesu wychowawczego – dobrego wychowania przekładającego się na sprawne i racjonalne modelowanie codziennego życia – jest możliwe nie tylko dzięki doświadczaniu przez jednostkę pozytywnych wzorów w poszczególnych środowiskach wychowawczych, lecz także wówczas, gdy wychowanek aktywnie w owym procesie uczestniczy. W praktyce pedagogicznej istotność owego zaangażowania dostrzegał już John Dewey, który „swoje pedagogiczne *credo* przedstawił jako ciąg przekonań: »wszelkie wychowanie jest wrastaniem jednostki w społeczną świadomość gatunku«, »wszelkie prawdziwe wychowanie dochodzi do skutku jedynie dzięki pobudzaniu wrodzonych sił dziecka przez wymogi społeczne sytuacji«”[11]. Na polskim gruncie ową ideę sił ludzkich propagowała w praktyce wychowawczej Helena Radlińska, czyniąc z zaangażowania społecznego naczelny warunek pomyślności wychowanka i społeczeństw. Podobnie czynił to Ryszard Wroczyński. Pisał, że „Wychowanie [...] powinno mieć charakter dynamiczny, tj. o wynikach wychowania powinien świadczyć nie tylko zasób przyswojonych przez wychowanka wiadomości czy ukształtowane u niego postawy, ale również możliwość dalszego ich rozwoju, czyli zakres i rodzaj rozbudzonych potrzeb, umiejętność samodzielnego ich zaspokajania”[12].

Zakres i istota procesu wychowania to podstawowa kategoria badawcza pedagogiki, która zawsze akcentowała potrzebę realizacji wszelkich zabiegów wychowawczych w układzie angażującym obie strony procesu, wówczas bowiem można oczekiwać zamierzonych rezultatów, pozytywnych wyników.

Tadeusz Lewowicki zauważa, że pedagogika „wyraźnie zakłada intencjonalne oddziaływania na jednostki i na grupy – z zamiarem kształtowania pożądanych społecznie cech osobowości, zachowań, świata wartości. Oddziaływania te odbywają się w różny sposób – poprzez wzory, oferowanie propozycji światów idei i wartości, perswazje, dialog...”[13].

Obecnie obserwujemy dynamiczny wzrost liczby form oddziaływań wychowawczych, które zarówno wychowanek, jak i wychowawca

---

[11] T. G a d a c z: *Historia filozofii XX wieku*. T. 1..., s. 340.

[12] R. W r o c z y ń s k i: *Pedagogika społeczna...*, s. 27.

[13] T. L e w o w i c k i: *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*. W: *Edukacja międzykulturowa*. Red. J. N i k i t o r o w i c z, A. S a d o w s k i, D. M i s i e j u k. Cz. 1. [Seria: „Pogranicze. Studia Społeczne”. T. 17]. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2011, s. 32.

może – w sytuacji swobody wyboru – sam kształtować. Obraz współczesności – zachowania i postawy prezentowane przez ludzi – ukazuje, że swoboda wyboru nie w każdej sytuacji jest dobra. Przyczyną nieodpowiednich zachowań członków dzisiejszego społeczeństwa jest brak właściwej zintegrowanej edukacji w przedmiotowym zakresie, wskazującej dobro, a dalej: dobre wychowanie, jako wartość ponadczasową, służącą zarówno jednostce, jak i całemu społeczeństwu. Warto w toku realizacji procesu wychowania sięgnąć do rozważań starożytnych filozofów – Platona czy Sokratesa – którzy dobro postrzegali jako najwyższą, nieskończoną wartość, jako kategorię konstytuującą istotę natury człowieka[14].

Czy człowiek z natury jest dobry? To pytanie, które nadal stanowi temat nie tylko filozoficznych rozważań. Niezależnie jednak od tego, jaką odpowiedź na to pytanie przyjmiemy jako obowiązującą, jako pedagodzy, wychowawcy, osoby odpowiedzialne za wychowanie winniśmy prezentować postawę ilustrującą możliwości osiągnięcia owego dobra, nawet jeżeli przesłanki genetyczne, uwarunkowania środowiskowe tego dobra nie ujawniają.

W piśmiennictwie z zakresu nauk pedagogicznych, społecznych niezmiennie wskazuje się przestrzenie, środowiska, w których dokonuje się proces wychowania. Od wielu lat osoby badające owe przestrzenie prezentują klasyfikacje środowisk, wskazując ich rolę i zakres działań w procesie wychowania, tym samym określając środowisko dominujące (rodzinę) i środowiska wtórne (grupa rówieśnicza, szkoła, środowisko lokalne). Wydawać by się mogło zatem, że wiedza w tym zakresie jest powszechna i uznana. Jednak przeczy temu nawet pobieżna diagnoza rzeczywistości.

Mając na uwadze powyższe, a nade wszystko obserwując i doświadczając na co dzień przejawów niedostatków dobrego wychowania, wracam po raz kolejny do tego tematu, może naiwnie, ale z nadzieją, że świadomość/odpowiedzialność wychowawcza i dobro – jak w przeszłości – staną się normą powszechną w obecnej rzeczywistości.

Dobre wychowanie w czasach minionych było obowiązującą normą społeczną, a w środowiskach ludzi wykształconych naczelną zasadą postępowania. Współcześnie nie można tego stanu stwierdzić w codzienności życia społecznego obejmującego wszystkie kategorie wiekowe. Rodzi się zatem pytanie: co spowodowało taką degradację pożądanych postaw, dobrego wychowania? Kto bezpośrednio i pośrednio odpowiada za ten stan? Wreszcie: jakie działania należałoby podjąć, by proces rewitalizacji dobrego wychowania został zrealizowany z pożytkiem dla wszystkich?

---

[14] Zob. T. G a d a c z: *Historia filozofii XX wieku*. T. 1..., s. 297, 490.

W odpowiedzi na te pytania pozwolę sobie na wskazanie przestrzeni/środowisk, których zintegrowane działania winny dominować w przedmiotowym procesie. Nie definiuję szczegółowo wymienionych środowisk, ponadto celowo przywołam je w odwrotnej niż pożądana (ze względu na zakres oddziaływań) kolejności, podkreślając jednak zakres/dostępność czy powszechność oddziaływań poszczególnych środowisk.

Pierwszy obszar oddziaływań wychowawczych to media, niemal nieograniczony zakres przekazu treści o różnej wartości i formie. Współcześnie to środek – w odczuciu wielu osób – nie tylko kształtujący przestrzeń społeczną, lecz także – przy braku odpowiedzialnego/świadomego wychowania w rodzinie – kreujący indywidualne scenariusze życiowe głównie dzieci i młodzieży. Media – przekazywane treści i obrazy – stały się ikoną, wzorem do bezkrytycznego naśladowania. Dla wielu osób młodych, pozbawionych mądrej rodzicielskiej kontroli przekaz medialny jest wartością podstawową, która kształtuje styl życia, postawy i zachowania.

Jednak media to nie tylko negatywny iluzoryczny przekaz, to potęga możliwości kształtowania tego, co dobre. W pewnym sensie to się dzieje. Z pewnością można by wszakże w szerszym zakresie – uwzględniając takie formy przekazu, jak prasa, radio czy telewizja – wprowadzić treści z dziedziny nauki, kultury, sztuki, które ukazują to, co prawdziwe, służące rozwojowi społeczeństwa, które zainicjowałyby nowy kierunek zainteresowań. Szanując i dostrzegając znaczące korzyści płynące z rozwoju technologii informatycznych, warto wrócić do dobrych wzorów edukacyjno-wychowawczych prezentowanych przez radio czy telewizję – nadawać programy edukacyjne z zakresu nauki i sztuki, spektakle, koncerty muzyki klasycznej, programy popularnonaukowe, felietony społeczne. Wśród wielu przykładów szerzących dobro praktyk radiowo-telewizyjnych należy przywołać Telewizyjny Teatr dla Dzieci, Teatr Polskiego Radia, Radiowy Teatr „Eterek" czy wspomniany już Kabaret Starszych Panów. Każda z tych form przekazu kierowana do poszczególnych grup wiekowych pełniła funkcję pedagogiczną (edukacyjną, wychowawczą). Słusznie Agnieszka Osiecka nazywała Kabaret Starszych Panów ogólnopolskim uniwersytetem dobrego wychowania[15], zwracając tym samym uwagę na możliwości mediów w tym zakresie. Szkoda, że ów fenomen, jakim był Kabaret Starszych Panów, przetrwał w pamięci jedynie starszych pokoleń i że

[15] M. W a s o w s k a, G. W a s o w s k i: *Starsi Panowie Dwaj. Kompendium niewiedzy*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014. Zob. J. P r z y b o r a: *Piosenki prawie wszystkie*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA, 2002.

nie dba się o to, by wspaniałe wzory zachowań upowszechniać wśród młodych ludzi.

Drugą przestrzenią oddziaływań wychowawczych jest środowisko lokalne z jego infrastrukturą, stanowiące obszar intensywnych oddziaływań, chociaż nie zawsze celowych i świadomych. To w tej przestrzeni dokonuje się proces wychowania, choćby poprzez codzienne spotkania i kontakty społeczne. To środowisko, w którym krzyżują się drogi ludzi w różnym wieku, o różnym statusie społecznym i zawodowym, reprezentujących odmienne kultury, religie, mających różne przekonania polityczne czy upodobania. Ta specyficzna mozaika winna być swoistym środkiem dydaktycznym umożliwiającym poznanie, rozwój, szacunek, tolerancję dla inności. Powinna stać się środkiem konstytuującym przyjazną i bezpieczną, choć obecnie coraz bardziej różnorodną – kulturowo i etnicznie – przestrzeń życia. Tymczasem deficyt wiedzy oraz dobrego wychowania skutkuje tym, że ludzie nie mają poczucia tożsamości i identyfikacji z miejscem i ze społecznością, w której na co dzień żyją, brak im poczucia odpowiedzialności za daną przestrzeń, co wyraża się często w jej dewastacji, zaśmiecaniu. Coraz powszechniej zatraca się kultura stosowania w konkretnych sytuacjach słów: „dzień dobry", „proszę", „dziękuję" i „przepraszam", kategorią marginalną jest życzliwość i troska o drugiego człowieka, wreszcie mamy do czynienia z obojętnością, brakiem reakcji na zaistnienie sytuacji trudnej, zagrażającej zdrowiu lub życiu człowieka.

Jakkolwiek przywołane negatywne zachowania są bardzo powszechne, obserwujemy osoby, ludzi młodych i starszych, które udowadniają, że można prezentować pożądane pozytywne postawy. Dbając o pozytywną wspólną przestrzeń, warto reagować na wszelkie przejawy negatywnych zachowań; ograniczymy w ten sposób oddziaływanie wadliwej edukacji społecznej i zachowamy dobre relacje. Wybór należy do nas, trzeba tylko posiadać umiejętność jego dokonywania.

Kategorią niezwykle istotną w przestrzeni wspólnego życia jest zaufanie. To podstawowy czynnik/komponent umożliwiający współdziałanie dla wzajemnej korzyści; baza wszelkiej aktywności jednostek i grup społecznych; mechanizm bezpieczeństwa i integracji[16]. „Wszelkie działania wychowawcze i edukacyjne realizowane w środowisku społecznym to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także kształtowanie umysłu pozwalającego odróżnić dobro od zła, czyny moralne

[16] Zob. R. H a r d i n: *Zaufanie i społeczeństwo.* Tłum. M. K r y w u l t. W: *Socjologia codzienności*..., s. 525–526.

od niemoralnych"[17]. Takiemu kształceniu powinno podlegać dziecko od najmłodszych lat.

Kolejną sferą wpisaną w środowisko, jednak bardziej przestrzennie ograniczoną i zdefiniowaną, jest szkoła – instytucja odgrywająca rolę w życiu każdego człowieka, zorientowana na zapewnienie edukacji, zdobycie wiedzy z poszczególnych dziedzin nauki, zapewnienie opieki, zwłaszcza dla najmłodszych, oraz rozszerzenie i rozwój wychowania, przystosowanie do życia w grupie społecznej, a także realizację ról społecznych adekwatnych do wieku. Szkoła ma zatem określone zadania i cele do realizacji, ale obok nich w przestrzeni szkoły realizowany jest proces wychowawczy niezamierzony, przejawiający się bardzo często w działaniach skutkujących negatywnymi zachowaniami, przynoszącymi szkodę zarówno inicjatorowi, jak i osobie, na którą owe działania były celowo skierowane. We współczesnej szkole – dotyczy to wszystkich poziomów edukacji, tyle tylko że w różnym nasileniu i różnych formach – obserwujemy od lat zjawisko przemocy. Przemoc staje się dla wielu metodą wyrażania siebie, stylem życia, a tak naprawdę jest objawem zaniedbań i zaniechań opiekuńczych i wychowawczych rodziców. Warto podkreślić, że dotychczasowe działania, wprowadzone programy profilaktyczne oraz inne próby rozwiązania problemu nie przyniosły pożądanych rezultatów[18]. Przyczyną porażki w tej kwestii jest wadliwie ukierunkowane działanie – kompensacja objawów nigdy nie zlikwiduje przyczyn negatywnych zachowań, a te tkwią w środowisku rodzinnym i to tu należy podjąć interwencje.

Do innej grupy czynników kreujących niewłaściwą atmosferę w szkole zaliczyć należy brak umiejętności i nawyku posługiwania się zwrotami: „dzień dobry", „proszę", „dziękuję" czy „przepraszam". To też brak szacunku, umiejętności współdziałania, pomocy, życzliwości, używanie wulgaryzmów. Znaczącym problemem w polskiej szkole, który potem „rozwija się" w dorosłości, jest powszechny brak tego, co słusznie nazywano **elementarną kulturą osobistą**, która poza wspomnianymi formami właściwego zachowania obejmuje między innymi dbałość o higienę, wygląd zewnętrzny (schludność), umiejętność zachowania się w czasie spożywania posiłków.

---

[17] M. D y r d a: *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego.* Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2013, s. 189.

[18] Już dziś wiadomo, że jeżeli dalej przeciwdziałanie przemocy polegać będzie na obecności ochroniarzy w szkole, obowiązku noszenia przez uczniów identyfikatorów czy wdrażaniu statycznych programów profilaktycznych dla uczniów, to nie przyniesie żadnych pozytywnych rezultatów.

Wspomniane obszary niedostatków dobrego zachowania to domena działań/edukacji środowiska rodzinnego. Społeczne, stosunkowo powszechne przekonanie, że działania te winna zasadniczo realizować szkoła, są podstawową przyczyną negatywnych zjawisk w placówkach edukacyjnych. Dopóki nie uporządkujemy tej sfery, nie wyznaczymy odpowiedzialności za realizację poszczególnych obszarów działań w procesie wychowania, to nic – w sensie pozytywnym – się nie zmieni.

Przestrzenią integralnie związaną ze szkołą jest grupa rówieśnicza, środowisko słusznie przez pedagogów postrzegane jako bardzo istotne, niezbędne w procesie wychowania. Przynależność do grup rówieśniczych ma miejsce w przestrzeni nie tylko szkoły, lecz także innych instytucji oświatowych, kulturalnych czy sportowych. We wspomnianych typach instytucji w większości oddziaływanie członków owych zbiorowości/grup formalnych na jednostkę jest pozytywne, co związane jest z zamierzonym i celowo realizowanym określonym procesem, pozytywną kontrolą ze strony osób dorosłych, a także samokontrolą młodego człowieka oraz jego indywidualną chęcią uczestniczenia i działania w danej strukturze. Obok wymienionych funkcjonują także grupy nieformalne, w których uczestnictwo nie zawsze, choć często, skutkuje przejawami deficytu dobrego wychowania. Pozbawieni kontroli członkowie wspomnianych grup ukierunkowują swoją aktywność na przekraczanie obowiązujących norm społecznego współżycia, wartości, a także łamanie przepisów prawa, w konsekwencji przyczyniają się do demoralizacji własnej osoby i tworzą obszar niewłaściwej edukacji dla innych. „Atrakcyjność" grup nieformalnych, skupionych na buncie, sprzeciwie wobec otaczającej rzeczywistości, wyraża się w ich gotowości do przyjęcia kolejnych członków o określonych postawach oraz tych, którzy – odczuwając niedostatek lub brak zainteresowania, miłości, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa ze strony rodziców – poszukują zainteresowania/zrozumienia u osób zaspokajających ich potrzeby, nawet jeżeli w społecznie nieakceptowany sposób. Podatność na przyjmowanie działań przemocowych, nieakceptowanych społecznie czy przestępczych, angażowanie się w nie jest konsekwencją deficytów wychowawczych w rodzinie. Brak w rodzinie świadomości odpowiedzialności za zachowania dzieci i młodzieży umożliwia negatywny wpływ na jednostkę środowisk rówieśniczych.

Warto zastanowić się nad kluczową dla rozważań o procesie wychowania kwestią. Jeżeli diagnozujemy, i to w znaczącym zakresie, niewłaściwe zachowania dzieci i młodzieży (brak dobrego wychowania), które – niekorygowane – rozwijają się w życiu dorosłym, to dlaczego obwiniamy dzieci/młodzież za wszelkiego typu ich przewinienia, a nie rodziców, którzy są (powinni być) za zachowania swoich dzieci odpowiedzialni?

Środowisko, którego omówienie w moich rozważaniach świadomie pozostawiłam na koniec, to rodzina. To tu dziecko/młody człowiek nabywa wiedzę, umiejętności rozumienia i przyswajania wartości, określonych zasad postępowania i norm społecznych obowiązujących w danym czasie i środowisku. Rodzice, którzy od początku sprawnie wypełniają funkcje wychowawcze, prezentują pozytywne postawy rodzicielskie, realizują demokratyczny model wychowania, sprawują kontrolę – wyrażającą się w zaciekawieniu sprawami dziecka, jego zainteresowaniami/potrzebami, kolegami, postępami w nauce, świadomi istotności spędzania wspólnie czasu wolnego, umiejętnie i często okazujący uczucia i emocje, umiejący słuchać i rozmawiać, zaspokajający potrzebę miłości, bezpieczeństwa i akceptacji – zapewne nie będą doświadczać negatywnych konsekwencji wychowawczych. Priorytetowym czynnikiem warunkującym pozytywne spełnianie roli rodzicielskiej jest integralność poszczególnych komponentów dojrzałości biologicznej, prawnej, społecznej i emocjonalnej.

Rodzina, pełniąc kluczową rolę w procesie kształtowania młodego pokolenia, winna, nawet pośrednio, być obecna w działaniach podejmowanych przez inne środowiska, by jak najsprawniej i najskuteczniej realizować wyznaczone cele. Integralność środowisk wychowawczych przyczynia się do jakości życia jednostki oraz pomyślności danej zbiorowości.

Każda postawa, umiejętność (*versus* jej brak) zachowania się w określonej sytuacji, wobec określonej osoby/grupy osób bierze swój początek w środowisku rodzinnym. Aby to stwierdzenie stało się wiedzą i powszechną praktyką, należy wzmóc działania edukacyjne.

Florian Znaniecki tak pisał o celowości wychowania: „Kręgi wychowawcze wyróżniają się spośród wszystkich kręgów społecznych tym, że wyraźnie lub domyślnie usiłują *przygotować* osobnika do *przyszłego* odgrywania ról społecznych w *innych* kręgach. Te »przygotowujące« usiłowania kręgów wychowawczych są spowodowane przez tradycyjne i bezrefleksyjne, albo też celowo i refleksyjnie narzucane wymagania grup społecznych, których »wychowanek« ma zostać członkiem po ukończeniu wychowania”[19].

Znaniecki ukończenie procesu wychowania wiązał zasadniczo z działaniami instytucjonalnymi: rodziny, szkoły, przypisanymi do określonego wieku. Wiemy jednak, że proces wychowania człowieka trwa przez całe życie, nawet jeżeli po okresie adolescencji w mniej dynamicznej i zorganizowanej formie. Świadomość tego w jeszcze więk-

[19] F. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN, 1974, s. 141.

szym stopniu winna generować społeczną odpowiedzialność za proces wychowania.

Każdy, bez względu na wiek i rolę, jaką w danym czasie pełni, jest zasadniczo zainteresowany skuteczną realizacją swoich planów/aspiracji, budowaniem satysfakcjonującego życia. W tym celu pokonuje szereg trudności i podejmuje znaczący wysiłek. Warto zauważyć, że pozornie – dla wielu – błahe/nieznaczące niewłaściwe postawy (brak dobrego wychowania), deficyty wiedzy, umiejętności zachowania w określonych sytuacjach mogą stać się bezpośrednią lub pośrednią przyczyną rozstrzygnięć w sferze edukacyjnej, zawodowej, społecznej czy w życiu prywatnym. Zapewne wiele osób wielokrotnie doświadczyło tego w ciągu swojego życia, chociaż zapewne niechętnie się do tego przyznaje. Brak dobrego wychowania przyczynia się między innymi do marginalizacji danej osoby w grupie społecznej, ustania kontaktów społecznych, niechęci do podejmowania współpracy, także w aspekcie zawodowym[20] – to prowadzi z kolei do trudności jednostki w osiągnięciu określonego zamierzenia, destrukcji relacji w grupie rówieśniczej, w społeczności lokalnej. W konsekwencji petryfikacji negatywnych postaw/zachowań w poszczególnych środowiskach, w których jednostka realizuje własny scenariusz życia, z dużym prawdopodobieństwem doświadczy ona konsekwencji własnych wychowawczych niedostatków, i to w kluczowych kwestiach.

W całokształcie oddziaływań kształtujących człowieka, celowych zabiegów wychowawczych znaczącą rolę należy przypisać kulturze. „Kultura jest równoważna ludzkiemu celowemu działaniu, które przekracza naturę. Nie każde jednak celowe działanie tworzy kulturę. [...] Synonimem kultury jest więc rozwój prowadzący do doskonałości. Dlatego odpowiednim »przedmiotem« dla kultury jest człowiek. Jest on »jedyną znaną nam istotą, u której od początku mamy do czynienia z wezwaniem do doskonalenia się«"[21]. Formy doskonalenia się mogą być różne: samokształcenie, samowychowanie czy korzystanie z dorobku nauki i dziedzictwa sztuki. Każda z dziedzin sztuki w kształtowaniu dobrego wychowania, w wersji oddziaływań czy to instytucjonalnych, czy okazjonalnych, samorzutnych, ma ogromny potencjał, trzeba tylko chcieć z niego czerpać. Korzystając z podpowiedzi/świadectwa sztuki, człowiek sam może kreować swój rozwój, stawać się twórcą i odbior-

[20] Potencjalny pracodawca postrzega potencjalnego pracownika przez pryzmat nie tylko jego umiejętności/kwalifikacji, osiągnięć, dostrzega także jego wygląd zewnętrzny (strój, fryzurę), sposób konstruowania wypowiedzi, poprawne posługiwanie się językiem (błędy, nadużywanie form obcych, wulgaryzmy), sposób zachowania (powitanie, komunikacja, umiejętność słuchania).

[21] G. Simmel – T. G a d a c z: *Historia filozofii XX wieku*. T. 1..., s. 192.

cą jednocześnie. Naśladując, w pewnym zakresie, sztukę, utożsamia piękno i dobro z utylitaryzmem. Edukacyjno-wychowawcza rola sztuki wyraża się w artyzmie, ale i w określonych formach stanowiących uniwersalny język komunikacji.

Potwierdzeniem istotności sztuki w kreowaniu codzienności, jakości życia jest aktywność artystyczna i pedagogiczna Josepha Beuysa, dla którego sztuka była asumptem do działania. Beuys postrzegał ją także jako komunikat społeczny, który należy właściwie odczytać i zastosować w praktyce[22]. Kultura i sztuka to równoległe przestrzenie holistycznego rozwoju, to wędrówka i niekończące się inspiracje, doznania i poszukiwania tego, co dobre, mądre i piękne.

Podobnie można odczytać słowa Ernsta Cassirera, wskazujące, że sztuka „uczy nas uzmysławiać sobie rzeczy, a nie jedynie użytkować je lub tworzyć sobie o nich pojęcia. Sztuka daje nam bogatszy, żywszy i barwniejszy obraz rzeczywistości, a także głębszy wgląd w jej formalną strukturę"[23]. Obecność sztuki w codziennym życiu nie oznacza, że dominuje w nim estetyka nad etyką/moralnością. Życie może być postrzegane jako piękne – o pięknie życia nie stanowi jednak tylko obecność w nim sztuki, aktywna w niej partycypacja, ale odpowiedzialność, przestrzeganie norm i praw, życzliwość społeczna, akceptacja odmienności, wyznawane wartości, właściwe postawy. Zatem jeżeli życie codzienne wypełnione jest dobrem, to można powiedzieć, że życie jest piękne, bo jest dobre.

W tej perspektywie dobrego życia mieści się dobre wychowanie – to ono kształtuje dobre życie, właściwie można powiedzieć, że dobre życie i dobre wychowanie wzajemnie się implikują.

Refleksja końcowa

Dobre wychowanie to metoda działania, kreowania pozytywnego funkcjonowania, rozwoju, jakości życia, ale też rezultat odpowiedzialnych oddziaływań wychowawczych, to postawa wyrażająca się w działaniu indywidualnym i społecznym, to specyficzna umiejętność wykształcona w wieloletnim i wieloaspektowym procesie, wreszcie – to piękno i sztuka.

W tym kontekście warto przywołać to, „co Francuzi określają mianem *art de faire*, sztukę postępowania przejawianą w ludzkiej aktywności

[22] Zob. J. Kaczmarek: *Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej*. „Kultura i Społeczeństwo" 1995, nr 1.

[23] E. Cassirer: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Tłum. B. Suchodolski. Warszawa: Czytelnik, 1977, s. 319.

codziennej, zasady życiowej roztropności, sensownego postępowania, wiedzy praktycznej"[24]. Termin *art de faire* z pewnością można odnieść do przedmiotowej kategorii dobrego wychowania – wszak wymaga ono zarówno wiedzy, roztropności, jak i aktywności, czyli tego wszystkiego, czego „wymagają" współczesne czasy. „W funkcjonowaniu każdego społeczeństwa (np. narodu) występują przełomowe wydarzenia, które powodują przekształcenia we wszystkich jego wymiarach: społeczno-kulturowym, politycznym, ekonomicznym, ideologicznym itd. Owe »przełomy«, które można określić mianem rytuałów przejścia, ustanawiają sytuację wielowymiarowości rzeczywistości społecznej, stanu »pomiędzy«. Skutkuje to strukturalnymi przekształceniami, ruchliwością społeczną, zróżnicowanymi stylami życia i sposobami pojmowania świata, kształtowaniem kolejnych pokoleń według nowych ideałów, krytycznym stosunkiem wobec dotychczasowych dokonań cywilizacyjnych i kulturowych, a niekiedy gruntownym naruszeniem podstaw spoistości i ciągłości społecznej narodu itp."[25].

W obliczu rozpowszechnienia sytuacji problemowych dobre wychowanie wydaje się fundamentem jakości życia, tak jak zaufanie jest, zdaniem Piotra Sztompki, fundamentem społeczeństwa. Dobre wychowanie, podobnie jak kapitał społeczny, jest/powinno być atrybutem „całego społeczeństwa" – to „zasób nie tyle prywatny, ile publiczny, pomocny nie tyle we własnej karierze, ile w awansie wspólnoty"[26].

Potrzeba modelowania codziennego życia przez dobre wychowanie jest oczywista. Warto zatem dobre wychowanie propagować – tworzyć zarówno swoistą modę na nie, jak i przestrzeń, by słowa „Bo dzisiaj takich grzecznych ludzi to już nie ma" – opisujące Jeremiego Przyborę i Jerzego Wasowskiego – wypowiedziane w przeszłości przez Wojciecha Młynarskiego, straciły swoją aktualność[27].

Bibliografia

Bogunia-Borowska M.: *Codzienność życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.

[24] P. Sztompka: *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007, s. 33.

[25] M. Gulda: *Floriana Znanieckiego (re-)wizja wychowującego społeczeństwa...*, s. 18.

[26] P. Sztompka: *Zaufanie...*, s. 247–248.

[27] Zob. J. Przybora: *Piosenki prawie wszystkie...*, s. 10.

Cassirer E.: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury.* Tłum. B. Suchodolski. Warszawa: Czytelnik, 1977.

Dyrda M.: *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego.* Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2013.

Gadacz T.: *Historia filozofii XX wieku.* T. 1. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009.

Gulda M.: *Floriana Znanieckiego (re-)wizja wychowującego społeczeństwa.* W: *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych.* Red. A. Odrowąż-Coates, M. Kwiatkowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2014.

Hardin R.: *Zaufanie i społeczeństwo.* Tłum. M. Krywult. W: *Socjologia codzienności.* Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.

Kaczmarek J.: *Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej.* „Kultura i Społeczeństwo" 1995, nr 1.

Lewowicki T.: *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową.* W: *Edukacja międzykulturowa.* Red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk. Cz. 1. [Seria: „Pogranicze. Studia Społeczne". T. 17]. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2011.

Marzec-Tarasińska A.: *Wartości cenione, ale czy urzeczywistniane przez współczesną młodzież?* W: *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych.* Red. A. Odrowąż-Coates, M. Kwiatkowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2014.

Przybora J.: *Piosenki prawie wszystkie.* Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA, 2002.

Sztompka P.: *Zaufanie. Fundament społeczeństwa.* Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007.

Sztompka P.: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii.* W: *Socjologia codzienności.* Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.

Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii.* T. 1. Warszawa: PWN, 1988.

Wasowska M., Wasowski G.: *Starsi Panowie Dwaj. Kompendium niewiedzy.* Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014.

Wroczyński R.: *Pedagogika społeczna.* Warszawa: PWN, 1974.

Znaniecki F.: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości.* Warszawa: PWN, 1974.

Teresa Wilk

Good Upbringing as Category Modelling Everyday Life – Individual and Social Context

Summary: The following paper is an attempt at drawing social attention to the value and role of a good upbringing in everyday life. The realization of its role both as a modelling factor and a determinant of the quality of tasks and capability to accomplish tasks, fulfill aspirations and needs seems to be crucial for the process of upbringing. It is also noteworthy that education and working out a good upbringing model – in the process of education and socialisation – provide an individual, at every stage of their life, with the benefit they will be able to derive from all their lives. A good upbringing is an autotelic and instrumental value, which serves an individual and the whole society. Considering the social utilitarianism of a good upbringing, it is worth raising awareness in all educational environments responsible for the upbringing and education of the young generation to become mature.

Key words: upbringing, good, value, good upbringing, educational environments, everyday life

Teresa Wilk

Gute Erziehung als eine das tägliche Leben bildende Kategorie – individueller und gesellschaftlicher Kontext

Zusammenfassung: Die vorgelegte Studie ist ein Versuch, die Gesellschaft auf die Bedeutung und die Rolle der guten Erziehung im täglichen Leben aufmerksam zu machen. Damit der Erziehungsprozess realisiert werden kann, muss man sich vergegenwärtigen, dass oben genannte Kategorie ein solcher Faktor ist, der die Qualität und die Realisierung der Aufgaben als auch die Befriedigung der Ansprüche und Bedürfnisse bedingt. Es ist auch beachtenswert, dass die im Prozess der Erziehung und Sozialisierung erworbenen: Ausbildung und gute Erziehung versehen den Menschen in jedem Lebensabschnitt mit dem besten Kapital, das ihm lebenslang zur Verfügung stehen wird. Gute Erziehung ist ein Wert an sich und ein instrumentaler Wert, der sowohl dem Menschen als auch der ganzen Gesellschaft förderlich ist. In Anbetracht der gesellschaftlichen Nützlichkeit von der guten Erziehung wäre es vorteilhaft, alle für Erziehung und Ausbildung der jungen und dann auch der reifen Generation zuständigen pädagogischen Kreise für den Sinn der guten Erziehung zu sensibilisieren.

Schlüsselwörter: Erziehung, Gutes, Wert, gute Erziehung, pädagogische Kreise, alltägliches Leben

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Krzysztof Maliszewski
Uniwersytet Śląski

(Nie)koniecznie realizm – uwagi krytyczno-afirmatywne do perspektywy realistycznej w pedagogice

1.

Jednym z podstawowych stanowisk filozoficznych, jakie bierze się pod uwagę jako fundament projektów pedagogicznych, jest tzw. realizm[1]. W poszukiwaniu jasno określonych koncepcji wychowania bądź źródeł polskiej myśli pedagogicznej często się dziś do tego pojęcia sięga. Sprawa jest jednak złożona i wymaga pewnej ostrożności.

Realność to niezwykle istotna kategoria myślenia pedagogicznego, deficytowa w dzisiejszej edukacji, generującej olbrzymie pokłady pozoru: zredukowanej aż po fałsz wizji życia ludzkiego, nieautentycznych odniesień kulturowych, marketingowego oszustwa, biurokratycznej iluzji etc., ale niekoniecznie *realizm* – przynajmniej w pewnych ujęciach – pozwala sprostać przenikliwości i złożoności pedagogicznego rozpoznania. Moim celem jest zwrócenie uwagi na kilka możliwych ograniczeń perspektywy realistycznej. Nie chodzi mi w żadnym razie o jej wykluczenie z dyskursu, jako że i na tym gruncie możliwe są – ufam – głębokie wglądy i pouczające konfrontacje, ale o uwypuklenie pułapek, w jakie przy braku ostrożności wpaść możemy, w dobrej wierze zatroskani o to, jak *naprawdę jest*.

Dodać należy, że tekst niniejszy nie stanowi całościowego oglądu kategorii realności ani krytycznego przeglądu różnych wersji reali-

[1] Por. G. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

zmu w humanistyce. Rozważania można byłoby poszerzyć na przykład o wątki dotyczące struktury świata realnego (Nicolai Hartmann), zmysłu rzeczywistości (Isaiah Berlin), prawdy bycia (Martin Heidegger), *Realnego* (Jacques Lacan), typów realizmu (Gaston Bachelard) i o wiele innych tropów. Gdybym chciał się zmierzyć wprost z *realnością*, dokładniej również – niż to robię na tych stronicach – opisałbym realizm w ujęciu Thomasa Nagela czy kategorię *rzeczywistej obecności* sformułowaną przez George'a Steinera, nie pominąłbym także filozofii obecności ani problemu realności aksjologicznej. Końca nawarstwień teoretycznych przy tak skrojonej kwestii próżno szukać. W gruncie rzeczy tekst ten powstał z niemożności sprostania zadaniu przywołania realności w ramach jednego artykułu. Stanowi zatem tylko „przygotowanie gruntu", „głos w dyskusji" ze skromnym zamiarem uczulenia na niektóre pułapki uproszczonego dyskursu.

2.

Po pierwsze, zestawianie i przeciwstawianie sobie systemów filozoficznych – na zasadzie: oto tu mamy realizm uznający niezależne od naszych umysłów istnienie świata i badający to, co *jest*, a tam idealizm, który zależność świata od zawartości umysłu zakłada i to, co się świadomości *jawi*, analizuje – to czynność naukowo uzasadniona (jako konstruowanie orientacyjnych map dyskursu), ale w gruncie rzeczy marginalna, pomocnicza tylko, bo na typologii i konwencjach akademickich, a nie na realnych wydarzeniach, na *znaczącym*, a nie *znaczonym* ani *rzeczy samej*, skupiająca naszą uwagę.

Jeśli takie wspomagające syntezy – będące zawsze idealizującym uproszczeniem – stają się głównym punktem odniesienia organizującym pracę poznawczą, wówczas blokują myślenie, zamykając je w zestawach formuł, autorów, pytań etc. Refleksja jest zasadniczo poszukiwaniem i przekraczaniem granic, a nie etykietowaniem. Tak więc realizm – podobnie jak idealizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm i dowolny inny „izm" – może stać się pułapką i zadziałać jak każda silna teoria – sprawić, że będziemy znajdować w świecie jedynie to, co zostało w gotowej postaci zaprogramowane w obranej tradycji.

Bardzo trafnie zauważył Rafał Godoń, że w ramach tzw. uniwersalnych zagadnień – możemy dodać: także systemów i skonwencjonalizowanych stanowisk epistemologicznych – człowiek nie jest zaskoczony „rzeczą", tylko elementem w zestawie – elementem, którego wcześniej nie dostrzegł. Jest to *nota bene* destrukcyjne edukacyjnie, ponieważ mamy w takiej sytuacji do czynienia z pomnożeniem informacji (dogodnym dla studentów, którzy chcą się wyuczyć na pamięć zestawu

problemów wraz z odpowiedziami), ale jednocześnie z kompromitującą arefleksyjnością (dostrzeganą przez tych, którzy nie chcą gotowej wiedzy, tylko włączenia w dyskusję na bazie istotnych dokonań kulturowych). Pedagogicznie znaczące doświadczenie problemu filozoficznego nie ma charakteru powtórzenia, wyartykułowania istniejącego dylematu albo zestawu właściwości, lecz przeciwnie – wprowadza niepokój i dyskomfort jako przedproże wędrówki ku rzeczywistości[2].

Powtórzmy: operowanie kategoriami „system", „postawa" czy „szkoła" to gest pomocniczy, orientujący w możliwych punktach zaczepienia myśli, ale myślenie na serio, droga do tego, co *jest*, wymaga zdolności do transgresji – w imię zainteresowania rzeczywistością trzeba umieć, chociażby laboratoryjnie, opuszczać realizm: „Rzeczywistość przekracza wszelkie nasze każdorazowe sposoby jej opisywania i pojmowania, jest czymś, co po wsze czasy domagać się będzie od nas pojęciowych i teoretycznych rewolucji, ciągłego sprzeniewierzania się ustanowionym przez nas samych normom i kryteriom myślenia i poznania"[3].

3.

Po drugie, realistyczna perspektywa – pretendując do obiektywnego opisu bytu – pomija wymiary kluczowe antropologicznie i pedagogicznie. Tym samym okazuje się redukcyjna i, wbrew własnym założeniom, nie ujmuje adekwatnie realnego świata.

Co może oznaczać obiektywne ujęcie rzeczy? To poznanie niezależne od konstrukcji i sytuacji podmiotu. Być może nie ma w świecie niczego, czego nie dałoby się uchwycić ogólną racjonalną świadomością, wedle niezawodnej miary, a co wymagałoby specjalnego, partykularnego „punktu widzenia" zanurzonego w czasie i przygodnych okolicznościach. Tu jednak – na co zwrócił uwagę między innymi realistycznie nastawiony filozof amerykański Thomas Nagel – pojawia się trudność. Czym są te subiektywne punkty widzenia? Czym jest *praca umysłu*, która wytwarza obiektywną koncepcję świata? Jeśli świat jest obiektywnie pojmowalny (czyli w sposób niezależny od budowy i historii podmiotu), to jaką rolę odgrywają w nim historyczne podmioty? Obiektywność w tej wersji okazuje się redukcyjna, niezdolna

[2] Por. R. G o d o ń: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 61–62.

[3] M. P o r ę b a: *Co to jest rzeczywistość?* Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2014, s. 34.

do uwzględniania życia umysłu[4]. Pisał Jacek Filek: „»Jest« jako bycie w trzeciej osobie jest przedmiotowe, zdystansowane. Jako takie pozostaje »nieme« wobec podmiotowości i bliskości. Będąc przecież mową, przemilcza jednak i tego, który mówi, i tego, do którego mówi, choć nieustannie coś sprawozdaje"[5]. Można, oczywiście, uznać, że stany subiektywne są częścią świata, elementem natury, ale jeśli nie ma to być tylko uprzedmiatawiający wybieg, któremu znów wymknie się istotny wymiar rzeczywistości, to trzeba dopuścić je do głosu – uwzględniać przed-założenia, przeżycia, impulsy, schematy pojęciowe, idee, wyobrażenia, język etc.

Myśl realistyczna – wedle własnej samowiedzy – koncentruje się na przedmiocie. Gdy staje się nim człowiek, realizm ujmuje go także przedmiotowo: opisuje ludzką naturę, a nie ludzkie doświadczenia i przeżycia[6]. Niemniej jednak jeśli nie bierze się pod uwagę doświadczeń (*Erfahrung*) i przeżyć (*Erlebnis*), wówczas nie obejmuje się całości rzeczywistości, pomija się to, co dla człowieczeństwa i wychowania specyficzne i kluczowe.

Stawką jest tu wgląd w dojrzewanie i kształtowanie tożsamości. Z rozważań Paula Ricoeura wiemy, że tożsamość to nie tylko trwałość w czasie i jedyność rzeczy (*idem*), ale także bycie sobą (*ipse*) i że te dwa wymiary aktywnie dochodzą do głosu w narracji: „Tę funkcję *zapośredniczającą*, którą tożsamość narracyjna spełnia między biegunami bycia tym samym i bycia sobą, potwierdzają przede wszystkim *wyobrażeniowe zmiany*, jakim opowieść poddaje tę tożsamość. Prawdę mówiąc, nie jest tak, że opowieść tylko dopuszcza te zmiany: **ona je rodzi, poszukuje ich**. W tym sensie okazuje się, że na literaturę składa się rozległe laboratorium, w którym dokonuje się doświadczeń myślowych"[7]. W perspektywie pedagogicznej liczą się nie tylko i nie tyle metafizyczna koncepcja natury ludzkiej i osobiste predyspozycje, ale przede wszystkim to, co człowiek jest w stanie pomyśleć, poczuć, wyobrazić sobie, odkryć w pracy opowieści, w konfrontacji ze słowem i z życiem.

---

[4] Por. T. Nagel: *Widok znikąd*. Przeł. C. Cieśliński. Warszawa: Fundacja „Aletheia", 1997, s. 19–22.

[5] J. Filek: *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Znak, 2001, s. 23.

[6] Por. J. Horowski: *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015, s. 36.

[7] P. Ricoeur: *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. Chełstowski. Warszawa: PWN, 2003, s. 245, podkr. (czcionka pogrubiona) – K.M.

Bez podmiotowej perspektywy nie jest uchwytna także etyczność. Nie chodzi o moralność w znaczeniu reguł kierujących życiem społecznym. Normy mogą funkcjonować nawet bez poręczenia wewnętrznego ze strony sumienia. Wystarczy respekt dla kultury, tradycji czy społeczności połączony z obawą przed sankcjami. Wola przestrzegania zasad wypływa ze znajomości świata, w którym się żyje, i ze zdrowego rozsądku, biorącego pod uwagę korzyści i kontrolę społeczną. Natomiast w etyczności – wrażliwości sumienia – perspektywa pierwszoosobowa (wraz z relacjami, w jakie wchodzi, i sytuacjami, na jakie natrafia) jest niepomijalna[8]. Wnikliwie zanalizował ten charakter etyczności Leszek Kołakowski w słynnym eseju *Etyka bez kodeksu*, w którym pokazał, w jaki sposób powinność różni się od reguły prawnej i że nie daje się oddzielić od zwrotów okazjonalnych (przede wszystkim: „ja"): „Moje poczucie powinności w danej sytuacji nie może uchodzić za dedukcję z ogólnie obowiązującej normy; sytuacja, w której oceniam siebie, nie daje się zamienić na sytuację »obiektywną«, którą każdy ma prawo albo ma obowiązek w ten sam sposób ocenić. Decyzja moja, na przykład co do wyboru między moim a cudzym interesem, w danej sytuacji nie może się odwoływać wyłącznie do ocen, jakie ma prawo przyjąć osoba trzecia w stosunku do tej sytuacji; akt mojej akceptacji pewnego obowiązku bywa nieprzetłumaczalny na regułę powszechną, a moja sytuacja – nieopisywalna jako obiektywnie dana i podległa takiej samej ocenie dla każdego obserwatora. Okoliczność tę można by mianować »współczynnikiem *cogito*«, towarzyszącym ocenie sytuacji moralnych, a więc tym współczynnikiem, którego przeniesienie do formuły wyrażonej w trzeciej osobie prowadzi do sprzeczności"[9].

Nie wydaje się, aby można było ująć człowieka i jego formację z pominięciem kategorii *tożsamości* czy *etyczności*, a więc pojęć odsyłających do subiektywnej strony rzeczywistości. Nazbyt wiele tracimy w takim cięciu.

4.

Za realistyczną perspektywą często kryje się lęk przed subiektywizmem, widmo relatywistycznych ekscesów. Wydaje się, że jeśli nie uznamy niezależnej od umysłu rzeczywistości, jeśli nie będziemy poznawać tego, co *istnieje naprawdę*, zamiast tego, co tylko *jawi się* wła-

[8] Por. A. P r z y ł ę b s k i: *Etyka w świetle hermeneutyki*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010, s. 179–190.

[9] L. K o ł a k o w s k i: *Etyka bez kodeksu*. W: I d e m: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000, s. 161.

dzom poznawczym, to utracimy kontakt z rzeczywistością, nie zdołamy odróżnić prawdy od iluzji, faktów od wyobrażeń, a tym samym zamieszkamy w dowolności.

Nie uważam tej obawy za nieuzasadnioną. Nie brakuje ani szaleńców, ani ślepców, ani żądnych władzy cyników, którzy własnymi fantasmagoriami destruują siebie oraz nękają innych. Edukacja notorycznie pada ofiarą epistemologii pozoru – uzasadniania fikcji działań rozwojowych, fundowanych na bazie subiektywnie przyjmowanych celów (politycznych, administracyjnych, gospodarczych, wyznaniowych etc.), a bez analizy realnie istniejących sprzeczności, napięć i imponderabiliów. A jednak odcinanie bieguna subiektywizmu nie jest lekarstwem na tego typu przypadłości. Błąd tkwi tutaj w dualistycznym ustawianiu obiektywizmu i subiektywizmu, a więc w braku uwzględnienia ich dialektycznej zależności.

Obiektywizm i subiektywizm są nie do pogodzenia, nie ma tu żadnej harmonijnej integracji perspektyw. Pisał o tym Thomas Nagel: „Punkt widzenia bezosobowy obejmuje świat, w którym zawiera się jednostka i jej osobista perspektywa. Punkt widzenia osobisty natomiast traktuje czynniki uwzględniane w refleksji bezosobowej tylko jako część pełnego obrazu świata każdej jednostki”[10]. Aliści to właśnie pokazuje ich nieuchronne antynomiczne powiązanie, które musimy respektować, jeśli nie chcemy skazać się na zredukowany obraz świata. Obiektywność jest kwestią stopnia, a nie ostatecznego opuszczenia perspektywy. Uznajemy, że punkt widzenia danej osoby może ulec wypaczeniu na skutek przypadkowych właściwości jej konstytucji albo położenia i dlatego pragniemy widzieć bardziej „zewnętrznie”: „Celem jest usunięcie tych cech naszego przedrefleksyjnego spojrzenia na świat, dzięki którym rzeczy jawią się nam tak, a nie inaczej, i przez to poznanie rzeczy takimi, jakimi rzeczywiście są. Uciekamy od tego, co subiektywne, pod presją założenia, że wszystko musi być czymś nie z jakiegoś punktu widzenia, lecz samo w sobie. Uchwycić to, odrywając się coraz bardziej od naszego punktu widzenia – to **nieosiągalny ideał**, ku któremu zmierza dążenie do obiektywności”[11]. Dlaczego to dążenie jest nieziszczalne? Ponieważ obiektywizm – jako epistemologiczne stanowisko – jest z natury cząstkowy, nie może uchwycić aspektów subiektywnych. Nagel przyznaje: „Być może najlepszego czy najprawdziwszego obrazu nie uzyskuje się przez wykraczanie jak najdalej poza siebie”[12].

---

[10] T. N a g e l: *Pytania ostateczne*. Przeł. A. R o m a n i u k. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1997, s. 248.

[11] Ibidem, s. 250, podkr. – K.M.

[12] Ibidem, s. 254.

Nie można wypędzić z bytu – o ile zależy nam na *realności* – ani myśli, wrażliwości, wyobraźni, czasu historycznego, ani *czegoś* niezależnego od nich. Kondycja człowieka jest kondycją zapośredniczenia. Jeśli zakładamy, na przykład, że istnieje niezależna od historycznie i kulturowo uwarunkowanych poglądów oraz doświadczeń struktura natury ludzkiej, to i tak mamy w nią wgląd poprzez medium języka, wartości, tradycji intelektualnej, doświadczeń etc. tego, który zabiera w tej sprawie głos, a więc z lokalnej perspektywy. W gruncie rzeczy nie potrafimy spojrzeć na rzeczywistość z uprzywilejowanego i nieusytuowanego punktu obserwacyjnego, niemniej jednak jesteśmy w stanie zdobywać dystans do każdorazowego ograniczonego wglądu przez uruchomienie perspektywy po prostu różniącej się, a czasem obejmującej problematykę pierwotnego stanowiska. Oczywiście ta inna lub szersza optyka również jest podmiotowo i historycznie uwarunkowana, więc praca poznawcza nie ma końca. Obiektywizacja następuje w toku nakładania na siebie perspektyw, dialektycznego porównywania i włączania kolejnych punktów widzenia; subiektywność nie jest tutaj aberracją, lecz koniecznym momentem *bardziej* zewnętrznego i bezosobowego punktu widzenia.

Subiektywizm – o ile nie zrywa sprzężenia z dążeniem do obiektywizmu – nie oznacza fanaberyjnej dowolności, tylko podmiotowość. W tej wersji broni subiektywizmu Michał Paweł Markowski: „Otóż jest to dla mnie postawa podmiotu, który chce się czegoś o sobie dowiedzieć, dzięki czytaniu tekstów, chce zdefiniować własną tożsamość, określić swoje relacje ze światem, w tym także – pewnie przede wszystkim – z tradycją, z którą się czuje związany, i ludźmi, do których mówi”[13]. Subiektywizm nie musi się kojarzyć z fałszem i fikcją, może natomiast z poważną – poświadczoną własnym życiem – pracą nad rozeznaniem swojego miejsca w bycie i z odpowiedzialnością wobec tego, kto do mnie mówi, a kto nie jest mną (wobec czego należy mu się respekt i troska, by go nie zawłaszczyć osobistą narracją, ale też nie zbyć bezosobowym dyskursem). Subiektywizm jako pełne podmiotowe zaangażowanie może być – jak przekonuje George Steiner – ruchem ku „rzeczywistej obecności” i świadectwem etyczności: „Autentyczne doświadczenie rozumienia, kiedy przemawia do nas drugi człowiek bądź wiersz, należy do brzemiennej w odpowiedzi odpowiedzialności”[14].

Defektem niektórych wersji realizmu jest zatem redukujące antynomie myślenie dualistyczne, zamiast dwoistej, dialektycznej oscy-

[13] M.P. Markowski: *Pochwała subiektywizmu*. http://www.newsweek.pl/pochwala-subiektywizmu,45340,1,1.html [27.04.2016].

[14] G. Steiner: *Rzeczywiste obecności*. Przeł. O. Kubińska. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, 1997, s. 11.

lacji między niewspółmiernymi dążeniami. Agnieszka Lenartowicz-Podbielska pokazała, jak ważna jest strategia wysubtelniania analizy przez dostrzeganie stanów pośrednich, chroniąca filozofię i naukę przed pochłonięciem przez skrajność: „Wydaje się, że zderzenie kategorii **napięcia**, **niekonsekwencji** i **pośredniości** tworzy pewną spójną całość, wyznaczającą współcześnie istotne »sposoby mierzenia« – nie tylko relatywizmu, ale również innych, istotnych dla filozofa – i w ogóle humanisty – pojęć. Jest to jednocześnie wyraz dążenia humanisty do mierzenia się ze złożonością świata. Powstała w ten sposób miara, pozwalająca na miarkowanie się, na powściąganie roszczeń do rozstrzygania dylematów i do rozcinania sprzeczności, stwarza szansę na możliwie najpełniejsze zobrazowanie zjawisk, które często pozostają nie dość przeanalizowane z powodu »obcinania biegunów«, zawężającego perspektywę do tej, która [...] uznana została za własną”[15].

Podsumujmy: jeśli realizm nie uwzględnia perspektywy ludzkiego doświadczenia, jeśli pomija wglądy filozofii podmiotu i filozofii dialogu, to: 1) albo nie jest zdolny uchwycić istotnych – zwłaszcza z humanistycznego, w tym pedagogicznego, punktu widzenia – składników rzeczywistości, oferując fragmentaryczny oraz uproszczony jej obraz, a tym samym mocno traci na „realistyczności”; 2) albo uznaje sferę subiektywności i intersubiektywności za aberracje, generujące wyłącznie iluzje i odpowiedzialne przez odwrót od prawdy za wszelkie kryzysy kultury i upadki człowieka, a wtedy „realizm” taki w dogmatyczną ideologię się zamienia, do dialogu niezdolną i przed rzeczywistością zamkniętą.

5.

Po trzecie zatem, pewnym wersjom nieumiarkowanego realizmu grozi upadek w ideologię, czyli przeobrażenie własnych zasobów światopoglądowych w jednostronną, zamkniętą doktrynę, służącą nie rozpoznawaniu struktury świata, lecz mobilizacji grupowej w ramach „szkoły”. Niezdolność do generowania Bachtinowskiego *efektu pogranicza*, gdzie owocność własnych wglądów uzależniona jest od realnego kontaktu z myślą *niewspółobecną*, może zamienić deklaratywnie obiektywny realizm w skrajnie subiektywny eksces. Można nie zadać sobie trudu, aby wniknąć w myśl współczesną (w jej inspiracje, uzasadnienia, „stany pośrednie”, dialektyczne sploty, inwencje językowe), a mimo to

[15] A. Lenartowicz-Podbielska: *Między nadmiarem a niedomiarem relatywizmu. Pytanie o transcendentalizm kulturowy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003, s. 61.

utrzymywać, że – skoro wypływa ona z innych źródeł i opiera się na innych przesłankach niż filozofia realistyczna – nie jest warta uwagi albo – co gorsza – odpowiada za wszelkie możliwe kryzysy moralności i kultury. Realizm używany jest czasami jako tuba resentymentu wobec współczesności. Niektórzy reprezentanci realizmu ani nie przyglądają się uważnie światu, ani nie studiują poważnie tekstów spoza swojego kręgu, tylko zachowują się jak ideolodzy opisani przez Richarda Rorty'ego: „Nie czytają oni filozofii, lecz po prostu wynajdują tytuły i zdania, na które reagują z oburzeniem"[16].

Tego niebezpieczeństwa dotyczyła część polemiki, jaką z tomistycznym realizmem toczył Józef Tischner. Pokazywał, że w wydaniu niektórych realizm funkcjonuje nie jak stanowisko metafizyczne, ale jak *cnota*, z kolei idealizm to w ich ustach *zarzut*, inwektywa rzucana w stronę przeciwników. W blokującej myślenie wojnie „swoich" z „obcymi" nie liczy się już to, że źródła kulturowych kryzysów są złożone i niekoniecznie intelektualne (więc na przykład opisywanie pewnych doświadczeń nie jest tożsame z ich propagowaniem, a krytyczne myślenie, które testuje wartości, nie oznacza praktycznego nihilizmu), ani to, że większości współczesnych myślicieli nie da się łatwo zaklasyfikować wedle uproszczonego schematu realizm – idealizm, ani to wreszcie, że duża część najnowszej filozofii, obarczana winą za moralną deprawację ludzkości, zawiera głębokie chrześcijańskie czy biblijne inspiracje[17]. Tischner wyczulony był na sytuacje, w których realizm stanowił jedynie fasadę, pustą deklarację, chwyt retoryczny. Mówił: „Pod etykietą realizmu proponuje się ucieczkę od rzeczywistości, co więcej – ocenia się tę rzeczywistość jednostronnie negatywnie"[18].

I nie jest to, niestety, kwestia przeszłych debat. Sam niedawno uczestniczyłem w seminarium, na którym pewien prominentny (we własnym kręgu) uczony lubelski – półżartem, ale z nieukrywaną satysfakcją – opowiadał o „nawróceniach" fenomenologów na realizm; inna „realistka" opowiadała o „zainfekowaniu" idealizmem; natomiast kolejny uczestnik spotkania bez najmniejszego śladu wstydu i poczucia własnej miary wrzucał hurtem idealistyczną twórczość Nietzschego, Kanta, Rousseau, Locke'a do worka opatrzonego etykietą: „czysty irra-

[16] R. Rorty: *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*. Przeł. A. Karalus, A. Szahaj. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2010, s. 134.

[17] Por. J. Tischner: *Wstęp. Filozofia i chrześcijaństwo*. W: *Filozofia współczesna*. Red. J. Tischner. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 1989.

[18] *Oby wszyscy tak milczeli o Bogu! Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2015, s. 134.

cjonalizm, czyli głupota". Charakterystyczny język, w którym to, co nie jest identyfikowane jako realistyczne, utożsamiane jest z grzechem, herezją, chorobą albo ciemnotą, potwierdza wciąż aktualną diagnozę Tischnera.

Niestety nawet arcyważną i niezwykle potrzebną troskę o kontakt z rzeczywistością można zamienić w zaszpuntowaną ideologię awersji do świata i ludzi.

6.

Na zakończenie, a w nawiązaniu do pierwszego zastrzeżenia, warto poczynić jeszcze uwagę metodologiczną. „Szufladkowe" uprawianie humanistyki, w którym najpierw mamy wyraźnie określone założenia i ramy w postaci dyscypliny, systemu, teorii czy metody (czyli konstrukt umysłowy), a następnie umieszczamy w tych ramach to, co one same z góry dopuszczają, to mało owocna strategia poznawania bytu. W ten sposób w każdej badanej przez siebie rzeczywistości na przykład „szufladkowy" historyk wychowania znajdzie tylko to, co już jest podręcznikowo wyznaczone kanonem problemów i autorów w tej subdyscyplinie; „szufladkowy" realista teistyczny we wszystkim doszuka się konceptów Tomasza z Akwinu; „szufladkowa" feministka na każdym kroku odkryje nierówność i dyskryminację płciową; a „szufladkowy" strukturalista nie zobaczy nic poza bezosobowymi układami. Cała złożoność i niezwykłość *przedmiotu* ginie w takim podejściu. Niczym za dotknięciem Midasa każda rzecz zmienia się w „to samo".

Oczywiście, nie sposób prowadzić eksploracji bez założeń teoretycznych, zawsze uruchamiamy w badaniu jakąś perspektywę oraz przywołujemy określoną tradycję kulturową. Ważne jednak, na ile potrafimy je *przemieszczać* – wprowadzać w kulturowy dialog i przekształcać w poszukiwaniu ważnych miejsc[19]. Współczesne strategie badawcze – na przykład analiza kulturowa Mieke Bal – akcentują zawieszanie dyscypliny czy metody na rzecz koncentracji uwagi na *przedmiocie* poprzez studiowanie tzw. *wędrówki pojęć*, w której pojęcie nie jest zwykłą etykietą, ale kategorią – miniaturową teorią umieszczającą rzecz w kontekście, a tym samym ją objaśniającą[20].

---

[19] O transdyscyplinarnej strategii badań pisałem w: K. M a l i s z e w s k i: *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2016, T. 1, nr 2.

[20] Por. M. B a l: *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Przeł. M. B u c h o l c. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2012.

Zaznaczałem na początku, że zestawianie systemów czy przegląd w ramach jednego systemu to czynność pomocnicza i nie może stać się punktem centralnym badania, jeśli nie chcemy uciec od realności. Nie tyle jest ważne, czy dany autor wpisywał się w taki albo inny nurt filozoficzny bądź pedagogiczny, ile – przede wszystkim – co miał istotnego do powiedzenia o rzeczywistości człowieka i o wychowaniu. Zadaniem realistycznie zorientowanego badacza nie jest szufladkowanie twórcy wedle obranej wcześniej ideowej matrycy, lecz pokazanie, dlaczego warto go czytać i aktualizować, w czym realnym jego myśl pomaga się zorientować, z jakim problemem sobie poradzić, do jakich sprzężeń z wysiłkiem innych jego myśl jest zdolna.

Lech Witkowski na przykładzie pedagogiki kultury pokazał, że warunkiem uznania tez nie może być *uprzednie* wpisanie ich w obszar dyscypliny czy nurtu. Grozi nam wtedy pułapka nieodróżniania ważkich i charakterystycznych idei od tez banalnych, ale i tak przywoływanych oraz afirmowanych na mocy obranego schematu. Istotne jest to, w jaki sposób tradycję, którą badamy, potrafimy włączyć w krwiobieg myślenia. Nauka nie jest kolekcjonowaniem „poglądów", lecz analizą kategorii i problemów. Nie chodzi o rekonstruowanie świadomości autora, ale o to, co *realnie* zyskujemy dzięki jego wskazaniom[21].

Myśl jest realistyczna nie wtedy, gdy stanowi jeden z wielu „izmów" – porządkującą dane matrycę intelektualną – lecz gdy wnika w świat i ma o nim coś ważnego do powiedzenia, obojętnie, czy z pomocą narzędzi Platona czy Arystotelesa, Tomasza z Akwinu czy Jacques'a Derridy.

7.

Najmocniejszą stroną realizmu w jego nieideologicznej wersji jest, w moim przekonaniu, część tego, co w nim zostało subiektywnie założone, aksjologiczny podkład, motor emocjonalny, ukryte pożądanie, mianowicie: tęsknota za rzeczywistością, pragnienie obecności, skłonność transcendentna. Nie jest wszystko jedno, czy wierzymy, że nasze wyobrażenia o dobru i złu i o tym, co dzieje się w wychowaniu, naprawdę do czegoś się odnoszą, czy że stanowią jedynie kulturową grę. Realistyczna perspektywa nie pozwala nam zapomnieć o biegunie rzeczywistości. Jednak gdy przyjmuje postać sztywnego paradygmatu, zamkniętej szkoły, torpeduje własne dążenie. Realizm

[21] Por. L. W i t k o w s k i: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

w takim wypadku trzeba *urealnić*, otworzyć go na transformujący dialog i doświadczenie.

Bibliografia

Bal M.: *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2012.

Filek J.: *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Znak, 2001.

Godoń R.: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.

Gutek G.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

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

Kołakowski L.: *Etyka bez kodeksu*. W: Idem: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000.

Lenartowicz-Podbielska A.: *Między nadmiarem a niedomiarem relatywizmu. Pytanie o transcendentalizm kulturowy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003.

Maliszewski K.: *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2016, T. 1, nr 2.

Nagel T.: *Pytania ostateczne*. Przeł. A. Romaniuk. Warszawa: Fundacja „Aletheia", 1997.

Nagel T.: *Widok znikąd*. Przeł. C. Cieśliński. Warszawa: Fundacja „Aletheia", 1997.

Oby wszyscy tak milczeli o Bogu! Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2015.

Poręba M.: *Co to jest rzeczywistość?* Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2014.

Przyłębski A.: *Etyka w świetle hermeneutyki*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010.

Ricoeur P.: *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. Chełstowski. Warszawa: PWN, 2003.

Rorty R.: *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*. Przeł. A. Karalus, A. Szahaj. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2010.

Steiner G.: *Rzeczywiste obecności*. Przeł. O. Kubińska. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, 1997.
Tischner J.: *Wstęp. Filozofia i chrześcijaństwo*. W: *Filozofia współczesna*. Red. J. Tischner. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 1989.
Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

Netografia

Markowski M.P.: *Pochwała subiektywizmu*. http://www.newsweek.pl/pochwala-subiektywizmu,45340,1,1.html [27.04.2016].

Krzysztof Maliszewski

(Not) Necessarily Realism – the Critical-Affirmative Comments to the Point of View of Realism in Pedagogy

Summary: The "reality" is an important category of pedagogical thinking. Education generates enormous layers of simulations today. But realism as an epistemological stance – at least in some shots – it is not able to meet this category. The text shows the dysfunctionality of disputes and reviews in the humanities (including those in pedagogy) that are carried out according to the dualistic division of the epistemological basis in philosophy between realism and idealism. Paradoxically, it could dissuade the interest in reality as a crucial category for education and pedagogical thought. The tradition of realism is worth to read again and look for its potential, but it can't mean building a museum in the midst of debates in the humanities. You need to open realism to a dialogue and an experience.

Key words: philosophy of education, reality, realism, perspective, subjectivity, desire of presence

Krzysztof Maliszewski

(Nicht)unbedingt: Realismus – kritisch-affirmative Bemerkungen über realistische Betrachtungsweise in der Pädagogik

Zusammenfassung: „Realität" ist eine wichtige Kategorie in der Pädagogik. Die Bildung erzeugt heutzutage Unmengen von Schein, doch der Realismus als ein epistemologischer Standpunkt ist nicht im Stande, der Kategorie gewachsen zu sein. Der vorliegende Beitrag veranschaulicht die ganze Nutzlosig-

keit der Auseinandersetzungen und Zusammenstellungen in Geisteswissenschaften (darunter in der Pädagogik), die nach dualistischer Einteilung von epistemologischen Grundlagen der Philosophie in Realismus und Idealismus erfolgen. Das kann paradoxerweise von dem Interesse an der Realität als der für Erziehung und Bildung bedeutendsten Kategorie abbringen. Es ist der Mühe wert, die Tradition des Realismus neu zu definieren und nach deren Leistungsfähigkeit zu suchen; das soll aber nicht heißen, dass man unter den geisteswissenschaftlichen Diskussionen ein Freilichtmuseum bauen sollte. Der Realismus muss für Dialog und Erfahrung offen werden.

Schlüsselwörter: Philosophie der Erziehung, Realität, Realismus, Perspektive, Subjektivität, Wunsch nach Präsenz

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Danuta Raś
Uniwersytet Śląski

Dorośli przestępcy traktowani jak dzieci *versus* zmiana w traktowaniu osadzonych w instytucji penitencjarnej

Teza: Artykuł dotyczy sytuacji więźnia w zakładzie karnym – podejścia do skazanego i resocjalizacji oraz konsekwencji pobytu w więzieniu. Opierając się na literaturze przedmiotu i przepisach prawnych, dokonano analizy sytuacji osadzonego w placówce izolacyjnej i konsekwencji tej sytuacji w praktyce. Główne pytanie, na które odpowiedzi poszukiwano w tym artykule, brzmi: Czy efektywna resocjalizacja skazanych we współczesnej rzeczywistości zakładu karnego z uwzględnieniem istniejących uwarunkowań prawnych i społeczno-pedagogicznych jest możliwa? Dorośli osadzeni w instytucjach resocjalizacyjnych są traktowani jak dzieci, nad którymi sprawowana jest opieka i kontrola podobna do tej, jaką otacza się osoby niedojrzałe i niepełnosprawne. Parafrazując twierdzenie Marii Grzegorzewskiej, przedstawiono propozycję nowego postępowania ze skazanym, uwzględniającego jego podmiotowość, efektywność pobytu w zakładzie karnym i życie po wyjściu wolność: „nie ma skazanego, jest człowiek".

Sytuacja ukarania i problemy w więzieniu

Resocjalizacja w zakładzie karnym i jej realizacja stale budzi pytania i wątpliwości. Jasnego ustalenia zasad postępowania wymagają problemy dotyczące celu kary, warunków wykonania kary oraz efektów

karania[1]. Celem kary jest przede wszystkim ukaranie osoby, która nie respektuje przyjętych zapisów kodeksu karnego opartego na zasadach humanitarnych, poszanowaniu praw każdej jednostki i nakazach religijnych, by nie krzywdzić nikogo. W trakcie wykonania kary osadzony musi respektować zasady społeczne i prawne zawarte w stosownych dokumentach (kodeks karny, regulaminy itp.).

Zgodnie z klasyczną koncepcją kary, przewidziana w kodeksie karnym kara miała na celu swego rodzaju „odpłatę" za popełniony czyn antyspołeczny, wyrównanie krzywd. W koncepcji utylitarnej starano się wykorzystać czas kary dla dobra społeczeństwa. Współcześnie postępowanie wobec odbywającego karę ma na celu wykorzystanie sytuacji pobytu w więzieniu przestępcy do jego resocjalizacji. Skazany zostaje zamknięty, jest izolowany i kontrolowany. Służba więzienna usiłuje jednocześnie realizować dwa cele: 1) sprawnie, zgodne z przyjętymi przepisami, wykonać karę pozbawienia wolności oraz 2) skazanego zmienić, zresocjalizować, tak żeby w przyszłości nie popełniał przestępstw i nie stanowił obciążenia dla społeczeństwa w zakresie świadczeń finansowych i społecznych.

Samo przestrzeganie prawa w warunkach kontrolowanych, monitorowanych i sztucznych – czyli takich jak w zakładzie karnym – jest właściwie proste i niemal w pełni osiągalne. Skazany podporządkowuje się regulaminowi zakładu izolacyjnego, stara się uzyskać pozytywną opinię przełożonych, kadry penitencjarnej i pracowników ochrony. Wynika to z prostego rachunku zysków i strat. Dla skazanego podporządkowanie się jest najprostszą i najskuteczniejszą metodą, aby uzyskać możliwie najlepsze warunki odbywania kary i jak najszybciej wyjść z więzienia, otrzymać urlop, przepustkę czy warunkowe zwolnienie. Udział skazanego w programach realizowanych przez zakład karny jest dobrze widziany przez administrację więzienną, pozwala na wyjście z celi na kilka godzin, urozmaica życie, zwalcza monotonię i nudę w izolacji. Więźniowie, jak zauważają liczni znawcy rzeczywistości więziennej, zarówno teoretycy, jak i praktycy, stosują rozległe sposoby socjotechniki, manipulacji i konformizmu[2], aby osiągnąć swoje cele.

---

[1] Ostania kontrola NIK wykazała niedostateczne przygotowanie skazanych do opuszczenia zakładów karnych, co podkreślali w publikacjach na ten temat m.in. autorzy wymienieni w bibliografii do niniejszego tekstu (H. Machel, W. Ambroziak, M. Konopczyński, R. Szczepanik i inni).

[2] M. Ciosek: *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Warszawa: Wydawnictwa Prawnicze PWN, 2001; *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*. Red. A. Jaworska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.

Izolacja więzienna może powodować wystąpienie zaburzeń psychicznych u więźniów, pogłębia objawy tych zaburzeń lub sprzyja ujawnieniu się predyspozycji posiadanych już wcześniej przez skazanego. U więźniów często występują zaburzenia emocjonalne, choroby psychiczne. Dotkliwe i zagrażające porządkowi w więzieniu są zaburzenia skazanych w sferze seksualnej, jak koncentracja na seksie, wzmożone napięcie seksualne, onanizm, całkowita abstynencja płciowa lub zainteresowania homoseksualne zarówno wśród kobiet, jak i wśród mężczyzn.

Szczególnie zagrażające zdrowiu fizycznemu i psychicznemu osadzonych są zdarzające się w więzieniu gwałty homoseksualne, które w warunkach pozawięziennych należą do rzadkości[3]. Są przejawem brutalności i zdeprawowania sprawców, łączą się z zasadami gitowskiej podkultury więziennej, opartej na okrucieństwie, przemocy, strachu, a jednocześnie cechującej się infantylizmem, myśleniem magicznym i niedojrzałością.

Henryk Machel pisze: „skazani łatwo przystosowują się do wymagań więzienia i personelu więziennego. Są grzeczni i usłużni"[4]. Wszystko po to, by szybciej wyjść na wolność.

Spora grupa badaczy problem więzienia i jego resocjalizacyjnej funkcji traktuje sceptycznie, wskazuje między innymi na zaawansowane sposoby więźniów manipulowania personelem w celu osiągnięcia własnych korzyści bądź szukanie przez skazanych ułatwień życia w więzieniu poprzez uczestniczenie w podkulturze przestępczej[5].

W literaturze dotyczącej więziennictwa na zjawisko podkultury więziennej, manipulowanie personelem oraz „urządzenie się" skazanych w więzieniu zwracano uwagę już w latach dwudziestych XX wieku.

---

[3] P. Moczydłowski: *Drugie życie więzienia*. Wyd. 2. popr., poszerz. i uaktual. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2002.

[4] H. Machel: *Poprawczy cel wykonywania kary pozbawienia wolności a jakość wychowawczego personelu penitencjarnego*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 588.

[5] A.G. Salter: *Drapieżcy. Pedofile, gwałciciele i inni przestępcy seksualni. Kim są, jak działają i jak możemy chronić siebie i nasze dzieci*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina, 2005; S. Przybyliński: *Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości więziennej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.

Pisali o tym tacy autorzy, jak Marceli Dąbrowski, Adam Ettinger czy – w swoim autobiograficznym pamiętniku – Urke Nachalnik[6].

Współcześnie głównym problemem zakładów karnych jest brak pracy dla skazanych, co spowodowane jest tym, że więzienne zakłady produkcyjne nie wytrzymują warunków konkurencji z zakładami wolnościowymi. Fakt, że więźniowie nie pracują, przynosi negatywne skutki materialne, a także społeczne. Praca bowiem nie tylko jest sposobem na zdobycie środków finansowych, lecz także dowartościowuje, stanowi miejsce nawiązywania kontaktów społecznych, jest rozrywką i przywilejem. Dotyczy to rzeczywistości więziennej, gdzie monotonia, nuda i izolacja są bardziej dotkliwe, ale też świata wolnościowego, w którym brak pracy powoduje wykluczenie społeczne, marginalizację, podatność na patologię i uzależnienie od alkoholu. Praca i kontakty społeczne są dla człowieka równie ważne jak zdobycie pieniędzy na utrzymanie. Do niekorzystnych skutków izolacji społecznej należy funkcjonowanie byłych osadzonych na obrzeżach społeczeństwa w ramach grup wykluczonych, żyjących poza głównym nurtem życia społecznego[7].

W izolacji więziennej dotkliwym problemem, z którym boryka się personel zakładu karnego, jest narkomania wśród skazanych, którzy niejednokrotnie są przymuszani do zażywania narkotyków przez innych współskazanych.

Wszystko to składa się na niełatwą pod względem resocjalizacyjnym, społecznym i organizacyjnym sytuację zakładu karnego, gdyż niejednokrotnie niezmiernie trudno jest pogodzić wszystkie przepisy, postulaty i stawiane przed placówką cele.

„Nie ma resocjalizacji"

Właściwie można powiedzieć, że więźniowie uczą się sztuki przetrwania w instytucji izolacyjnej, a jednocześnie ulegają demoralizacji przez skomasowane, jednolite środowisko przestępcze ludzi naruszających prawo, często brutalnych i agresywnych bądź cynicznych, obojętnych

[6] M. Dąbrowski: *Zza krat i bram więziennych. Dialogi z życia więźniów*. Przedmowa W. Makowski. Warszawa: [nakładem autora], 1924; A.S. Ettinger: *Zbrodniarz w świetle antropologii i psychologii*. Warszawa: F. Hoesick, [1924]; Urke Nachalnik: *Życiorys własny przestępcy*. Przedmowa S. Błachowski. Oprac. S. Kowalski. Poznań: Towarzystwo Opieki nad Więźniem „Patronat". Oddział Rawicz, 1933; P. Stępniak: *Wymiar sprawiedliwości i praca socjalna w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: Ławica, 1998.

[7] R. Szczepanik: *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przeszłości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, s. 129.

na losy i krzywdę innych. Więźniowie w kontaktach z dziennikarzami, studentami czy naukowcami niejednokrotnie twierdzą, że „nie ma resocjalizacji". Stawiają administracji, wysuwają pod adresem ludzi ze świata poza więzieniem zarzuty i pretensje, że resocjalizacji w więzieniu nie ma. Jest to forma krytyki systemu. Ale jednocześnie należałoby odczytać takie twierdzenia osadzonych jako werbalizację ich potrzeby nadania sensu „zmarnowanemu" czasowi życia za murami. Więźniowie chcą, aby ich cierpienie z uwagi na dolegliwość pobytu w więzieniu miało sens. Więzień rzadko czuje się słusznie skazany za wyrządzone innemu człowiekowi bądź społeczeństwu zło; raczej czuje się skrzywdzony, zraniony, okradziony z życia, które mógł spędzić inaczej. Ma poczucie braku zrozumienia, krzywdy i braku sensu kary. Samo przestrzeganie przez osadzonego procedur, respektowanie regulaminu i sprawne, bez nadzwyczajnych zdarzeń i zakłóceń, odbywanie kary – czyli to, z czego cieszą się więziennicy – jest niejednokrotnie jedynie „sztuką dla sztuki". Więzień stara się sprawnie „przejść" przez system więzienny – dział ewidencji nalicza więźniowi czas do końca kary, sąd przygotowuje stosowne dokumenty itp. Opieka, kontrola i pozbawienie możliwości decydowania o sobie dotyczą w zakładzie karnym wszystkich więźniów.

Część skazanych zostaje poddana resocjalizacji. W wypadku więźniów młodocianych resocjalizacja ma charakter obligatoryjny. Na resocjalizację innych skazanych zgodę wyraża administracja. Wtedy wspólnie z wychowawcą, psychologiem ustalany jest tzw. indywidualny plan naprawy, poprawy drogi życiowej, zamiany zasad postępowania skazanego i respektowanie przez niego norm moralnych. Oddziaływania wychowawcze wobec osób młodocianych (do 21. roku życia) budzą mniej zastrzeżeń natury formalnej, bo są to jednostki stosunkowo młode, podatne na wpływy otoczenia.

Interesujące są poszukiwania nowych rozwiązań w dziedzinie resocjalizacji penitencjarnej, dotyczących potrzeby i standardów resocjalizacji, funkcji kary i modelu resocjalizacji, jak model dobrego życia (GLM) czy resocjalizacyjny model zarządzania ryzykiem (RNR)[8]. Inne propozycje rozwiązań w ramach resocjalizacji to tzw. twórcza resocja-

[8] W. Ambrozik: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Impuls, 2016; M. Sztuka: *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013; *Reformy prawa karnego. W stronę spójności i skuteczności*. Red. J. Utrat-Milecki. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2013; *Psychologia penitencjarna*. Red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.

lizacja czy coaching społeczny[9] – uwzględniają one rozwijanie i kreowanie potencjałów skazanego i kształtowanie jego twórczego stosunku do środowiska życia, przestrzeni społecznej. Inny model resocjalizacji – model odporności (*resilience*) – uwzględnia znaczenie w tym procesie czynników przeciwstawnych wobec czynników ryzyka (układy rówieśnicze, przyjaźń, pozytywne więzi społeczne itp.)[10]. Wymienione modele resocjalizacji są kontynuacją systemu resocjalizacji przyjętego już w końcu XIX wieku między innymi w Studzieńcu. System ten w kolejnych dziesięcioleciach był rozwijany i upowszechniany[11].

Przestępca, według ustawodawcy, jest to człowiek niedojrzały i wymagający wychowania, kierowania, podpowiedzi. Takiemu człowiekowi należy zastąpić rodziców i nauczycieli, którzy nie zdołali (nie mieli czasu, umiejętności bądź możliwości) zająć się jego wychowaniem; konieczność korekty tych zachowań ciąży na wychowawcy penitencjarnym. Wedle innej definicji, przestępca to jednostka dorosła, działająca według własnego kodeksu moralnego i prawnego; osoba, która ma już za sobą okres opieki, kierowania i wychowania. Wychowywanie jednostki, decydowanie za nią jest już niepotrzebne. Dalszy okres opieki nad takim człowiekiem byłby swego rodzaju powrotem tej osoby do okresu niedojrzałości i dzieciństwa – a cofnięcie czasu, powrót do wcześniejszych stadiów rozwojowych są niemożliwe. Zamknięcie w warunkach, w których inni decydują za skazanych we wszystkich możliwych sferach życia, niweluje i odbiera tym ludziom umiejętności i poziom dojrzałości, który do tej pory osiągnęli. Traktowanie skazanych w więzieniu jak gdyby byli niedojrzałymi dziećmi, które należy otoczyć opieką i wychować, budzi poważne zastrzeżenia. Sytuacja ta przypomina postawę dominacji, arogancji osób mających władzę wobec ludzi im podległych. Powszechnie przyjęte dziś postępowanie wobec więźniów jest niezgodne z zasadą podmiotowości i humanitaryzmu. Propozycje resocjalizacji i wychowania są do pewnego stopnia uzasadnione jedynie wobec nieletnich. Trzeba zauważyć, że występu-

[9] M. K o n o p c z y ń s k i: *Twórcza resocjalizacja w warunkach penitencjarnych. Utopia czy rzeczywistość*. W: *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*. [Red. B. U r b a n]. Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, 2007; A. F i d e l u s: *Rola kapitału społecznego w przebiegu procesu readaptacji społecznej skazanych*. W: *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*. Red. B. U r b a n, M. K o n o p c z y ń s k i. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.

[10] B. U r b a n: *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

[11] W. A m b r o z i k: *Od kaźni i tortur do uwięzionej socjalizacji: o genezie i rozwoju systemu profilaktyki i resocjalizacji*. „Studia Ekonomiczne" 2013, nr 24.

je tu wyraźna sprzeczność między „wychowywaniem" młodocianych a wyrokiem sądu, który (zgodnie z ustawą) uznaje obywateli już od 17. roku życia za dojrzałych, dorosłych i zdolnych do odpowiedzialności sądowej za swoje własne czyny.

W placówkach penitencjarnych istotne znaczenie ma czas pobytu więźnia w izolacji. Długoletnie funkcjonowanie w roli więźnia powoduje u skazanych coraz wyższy stopień prizonizacji, asymilacji kultury więziennej, wyrabia u nich osobowość kanceralną, która stanowi barierę w procesie adaptacji społecznej[12]. Skazany traci posiadane niegdyś umiejętności społeczne (samodzielność, umiejętność dokonywania wyboru, pełnienia ról społecznych itp.), co skutkuje zmniejszeniem jego szansy na proces readaptacji społecznej i nawiązanie więzi z nieprzestępczym środowiskiem społecznym.

Zamiast wychowawców penitencjarnych

Wychowawca penitencjarny ma niewiele możliwości, by oddziaływać wychowawczo na skazanych za pomocą stwarzania sytuacji wychowawczych, własnego przykładu; ma też ograniczoną możliwość uczenia więźniów umiejętności społecznych. Pracuje w sytuacji sztucznej, ma mało czasu, by oddziaływać na więźniów w sposób naturalny i rzadko kontaktuje się ze skazanymi, którzy przebywają „pod celą".

Pełnienie roli wychowawcy w instytucjach resocjalizacyjnych wobec ludzi dorosłych, mających bogate doświadczenie życiowe, ojców i mężów jest raczej niemożliwe. W placówce osoba wspierająca skazanych w poszukiwaniu pozytywnych rozwiązań życiowych jest potrzebna, należy jednak dążyć do tego, by skazami mieli kontakt z większą ilością ludzi ze świata wolnościowego. Osoby wspierające skazanych nie powinny być określane mianem „wychowawców". Bardziej trafne wydaje się nazywanie osób wspierających więźniów w powrocie do funkcjonowania w zgodzie z normami społecznymi określeniami: kurator penitencjarny (więzienny), doradca społeczny, oficer probacyjny. Także używanie na określenie zatrudnionych w niektórych placówkach penitencjarnych pracowników zajmujących się przygotowaniem do zawodu i przekwalifikowaniem zawodowym nazwy: „penitencjarny doradca zawodowy". Określenie „penitencjarny doradca zawodowy" funkcjonuje w ramach Programu operacyjnego „Kapitał ludzki dla Polski na lata 2008–2013" (projekt 1.26). Zgodnie z założeniami projektu,

[12] B. Jarzębowska-Baziak: *Oddział zewnętrzny Zakładu Karnego w Wincentowie. Założenia teoretyczne*. „Opieka – Wychowanie – Terapia" 1996, nr 2; M. Ciosek: *Psychologia* sądowa i *penitencjarna*..., s. 214.

w 15 jednostkach penitencjarnych utworzono stanowisko penitencjarnego doradcy zawodowego. Podobnym celom służyły inne projekty, na przykład cykl szkoleniowo-aktywizacyjny[13] służący podniesieniu kwalifikacji zawodowych osób pozbawionych wolności i przygotowaniu ich do powrotu na rynek pracy po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności[14].

Penitencjarny doradca zawodowy i społeczny może służyć więźniom radą i konkretną pomocą w różnych sytuacjach życiowych, ale na zasadzie dobrowolności, z poszanowaniem praw i potrzeb skazanych.

Zakład karny – teren trudny organizacyjnie i penitencjarnie

W obowiązujących dziś dokumentach regulujących zasady postępowania ze skazanymi oraz organizację współczesnego więziennictwa podkreśla się znaczenie poszanowania godności skazanego oraz akcentuje, konieczny w pracy ze skazanymi, autorytet służby więziennej. Ma on wynikać nie tyle z poszanowania władzy i zwierzchnictwa funkcjonariuszy, ile z szacunku skazanych dla cech osobowych pracowników penitencjarnych, takich jak sprawiedliwość, prawdomówność, profesjonalizm. W postępowaniu ze skazanymi przyjęto zasadę poszanowania ich godności ludzkiej. Stale poszukuje się również skutecznych metod oddziaływania resocjalizacyjnego na osadzonych[15].

Obowiązujące dziś w więziennictwie zasady są wzorowane na regulaminie więziennym z roku 1931, w którym wprowadzono do więzień działalność wychowawczą i system progresywny, zapewniono osadzonym kształcenie zawodowe i oświatę, opiekę religijną, dostęp do działalności kulturalno-oświatowej, sportu. Wówczas były to rozporządzenia o doniosłym znaczeniu. Skazany miał mieć dostęp do oświaty, kultury, starano się o indywidualizację, segregację więźniów i odrębne traktowanie nieletnich. Więźniowie mieli mieć zapewnione

[13] J. Rejman: *Innowacje penitencjarne*. W: *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*. Red. F. Kozaczuk. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006; M. Marczak: *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2013.

[14] *Polska Służba Więzienna. Informator 2011–2012*. Oprac. Zespół Organizacji Współpracy Zewnętrznej w Biurze Dyrektora Generalnego Służby Więziennej. Warszawa: Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2013, s. 60.

[15] H. Świda, W. Świda: *Młodociani przestępcy w więzieniu*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1961; B. Jarzębowska-Baziak: *Praca wychowawcza w zakładzie karnym dla młodocianych (na tle doświadczeń w Szczypiornie)*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1972.

dobre warunki higieniczno-zdrowotne. Wysokie wymagania stawiano kadrze więziennej – starano się o możliwie najlepszy poziom oświatowy, moralny i wysokie kompetencje zawodowe funkcjonariuszy[16].

Koniec wieku XX i zmiany ustrojowe w Polsce – po okresie zawirowań, rygoru i represji stosowanych w latach powojennych – przyniosły dalszy postęp w dziedzinie więziennictwa. Wprowadzono system wychowawczo-resocjalizacyjny, przywrócono udział religii. „Praca kapelanów w więzieniach – jak pisze Cekiera – ma na celu przywracanie więźniom poczucia godności człowieka, dla autorytetu Boskiego i ludzkiego"[17]. Zakład karny ma spełniać cel resocjalizacyjny. Sprzeczność jednak tkwi w zestawieniu współczesnego rozumienia wychowania i rzeczywistości zakładu totalitarnego. Znajduje to odbicie również w poglądach penitencjarnych. Na przykład Henryk Machel stwierdza, że większość personelu więziennego uczestniczy w realizacji resocjalizacyjnej funkcji kary pozbawienia wolności. Wymaga to od pracowników penitencjarnych nie tylko dobrego przygotowania zawodowego, lecz także określonych kompetencji społecznych i cech osobowości, jak empatia, życzliwość, sprawiedliwość, skłonność do zaangażowania w pracę ze skazanymi. Taki charakter pracy funkcjonariuszy służby więziennej skutkuje objawami wypalenia zawodowego, a jednocześnie niską efektywnością resocjalizacji. Znaczna część pracy funkcjonariuszy ma charakter usługowy, a nie wychowawczo-resocjalizacyjny wobec skazanych[18].

Więzienie jako środowisko wychowawcze jest to teren trudny. Henryk Machel stwierdza, że „resocjalizacja penitencjarna jest procesem niezwykle trudnym, a niekiedy wręcz niemożliwym"[19]. Podobne wątpliwości miał również Mieczysław Ciosek, który pisał: „przebieg resocjalizacji w tak szczególnym miejscu, jakim jest zakład karny – zakładając, że przeprowadzenie tego procesu w tym miejscu jest w ogóle możliwe, zależy w pierwszym rzędzie od funkcjonariuszy więziennych"[20]. W celu uczynienia procesu resocjalizacji więźniów

---

[16] J.W. Śliwowski: *Kara pozbawienia wolności we współczesnym świecie. Rozważania penitencjarne i penologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1981.

[17] C. Cekiera: *O godność i autorytet osoby w zakładach penitencjarnych – aspekt psychologiczny i historyczny*. W: *Przestępca i skazany nie tracą godności osoby*. Red. W. Woźniak. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, 2005, s. 94.

[18] H. Machel: *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche, 2003, s. 83.

[19] H. Machel: *Poprawczy cel wykonywania kary pozbawienia wolności...*, s. 589.

[20] M. Ciosek: *Psychologia sądowa i penitencjarna...*, s. 267.

bardziej efektywnym M. Ciosek proponuje stawiać wysokie wymagania i zakres obowiązków funkcjonariuszom penitencjarnym. Badacz ten zakłada, że dopiero tak zorientowana praca służb więziennych pozwoli na osiągnięcie zadowalających wyników oddziaływań wychowawczych na osadzonych[21].

Wydaje się jednak, że podejmowane w tym kierunku działania są nieskuteczne i nieracjonalne. Brak efektów wychowania więziennego wynika w dużej mierze nie tylko z niedoskonałych metod resocjalizacji, lecz także z niezaspokojenia wielu podstawowych potrzeb skazanych. Poza tym często nie sposób pogodzić realizacji nakazu humanitarnego traktowania więźniów, zawartego w międzynarodowych dokumentach (*Europejskie reguły więzienne*, 1987; *Reguły minimalne postępowania z więźniami ONZ*, 1955) z utrzymaniem dyscypliny i porządku w zakładzie[22]. Model pracy ze skazanymi, w którym dąży się do zmiany ich postępowania, kształtowania odpowiedzialności i dojrzałości społecznej, oparty na kontroli, izolacji i opiece kadry nad więźniami, nie może przynieść pozytywnych rezultatów. Osadzeni przez większość czasu w zakładzie karnym nic nie robią, nie uczą się i nie pracują. Powinno raczej być odwrotnie: to osadzony powinien wykazywać większą aktywność, odpowiedzialność i umiejętność dokonywania wyboru. Kadra penitencjarna słusznie zobligowana jest do inicjowania procesu resocjalizacji, korekty zachowań skazanych i współpracy z nimi, ale ta działalność służb często polega na kierowaniu skazanym i opiekowaniu się nim. Zbytnia aktywność i opiekuńczość ze strony kadry, rygor i posłuszeństwo więźniów skutkują ich wyuczoną bezradnością. To skazani przyjmują postawę kontrolującą poczynania administracji i starają się egzekwować należne im prawa, kontrolują wychowawców, są ich „zwierzchnikami".

Wychowawca w zakładzie karnym najczęściej jest osobą po studiach wyższych. Według ustaleń statystycznych[23], aż 40,2% kadry w służbie więziennej ma wykształcenie wyższe magisterskie, a 11,5% – wyższe zawodowe. To w sumie 51,5% osób po studiach pracujących w roli wychowawców w zakładach penitencjarnych. Wykształcenie podstawowe i zawodowe posiada jedynie 3,5% kadry służby więziennej. Około 90% funkcjonariuszy to ludzie w wieku 26–45 lat[24]. Kadra w placówkach penitencjarnych jest dobrze przygotowana zawodowo, specjalistycznie i stale podnosi swe kwalifikacje.

---

[21] Ibidem.

[22] Ibidem, s. 257.

[23] *Polska Służba Więzienna. Informator 2011–2012*..., s. 60.

[24] Struktura zatrudniania kadry wedug stanu na dzień 31.12.2011 r. Ibidem.

Umiejętności kadry nie są jednak wykorzystywane podczas pełnienia obowiązków. Wykonuje ona bowiem prace w znacznej części typu opiekuńczo-kontrolnego. Nie jest to działalność resocjalizacyjna oparta na oddziaływaniach osobowych („antropotechnika") ani „twórcza resocjalizacja".

„Nie ma skazanego – jest człowiek"

Funkcjonariusze więzienni powinni być przygotowani do realizacji kary izolacji i pozbawienia wolności skazanych. Kara taka ma funkcję prewencyjną, pracownicy więzienia nie powinni więc „wychowywać" skazanych, opiekować się nimi, bo są to dorośli ludzie. Nie trzeba nikogo zamykać w więzieniu po to, by mógł on rozwijać talenty artystyczne i sportowe. W praktyce jednak najpierw izolujemy skazanych, a potem pomagamy im walczyć z nudą, monotonią pobytu w więzieniach i podkulturą przestępczą. Tego paradoksu można uniknąć, stosując środki probacyjne, rozwijając pomoc rodzinie i dziecku zagrożonemu niedostosowaniem społecznym. Artystycznie i twórczo można rozwijać się (lub nakazać zajęcia tego rodzaju) w placówkach na wolności, a nie w placówkach penitencjarnych. Duży potencjał intelektualny i osobowy kadry nie zostaje należycie wykorzystany, jeśli funkcjonariusze mają do wykonania dużo czynności biurokratycznych i usługowo-opiekuńczych wobec skazanych. Skazani nie mogą stać się ponownie dziećmi. Więźniowi potrzebny jest raczej doradca, kurator bądź coach, a nie wychowawca.

Może warto w tym kontekście sparafrazować słowa Marii Grzegorzewskiej: „Nie ma kaleki, jest człowiek", i powiedzieć: „Nie ma przestępcy, jest człowiek", lub: „Nie ma skazanego, jest człowiek". Trzeba rozwijać warunki pozytywne wychowania, każdego wychować do takiej pełni wychowania, jaką on może osiągnąć, „jak najgłębiej uspołeczniać" ludzi, a nie jedynie usuwać warunki negatywne i przeszkody w rozwoju[25].

Zbytnia kontrola osadzonych jest formą agresji ze strony społeczeństwa. Fakt, że skazani na izolację mają w więzieniu czas wolny przez 23 godziny na dobę (1 godzina przeznaczona jest na obowiązkowy spacer), pozwala więźniom przyzwyczaić się do tego, że „można mieć wieczne wakacje" i „żyć z pracy innych", dostawać zapomogi itp.

Populacja więzienna w Polsce, w porównaniu z populacją więzienną w innych krajach, jest stosunkowo duża. Na dzień 31 lipca 2013 roku

[25] M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 1964, s. 7.

w Polsce było ogółem 84 123 osadzonych (tymczasowo aresztowanych – 6 575, skazanych – 76 900, a ukaranych – 648). Stopień prizonizacji (liczba uwięzionych na 100 tysięcy osób) w Polsce jest stosunkowo wysoki w porównaniu ze stopniem prizonizacji w innych krajach; wynosi 219 (w Szwecji – 67, w Niemczech – 80, we Francji – 102, w Czechach – 154, a na Ukrainie – 302). Przewidziana powierzchnia na jednego więźnia wynosi w Polsce 3 m², podczas gdy w innych krajach zazwyczaj więcej, na przykład w Czechach 4 m², w Niemczech 8–10 m², a 11 m² we Francji[26].

Udział społeczeństwa w adaptacji społecznej skazanych

Aby skazani mogli odnaleźć się w społeczeństwie po opuszczeniu więzienia, muszą być bardziej samodzielni, ponosić odpowiedzialność za swoje czyny, mieć jasną świadomość tego, co zrobili. Rozumieć, że ich czyn był antyspołeczny, krzywdzący innych. Skazani i osadzeni w więzieniu raczej skupiają się na własnej krzywdzie, jaką jest – w ich rozumieniu – osadzenie w zakładzie karnym, a tym samym pozbawienie ich życia na wolności. Pracownicy więzienia nie powinni być na usługach skazanych, kompetencje kadry penitencjarnej nie są przydatne ani do stosowania represji i izolacji, ani do opiekowania się więźniami. Efekty pobytu w więzieniu nie są zadowalające. Świadczą o tym statystyki – przeludnienie więzień, duża liczba osadzonych w zakładach karnych i rozczarowanie osadzonych „resocjalizacją" więzienną, zniechęcenie kadry (wypalenie zawodowe itp.) i powrót skazanych do przestępczości, recydywa.

Zgodnie ze współczesnymi międzynarodowymi standardami wykonywania kar[27], „Życie w więzieniu, tak dalece jak to możliwe, musi odpowiadać pozytywnym warunkom życia w społeczeństwie" (pkt 5 *Rekomendacji Rec (2006) 2*); „Każde pozbawienie wolności musi być wykonane w sposób ułatwiający osobom pozbawionym wolności reintegrację w wolnym społeczeństwie" (pkt 6); a także: „Tak dalece, jak to

[26] K. Kowaluk: *Polska na tle Europy. Systemy penitencjarne*. „Forum Penitencjarne" 2013, nr 9, s. 6; A. Nawój-Śleszyński: *Przeludnienie więzień w Polsce. Przyczyny, następstwa, możliwości przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

[27] Rada Europy, Komitet Ministrów: *Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich Rady Europy. Europejskie Reguły Więzienne. Podstawowe zasady*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2011, nr 72–73 (numer specjalny): *Międzynarodowe standardy wykonywania kar*, s. 33.

jest możliwe, należy zachęcać do współpracy służby społeczne i popierać udział społeczeństwa w życiu więźniów" (pkt 7).

Ostatni z postulatów *Rekomendacji* (pkt 7) warto byłoby realizować za pomocą zmniejszania liczby osadzonych w więzieniu, orzekania krótszych wyroków lub kary grzywny, monitoringu elektronicznego, darowania kary. Osadzonym w izolacji trzeba poświęcić uwagę, wymagać od nich. Ale też pomóc im w życiu, uczyć ich konsekwencji i odpowiedzialności, wiary w swoje lepsze „ja".

Na wolności nikt nie opiekuje się dorosłymi ludźmi w takim zakresie, w jakim robi się to w zakładzie karnym, nie zapewnia im dachu nad głową, nie płaci za jedzenie, lekarstwa, ubranie, nie dostarcza rozrywek ani nie daje możliwości uprawiania sportu. Osadzeni w więzieniu, przyzwyczajeni do bycia obsługiwanymi przez wiele lat (tak długo, jak trwa pobyt w więzieniu), a gdy zostają „wypuszczeni" z zakładu na wolność, nie są do niej przygotowani. Reintegracja społeczna byłego więźnia po kilkuletnim pobycie w tym „przedszkolu" czy „żłobku" dla jednostek aspołecznych ma małe szanse powodzenia.

Należy zwiększyć udział społeczeństwa w kontaktach ze skazanymi oraz monitorować realizację wykonania kary pozbawienia wolności. Za interesujący sposób wdrażania tych postulatów należy uznać stworzenie w Polsce w okresie międzywojennym tzw. komitetów więziennych[28]. W skład takiego komitetu mieli wchodzić przedstawiciele różnych środowisk społecznych, na przykład lekarz, sędzia, prokurator, duchowny, nauczyciel, reprezentant miejscowych władz, a także naczelnik więzienia i członek organizacji zajmującej się pomocą więźniom. (W dzisiejszych czasach – z uwagi na nowe uwarunkowania społeczne – warto by poszerzyć tę listę o przedstawicieli uczelni i studentów oraz mass mediów). Członkowie komitetów mieli się spotykać raz w tygodniu na terenie więzienia, wysłuchiwać skarg, propozycji i uwag skazanych, pomagać im w załatwieniu życiowych spraw, w kontakcie z rodziną itp. Przede wszystkim jednak, jako osoby niezależne, mieli wypowiadać się na temat warunków wykonania kary, postępowania ze skazanymi, a w miarę konieczności rozwiązywać kwestie sporne lub interweniować w wypadku naruszenia prawa i niehumanitarnego traktowania skazanych[29].

---

[28] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 22 czerwca 1928 r. o wykonaniu rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 7 marca 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa. Dz.U. 1928, nr 64, poz. 591.

[29] Z. Bugajski, E. Neymark: *Aktualne zagadnienia i projekty reformy więziennictwa*. T. 1. Warszawa: Zakłady Graficzne Pracowników Drukarskich, 1925.

W obecnej sytuacji zakładów karnych realizacja celów kary zarówno po stronie kadry, jak i po stronie skazanych nie wydaje się możliwa. Stała intensyfikacja kontroli, opieki i izolacji nie sprzyja zdobyciu przez skazanych poczucia odpowiedzialności za siebie, samodzielności i kierowania własnym życiem.

Środki przeznaczone na pobyt skazanych w więzieniu na pewno można i należy zagospodarować z lepszym skutkiem niż czyniono to dotychczas. W więzieniu należy stworzyć więcej możliwości zatrudnienia skazanych, objąć wszystkich osadzonych obowiązkową nauką i aktywizacją (uczestniczenie w kształceniu, zajęciach wymagających wysiłku intelektualnego, wdrażanie do wytrwałości i systematyczności), z położeniem nacisku na zapobieganie uzależnieniom. Praca ze skazanym powinna koncentrować się na wykorzystaniu mocnych stron jednostki[30].

W roku 2010/2011 na ogólną liczbę 85 tysięcy osadzonych uczył się co piąty, czyli nauczaniem objęte jest jedynie 20% populacji więziennej. W 2013 roku nauczanie odbywało się na terenie 22 zakładów karnych i 2 aresztów śledczych (na ogólną liczbę 87 zakładów karnych i 69 aresztów śledczych). Proporcje te należałoby odwrócić i objąć obowiązkowym kształceniem możliwie największą grupę osadzonych[31].

Kształcenie i aktywizacja społeczna osób osadzonych

Analogicznie do różnorodności zabiegów rehabilitacyjnych stosowanych wobec osób poszkodowanych w wyniku wypadków, chorych lub osób z niepełnosprawnością, wobec skazanych także trzeba podjąć na szerszą skalę działania korekcyjne, w tym przypadku w zakresie umiejętności społecznych. Należy nie tylko dbać o zachowanie przez osadzonych tych umiejętności, które oni już posiadają (troszczyć się o to, aby w trakcie pobytu w więzieniu umiejętności te nie były zapominane), lecz także rozwijać, wykształcić te, których skazani nie posiadają, a których brak będzie stygmatyzował te osoby po opuszczeniu przez nie więzienia.

Niektórzy z więźniów po opuszczeniu zakładu izolacyjnego, w którym przebywali kilka lat, nie potrafią na przykład jeść nożem i widelcem, bo przez wiele lat jedli jedynie łyżką. Trzeba zastanowić się, jakie

[30] M. K u l e s z a: *Coaching społeczny – zarys koncepcji wspierania osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*. W: *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wspierania osób w trudnych sytuacjach życiowych*. Red. J. S u r z y k i e w i c z, M. K u l e s z a. Warszawa: Difin, 2013.

[31] K. K o w a l u k: *Polska na tle Europy. Systemy penitencjarne...*

działania ze strony funkcjonariuszy będą istotnie skazanym pomagały w życiu na wolności, a jakie wręcz mogą z nich uczynić „społeczne kaleki" – osoby, które będą skazane na życie w instytucjach izolacyjnych, opiekuńczych bądź w środowisku przestępczym. Pomocne w przywróceniu osadzonych społeczeństwu mogą okazać się niektóre programy penitencjarne realizowane w zakładach karnych[32]. Istotne jest rozbudzenie samoświadomości skazanych i uwrażliwienie ich na dobro i potrzeby innych ludzi, w tym ofiar. Skazani muszą zrozumieć, że wiele od nich zależy, i wykorzystać czas w więzieniu na określenie swego celu i swojego miejsca w życiu. Propozycje resocjalizacji mają również swoje umocowanie w poglądach teologów i duchownych, którzy biorą udział w pracy ze skazanymi. Jak twierdzi ks. Piotr Kosmol, w procesie karnym muszą się znaleźć elementy pokuty, żal, skrucha, odwrócenie się od zła, bo w przeciwnym razie pozbawi się skazanego rytów ludzkich, a karanie go stanie się odwetem, bezdusznym wyrównaniem sprawiedliwości, czyli procesem zupełnie nieliczącym się z osobą karanego. Ten sens pokuty może nadać karze tylko sam karany, ponieważ ,,Bóg nigdy nie dąży do zniszczenia człowieka winnego i grzesznego, lecz do jego uratowania. Nie możemy wymagać od przestępcy pokuty, ale można do pokuty pobudzać i uzdalniać"[33]. Trzeba dostrzec w skazanym człowieka i usunąć z życia codziennego rytuał izolacji i „etykietowania więźniów".

Po okresie nowego spojrzenia na dziecko, jego potrzeby, problemy oraz obowiązki wobec dziecka (zapisy Deklaracji genewskiej z 1924 roku), po okresie działalności licznych pedagogów – humanistów, czasie walki o prawa kobiet, uznania praw mniejszości, a także po wprowadzeniu zasady „normalizacji" w stosunku do osób niepełnosprawnych, warto zrewidować podejście do ludzi dokonujących przestępstw.

Ani izolacja i marginalizacja więźniów, ani usiłowania, by zapewnić im czas i opiekować się nimi, by „był spokój w więzieniu", nie odpowiadają współczesnym standardom myślenia i nauki. Więzień to też człowiek, pora to dostrzec i uwzględnić nie tylko w przepisach i kodeksach, ale głównie w świadomości i praktyce społecznej.

---

[32] Niektóre z tych propozycji budzą etyczne kontrowersje z uwagi na brak poszanowania godności osób użytych jako „materiał" do celów resocjalizacji przestępców, na przykład propozycja, by osadzeni w celu przemiany wewnętrznej opiekowali się osobami niedołężnymi i starymi.

[33] P. Kosmol: *Etyczno-teologiczna koncepcja kary*. W: *Ad libertatem in Veritate. Księga pamiątkowa dedykowana księdzu profesorowi Alojzemu Marcolowi w 65. rocznicę urodzin i 35-lecie pracy naukowej*. Red. P. Morciniec. Opole: Wydział Teologii Uniwersytetu Opolskiego, 1996, s. 242–243.

Bibliografia

Ambrozik W.: *Od kaźni i tortur do uwięzionej socjalizacji: o genezie i rozwoju systemu profilaktyki i resocjalizacji*. „Studia Ekonomiczne" 2013, nr 24.

Ambrozik W.: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Impuls, 2016.

Bugajski Z., Neymark E.: *Aktualne zagadnienia i projekty reformy więziennictwa*. T. 1. Warszawa: Zakłady Graficzne Pracowników Drukarskich, 1925.

Cekiera C.: *O godność i autorytet osoby w zakładach penitencjarnych – aspekt psychologiczny i historyczny*. W: *Przestępca i skazany nie tracą godności osoby*. Red. W. Woźniak. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, 2005.

Ciosek M.: *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Warszawa: Wydawnictwa Prawnicze PWN, 2001.

Dąbrowski M.: *Zza krat i bram więziennych. Dialogi z życia więźniów*. Przedmowa W. Makowski. Warszawa: [nakładem autora], 1924.

Ettinger A.S.: *Zbrodniarz w świetle antropologii i psychologii*. Warszawa: F. Hoesick, [1924].

Fidelus A.: *Rola kapitału społecznego w przebiegu procesu readaptacji społecznej skazanych*. W: *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*. Red. B. Urban, M. Konopczyński. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.

Grzegorzewska M.: *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, 1964.

Jarzębowska-Baziak B.: *Oddział zewnętrzny Zakładu Karnego w Wincentowie. Założenia teoretyczne*. „Opieka – Wychowanie – Terapia" 1996, nr 2.

Jarzębowska-Baziak B.: *Praca wychowawcza w zakładzie karnym dla młodocianych (na tle doświadczeń w Szczypiornie)*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1972.

Konopczyński M.: *Twórcza resocjalizacja w warunkach penitencjarnych. Utopia czy rzeczywistość*. W: *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*. [Red. B. Urban]. Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, 2007.

Kosmol P.: *Etyczno-teologiczna koncepcja kary*. W: *Ad libertatem in Veritate. Księga pamiątkowa dedykowana księdzu profesorowi Alojzemu Marcolowi w 65. rocznicę urodzin i 35-lecie pracy naukowej*. Red. P. Morciniec. Opole: Wydział Teologii Uniwersytetu Opolskiego, 1996.

Kowaluk K.: *Polska na tle Europy. Systemy penitencjarne*. „Forum Penitencjarne" 2013, nr 9.

Kulesza M.: *Coaching społeczny – zarys koncepcji wspierania osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*. W: *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wspierania osób w trudnych sytuacjach życiowych*. Red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza. Warszawa: Difin, 2013.

Machel H.: *Poprawczy cel wykonywania kary pozbawienia wolności a jakość wychowawczego personelu penitencjarnego*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Machel H.: *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche, 2003.

Marczak M.: *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2013.

Moczydłowski P.: *Drugie życie więzienia*. Wyd. 2. popr., poszerz. i uaktual. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2002.

Nawój-Śleszyński A.: *Przeludnienie więzień w Polsce. Przyczyny, następstwa, możliwości przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

Polska Służba Więzienna. Informator 2011–2012. Oprac. Zespół Organizacji Współpracy Zewnętrznej w Biurze Dyrektora Generalnego Służby Więziennej. Warszawa: Centralny Zarząd Służby Więziennej, 2013.

Przybyliński S.: *Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości więziennej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.

Psychologia penitencjarna. Red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.

Rada Europy, Komitet Ministrów: *Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich Rady Europy. Europejskie Reguły Więzienne. Podstawowe zasady*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2011, nr 72–73 (numer specjalny): *Międzynarodowe standardy wykonywania kar*.

Reformy prawa karnego. W stronę spójności i skuteczności. Red. J. Utrat-Milecki. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2013.

Rejman J.: *Innowacje penitencjarne*. W: *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*. Red. F. Kozaczuk. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006.

Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne. Red. A. Jaworska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 22 czerwca 1928 r. o wykonaniu rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 7 marca 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa. Dz.U. 1928, nr 64, poz. 591.

Salter A.C.: *Drapieżcy. Pedofile, gwałciciele i inni przestępcy seksualni. Kim są, jak działają i jak możemy chronić siebie i nasze dzieci*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina, 2005.

Stępniak P.: *Wymiar sprawiedliwości i praca socjalna w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: Ławica, 1998.

Szczepanik R.: *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przeszłości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015.

Sztuka M.: *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.

Śliwowski J.: *Kara pozbawienia wolności we współczesnym świecie. Rozważania penitencjarne i penologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1981.

Świda W., Świda H.: *Młodociani przestępcy w więzieniu*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1961.

Urban B.: *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

Urke Nachalnik: *Życiorys własny przestępcy*. Przedmowa S. Błachowski. Oprac. S. Kowalski. Poznań: Towarzystwo Opieki nad Więźniem „Patronat". Oddział Rawicz, 1933.

Danuta Raś

Adult Prisoners Treat as Children versus the Change in Treatment of People Detained in Penitentiary Institution

Summary: The article concerns the analysis of situation of people sentenced to imprisonment and detained in penitentiary unit. It especially concentrates on resocialization process and its results against the effects of isolation and changes in maturity, responsibility and social competences of the convicted. As a result of these analysis a new method of treatment of the convicted as well as tasks and functions for penitentiary personnel was proposed.

Penitentiary personnel instead of educating and taking care of the convicted should act as a counselor, possibly therapist, curator and manager of the institution. Otherwise the stay in prison preserves a demanding attitude, lack of habit of making any effort, work or self-discipline. 'There is no resocialization' as the convicted repeatedly claim, and it is indeed reflected in practice. It is worth mentioning the message of Maria Grzegorzewska and applying it to the convicted: 'there is no criminal – there is a human being'.

The criminals who are treated as immature people, incapable of taking responsibility for their lives and decisions after a few years spent in a penitentiary unit behave rather like children not adults. The convicted are adult people and should be treated in this way to be able to carry out their adult roles.

Key words: resocialization, convicted, social competences, isolation

Danuta Raś

Erwaksene Leute zind Behandelt wie kleine Kindern *versus* Veränderungen beim Behandeln der Inhaftierten in der Justizvollzugsanstalt (JVA)

Zusammenfassung: Der Artikel analysiert die Lage der Verurteilten, die zum Freiheitsentzug verurteilt wurden, und die sich in einer JVA befinden. Er konzentriert sich vor dem Hintergrund der Isolationsfolgen insbesondere auf den Resozialisierungsprozess und auf seine Ergebnisse im Bereich der Reife, Verantwortung und der Sozialkompetenzen der Verurteilten. Infolge der Analysen wurde eine neue Vorgehensweise im Umgang mit Verurteilten sowie mit Aufgaben und Funktion der Erzieher und der Justizvollzugsbeamten vorgeschlagen.

Anstatt die Verurteilten zu erziehen und sie zu betreuen, sollten die Justizvollzugsbeamten die Rolle eines Beraters, gegebenenfalls Therapeuten und Bewährungshelfers und Justizvollzugsanstaltverwalters übernehmen. Ansonsten prägt der Aufenthalt in der JVA bei den Verurteilten eine fordernde Haltung, die Angewohnheit sich nicht anzustrengen, nicht zu arbeiten und sich selbst nicht zu disziplinieren. „Es gibt keine Resozialisierung" behaupten oftmals die Verurteilten und das beweist mehrfach die Praxis. An dieser Stelle sollte man an die Botschaft von Maria Grzegorzewska erinnern und sie auf die Verurteilten beziehen: „Es gibt keinen Verbrecher – es gibt einen Menschen".

Verbrecher, die wie unreife Personen, die unfähig sind Verantwortung für ihr Leben und Entscheidungen zu übernehmen, behandelt werden, verhalten sich nach ein paar Jahren des Aufenthaltes in der JVA eher wie Kinder als Erwachsene. Die Verurteilten sind erwachsene Menschen, und so sollten sie auch behandelt werden, um die Erwachsenrolle zu realisieren.

Schlüsselwörter: Resozialisierung, Verurteilter, Mensch, Sozialkompetenz, Isolation

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz
Uniwersytet Śląski

Realizacja koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie w Polsce
Raport z badań przeprowadzonych w szkołach z krajowym certyfikatem Szkół Promujących Zdrowie

Rozwój i realizacja idei Szkoły Promującej Zdrowie – perspektywa europejska i krajowa

Założenia Szkoły Promującej Zdrowie (SzPZ) po raz pierwszy opisano w 1989 roku w raporcie *Zdrowa szkoła*[1], a już w 1991 roku Światowa Organizacja Zdrowia zainicjowała program pilotażowy związany z tą inicjatywą w Czechosłowacji, na Węgrzech oraz w Polsce[2]. Na podstawie tego programu w 1992 roku trzy międzynarodowe organizacje: WHO – Biuro Regionalne dla Europy, Rada Europy i Komisja Europejska, podjęły decyzję o utworzeniu Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie, która przyjęła eko-holistyczny model szkoły[3]. W modelu tym zakładano istnienie pięciu wzajemnie powiązanych elementów kluczowych „wewnątrz" Szkoły Promującej Zdrowie:

1. Zarządzanie, planowanie oraz podział ról związanych z promocją zdrowia.

---

[1] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 246. Por. K. Borzucka-Sitkiewicz: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006, s. 46.

[2] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*..., s. 246.

[3] Model zaproponowali C. Parsons, D. Stears, C. Thomas – podaję za: B. Woynarowska, K. Stępniak: *Ewolucja koncepcji i modelu szkoły promującej zdrowie w Europie*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2002, nr 12, s. 6.

2. Współpraca z innymi organizacjami, z rodzinami i ze społecznością.
3. Program nauczania uwzględniający edukację zdrowotną.
4. Środowisko społeczne i fizyczne wspierające promocję zdrowia.
5. Uczucia, postawy, wartości, kompetencje i zachowania całej społeczności szkolnej sprzyjające zdrowiu[4].

Dnia 1 stycznia 2008 roku Europejska Sieć Szkół Promujących Zdrowie zmieniła swoją nazwę na Szkoły dla Zdrowia w Europie (Schools for Health in Europe – SHE)[5]. Obecnie do SHE należy 45 państw europejskich, między innymi: Albania, Chorwacja, Cypr, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Irlandia, Islandia, Malta, Niemcy, Norwegia, Portugalia, Wielka Brytania[6], co oznacza, że w skali światowej Europa zajmuje wiodącą pozycję w obszarze promocji zdrowia w szkołach. SHE umożliwia przyłączenie się do sieci każdej zainteresowanej tą ideą placówce, jednocześnie pomaga Szkołom Promującym Zdrowie stać się integralną częścią europejskiej strategii zdrowia. Celem SHE jest zachęcanie członków tej sieci do rozwoju i popularyzowania krajowej strategii dotyczącej SzPZ poprzez dzielenie się informacjami na temat realizacji zagadnień o tematyce prozdrowotnej w szkołach, a także inicjowanie badań, szczególnie tych dotyczących oceny efektywności podejmowanych w zakresie promocji zdrowia działań. Ważnym aspektem funkcjonowania sieci SHE jest też dzielenie się praktycznymi doświadczeniami i umiejętnościami na forum krajowym i międzynarodowym oraz propagowanie idei promocji zdrowia w szkołach na wszystkich poziomach nauczania[7].

Elementy tworzące Szkołę Promującą Zdrowie są zależne od czynników wobec niej zewnętrznych, związanych z legislacją, polityką oraz działaniami w resorcie zdrowia i edukacji na poziomie międzynarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym. Istnieje zatem przekonanie, że inicjatywy na rzecz tworzenia Szkół Promujących Zdrowie nie będą skuteczne, jeśli nie będą wspierane przez społeczności lokalne oraz resorty edukacji i zdrowia. Inicjatorzy koncepcji, świadomi odmienności sytuacji politycznych, ekonomicznych czy kulturowych w różnych

[4] K. Kowalczewska-Grabowska: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna).* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 51.

[5] K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczewska-Grabowska: *Założenia i perspektywy rozwoju sieci Szkół Promujących Zdrowie (w kontekście systemowych zmian w obszarze edukacji zdrowotnej).* W: *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej.* Red. D. Bilski. Łódź: Wydawnictwo WSEZiNS, 2010, s. 173.

[6] *SHE Network – Member Countries*. http://www.schools-for-health.eu/she-network/member-countries [15.04.2016].

[7] *Raport „Schools for Health in Europe Network"*. http://www.schoolsforhealth.eu/upload/SHEstrategicplan20082012.pdf [24.09.2009].

krajach, przyzwalają na tworzenie specyficznych dla danego kraju modeli Szkół Promujących Zdrowie[8].

W Polsce struktura sieci SzPZ ma charakter trójpoziomowy. Na poziomie pierwszym funkcjonują sieci rejonowe, powiatowe lub miejskie (nie wszędzie), poziom drugi stanowią sieci wojewódzkie, a poziom trzeci to Krajowa Sieć Szkół Promujących Zdrowie. Struktura ma charakter wertykalny (typu „bottom-up"), co oznacza, że szkoła może przejść od pierwszego do trzeciego poziomu. Każda placówka może ubiegać się o przyjęcie do sieci po spełnieniu czterech standardów (określonych przez krajowego koordynatora sieci SzPZ):

1) koncepcja pracy szkoły, jej struktura i organizacja powinny sprzyjać uczestnictwu społeczności szkolnej w realizacji działań z zakresu promocji zdrowia oraz skuteczności i długofalowości tych działań;
2) wypracowany w szkole klimat społeczny ma za zadanie wspierać zdrowie i dobre samopoczucie uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz rodziców uczniów;
3) szkoła powinna realizować edukację zdrowotną i program profilaktyki dla uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz dążyć do poprawy skuteczności działań w tym zakresie;
4) warunki oraz organizacja nauki i pracy w szkole powinny sprzyjać zdrowiu i dobremu samopoczuciu uczniów, nauczycieli i innych pracowników oraz umacniać współpracę z rodzicami[9].

Na poziomie wojewódzkim oprócz szkół do sieci należą też przedszkola, placówki specjalne, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, bursy i domy wczasów dziecięcych; placówki te nie mogą należeć do sieci na poziomie krajowym. Szkoła może otrzymać krajowy certyfikat przynależności do sieci po co najmniej 3-letnim okresie posiadania certyfikatu wojewódzkiego. Certyfikaty krajowe wydawane są na okres 5 lat po spełnieniu przez szkoły określonych warunków. Najważniejsze z nich to:

1) dokonanie ewaluacji dotychczasowych działań mających na celu promocję zdrowia i ich upublicznienie, zgodnie z wytycznymi Ośrodka Rozwoju Edukacji (pełniącego funkcję krajowego koordynatora sieci SzPZ);
2) zaproponowanie własnych dobrych praktyk w zakresie promocji zdrowia, którymi szkoła może się dzielić z innymi placówkami;
3) otrzymanie rekomendacji wojewódzkiego koordynatora sieci SzPZ;

[8] B. W o y n a r o w s k a: *Edukacja zdrowotna...*, s. 247.

[9] *Standardy Szkoły Promującej Zdrowie*. [25.06.2010]. http://www.ore.edu.pl/index.php/programy-i-projekty-19445/szkoa-promujca-zdrowie/koncepcja/standardy-szpz [15.04.2016].

4) prowadzenie podstrony internetowej *Szkoła Promująca Zdrowie* i aktualizowanie na bieżąco informacji dotyczących promocji zdrowia w szkole[10].

Obecnie w Polsce około 3 tysięcy placówek jest zrzeszonych w sieci Szkół Promujących Zdrowie.

Metodologiczne założenia przeprowadzonych badań

Wyniki badań przedstawione w niniejszym artykule są częścią szerszego projektu badawczego, który był realizowany w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach we współpracy z Uniwersytetem w Limerick (Irlandia)[11]. Projekt miał na celu diagnozę sposobu realizacji promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej w szkołach. W Irlandii badania przeprowadzono w 2013 roku i były one sponsorowane przez Irish Research Council. Polska część badań została zrealizowana w 2015 roku i była objęta honorowym patronatem Ośrodka Rozwoju Edukacji.

W prezentowanym fragmencie badań zmierzano do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jak respondenci oceniają poszczególne elementy środowiska społeczno-fizycznego szkoły?
- Jak realizowana jest promocja zdrowia w szkołach biorących udział w badaniach?
- Jak realizowana jest edukacja zdrowotna w placówkach objętych badaniami?

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a do ich przeprowadzenia posłużył kwestionariusz *National Questionnaire on SPHE and Health Promoting Schools* przygotowany przez pracowników Uniwersytetu w Limerick[12], a następnie zaadaptowany do wa-

[10] *Krajowy Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie*. [7.09.2010]. http://www.ore.edu.pl/index.php/programy-i-projekty-19445/szkoa-promujca-zdrowie/krajowy-certyfikat-szpz/krajowy-certyfikat-szpz-73696 [15.04.2016].

[11] K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczewska-Grabowska: *Ogólnopolskie badanie opinii koordynatorów szkół promujących zdrowie zrzeszonych w sieci krajowej*. Maj/czerwiec 2015. [Raport przekazany do Ośrodka Rozwoju Edukacji]. W innym artykule w tym samym numerze „Chowanny" Czytelnik znajdzie omówienie drugiej części badań (K. Kowalczewska-Grabowska: *Funkcja koordynatora ds. promocji zdrowia w opinii szkolnych koordynatorów należących do Krajowej Sieci Szkół Promujących Zdrowie*, s. 269–284).

[12] Por. S. Moynihan, D. Jourdan, P. Mannix McNamara: *An Examination of Health Promoting Schools in Ireland*. „Health Education" 2016, vol. 116, issue 1, s. 16–33.

runków polskich. Narzędzie składało się z trzech części. Część pierwsza: *Informacje ogólne*, obejmowała dane socjodemograficzne, zawarte w 7 pytaniach metryczkowych, uwzględniających takie zmienne, jak: płeć i wiek respondentów, typ szkoły, w której pracują, jej lokalizacja i sposób finansowania (państwowa, społeczna, prywatna) oraz dane dotyczące stażu pracy badanych nauczycieli i przedmiotów, jakich oni nauczają. Druga część kwestionariusza: *Zdrowie i dobre samopoczucie w szkole*, składała się z 15 pytań ujętych w formie 5-stopniowej skali Likerta. Część trzecia: *Szkoła Promująca Zdrowie*, zawierała 13 pytań z kafeterią zamkniętą, półotwartą i otwartą.

W 2015 roku kwestionariusze rozesłano do wszystkich szkół w Polsce posiadających krajowy certyfikat SzPZ, z czego zwrotnie otrzymano 103 wypełnione kwestionariusze, które następnie poddano analizie ilościowej i jakościowej. Do opracowania danych ilościowych wykorzystano program Statistica 12.

W polskich badaniach adresatami rozesłanych kwestionariuszy byli nauczyciele pełniący funkcje koordynatorów ds. promocji zdrowia w poszczególnych placówkach. Respondenci biorący udział w badaniu byli pracownikami różnych typów szkół: 82 badanych (79,61%) było pracownikami szkół podstawowych, a 26 (25,24%) – gimnazjów. Tylko 3 nauczycieli pracowało w liceach ogólnokształcących (2,91%), 4 – w technikach (3,88%), a 1 nauczyciel był pracownikiem zasadniczej szkoły zawodowej (0,97%). Wszystkie szkoły, które wzięły udział w badaniu, były szkołami państwowymi. Z uzyskanych danych wynika, że 73 szkoły były szkołami miejskimi (co stanowiło 70,87% ogółu szkół biorących udział w badaniu), a pozostałe 30 szkół (29,13%) to szkoły zlokalizowane na terenie wiejskim.

66 spośród badanych koordynatorów (64,08% ogółu) podało, że ich szkoły należą do sieci SzPZ dłużej niż 10 lat, 33 koordynatorów (32,04%) wskazało okres przynależności do sieci od 5 do 10 lat, a tylko 3 badanych (2,91%) zadeklarowało, że szkoła należy do sieci krócej niż 5 lat. Jak zatem pokazują zebrane dane, badani koordynatorzy pracują w szkołach, które mają wieloletnią tradycję realizacji programu promocji zdrowia w społeczności szkolnej. Ponad 10-letnie doświadczenie uczestnictwa w programie pozwala zakładać, że podejmowane na terenie szkoły działania są odpowiednio planowane, prawidłowo realizowane i cyklicznie ewaluowane, a ich rezultaty obserwować można w poprawie jakości życia wszystkich członków społeczności szkolnej.

Wyniki przeprowadzonych badań

Można założyć, że Szkoła Promująca Zdrowie tworzy warunki i inicjuje działania, które sprzyjają dobremu samopoczuciu członków społeczności szkolnej, podejmowaniu przez nich działań na rzecz zdrowia własnego i innych ludzi oraz kreowaniu zdrowego środowiska[13]. Istotne jest również to, by wdrażanie promocji zdrowia w szkole nie ograniczało się do realizacji programu nauczania, a było powiązane ze wszystkimi działaniami szkoły[14]. Promocję zdrowia w takim rozumieniu możemy nazwać etosem zdrowia w szkole, stanowiącym jej ukryty program. Ważny element koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie stanowi także współdziałanie kadry szkoły z rodzicami i ze społecznością lokalną, dzięki czemu możliwe jest potęgowanie treści, które uczeń przyswaja w szkole[15].

Wszystkie wymienione elementy Szkoły Promującej Zdrowie uczyniono przedmiotem analizy w podjętych badaniach po to, by obraz realizacji koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie w warunkach polskich stał się jak najbardziej kompletny.

Ocena poszczególnych elementów środowiska społeczno-fizycznego badanych szkół

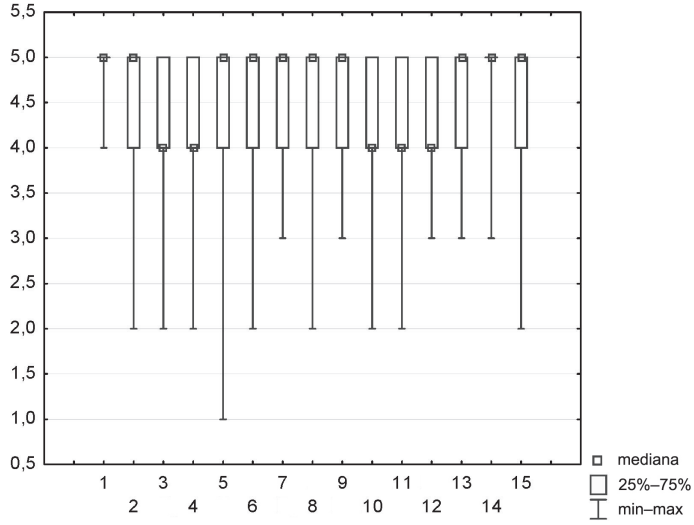
Kluczowym elementem Szkoły Promującej Zdrowie jest nie tylko realizacja edukacji zdrowotnej, lecz także sposób budowania środowiska społecznego i fizycznego szkoły tak, by było ono środowiskiem sprzyjającym zdrowiu. Podczas badań poproszono respondentów, aby dokonali analizy poszczególnych elementów środowiska społeczno-fizycznego szkoły, w której pracują. Swoje odpowiedzi badani zaznaczali na skali 5-stopniowej. Szczegółowe statystyki opisowe dla tej części badania zaprezentowano na rys. 1.

---

[13] B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły Promującej Zdrowie*. „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole" 2006, z. 10–11, s. 16.

[14] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*..., s. 248.

[15] K. Borzucka-Sitkiewicz: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 94.



Rys. 1. Ocena środowiska społeczno-fizycznego szkoły przez badanych – statystyki opisowe
1 – Uczniów angażuje się w działania szkolne promujące zdrowie i dobre samopoczucie; **2** – Nauczycieli angażuje się w działania szkolne promujące zdrowie i dobre samopoczucie; **3** – Rodziców angażuje się w działania szkolne promujące zdrowie i dobre samopoczucie; **4** – Społeczność angażuje się w działania szkolne promujące zdrowie i dobre samopoczucie; **5** – Dyrekcja szkoły angażuje się w działania szkolne promujące zdrowie i dobre samopoczucie; **6** – W szkole panuje przyjazna atmosfera; **7** – W szkole skupiamy się na zdrowym stylu życia uczniów; **8** – Szkoła wspiera praktyki w zakresie edukacji zdrowotnej; **9** – Edukacja zdrowotna ma swoje miejsce w działaniach dydaktyczno-organizacyjnych podejmowanych przez szkołę (w szkole opracowano program edukacji zdrowotnej); **10** – Edukacja zdrowotna ma odpowiednie zasoby (ludzkie, materialne); **11** – Edukacja zdrowotna stanowi priorytet przy układaniu planu zajęć; **12** – Nauczyciele zostali przeszkoleni w zakresie edukacji zdrowotnej; **13** – Wszyscy nauczyciele są przekonani o wartości edukacji zdrowotnej; **14** – Jestem przekonana/-y o znaczeniu i wartości edukacji zdrowotnej; **15** – Dyrektor intensywnie wspiera edukację zdrowotną

Stwierdzono, że przeważająca część badanych koordynatorów zgadza się z większością twierdzeń zamieszczonych w kwestionariuszu (M = 5,00). Deklarują oni, iż w ich placówkach dyrekcja, nauczyciele i uczniowie w wysokim stopniu angażują się w działania promujące zdrowie i dobre samopoczucie w szkole, społeczność skupia się na zdrowym stylu życia uczniów oraz wspiera praktyki w zakresie edukacji zdrowotnej, w szkole panuje przyjazna atmosfera, a wszyscy nauczyciele – łącznie z dyrekcją i samym koordynatorem – są przekonani o znaczeniu i wartości edukacji zdrowotnej. Nieco gorzej (M = 4,00) ocenione zostały twierdzenia odnoszące się do zaangażowania rodziców i społeczności lokalnej w promocję zdrowia i dobrego samopoczucia w szkole, przeszkolenia nauczycieli w zakresie edukacji zdrowotnej, a także przeznaczenia na realizację edukacji zdrowotnej odpowiednich zasobów (ludzkich i materialnych) oraz wyznaczenia jej priorytetowego miejsca przy układaniu planu zajęć. Wymienione kwestie wskazują obszary do dalszej pracy nad doskonaleniem funkcjonowania Szkół Promujących Zdrowie w Polsce.

Realizacja działań z zakresu promocji zdrowia w szkołach biorących udział w badaniu

Respondenci biorący udział w badaniu zostali poproszeni o opisanie w formie wypowiedzi otwartej działań w zakresie promocji zdrowia podejmowanych w ich szkołach. Spośród 103 badanych koordynatorów, do których skierowano taką prośbę, 96 udzieliło takiej odpowiedzi. W analizie uzyskanych od respondentów informacji opisujących promocję zdrowia w ich szkołach uwzględniono teoretyczne założenia omawianej idei, standardy Szkoły Promującej Zdrowie[16] oraz obszary zaproponowane w *Narodowym przewodniku dla Szkół Promujących Zdrowie*[17]. Zasygnalizowaną w badanym materiale problematykę pogrupowano w cztery kategorie, które rozumiane są w następujący sposób:

1) środowisko szkoły – w Szkołach Promujących Zdrowie tworzy się środowisko fizyczne sprzyjające zdrowiu, bezpieczeństwu i dobremu samopoczuciu uczniów i wszystkich pracowników;
2) podstawa programowa i uczenie się – w Szkole Promującej Zdrowie dąży się do osiągnięcia celów i realizuje zadania określone w podstawowych programach kształcenia ogólnego i innych obowiązujących aktach prawnych, a jednocześnie prowadzi się edukację zdrowotną uczniów i pracowników oraz dąży do zwiększenia jej jakości i skuteczności;
3) partnerstwo – w Szkołach Promujących Zdrowie zarządzanie projektami promocji zdrowia następuje w sposób sprzyjający uczestnictwu, partnerstwu i współdziałaniu;
4) polityka i planowanie (polityka szkoły, również w zakresie realizacji programów) – Szkoła Promująca Zdrowie realizuje standardy i planuje długofalowe działania, opierając je na diagnozie potrzeb.

Jak stwierdzono w toku analiz, badani mają dużą orientację w tworzeniu warunków i inicjowaniu działań z zakresu promocji zdrowia w szkołach. Dalej zaprezentowano analizę wypowiedzi ankietowanych (z uwzględnieniem wskazanych kategorii); fragmenty wypowiedzi ilustrujące poszczególne kategorie przytoczono w formie cytatów.

W odniesieniu do **środowiska szkoły** wypowiedzi respondentów wskazują, że badane placówki dbają o dobrą atmosferę poprzez tworzenie sprzyjających zdrowiu warunków pracy i nauki. Zgodnie z deklaracjami ankietowanych, w szkołach objętych badaniami panuje przyjazna atmosfera, zatem wszyscy czują się w nich dobrze – zarówno rodzice, uczniowie, nauczyciele, jak i pracownicy niepedagogiczni. Szkoły

[16] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*..., s. 246–253.

[17] Health Service Executive: *Schools for Health in Ireland: Framework for Developing a Health Promoting* Schools. www.healthpromotion.ie [21.03.2014].

są przedstawiane jako miejsca bezpieczne, w których promuje się zachowania proekologiczne. Dobra atmosfera panująca w poszczególnych szkołach przyczynia się do obniżenia stresu szkolnego i zmniejszenia ilości zachowań agresywnych i przemocy wśród uczniów. Jak podkreślał jeden z respondentów:

> *Promocja zdrowia w naszej szkole to m.in. tworzenie właściwych relacji między wszystkimi, którzy w szkole pracują i uczą się. Udało się nam wypracować dobry kontakt, miłą atmosferę, tolerancję, co podnosi efektywność nauczania i uczenia się.*

Niewielu z ankietowanych w swoich wypowiedziach zwracało uwagę na środowisko fizyczne szkoły, co może sugerować, że przebudowa materialnych elementów wyposażenia szkoły zgodnie z zasadami promocji zdrowia jest trudniejsza niż budowanie prozdrowotnego środowiska społecznego, ponieważ wymaga nakładów finansowych.

Wypowiedzi badanych odnoszące się do **podstawy programowej i uczenia się** skoncentrowane były na sposobach realizacji edukacji zdrowotnej. Respondenci podkreślali, że ich placówki aktywnie rozwijają się w kierunku promowania zdrowego stylu życia zarówno psychicznego, jak i fizycznego całej społeczności szkolnej, a program wychowawczy i profilaktyczny szkoły jest podporządkowany promocji zdrowia. Jej realizacja ma miejsce przez cały rok szkolny, w ramach różnych przedmiotów i przez różnych nauczycieli – w zależności od potrzeb. Dodatkowo szkoły prowadzą wiele pozalekcyjnych zajęć o charakterze prozdrowotnym, takich jak: kółka zainteresowań, rajdy piesze i rowerowe, inne imprezy sportowe, festyny, wycieczki czy projekty ekologiczne. Jeden z koordynatorów tak opisał zakres tematyczny podejmowanych w szkole działań:

> *Promocja zdrowia w naszej szkole to: poszerzanie wiedzy na temat zdrowego żywienia, zbilansowanej diety, aktywności fiz.; uświadomienie zagrożeń spowodowanych używkami: papierosy, alkohol, dopalacze; uświadomienie zagrożeń dla młodego organizmu – anoreksja, bulimia, otyłość; propagowanie zdrowego trybu życia.*

Respondenci wskazywali też na skuteczność działań podejmowanych w obszarze edukacji zdrowotnej. Oto przykład ilustrujący takie twierdzenie:

> *Poprawiły się nawyki żywieniowe. Uczniowie chętniej przynoszą na drugie śniadanie ciemne pieczywo oraz sałatki warzywne, piją wodę mineralną i herbatę.* [...] *Obserwujemy wzrost aktywności fizycznej*

wśród uczniów i ich rodziców. Spędzają oni więcej czasu na uprawianiu różnych sportów: fitness, jogging, nording walking, tenis stołowy, piłka nożna i inne.

Jak zatem wynika z uzyskanych danych, szkoły nie ograniczają się jedynie do realizacji podstawy programowej, ale podejmują wiele dodatkowych inicjatyw z zakresu promocji zdrowia oraz kształtowania prozdrowotnego stylu życia.

Partnerstwo było zagadnieniem najrzadziej poruszanym w wypowiedziach badanych. Zwracający na nie uwagę koordynatorzy podkreślali fakt współpracy poszczególnych członków społeczności szkolnej, tj. nauczycieli, uczniów, rodziców i pracowników niepedagogicznych, w realizacji idei promocji zdrowia. Jednocześnie respondenci akcentowali współdziałanie szkoły z instytucjami funkcjonującymi w społeczności lokalnej. Oto przykładowe wypowiedzi dotyczące partnerstwa:

Szerzymy w środowisku lokalnym wiedzę na temat sposobów dbania o zdrowie naszych uczniów, pracowników i rodziców. Realizujemy zadania prozdrowotne we współpracy ze stowarzyszeniami, organizacjami i instytucjami społeczności lokalnej.

Od lat prowadzimy szereg działań mobilizujących do pracy uczniów naszej szkoły, jak i lokalne środowisko; promujemy akcje ekologiczne, współpracujemy z różnymi instytucjami i fundacją Arka...

Uzyskane dane wskazują zatem, że postulat partnerstwa jest uwzględniany w działalności badanych placówek, jednak nie tak często jak postulaty dotyczące środowiska szkoły oraz podstawy programowej i uczenia się.

Analiza obszaru **polityki i planowania** w Szkołach Promujących Zdrowie pozwoliła na stwierdzenie, że respondenci również eksponują go nieco rzadziej niż kwestie dotyczące środowiska szkoły i programu nauczania. Odnoszący się do tego obszaru badani w swoich wypowiedziach podkreślali, iż promocja zdrowia sprowadza się do planowych i systematycznych działań całej społeczności szkolnej na rzecz podnoszenia świadomości zdrowotnej. Działania te, zdaniem respondentów, powinny polegać najpierw na diagnozie stanu wyjściowego, a następnie stworzeniu planu pracy oraz jego realizacji i ewaluacji. Ponadto ankietowani bardzo często akcentowali fakt, że realizacja promocji zdrowia wymaga stworzenia w szkole odpowiedniej struktury organizacyjnej, w której wiodącą rolę powinien pełnić koordynator i zespół ds. promocji zdrowia. Dwa obszerne cytaty stanowią egzemplifikację większości wypowiedzi badanych:

Szkoła angażuje się w działania wspierające zdrowie; inicjuje je Szkolny Zespół Promocji Zdrowia na podstawie diagnozy stanu wyjściowego, która wskazuje na listę problemów. Następnie zespół w porozumieniu z Dyrektorem Szkoły wybiera problem priorytetowy do rozwiązania w danym roku szkolnym – CEL, następnie zespół opracowuje plan działań – zadań, które pozwolą usunąć przyczyny problemu. Plan działań musi zostać zaakceptowany przez rodziców i nauczycieli. Działania wspierające zdrowie głównie inicjuje Szkolny Zespół Promocji Zdrowia oraz każdy nauczyciel. Szkoła angażuje się w działania wspierające zdrowie poprzez realizację planu pracy Zespołu Promocji Zdrowia. Członkowie zespołu dokonują autoewaluacji, wprowadzają zmiany w przyjętych działaniach.

[...] *na terenie szkoły włączamy całe środowisko, angażując naszych sojuszników. Inicjuje je* [działania – K.B.S.] *koordynator we współpracy z pedagogiem, higienistką szkolną, dyrekcją szkoły. Szkoła bardzo angażuje się w działania wspierające zdrowie. Inicjują te działania nauczyciele, dyrektor, uczniowie, higienistka szkolna, koordynator rejonowy Sieci SzPZ, rzadziej rodzice, koordynatorzy SzPZ, nauczyciele wf., nauczyciele przyrody, nauczyciele klas I–III. Nasza szkoła na bieżąco angażuje się w działania wspierające zdrowie. Wszystkie działania inicjujemy wspólnie z wszystkimi nauczycielami i Radą Rodziców. Zawsze wspiera nas Dyrekcja szkoły. Szkoła angażuje się w działania wspierające zdrowie. Inicjatorami są w szczególności członkowie zespołu ds. promocji zdrowia. Czasami inicjatywa pojawia się ze strony uczniów lub innych pracowników szkoły.*

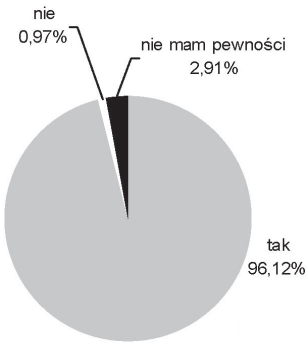
Przytoczone wypowiedzi jednoznacznie wskazują, że zdecydowana większość badanych koordynatorów zna założenia koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie i były one – co prawda w różnym zakresie, ale jednak – wdrażane do praktyki szkolnej w placówkach objętych badaniami.

Wśród otrzymanych odpowiedzi respondentów znalazły się również bardziej ogólnikowe, typu:

Promocja zdrowia w naszej szkole jest priorytetem.
jest na bardzo wysokim poziomie.
na każdy rok szkolny wdrażamy jeden lub dwa zadania priorytetowe
angażuje wszystkie grupy szkolne i środowisko lokalne
okazjonalnie
realizowana jest wg Programu Promocji Zdrowia (dostępny na stronie www)

Odpowiedzi te trudno było zakwalifikować do jednej z wyżej określonych kategorii. Jedynie 7 osób w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Zagadnienie posiadania przez szkołę określonej polityki promującej zdrowy styl życia poruszono dodatkowo w kolejnym pytaniu zamkniętym ze względu na wagę tej kwestii dla wdrażania idei SzPZ do praktyki szkolnej. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o politykę promującą zdrowy styl życia został zaprezentowany na rys. 2.



Rys. 2. Odpowiedź respondentów na pytanie: Czy szkoła wdraża politykę promującą zdrowy styl życia?

Spośród badanych 99 koordynatorów (96,12%) przyznało, że polityka promująca zdrowy styl życia została wdrożona do realizacji w ich szkole. Tylko 3 respondentów (tj. 2,91%) nie ma pewności w tej kwestii, a jedna osoba odpowiedziała, że taka polityka nie jest wprowadzona w życie w placówce, w której badany pracuje. Jednocześnie wszyscy koordynatorzy zadeklarowali, że w ich szkołach został powołany zespół ds. promocji zdrowia (co stanowi warunek otrzymania certyfikatu).

Respondentów zapytano również o to, kto w ich szkole inicjuje działania wspierające zdrowie. Zdaniem badanych, głównymi inicjatorami takich działań są dyrektor szkoły, koordynator (lider) i zespół ds. promocji zdrowia oraz nauczyciele (głównie przedmiotów przyrodniczych, nauczania początkowego i wychowania fizycznego). W odpowiedziach na to pytanie wskazywano też przedstawicieli społeczności szkolnej, samorząd uczniowski, wychowawców, pielęgniarkę/higienistkę szkolną, uczniów, Radę Rodziców, rodziców. Respondenci wymieniali również często instytucje lokalne inicjujące i wspierające podejmowane inicjatywy, na przykład: Jarosławskie Stowarzyszenie Oświaty i Promocji Zdrowia, Sanepid, Policja, Straż Pożarna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, Sieć Szkół Promujących Zdrowie, instytucje zewnętrzne (wyznaczanie konkretnych akcji, na przykład HEPS, Kowadło Zdrowia); także lekarzy, władze lokalne, partnerów w środowisku, pracowników niepedagogicznych, psychologa, niekiedy organ prowadzący szkołę. Odpowiedzi badanych na to pytanie kwestionariusza potwierdziły zatem dane uzyskane wcześniej dzięki pytaniu otwartemu, dotyczące istnienia struktury wspierającej promocję zdrowia w szkołach biorących udział w badaniu oraz ich współpracy ze środowiskiem lokalnym.

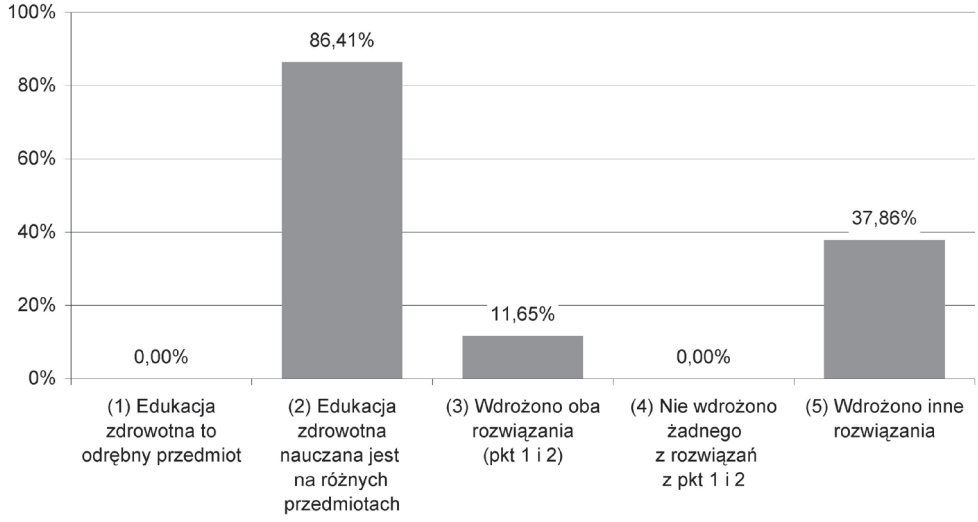
Realizacja działań z zakresu edukacji zdrowotnej w szkołach biorących udział w badaniu

Edukacja zdrowotna do polskich szkół po raz pierwszy została wprowadzona w 1997 roku, chociaż nie przydzielono jej miejsca i godzin w planie lekcji. W 1999 roku wprowadzono ścieżkę edukacyjną „edukacja prozdrowotna" w szkole podstawowej i gimnazjum; w 2002 ta ścieżka edukacyjna została już wprowadzona we wszystkich typach szkół. Kluczowym momentem we wdrażaniu promocji zdrowia do szkół był rok 2008, kiedy to podjęto decyzję o włączeniu modułu „edukacja zdrowotna" do podstawy programowej wychowania fizycznego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Oprócz konieczności respektowania zapisów podstawy programowej Szkoły Promujące Zdrowie są zobligowane do posiadania własnego programu edukacji zdrowotnej, w którym określają też sposób jego realizacji.

Respondentów zapytano o to, jak realizowana jest edukacja zdrowotna w ich placówkach. Możliwe odpowiedzi obejmowały pięć kategorii, a mianowicie:

1) to odrębny przedmiot;
2) nauczana jest na różnych przedmiotach;
3) wdrożono oba rozwiązania;
4) nie wdrożono żadnego z rozwiązań;
5) wdrożono inne rozwiązania.

Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o realizację edukacji zdrowotnej w szkołach, w których pracują badani, obrazuje rys. 3.

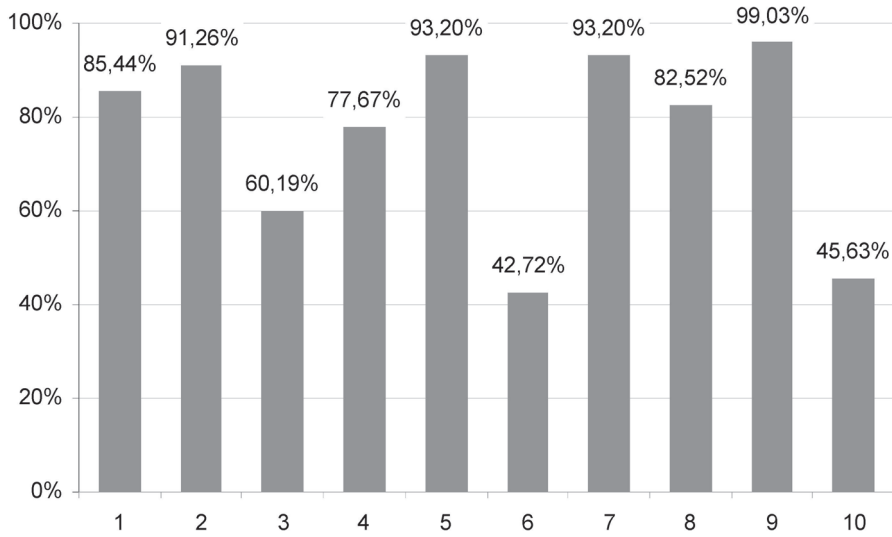


Rys. 3. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Jak realizowana jest edukacja zdrowotna w placówkach, w których pracują badani?

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Ponad 86% respondentów deklaruje, że edukacja zdrowotna w ich szkołach jest realizowana w ramach różnych przedmiotów. Blisko 12% wskazało, że edukacja zdrowotna nie tylko jest realizowana w ramach różnych przedmiotów, ale równolegle został stworzony odrębny przedmiot z tego zakresu tematycznego. Blisko 38% koordynatorów podało inne sposoby realizacji edukacji zdrowotnej, takie jak: projekty edukacyjne, doraźne akcje, prelekcje, spotkania z osobami, które mają rozległą wiedzę na temat różnych aspektów ochrony zdrowia (pielęgniarki, lekarze, dietetycy), oferta sklepiku szkolnego, kursy, wyjścia, wycieczki, rajdy.

Dodatkowo respondentów poproszono o wskazanie tematów/zagadnień, które zostały ujęte w planie realizacji edukacji zdrowotnej w ich szkołach. Respondenci mieli do wyboru następujące odpowiedzi: 1) poczucie przynależności i integracji; 2) umiejętności komunikacyjne; 3) wpływ i podejmowanie decyzji; 4) przyjaźń; 5) zdrowie emocjonalne; 6) relacje i seksualność; 7) bezpieczeństwo osobiste; 8) używanie różnych substancji; 9) zdrowie fizyczne; 10) inne (nieuwzględnione w pkt 1–9). Procentowy rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie o tematy edukacji zdrowotnej został przedstawiony na rys. 4.



Rys. 4. Tematy ujęte w planie realizacji edukacji zdrowotnej w szkołach respondentów

1 – Poczucie przynależności i integracji; **2** – Umiejętności komunikacyjne; **3** – Wpływ i podejmowanie decyzji; **4** – Przyjaźń; **5** – Zdrowie emocjonalne; **6** – Relacje i seksualność; **7** – Bezpieczeństwo osobiste; **8** – Używanie różnych substancji; **9** – Zdrowie fizyczne; **10** – Inne (nieuwzględnione w pkt 1–9)

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Największy odsetek respondentów (ponad 99%) wskazuje, że treści związane ze zdrowiem fizycznym są przewidziane do realizacji w ramach programu edukacji zdrowotnej. Najmniej badanych (42,72%) za-

znaczyło, iż poruszane są zagadnienia związane z relacjami społecznymi i seksualnością, co pokazuje, że treści dotyczące zdrowia psychospołecznego nie są w szkołach powszechnie realizowane. Niepokój może też wzbudzać pomijanie treści związanych z edukacją seksualną, ponieważ co prawda w polskiej szkole istnieje przedmiot „wychowanie do życia w rodzinie", jednak uczestnictwo w tych zajęciach nie jest obowiązkowe, a zagadnienia związane z seksualnością są często marginalizowane. Respondenci uzupełnili wykaz tematów o następujące zagadnienia: zdrowa żywność, hartowanie organizmu, pielęgnacja własnego ciała, bezpieczeństwo innych, tematy związane z ochroną środowiska i zdrowiem psychicznym, tzw. edukacja włączająca (każdy uczeń odniesie sukces na miarę swoich możliwości), radzenie sobie ze stresem, skutki hałasu, cyberprzemoc, zdrowy wypoczynek, pierwsza pomoc itp. (odpowiedzi udzielone w pkt 10).

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że holistyczne treści z zakresu edukacji zdrowotnej są realizowane przez większość Szkół Promujących Zdrowie, jednak zauważa się marginalizowanie tematów związanych z relacjami społecznymi i seksualnością. W większości szkół treści z edukacji zdrowotnej realizowane są na wielu przedmiotach, a w blisko 12% szkół utworzono dodatkowo specjalny przedmiot związany z edukacją zdrowotną, co uważa się za bardzo korzystne rozwiązanie. Przeznaczenie na edukację zdrowotną dodatkowych godzin i miejsca w organizacji życia szkoły pozwala uczniom zrozumieć wagę podejmowanych kwestii i w dalszej perspektywie może mieć istotny wpływ na wiedzę i umiejętności młodych ludzi.

Jak deklarują badani koordynatorzy, w ponad 95% Szkół Promujących Zdrowie opracowano program z zakresu edukacji zdrowotnej. Zastanawia fakt, że pozostały odsetek badanych nie udzielił odpowiedzi na pytanie o specjalny program z tego zakresu lub nie ma zdania na ten temat. W badaniu brały udział jedynie szkoły posiadające certyfikat Krajowej Sieci Szkół Promujących Zdrowie, a jednym z warunków otrzymania certyfikatu jest napisanie autorskiego programu promocji zdrowia, przy założeniu, że edukacja zdrowotna jest narzędziem promocji zdrowia. Przypuszcza się zatem, iż braki wiedzy u części badanych są skutkiem tego, że nie są oni zainteresowani pełnieniem funkcji koordynatora, co z kolei może wynikać z faktu, że zostali powołani do pełnienia tej funkcji przez dyrektorów, a nie zgłosili się sami. Jednocześnie należy podkreślić, iż 96% badanych koordynatorów jest przekonanych o znaczeniu i wartości edukacji zdrowotnej.

Na uwagę zasługuje również fakt, że – zdaniem większości badanych – dyrektorzy szkół wspierają wszelkie działania z zakresu edukacji zdrowotnej inicjowane i realizowane w szkołach (tylko 1% badanych nie zgadza się z tą opinią), co pozwala przypuszczać, że w szkołach panuje powszechne (również wśród pracowników administracyjnych) przekonanie o słuszności podejmowanych działań.

Zestawienie uzyskanych danych z danymi z badań przeprowadzonych w Irlandii pozwala dostrzec pewne podobieństwa. W obu krajach nacisk w pracy szkoły położony jest przede wszystkim na dwa elementy budujące Szkołę Promującą Zdrowie: środowisko oraz podstawę programową i uczenie się; nieco gorzej są realizowane dwa pozostałe elementy Szkoły Promującej Zdrowie: partnerstwo oraz polityka i planowanie, choć polscy koordynatorzy w większości mają wiedzę na temat struktury, jaką powinna posiadać Szkoła Promująca Zdrowie. Co może się wydać paradoksalne ze względu na posiadane zasoby, Polska wypada nieco lepiej w tym porównaniu – w Irlandii częstsze są skargi nauczycieli na ograniczone możliwości implementowania edukacji zdrowotnej do programu nauczania i praktyki szkolnej, większe też wydają się problemy z wdrażaniem idei uczestnictwa całej społeczności szkolnej do działań z zakresu promocji zdrowia. Być może jest to spowodowane faktem, że w Irlandii badaniem objęto wszystkie szkoły, natomiast w Polsce brały w nim udział jedynie szkoły z krajowym certyfikatem SzPZ.

Przeprowadzone badania pozwoliły na wyodrębnienie w polskim szkolnictwie kilku wymagających dalszej pracy obszarów realizacji koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie; to między innymi: zaangażowanie rodziców i społeczności lokalnej w działania podejmowane przez szkołę, holistyczne podejście do realizowanych treści, zapewnienie niezbędnych do realizacji promocji zdrowia w szkole zasobów ludzkich i materialnych. Badania dowiodły też ogromnego zaangażowania większości szkolnych koordynatorów SzPZ. Pełniące swoją funkcję społecznie osoby są prawdziwie oddane idei promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej, starają się w miarę posiadanych środków wdrażać tę ideę w codzienne życie szkoły mimo przeszkód natury społecznej i systemowej.

Bibliografia

Borzucka-Sitkiewicz K.: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006.

Borzucka-Sitkiewicz K.: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.

Borzucka-Sitkiewicz K., Kowalczewska-Grabowska K.: *Założenia i perspektywy rozwoju sieci Szkół Promujących Zdrowie (w kontekście systemowych zmian w obszarze edukacji zdrowotnej)*. W: *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*. Red. D. Bilski. Łódź: Wydawnictwo WSEZiNS, 2010.

Health Service Executive: *Schools for Health in Ireland: Framework for Developing a Health Promoting Schools*. www.healthpromotion.ie/health/schools [21.03.2014].

Kowalczewska-Grabowska K.: *Promocja zdrowia w środowisku lokalnym. Założenia teoretyczne i praktyczne egzemplifikacje (perspektywa pedagogiczna)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Krajowy Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie. [7.09.2010]. http://www.ore.edu.pl/index.php/programy-i-projekty-19445/szkoa-promujca-zdrowie/krajowy-certyfikat-szpz/krajowy-certyfikat-szpz-73696 [15.04.2016].

Moynihan S., Jourdan D., Mannix McNamara P.: *An Examination of Health Promoting Schools in Ireland*. „Health Education" 2016, vol. 116, issue 1.

Raport „Schools for Health in Europe Network". http://www.schoolsforhealth.eu/upload/SHEstrategicplan20082012.pdf [24.09.2009].

SHE Network – Member Countries. http://www.schools-for-health.eu/she-network/member-countries [15.04.2016].

Standardy Szkoły Promującej Zdrowie. [25.06.2010]. http://www.ore.edu.pl/index.php/programy-i-projekty-19445/szkoa-promujca-zdrowie/koncepcja/standardy-szpz [15.04.2016].

Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

Woynarowska B., Sokołowska M.: *Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły Promującej Zdrowie*. „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole" 2006, z. 10–11.

Woynarowska B., Stępniak K.: *Ewolucja koncepcji i modelu szkoły promującej zdrowie w Europie*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2002, nr 12.

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Realization of the Concept of Health Promoting School in Poland Report on Studies Conducted in Schools with a National Certificate of Health Promoting Schools

Summary: The article presents a fragment of a wider research project, which was implemented in the Chair of Social Pedagogy at the University of Silesia in Katowice, in collaboration with the University of Limerick (Ireland). The project was aimed at the diagnosis of health promotion and health education implementation in schools. Presented results focus on the concept of the health promoting school implementation in Poland. The study involved coordinators of school-based health promotion in schools with national health promoting schools certificate. The questionnaire prepared at the University of Limerick, and then adapted to Polish conditions was a tool used in the research.

Key words: health promotion, Health Promoting School, coordinators of school-based health promotion, health education

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Die Verwirklichung der Idee von der die Gesundheit fördernden Schule in Polen Der Bericht zu den in den Schulen mit dem Zertifikat „Die Gesundheit fördernde Schule“ durchgeführten Forschungen

Zusammenfassung: Der Beitrag schildert einen Teil des Forschungsprojektes, der in dem Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Schlesischen Universität in Katowice (dt.: Kattowitz) in Zusammenarbeit mit der Universität in Limerick (Irland) durchgeführt wurde. Das Projekt bezweckte, die Vorgehensweise bei Verwirklichung der Idee von der die Gesundheit fördernden Schulen zu diagnostizieren. Die hier präsentierten Forschungsergebnisse betreffen polnische Schulen. Befragt wurden die in den Schulen mit dem Zertifikat „Die Gesundheit fördernde Schule“ angestellten Koordinatoren für Gesundheitsförderung. Für Forschungen verwandte man den von den Mitarbeitern der Universität in Limerick entwickelten und für polnische Forschungen adaptierten Fragebogen.

Schlüsselwörter: Gesundheitsförderung, die Gesundheit fördernde Schule, Koordinator für Gesundheitsförderung, Gesundheitsbildungswesen

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska
Uniwersytet Śląski

Funkcja koordynatora ds. promocji zdrowia w opinii szkolnych koordynatorów należących do Krajowej Sieci Szkół Promujących Zdrowie

Wprowadzenie do badań

Zdrowie i edukacja nierozerwalnie są z sobą powiązane i – jak dowodzą liczne badania – uczniowie, którzy dbają o własne zdrowie, uczą się lepiej i wywierają korzystny wpływ na swoje otoczenie[1]. Dlatego też od niemal trzech dekad idea Szkół Promujących Zdrowie z powodzeniem rozwija się na całym świecie[2]. Koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie (SzPZ) wynika z założeń promocji zdrowia zapisanych w Karcie Ottawskiej[3]; Szkoła Promująca Zdrowie „ma na celu tworzyć

[1] D. Jourdan et al.: *Factors Influencing the Contribution of Staff to Health Education in Schools*. „Health Education Research" 2010, vol. 25, no. 4, s. 519; L. St Leger, D. Nutbeam: *Health Promotion in Schools. The Evidence of Health Promotion Effectiveness*. Vanves, France: IUHPE, 1999, s. 110–133; W. Mukoma, A.J. Flisher: *Evaluations of Health Promoting Schools: A Review of Nine Studies*. „Health Promotion International" 2004, vol. 19, issue 3, s. 357–368; L. St-Leger at al.: *School Health Promotion: Achievements, Challenges and Priorities*. In: *Perspectives on Health Promotion Effectiveness*. Eds. D.V. McQueen, K. Jones. Saint-Denis, France: Springer, 2007, s. 107–124; I. Young: *Promoting Health in Schools: From Evidence to Action*. Paris, France: IUHPE, 2008.

[2] C. Noble, M. Toft: *How Effective are Schools as a Setting for Health Promotion?* In: *Health Promotion Settings. Principles and Practice*. Eds. A. Scriven, M. Hodgins. Los Angeles–London–New Delphi–Singapore–Washington: Sage, 2012, s. 140.

[3] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2007, s. 247.

warunki i inicjować działania, które sprzyjają dobremu samopoczuciu członków społeczności szkolnej, podejmowaniu przez nich działań na rzecz zdrowia własnego i innych ludzi oraz kreowaniu zdrowego środowiska"[4]. Nadrzędnym celem SzPZ jest zdrowy styl życia całej społeczności szkolnej, co można osiągnąć przez:

- tworzenie odpowiedniego środowiska fizycznego i społecznego;
- umożliwianie wszystkim członkom społeczności szkolnej kontrolowania własnego zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego;
- dokonanie określonych zmian w sposobie zarządzania szkołą, metodach nauczania, relacjach międzyludzkich[5].

W myśl koncepcji SzPZ działania w ramach promocji zdrowia w szkole powinny być skierowane przede wszystkim do ludzi młodych, a rezultatem podejmowanych inicjatyw winno być wzmożone działanie uczniów na rzecz zdrowia własnego i społeczności, w której żyją. Ważne jest również, by promocja zdrowia w szkole nie ograniczała się do realizacji programu nauczania, a była powiązana ze wszystkimi działaniami szkoły[6]. W takim rozumieniu możemy mówić o etosie zdrowia w szkole, stanowiącym ukryty program szkoły. Ważnym elementem koncepcji SzPZ jest również współdziałanie kadry nauczycielskiej z rodzicami i ze społecznością lokalną, dzięki czemu możliwe jest potęgowanie treści, które uczeń przyswaja w szkole[7]. SzPZ stanowi też część otaczającej ją społeczności – co zakłada konieczność istnienia pozytywnych interakcji pomiędzy szkołą a społecznością lokalną[8]. SzPZ jest również aktywnym agentem we wzmacnianiu społecznych i zdrowotnych kompetencji wszystkich uczestników programu: uczniów, nauczycieli, rodziców, społeczności loklanej.

W Polsce projekt SzPZ został zainicjowany w 1991 roku i od tego czasu jest rozpowszechniany. Obecnie do sieci SzPZ należy około 3 tysięcy placówek[9]. Od lat istnieje struktura wspierająca rozwój sieci SzPZ. W tym celu utworzono wojewódzkie sieci szkół oraz funkcje wojewódz-

---

[4] B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły Promującej Zdrowie*. „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole" 2006, z. 10–11, s. 16.

[5] B. Woynarowska: *Szkoła promująca zdrowie*. W: *Promocja zdrowia*. Red. J.B. Karski. Warszawa: Wydawnictwo „Ignis", 1999, s. 381.

[6] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*..., s. 248.

[7] K. Borzucka-Sitkiewicz: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 94.

[8] J. Green, K. Tones: *Health Promotion. Planning and Strategies*. Los Angeles–London–New Delphi–Singapore–Washington: Sage, 2010, s. 453.

[9] *Organizacja sieci*. [25.06.2010]. http://www.ore.edu.pl/programy-i-projekty-19445/szkoa-promujca-zdrowie/organizacja-sieci [13.04.2016].

kich koordynatorów. Obecnie sieci SzPZ istnieją we wszystkich województwach, w niektórych funkcjonują sieci rejonowe, powiatowe lub miejskie, utworzone w celu ułatwienia koordynacji i skuteczniejszego wspierania szkół. Do wojewódzkich sieci SzPZ należą również inne placówki oświatowo-wychowawcze, takie jak: przedszkola, bursy, domy wczasów dziecięcych[10].

Zgodnie z przyjętą procedurą, szkoły (po spełnieniu określonych warunków) mogą ubiegać się o przyjęcie do Wojewódzkiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie i otrzymanie certyfikatu Szkoły Promującej Zdrowie, a po przeprowadzeniu autoewaluacji mogą również ubiegać się o krajowy certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie, który wydawany jest na okres 5 lat. Szkoły zainteresowane otrzymaniem krajowego certyfikatu Szkoły Promującej Zdrowie muszą spełnić następujące warunki:

- członkostwo w Wojewódzkiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie i posiadanie wydanego przez nią certyfikatu przynajmniej przez okres 3 lat;
- złożenie dokumentacji zgodnie z wytycznymi Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz otrzymanie rekomendacji wojewódzkiego koordynatora SzPZ;
- zaproponowanie własnych dobrych praktyk w zakresie promocji zdrowia, którymi szkoła będzie mogła się dzielić z innymi placówkami;
- opracowanie informacji na temat szkoły i jej działań w zakresie promocji zdrowia oraz umieszczenie tych informacji na stronie www.ore.edu.pl[11].

W Polsce szkoły coraz częściej ubiegają się o przyjęcie do sieci SzPZ, dzięki czemu podnoszą swoje standardy i realizują etos zdrowia w szkole. W okresie przygotowawczym poprzedzającym przystąpienie szkoły do sieci ważnym elementem organizacyjnym jest powołanie szkolnego koordynatora projektu, osoby, która będzie inicjowała działania promujące zdrowie na terenie placówki i budowała zespół ds. promocji zdrowia[12].

---

[10] Ibidem.

[11] *Procedura nadawania Krajowego Certyfikatu Szkoła Promująca Zdrowie*. http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=66:materiay-dot.-programu-szkoa-promujca-zdrowie&Itemid=1105 [13.04.2016].

[12] M. Sokołowska: *Szkoła promująca zdrowie*. W: *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*. T. 1: *Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*. Red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz. Lublin: Wydawnictwo Czelej, 2008, s. 207.

Osoba pełniąca funkcję szkolnego koordynatora jest osobą kluczową w tworzeniu Szkoły Promującej Zdrowie. Szkolny koordynator pełni rolę lidera (przewodnika, przywódcy) oraz „agenta" (promotora, rzecznika) zmian, które inicjuje i nad których realizacją czuwa. Wśród zadań koordynatora wymienia się:

- pozyskiwanie innych członków społeczności szkolnej i sojuszników projektu wśród rodziców i w społeczności lokalnej;
- inicjowanie, organizacja i koordynowanie prac związanych z promocją zdrowia w szkole, szczególnie w zakresie planowania i ewaluacji działań oraz współpracy z innymi ludźmi i kierowania ich pracą;
- kierowanie pracą powołanego szkolnego zespołu ds. promocji zdrowia;
- zachęcanie do kształcenia w zakresie promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej pozostałych pracowników szkoły i współudział w tym kształceniu;
- współpracę z koordynatorem (wojewódzkim lub terenowym) wspierającym pracę szkół w sieci;
- rozwijanie własnych kompetencji z zakresu promocji zdrowia[13].

Zdaniem Barbary Woynarowskiej[14], nauczyciel zajmujący się edukacją zdrowotną i promocją zdrowia powinien mieć:

1. Wiedzę na temat:
- zdrowia i czynników je warunkujących;
- profilaktyki najczęstszych zagrożeń, zaburzeń i chorób;
- edukacji zdrowotnej – w szczególności na temat celów, procesu, metod realizacji i ewaluacji edukacji zdrowotnej;
- promocji zdrowia, przede wszystkim w odniesieniu do szkoły.
2. Umiejętności w zakresie:
- diagnozowania wiedzy, zachowań zdrowotnych oraz potrzeb uczniów i wychowanków w zakresie edukacji zdrowotnej;
- planowania na tej podstawie programu edukacji zdrowotnej (programy autorskie lub dobór istniejących programów);
- realizacji podstawowych zagadnień edukacji zdrowotnej;
- współdziałania w sferze realizacji edukacji zdrowotnej w szkole i poszukiwania sojuszników do tych działań;
- stosowania aktywizujących metod uczenia oraz tworzenia atmosfery sprzyjającej dobremu samopoczuciu, uczestnictwu i aktywności uczniów;
- ewaluacji procesu i wyników edukacji zdrowotnej.

[13] B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły Promującej Zdrowie...*, s. 24.

[14] B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna...*, s. 163.

3. Postawę, którą charakteryzuje przekonanie, że zdrowie jest wartością i zasobem dla człowieka i społeczeństwa oraz gotowość do rozwoju w zakresie umiejętności życiowych, motywowania uczniów do działań prozdrowotnych oraz do tworzenia zdrowej szkoły – miejsca zdrowego środowiska nauki i pracy.

Założenia metodologiczne badań własnych

Przeprowadzone badania o zasięgu krajowym[15] miały na celu poznanie opinii szkolnych koordynatorów na temat pełnionej przez nich funkcji koordynatora ds. promocji zdrowia w Szkole Promującej Zdrowie. W prezentowanym tu wyimku z szerszych badań próbowano uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Kto i w jaki sposób może zostać wybrany do pełnienia funkcji szkolnego koordynatora ds. promocji zdrowia?
2. Czy, a jeśli tak, to jakie przeszkolenie merytoryczne mają badani koordynatorzy?
3. Jakie opinie na temat realizacji pełnionej przez siebie funkcji mają badani koordynatorzy?

Zaprezentowane wyniki badań są jedynie wycinkiem szerszego projektu badawczego objętego patronatem Ośrodka Rozwoju Edukacji. Projekt był realizowany przez pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w 2015 roku[16].

Wybór określonych metod, technik i narzędzi badawczych podyktowany został specyfiką postawionych problemów. W celu zgromadzenia materiału zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Jako narzędzie badawcze posłużył *National Questionnaire on SPHE and Health Promoting Schools*. Kwestionariusz ten został opracowany przez pracowników Uniwersytetu w Limerick w Irlandii i zastosowany przez nich w badaniach przeprowadzonych w 2013 roku[17].

---

[15] Badania prowadziłam wspólnie z dr hab. Katarzyną Borzucką-Sitkiewicz. Zob. artykuł: K. Borzucka-Sitkiewicz: *Realizacja koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie w Polsce. Raport z badań przeprowadzonych w szkołach z krajowym certyfikatem Szkół Promujących Zdrowie*, zamieszczony na s. 251–268 tego numeru „Chowanny".

[16] K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczewska-Grabowska: *Ogólnopolskie badanie opinii koordynatorów szkół promujących zdrowie zrzeszonych w sieci krajowej*. Maj/czerwiec 2015. [Raport przekazany do Ośrodka Rozwoju Edukacji].

[17] S. Moynihan, D. Jourdan, P. Mannix McNamara: *An Examination of Health Promoting Schools in Ireland*. „Health Education" 2016, vol. 116, issue 1, s. 16–33.

W wyniku nazwiązania współpracy z Uniwersytetem w Limerick Uniwersytet Śląski otrzymał zgodę na wykorzystanie oraz adaptację wymienionego narzędzia. W maju 2015 roku powstała polska wersja narzędzia: *Kwestionariusz krajowego badania dotyczącego realizacji edukacji zdrowotnej w Szkołach Promujących Zdrowie.* Zastosowane narzędzie składa się z trzech części. Część pierwsza *Informacje ogólne* obejmuje dane socjodemograficzne respondentów, zawarte w 7 pytaniach metryczkowych, uwzględniających takie zmienne, jak: płeć i wiek respondentów, typ szkoły, jej lokalizacja i sposób finansowania (państwowa, społeczna, prywatna) oraz dane dotyczące stażu pracy koordynatorów i przedmiotów, jakich oni nauczają. Druga część kwestionariusza: *Zdrowie i dobre samopoczucie w szkole*, zawiera 15 pytań ujętych w formie 5-stopniowej skali Likerta. Część trzecia: *Szkoła Promująca Zdrowie*, zawiera 13 pytań z kafeterią zamkniętą, półotwartą i otwartą.

Na przełomie maja i czerwca 2015 roku kwestionariusze wraz z pismem przewodnim zostały rozesłane do 135 szkół posiadających krajowy certyfikat SzPZ (na stronie ORE w tym czasie widniała liczba 142 szkół, jednak po przeanalizowaniu rankingu okazało się, że część szkół jest w nim wymieniona dwukrotnie[18]). Zwrotnie otrzymano 103 wypełnione kwestionariusze. Aby odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, analizie ilościowej i jakościowej zostało poddane pytanie nr 7 z części pierwszej kwestionariusza oraz pytania nr 9, 10, 12 i 13 z części trzeciej.

Wyniki przeprowadzonych badań

W badaniu wzięło udział 103 szkolnych koordynatorów – 98 kobiet (95,15% ogółu badanych) oraz 4 mężczyzn (3,88%). Jedna z osób badanych nie określiła swojej płci oraz wieku w kwestionariuszu ankiety. Z otrzymanych danych wynika, że 16 osób (15,53%) znajdowało się w przedziale wiekowym 29–38 lat, 44 osoby (42,72%) to osoby w wieku od 39 do 48 lat, natomiast 39 osób (37,86%) to osoby należące do kategorii wiekowej 49–58. Powyżej 58 lat miały 3 osoby, co stanowiło 2,91% ogółu badanych. Żaden z koordynatorów nie wskazał pierwszej kategorii wiekowej, a mianowicie zakresu pomiędzy 20. a 28. rokiem życia. Doświadczenia w pracy zawodowej poniżej 5 lat nie miał żaden z respondentów. Staż pracy od 5 do 10 lat posiadało 6 osób, co stanowiło 5,83% ogółu badanych. Najbardziej liczna była grupa nauczycie-

[18] *Szkoły z Krajowym Certyfikatem Szkół Promujących Zdrowie*. http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=785&Itemid=1269 [18.05.2015].

li legitymujących się doświadczeniem pomiędzy 21 a 30 lat (36 osób, 34,95%). Porównywalną pod względem liczebności grupę stanowiły osoby z doświadczeniem zawodowym pomiędzy 11 a 20 lat (33 osoby, 32,04%). Doświadczenie w pracy zawodowej pomiędzy 31 a 40 lat miało 26 respondentów (25,24%). 2 osoby miały ponad 40-letni staż pracy (1,94%).

Sposoby wyboru nauczycieli do pełnienia funkcji szkolnego koordynatora ds. promocji zdrowia

W ramach przeprowadzonych badań próbowano uzyskać odpowiedź na pytanie, kto i w jaki sposób może zostać wybrany do pełnienia funkcji szkolnego koordynatora ds. promocji zdrowia. W tym celu sformułowane zostały trzy pytania kwestionariuszowe. Pierwsze z nich dotyczyło sposobu wskazywania nauczycieli do pełnienia tej funkcji, drugie – określenia, kto może zostać koordynatorem, trzecie natomiast – kierunkowego wykształcenia wybieranych nauczycieli.

Respondenci w odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wskazuje się nauczycieli do pełnienia funkcji szkolnego koordynatora, dokonywali wyboru spośród dwóch kategorii: „nauczyciele sami się zgłaszają" oraz „wyboru dokonuje dyrektor". Zdecydowanie więcej, bo aż 64 respondentów (62,14%), wskazało, że wyboru koordynatora dokonuje dyrektor placówki, a 50 osób (48,54%) zadeklarowało, że nauczyciele sami zgłaszają się do pełnienia tej funkcji. 11 badanych wybrało obie wymienione możliwości.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, kto może zostać wybrany do pełnienia funkcji koordynatora. Zdaniem 60 respondentów (58,25%), do pełnienia tej funkcji może zostać powołany każdy nauczyciel, natomiast według 41 badanych (39,81%) funkcję tę mogą pełnić tylko odpowiednio przeszkoleni nauczyciele. Respondenci zostali poproszeni o uzasadnienie swojego wyboru, co uczyniło 89 osób. Większość badanych (59%) podawała następujące (i podobne do nich) uzasadnienia:

> *Jeśli mają pełnić funkcję koordynatora, to powinni orientować się w problematyce. Przy współpracy innych, zaangażowanych nauczycieli mogą stworzyć kreatywny zespół.*
>
> *Każdy chętny nauczyciel, który wie, jak ważnym elementem wychowania i edukacji jest promocja zdrowia i profilaktyka.*
>
> *Każdy nauczyciel posiadający odpowiednie cechy, np. umiejętność pracy w grupie, dobra komunikatywność, cechy organizatorskie, kreatywność, sumienność.*

Każdy nauczyciel, który chce zmienić styl życia uczniów na zdrowy, aktywny, może zostać wybrany do pełnienia funkcji koordynatora. Ważne jest, żeby wierzyć w użyteczność działań oraz w pozytywne ich odzwierciedlenie w życiu.

Rolę tę powinien pełnić nauczyciel, który jest zainteresowany tym obszarem edukacji, ma motywację do pełnienia zadań: koordynatora realizacji edukacji zdrowotnej, uzgadniania wdrażania dodatkowych programów edukacyjnych, współdziałania z pielęgniarką szkolną oraz z innymi organizacjami, np. SSE, i organizowania oraz prowadzenia wewnętrznego doskonalenia nauczycieli i szkoleń dla innych pracowników szkoły w zakresie edukacji zdrowotnej. Musi to być osoba posiadająca umiejętność komunikowania się i współdziałania z innymi, rozwiązywania problemów, pełnienia roli lidera.

Każdy nauczyciel, który chce się tą tematyką zajmować. Proces tworzenia SzPZ jest długi i musi być zaangażowana cała społeczność szkolna. Problemy, które rozwiązujemy, nigdy się nie kończą. Zmieniają się pracownicy, uczniowie, więc muszę systematycznie przypominać społeczności szkolnej o zadaniach SzPZ i angażować ich w nie. Potrzebna jest wytrwałość i konsekwencja w działaniu.

W badaniach istotne było również poznanie, jakich przedmiotów nauczają respondenci w ramach pełnienia swoich obowiązków zawodowych. W rankingu znalazły się przedmioty uwzględnione w podstawie programowej. W odpowiedzi na to pytanie respondenci mieli możliwość dokonania wielokrotnego wyboru – mogli zaznaczyć wszystkie przedmioty, których nauczają (tabela 1).

W badanej grupie najwięcej nauczycieli pełniących funkcję szkolnych koordynatorów ds. promocji zdrowia zostało wyłonionych spośród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. 39,81% wszystkich wskazań dotyczyło nauczania tego przedmiotu. 20 nauczycieli wychowania fizycznego (19,42% wskazań) pełni rolę koordynatorów w grupie badanych. 16 osób (ponad 15% wskazań) stanowią nauczyciele przyrody. W dalszej kolejności pod względem liczebności wskazań respondentów byli nauczyciele wychowania do życia w rodzinie (9,71%), języka polskiego (7,74%), matematyki (6,8%), zajęć komputerowych (5,83%), zajęć technicznych i biologii (po 4,85%). Po blisko 3% (2,91%) wskazań koordynatorów dotyczyło następujących przedmiotów: języka obcego nowożytnego, plastyki, fizyki, edukacji do bezpieczeństwa. Najmniej licznie koordynatorzy wskazywali, iż nauczają historii i społeczeństwa, geografii, chemii i informatyki (po 1,94%) oraz muzyki i podstaw przedsiębiorczości (po jednym nauczycielu, co dawało 0,97% ogółu

Tabela 1

Przedmioty nauczane przez badanych koordynatorów

Nazwa przedmiotu	Liczba godzin w tygodniu	Procent wszystkich wskazań badanych	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin w tygodniu	Procent wszystkich wskazań badanych
Edukacja wczesnoszkolna	41	39,81	Filozofia	2	1,94
Wychowanie fizyczne	20	19,42	Geografia	2	1,94
Inne	19	18,45	Historia i społeczeństwo	2	1,94
Przyroda	16	15,53	Informatyka	2	1,94
Wychowanie do życia w rodzinie	10	9,71	Muzyka	1	0,97
Język polski	8	7,74	Podstawy przedsiębiorczości	1	0,97
Matematyka	7	6,80	Etyka	–	–
Zajęcia komputerowe	6	5,83	Język mniejszości narodowej lub etnicznej	–	–
Biologia	5	4,85	Język regionalny – język kaszubski	–	–
Zajęcia techniczne	5	4,85	Wiedza o kulturze	–	–
Edukacja dla bezpieczeństwa	3	2,91	Historia muzyki	–	–
Fizyka	3	2,91	Historia sztuki	–	–
Język obcy nowożytny	3	2,91	Język łaciński i kultura antyczna	–	–
Plastyka	3	2,91	Historia	–	–
Chemia	2	1,94	Wiedza o społeczeństwie	–	–

Przedmioty w tabeli uszeregowano od największej do najmniejszej liczby wskazań.

wskazań wszystkich przedmiotów). Pozostałe przedmioty znajdujące się w rankingu nie zostały wskazane przez badanych. Dość licznie wskazywana była również odpowiedź „inne". Taką kategorię wybrało 19 osób, co stanowiło 18,45% ogółu wskazań badanych respondentów.

W ramach odpowiedzi „inne" koordynatorzy wymienili następujące przedmioty i funkcje: wychowawca świetlicy (4), pedagog szkolny (3), nauczyciel wspomagający (2), zajęcia rewalidacyjne z uczniami niepełnosprawnymi (2); po jednym wskazaniu otrzymały następujące przedmioty i funkcje: oddział przedszkolny (szkoła policealna), zdrowie publiczne, opieka nad osobą chorą, dermatologia, pierwsza pomoc, kierownik internatu, wychowawca w internacie, pedagog szkolny i nauczyciel języka angielskiego, praktyczna nauka zawodu, technologia gastronomiczna z towaroznawstwem, produkcja piekarska, wyposażenie techniczne piekarni, procesy technologiczne w gastronomii, bezpieczeństwo i higiena pracy.

Jak pokazują wyniki badań, każdy nauczyciel, niezależnie od tego, jakiego przedmiotu naucza, może pełnić rolę koordynatora ds. promocji zdrowia, natomiast istotne jest, czy posiada odpowiednie predyspozycje oraz przygotowanie merytoryczne do piastowania tej funkcji.

Przygotowanie merytoryczne szkolnych koordynatorów ds. promocji zdrowia

Jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu dotyczyło tego, czy osoba pełniąca funkcję szkolnego koordynatora ds. promocji zdrowia została przeszkolona w zakresie edukacji zdrowotnej. Osoby, które uczestniczyły w takich szkoleniach, zostały dodatkowo poproszone o podanie informacji, jaki był to rodzaj szkolenia.

Ustalono, że ponad 90% badanych (93 nauczycieli) uczestniczyło w różnego rodzaju szkoleniach dotyczących edukacji zdrowotnej, a 87 badanych określiło rodzaj szkolenia, w jakim uczestniczyło. W większości przypadków były to szkolenia organizowane przez wojewódzkiego (na przykład Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis") lub krajowego koordynatora SzPZ (na przykład ORE) i miały na celu systematyczne podnoszenie kwalifikacji merytorycznych oraz organizacyjnych nauczycieli pełniących funkcje szkolnych koordynatorów. Respondenci wymieniali też konferencje, warsztaty, seminaria, WDN (Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli), rzadziej – studia magisterskie, studia podyplomowe czy kilkuletnie kursy. Tematyka szkoleń, w których brali udział koordynatorzy, była bardzo szeroka, dotyczyła zarówno treści, jak i organizacji promocji zdrowia oraz edukacji zdrowotnej i obejmowała: promocję zdrowia fizycznego i psychospołecznego w szkole, planowanie w edukacji zdrowotnej, przygotowanie szkoły do ubiegania się o krajowy certyfikat SzPZ, działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów, metody pracy z uczniem zdolnym i niepełnosprawnym, aktywność fizyczną, zdrowe żywienie, pierwszą pomoc przedmedyczną, komunikację społeczną, prze-

ciwdziałanie przemocy, profilaktykę uzależnień, profilaktykę chorób nowotworowych, a także rozwój psychoseksualny dzieci i młodzieży. Badani w następujący sposób argumentowali konieczność uczestnictwa w szkoleniach:

> *Koordynator powinien posiadać rozległą wiedzę nt. promocji zdrowia w szkole i czuwać nad realizacją działań prozdrowotnych, uczestniczyć w szkoleniach i konferencjach w celu poszerzenia wiedzy i znajomości aktualnych programów promujących zdrowie w szkole.*

> *Osoba pełniąca funkcję koordynatora jest zobowiązana do odbywania systematycznie szkoleń z tego zakresu.*

> *Osoba przeszkolona posiada szerszy zasób wiedzy i bieżących informacji z zakresu promocji i edukacji zdrowotnej – nauczyciel-dydaktyk kładzie głównie nacisk na tematykę nauczanego przedmiotu.*

> *Koordynator uczestniczył w szkoleniach o charakterze prozdrowotnym oraz szkoleniach omawiających zadanie i cele SzPZ.*

9,71% respondentów przyznało, że nie uczestniczyło w szkoleniach z zakresu edukacji zdrowotnej oraz promocji zdrowia.

Opinie szkolnych koordynatorów ds. promocji zdrowia dotyczące realizacji pełnionej przez nich funkcji

Ostatnim elementem kwestionariusza było pytanie otwarte, zachęcające respondentów do podzielenia się refleksjami i uwagami związanymi z realizacją pełnionej funkcji. Z możliwości podania dodatkowych informacji skorzystało 25 koordynatorów. Większość z nich opisywała sposób pracy szkoły, w której pełnią swoją funkcję, lub podkreślała wartość promocji zdrowia i posiadanego certyfikatu. Warto przytoczyć w całości wybrane wypowiedzi respondentów, które posłużyć mogą jako przykłady tzw. dobrych praktyk:

> *Realizacji założeń SzPZ oprócz zajęć typowo edukacyjnych towarzyszą działania profilaktyczne. W programach aktywnie uczestniczą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz rodzice. Również bardzo aktywna jest współpraca ze środowiskiem lokalnym (i nie tylko). Największym zainteresowaniem uczniów i rodziców cieszą się zajęcia sportowe: hokej, minihokej, tenis, liczne rajdy (np. rowerowe), wycieczki i wyjścia, jak i organizowane nadal „zielone szkoły". Dużym powodzeniem wśród uczniów cieszy się realizacja projektów, jak np. ostatni „Kid speak", gdzie*

wolontariusze z Indii i Chin dostarczali naszym uczniom wiedzy o tym, jak w innych krajach realizuje się edukację zdrowotną. Cieszy ogromny wzrost świadomości (jestem koordynatorem) od początku realizacji programu: etap szkolny, wojewódzki (Śląska Sieć Szkół), krajowy, zarówno wśród uczniów, jak i rodziców oraz wszystkich pracowników szkoły. A „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci".

W szkole opracowano wzorowy system działań rozwijających sprawność fizyczną uczniów. System opiera się na diagnozie potrzeb dzieci, planowaniu różnorodnych zadań i projektów, skutecznej realizacji programów oraz systematycznym monitorowaniu efektów (niski odsetek uczniów zwolnionych z zajęć wychowania fizycznego, wysoka frekwencja na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, aktywizacja sportowa środowiska lokalnego, wysoki poziom świadomości na temat wpływu kultury fizycznej na zdrowie). Uczniowie naszej szkoły odnoszą liczne sukcesy sportowe (indywidualnie i zespołowo). Szkoła bardzo aktywnie działa w zakresie edukacji ekologiczno-przyrodniczej poprzez realizację programów, projektów oraz podejmowanie działań na rzecz ochrony środowiska. W szkole realizowany jest program pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz system wspierania uzdolnień i talentów uczniów. Wprowadzono szeroką gamę zajęć pozalekcyjnych. Przez szereg lat systematycznie poprawia się środowisko fizyczne szkoły. Osiągnięcia szkoły są szeroko propagowane z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi PR. Za podejmowanie różnorodnych działań społeczność szkolna uzyskała liczne certyfikaty, nagrody, wyróżnienia. Działania szkoły wspierane są szeroko przez środowisko lokalne.

Jesteśmy jedyną szkołą w naszej gminie, która ma certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie. W trosce o to, abyśmy spełniali oczekiwania naszych uczniów i rodziców, staramy się o dobry klimat i pozytywne relacje panujące w naszej szkole. Ponadto jesteśmy placówką otwartą na współpracę z innymi instytucjami, organizujemy m.in. wiele imprez dla środowiska. Jesteśmy również otwarci na współpracę z rodzicami, z którymi decydujemy o wielu ważnych dla nas sprawach. W ramach wywiadówek „przy kawie i ciastku" przeprowadzamy wiele prelekcji i spotkań ze specjalistami (np. dietetyk, psycholog). Nauczyciele naszej szkoły są otwarci na wszelkie nowości i bardzo chętnie uczestniczą w szkoleniach, warsztatach czy innych formach doskonalenia. Bardzo często dzielą się swoją zdobytą wiedzą z innymi nauczycielami w ramach spotkań WDN.

Podejmowane działania i tematyka zajęć wynikają z diagnozy potrzeb i zainteresowań całej społeczności szkolnej. W szkole realizuje się liczne programy edukacyjne (zdrowotne) i profilaktyczne. Zaprasza się tu spe-

cjalistów, m.in. dietetyka, psychologa, policjanta. Część zajęć prowadzi higienistka szkolna oraz pedagog. Nasza szkoła przygotowuje młodych ludzi nie tylko do następnego etapu edukacji, ale również do aktywnego stylu życia – w tym dokonywania „zdrowych" wyborów, podejmowania działań sprzyjających ochronie i pomnażaniu zdrowia.

Wnioski

Uzyskane wyniki badań pokazują konieczność wdrożenia procedur w zakresie doboru nauczycieli do pełnienia funkcji szkolnego koordynatora ds. promocji zdrowia, gdyż powoływanie przez dyrektora placówki osób, którym nie jest bliska postawa dbałości o zdrowie własne oraz innych, może nie przynosić oczekiwanych efektów lub efekty te będą niewystarczające. Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem jest indywidualne zgłoszenie się do tej funkcji osób, którym bliska jest idea promocji zdrowia w szkole i dla których zdrowie ma szczególną wartość. Sprzyja to niewątpliwie większemu zaangażowaniu koordynatorów w propagowanie idei promocji zdrowia w całej społeczności szkolnej. Respondenci sami zauważali, że najważniejsze, by nauczyciel sam wykazywał gotowość do rozwijania kompetencji w tym zakresie, a nie został odgórnie przymuszony do wykonywania dodatkowych obowiązków, szczególnie że praca szkolnego koordynatora ds. promocji zdrowia ma charakter społeczny.

Zdecydowana większość badanych koordynatorów regularnie uczestniczy w szkoleniach z zakresu promocji zdrowia w szkole, są to jednak szkolenia krótkoterminowe. Zaleca się obowiązkowe przeszkolenie koordynatorów z promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej w formie studiów podyplomowych, które najpełniej mogą przygotować kandydata do pełnienia powierzonej mu funkcji. Dokształcanie w tym zakresie jest szczególnie ważne, gdyż co 10 badany przyznaje, że nie brał udziału w żadnej formie szkolenia. Koordynator ds. promocji zdrowia, jako osoba inicjująca działania promujące zdrowie w szkole, winien rozwijać własne kompetencje oraz być merytorycznie przygotowany do organizowania i koordynowania prac związanych z promocją zdrowia w szkole.

Propagowanie idei szkół promujących zdrowie jest szczególnie ważne we współczesnym świecie, w którym obserwowane są zagrożenia i problemy zdrowotne, takie jak niezdrowy styl życia, patologie, czy wysokie wskaźniki zachorowalności i śmiertelności z powodu chorób cywilizacyjnych. Odpowiednie przygotowanie młodego pokolenia do dbałości o zdrowie własne oraz najbliższego otoczenia przez wykwalikowanych nauczycieli w dłuższej perspektywie czasowej przyniesie

pożądane efekty. Już w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia Maciej Demel podkreślał, że „o efektywności wychowawczo-zdrowotnej pracy nauczyciela decydują następujące czynniki:

- jak został on sam wychowany i jaki wzór osobowy reprezentuje wobec uczniów;
- jego wiedza higieniczna i pedagogiczna, a szczególnie znajomość rozwojowych potrzeb młodzieży;
- zainteresowanie i zamiłowanie do tego typu działalności”[19].

Liderów w postaci zaangażowanych nauczycieli nie brakuje pośród szkolnych koordynatorów ds. promocji zdrowia.

Bibliografia

Borzucka-Sitkiewicz K.: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.

Borzucka-Sitkiewicz K., Kowalczewska-Grabowska K.: *Ogólnopolskie badanie opinii koordynatorów szkół promujących zdrowie zrzeszonych w sieci krajowej*. Maj/czerwiec 2015. [Raport przekazany do Ośrodka Rozwoju Edukacji].

Demel M.: *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: PZWS, 1968.

Green J., Tones K.: *Health Promotion. Planning and Strategies*. Los Angeles–London–New Delphi–Singapore–Washington: Sage, 2010.

Jourdan D. et al.: *Factors Influencing the Contribution of Staff to Health Education in Schools*. „Health Education Research” 2010, vol. 25, no. 4.

Moynihan S., Jourdan D., Mannix McNamara P.: *An Examination of Health Promoting Schools in Ireland*. „Health Education” 2016, vol. 116, issue 1.

Mukoma W., Flisher A.J.: *Evaluations of Health Promoting Schools: A Review of Nine Studies*. „Health Promotion International” 2004, vol. 19, issue 3.

Noble C., Toft M.: *How Effective are Schools as a Setting for Health Promotion?* In: *Health Promotion Settings. Principles and Practice*. Eds. A. Scriven, M. Hodgins. Los Angeles–London–New Delphi–Singapore–Washington: Sage, 2012.

Organizacja sieci. [25.06.2010]. http://www.ore.edu.pl/programy-i-projekty-19445/szkoa-promujca-zdrowie/organizacja-sieci [13.04.2016].

[19] M. Demel: *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: PZWS, 1968 – cyt. za: B. Wolny: *Nauczyciel wychowania fizycznego w szkolnej edukacji zdrowotnej*. https://www.kul.pl/files/803/biblioteczka_cyfrowa/Nauczyciel_wychowania_fizycznego_w_szkolnej_eduakcji_zdrowotnej.pdf [18.04.2016].

Procedura nadawania Krajowego Certyfikatu Szkoła Promująca Zdrowie. http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=66:materiay-dot.-programu-szkoa-promujca-zdrowie&Itemid=1105 [13.04.2016].

Schools for Health in Ireland: Framework for Developing a Health Promoting Schools. 2013. https://www.healthpromotion.ie/health/schools [21.03.2014].

Sokołowska M.: *Szkoła promująca zdrowie*. W: *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*. T. 1: *Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*. Red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz. Lublin: Wydawnictwo Czelej, 2008.

St-Leger L. at al.: *School Health Promotion: Achievements, Challenges and Priorities*. In: *Perspectives on Health Promotion Effectiveness*. Eds. D.V. McQueen, K. Jones. Saint-Denis, France: Springer, 2007.

St Leger L., Nutbeam D.: *Health Promotion in Schools. The Evidence of Health Promotion Effectiveness*. Vanves, France: IUHPE, 1999.

Szkoły z Krajowym Certyfikatem Szkół Promujących Zdrowie. http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=785&Itemid=1269 [18.05.2015].

Young I.: *Promoting Health in Schools: From Evidence to Action*. Paris, France: IUHPE, 2008.

Wolny B.: *Nauczyciel wychowania fizycznego w szkolnej edukacji zdrowotnej*. https://www.kul.pl/files/803/biblioteczka_cyfrowa/Nauczyciel_wychowania_fizycznego_w_szkolnej_eduakcji_zdrowotnej.pdf [18.04.2016].

Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2007.

Woynarowska B.: *Szkoła promująca zdrowie*. W: *Promocja zdrowia*. Red. J.B. Karski. Warszawa: Wydawnictwo „Ignis", 1999 .

Woynarowska B., Sokołowska M.: *Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły Promującej Zdrowie*. „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole" 2006, z. 10–11.

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska

Function of Coordinator for Promotion of Health in the Opinion of School Coordinators Belonging to Nationwide Network of Health Promoting Schools

Summary: The article presents the results of diagnostic research of opinions of school coordinators of health promotion about their function. The research was conducted with the use of a Polish version of the *National Questionnaire on SPHE and Health Promoting Schools* in 2015 in schools which hold a Health

Promoting School National Certificate. The research covered the process of selecting a teacher to hold a function of a coordinator of health promotion, their expertise and subjective reflections on their function. Conclusions from the research included recommendations concerning selection of adequate persons to hold this function and their training.

Key words: health promoting school, school coordinator of health promotion, National Network of Health Promoting Schools

Katarzyna Kowalczewska-Grabowska

Die Funktion des Koordinators für Gesundheitsförderung nach der Meinung der zum Gesamtpolnischen Netz der die Gesundheit fördernden Schulen gehörenden Schulkoordinatoren

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse der gesamtpolnischen diagnostischen Untersuchungen dargestellt, in denen die Schulkoordinatoren für Gesundheitsförderung die von ihnen bekleidete Funktion bewerten sollten. Die Untersuchungen wurden im Jahre 2015 in den Schulen mit dem „Nationalen Zertifikat der die Gesundheit fördernden Schulen" mittels der polnischen Version des Fragebogens *National Questionnaire on SPHE and Health Promotion Schools* durchgeführt. Sie umfassten Fragen über die Auswahl des Lehrers als Koordinators für Gesundheitsförderung, dessen sachliche Berufsvorbereitung und seine subjektive Meinung von der ausgeübten Funktion. Formulierte Schlussfolgerungen enthalten Hinweise, auf welche Weise die potentiellen Kandidaten für die Realisierung der ihnen beauftragten Aufgaben gewählt und geschult werden sollten.

Schlüsselwörter: Gesundheitsfördernde Schule, Schulkoordinator für Gesundheitsförderung, Nationales Zertifikat der die Gesundheit fördernden Schulen

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Uniwersytet Śląski

Marka Kamińskiego podróże w głąb siebie – tropy i inspiracje andragogiczne

Nikt nie rodzi się po to, żeby stawać się kimś innym.
Marek Kamiński

Prolog podróży

Podróż: przemieszczanie, poznawanie, poszukiwanie, odkrywanie, osiąganie, doświadczanie... Podróż, wędrówka wydają się naturalną potrzebą człowieka. Podróż towarzyszy człowiekowi od zawsze i chyba na zawsze. „Podróżowanie jest jedną z najstarszych i najsilniejszych pasji ludzkich"[1]. Jest jedna dziedzina, w której każdy uważa się za eksperta – to wiedza na swój temat[2]. Podróże w sensie dosłownym i metaforycznym pozwalają tę wiedzę zdobywać. Podróż, wędrówka jest częstym wątkiem bądź głównym tematem w literaturze, co sprawia, że człowiek może doświadczać podróży nie tylko w sensie dosłownym, lecz także w sensie metaforycznym: może odbywać podróże czytelnicze (czytając literackie lub reportażowe opisy podróży). Jak pisze Krystyna Kierkuś-Iwanicka, „topos wędrówki w literaturze rozpoczyna biblijna Księga Wyjścia i *Odyseja* Homera". Topos ten jest mocno zakorzeniony w zalążkach kultury europejskiej[3]. Przez wieki wątek ten nie tracił

[1] S. B u r k o t: *Polskie podróżopisarstwo romantyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 52.

[2] A. N i e d ź w i e ń s k a, J. N e c k a r: *Przedmowa*. W: *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Red. A. N i e d ź w i e ń s k a, A. N e c k a r. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", 2009, s. 11.

[3] K. K i e r k u ś - I w a n i c k a: *Dosłowne i przenośne znaczenie podróży-wędrówek w wybranych utworach literatury pięknej*. W: *Podróże jako projekt edukacyj-*

na atrakcyjności, był nieprzerwanie przez autorów opracowywany na nieskończenie wiele sposobów: jako wątek główny, jako jeden z wielu wątków, jako tło, kontekst bądź też jako dodatek. W drugiej połowie XX wieku w sposób niezwykle wyrazisty stał się obecny na rynku wydawniczym, ale i w telewizji, Internecie: literatura piękna, reportaże z podróży, programy telewizyjne czy filmy fabularne, dokumentalne, prezentujące kulturę innych krajów, osiągnięcia podróżników, ale także poświęcone podróżom strony internetowe, fora czy nawet relacje online z podróży do bliskich i tych najodleglejszych miejsc na Ziemi...

To jednak nie wszystko. Podróże stały się też niezwykle cenną „zdobyczą" nauk pedagogicznych. Podróż postrzegana jest w tej dyscyplinie jako projekt edukacyjny. Tematem podróży jako projektu edukacyjnego z ogromnym zaangażowaniem zajmował się zespół pracujący pod kierunkiem Olgi Czerniawskiej, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Inspirację do podjęcia przeze mnie wątku podróży jako projektu edukacyjnego stanowiła książka Cyrila Houle'a pt. *Wzory uczenia się*, w której czytamy, że „efekt edukacyjny podróżowania polega nie na podróżowaniu, na samym doświadczeniu, lecz na tym, co podróżujący wnosi"[4]. Drugim źródłem inspiracji była propozycja Zygmunta Baumana. Filozof przedstawił typy osobowości współczesnego człowieka, wśród których poza graczem są spacerowicz, pielgrzym-włóczęga i turysta; wszystkich łączy droga, choć wszyscy odmiennie ją definiują[5]. Włóczęga nie szuka celu, nie traktuje drogi jako nauki życia. Pielgrzym drogę postrzega jako poszukiwanie celu życia i plan życia. Turysta (to nowoczesna odmiana pielgrzyma) jest wygodny, roszczeniowy, poszukuje intensywnych wrażeń, urozmaicenia codzienności; właśnie to staje się jedynym celem podróży turysty. Jak pisze O. Czerniawska, „podróż jest i może być projektem edukacyjnym, który powstaje, jest realizowany i trwa, gdy jego realizacja już się skończyła, jako wspomnienie, przeżycie, doświadczenie, wiedza"[6]. I dalej: „podróż jako projekt edukacyjny zawiera w sobie przesłanie, przygotowanie, świadomość celu, przeżycie i znaczenie dla własnego rozwoju"[7]. Z taką koncep-

---

ny. Red. O. Czerniawska, B. Juraś-Krawczyk. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2001, s. 166.

[4] C. Houle: *Patterns of Learning*. London 1984, s. 100 – cyt. za: B. Juraś-Krawczyk: *Wprowadzenie*. W: *Podróże jako projekt edukacyjny...*, s. 5.

[5] Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.

[6] O. Czerniawska: *Podróż jako projekt edukacyjny*. W: *Podróże jako projekt edukacyjny...*, s. 11.

[7] Ibidem, s. 13.

cją podróży, która rozwija, kształci, która nie jest tylko „zaliczaniem" miejsc, zgadza się Marek Kamiński – podróżnik, polarnik:

> pojęcie wyprawy ewoluowało we mnie. W którymś momencie odkryłem, że poznawanie przy okazji podróży samego siebie jest równie istotne jak cel, do którego się zmierza[8].

W podejściu Marka Kamińskiego do podróży jasno rozgraniczone jest bycie turystą (człowiekiem konsumujących świat) od bycia podróżnikiem (odkrywającym ludzi, świat, kulturę). Turysta ogląda świat, podróżnik zaś go bada.

Jakiś czas temu zainteresowałam się literaturą Marka Kamińskiego; jego podróżnicze dokonania znałam wcześniej. Muszę stwierdzić, że odkryłam w tekstach tego autora niezwykły potencjał do wykorzystania w obszarze rozważań andragogicznych, dotyczących funkcjonowania i rozwoju człowieka. Postać Marka Kamińskiego jako podróżnika i jego literatura w mojej ocenie niezwykle mocno wpisują się w koncepcję podróży edukacyjnej na dwóch płaszczyznach jednocześnie. Po pierwsze, wybierając się w podróż, Kamiński świadomie obiera cel i drogę, która do niego prowadzi; szuka znaczenia tego doświadczenia dla własnego rozwoju[9]. Po drugie: jako autor licznych publikacji, filmów proponuje swoim czytelnikom, by także odegrali rolę podróżnika. Bycie obserwatorem osiągnięć polarnika, adresatem reportażowych komunikatów z podróży (tzw. newsów, wywiadów, sprawozdań) pozwala człowiekowi być turystą. Bycie czytelnikiem literatury Kamińskiego pozwala podróżować, poczuć się podróżnikiem: celem staje się poznanie siebie.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie wybranych aspektów literatury Marka Kamińskiego jako niezwykle cennych andragogicznie, inspirujących do rozważań o rozwoju i motywujących do rozwoju, do pracy nad sobą, do stawania się. Chciałabym ukazać znaczenie literatury podróżniczej M. Kamińskiego w kontekście procesów autoedukacyjnych, zwrócić uwagę na jej przydatność do budzenia rozważań o procesie stawania się dorosłym, w procesie poszukiwania i realizacji swej dorosłości (która niejednokrotnie okazuje się bezradna, której być może zaczyna towarzyszyć poczucie niepełnosprawności egzystencjal-

[8] M. K a m i ń s k i: *Wyprawa*. Gdańsk: Instytut Marka Kamińskiego, 2011, s. 43.

[9] W wielu jego wypowiedziach można to zauważyć. Sporo miejsca Marek Kamiński poświęcił temu wątkowi w swojej książce pt. *Wyprawa*.

nej[10]). Swoje rozważania oprę na wybranych wątkach, które postrzegam jako tropy andragogiczne.

Podróż, wyprawa, metoda Biegun – tropy w podróży ku sobie

Marek Kamiński to polski polarnik, podróżnik, filozof, przedsiębiorca, ojciec, mąż, autor dziesięciu książek, człowiek, którego dokonanie zostało wpisane do *Księgi rekordów Guinnessa* w dziale *Ludzkie możliwości*. Jako pierwszy bez pomocy z zewnątrz zdobył oba bieguny Ziemi w ciągu jednego roku: 23 maja 1995 roku wraz z Wojciechem Moskalem dotarł na biegun północny, 27 grudnia 1995 roku zdobył samotnie biegun południowy, a w 2004 odbył wyprawę pod hasłem *Razem na biegun* z Jankiem Melą, niepełnosprawnym nastolatkiem. Na podstawie własnych doświadczeń życiowych i wyprawy opracował autorską metodę osiągania celów Biegun, która opiera się głównie na szacowaniu i wykorzystaniu swoich zasobów, umiejętności radzenia sobie z porażką i refleksji, choć zawiera również elementy treningu fizycznego i survivalu[11]. Metoda ta ma pomagać w poznaniu samego siebie i realizacji wyznaczonego celu, wspierać w rozwoju, zapobiegać utracie motywacji. Szczególnie wartościowy wydaje się obecny w metodzie Biegun aspekt uczenia się siebie poprzez refleksyjne doświadczanie siebie. Ma to niezwykłą wartość, bo – jak pisze Knud Illeris – „jednostka nieustannie musi wybierać własną drogę, nie tylko w wymiarze zewnętrznym, spośród różnego rodzaju społecznych ofert, ale także wewnętrznym, tj. w kategoriach celów życia, stylu życia i tożsamości"[12]. Jednak nie będę prezentowała w tym miejscu samej metody, bo jej opisowi autor poświęcił wiele miejsca w swych licznych publikacjach; zaprezentuję zauważone przeze mnie w literaturze Kamińskiego tropy andragogiczne oraz wywołane przez nie refleksje.

---

[10] Określenie to zaczerpnęłam z: A. Korzeniecka-Bondar: *Niepełnosprawność egzystencjalna człowieka – problem współczesnej pedagogiki opiekuńczej*. W: *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*. Red. J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, 2003.

[11] M. Kamiński: *Odkryj, że biegun nosisz w sobie*. Warszawa: Burda NG Polska, 2014.

[12] K. Illeris: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006, s. 103.

Trop pierwszy: ważne jest bycie z sobą samym

> Obcowanie ze sobą kojarzy się z egoizmem. Jeśli jesteśmy zwróceni ku sobie, innym kojarzy się to właśnie w taki sposób. Uczy się nas tego, żeby nie być egoistą, nie być skupionym na własnym ja. Czym innym jest jednak egoizm, czyli dbanie wyłącznie o własne potrzeby, czy nawet zachcianki, a czym innym wnikanie w swoje wnętrze. Wnętrze to nie tylko nasze egoistyczne ja, to także coś więcej. Poznawanie tego, eksploracja wnętrza jest równie ważna jak świat zewnętrzny[13].

W ponowoczesnym świecie pośpiech, brak refleksji, brak autopoznania, autodiagnozy, brak dialogu/monologu wewnętrznego, konformizm, nadmierna zadaniowość jako główna strategia „wygłuszania wewnętrznego głosu" to nie są rzadkie przypadłości. Zwłaszcza że świat daje nam wiele strategii ucieczki od siebie. Jedną z nich, bodajże najpopularniejszą, jest Internet, a dokładnie wirtualna rzeczywistość, która pozwala na toczenie wirtualnego, alternatywnego, kreowanego według własnych potrzeb życia. Życie wirtualne może być rozwijające, twórcze, zapewne w rozsądnym wymiarze korzystne, ale też może odbywać się kosztem prawdziwego życia („analogowego"?). Może stać się rodzajem ucieczki od prawdziwych spraw, problemów. A tymczasem istotą dorosłości jest radzenie sobie z zadaniami, z oczekiwaniami, ze swoim życiem, z sobą. Jak pisze Mieczysław Malewski: „miarą dorosłości jest zdolność człowieka do samodzielnego kształtowania własnego życia w taki sposób, aby efektywnie spełniając formułowane wobec niego oczekiwania społeczne, dostarczało mu poczucia sensu jego egzystencji i było źródłem indywidualnej satysfakcji"[14]. Można by zatem sądzić, że wyrazem dorosłości jest jej poszukiwanie, nieustające dążenie do niej, starania o osiąganie wymienionych przeze mnie na wstępie atrybutów. Już samo dążenie do dorosłości jest wartością. Niełatwo spełniać oczekiwania społeczne sformułowane współcześnie wobec człowieka dorosłego, a jednocześnie mieć poczucie satysfakcji i głębokie przekonanie o sensie swojej egzystencji, ponieważ nie jest łatwo te społeczne oczekiwania odczytać, a już na pewno niełatwo je realizować. Nie wiem, czy kiedyś, dawniej było łatwiej, ale dziś, w ponowoczesnym świecie z pewnością dorosłemu człowiekowi jest trudno. Dorosłość jest trudna, wymagająca, niestabilna. Współczesny człowiek jest stawiany wobec wyzwań i nieustająco narażany na porażki. Miarą

[13] M. K a m i ń s k i: *Wyprawa...*, s. 44.

[14] M. M a l e w s k i: *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1990, s. 38–39.

dorosłości współczesnego człowieka jest być może to, czy podejmuje on trud wyzwań, trud ustrzeżenia się porażek, czy potrafi się po porażce podnieść. Dziecko, zanim nauczy się biegać, wiele razy się przewróci, ale szybko wstaje i biegnie dalej... Czy dorosły jeszcze ten zapał i optymizm ma? Czy ma tę ciekawość, tę odwagę, bo – jak mówił Jacek Walkiewicz – „bycie bohaterem swojego życia to akt odwagi"[15]. Aby dojść do dorosłości, potrzeba pracy nad sobą, rozwoju, wysiłku stawania się, dialogu wewnętrznego, samopoznania:

> żeby być trochę bardziej wolnym, trzeba rzeczywiście wykonać choćby podstawową pracę nad sobą, nad zrozumieniem samego siebie, odszukaniem korzeni i przyczyn, schematów, które są w nas wdrukowane. Nie jest to łatwe, umysł instynktownie ucieka od tych problemów[16].

Jak pisze w innej książce M. Kamiński,

> życie uczy nas raczej tego, że trzeba działać i osiągać zewnętrzne cele. Ale rzeczywiste cele są wewnątrz nas[17].

Trop drugi: trudności wzmacniają, pomagają w rozwoju

> Pokonywanie trudności niekoniecznie polega na samej sile, na tym, żeby uderzać w coś z impetem i przełamywać bariery. Często lepszy efekt zapewnia elastyczność, dzięki której możemy uchylić się przed ciosem, dostosować do sytuacji, a nawet przestraszyć. Słabość także można wykorzystać do pokonywania trudności[18].

Człowiek dorosły, zdaniem Włodzimierza Szewczuka, jest sam odpowiedzialny za siebie, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się mierzyć z trudnościami w jego realizacji, sam odpowiada wobec społeczeństwa za swoją działalność, potrafi łączyć teorię z praktyką, panować nad emocjami, ma umiejętność nieranienia uczuć innych osób, jest sam podmiotem działalności produkcyjnej, wypełnia podsta-

---

[15] Wątek ten pojawia się w wielu miejscach, wielu formach wypowiedzi – zob. np. www.pelnamoc.pl, www.jacekwalkiewicz.pl; *Pełna moc możliwosci: Jacek Walkiewicz at TEDxWSB*. https://www.youtube.com/watch?v=ktjMz7c3ke4 [15.01.2016], albo też: J. W a l k i e w i c z: *Pełna moc życia*. Warszawa: Szkolenia i Rozwój Kadr, 2010.

[16] M. K a m i ń s k i: *Odkryj, że biegun nosisz w sobie...*, s. 190.

[17] M. K a m i ń s k i: *Wyprawa...*, s. 43.

[18] Ibidem, s. 172.

wowe role społeczne[19]. Zatem istotą dorosłości jest przede wszystkim szeroko pojęta samodzielność. Oprócz niej do istotnych atrybutów dorosłości zaliczyć można rozumność, odpowiedzialność, operatywność, konstruktywność, niezależność, autonomię. Jednak te kategorie opisują jedynie pewien wzorzec, ideał, a ideału nie da się osiągnąć. Człowiek dorosły nie jest doskonały, nie to jest istotą dorosłości. Dorosły ma prawo się pomylić, ma prawo nie poradzić sobie z czymś, ma prawo odnieść porażkę, ma prawo prosić o pomoc. Istotne w dorosłości jest zrozumienie, że napotykane trudności mają moc edukacyjną, moc budowania wiedzy o sobie i świecie.

> kiedy uda nam się przejść przez naprawdę ciężką sytuację, adaptujemy się do niej i robi się przez to lżej, w umyśle pojawia się dodatkowa energia, która zaczyna szukać następnych wyzwań[20].

Ważne jest, by tego nie zmarnować i nie oczekiwać, że świat jest doskonały, a porażki nam się nie przytrafią:

> często sukces, który przychodzi w miarę łatwo, sprawia, że nie płynie z niego żadna nauka. Porażka sama w sobie nie ma znaku wartości. Staje się czymś dobrym albo złym zależnie od tego, co z nią zrobimy. Wszystko zależy od sensu, jaki nadamy porażce przez nasze dalsze życie, tak jak w przypadku sukcesu przez nasze życie nadajemy mu znaczenie[21].

Człowiek uczy się na błędach; doświadczając ich, ma szanse coś zrozumieć. Zbierając doświadczenia, ma szanse się uczyć, bo – zdaniem Eduarda C. Lindemana – edukacja dorosłych „to przedsięwzięcie oparte na współpracy w ramach nieautorytarnego, nieformalnego uczenia się, którego celem nadrzędnym jest odkrywanie znaczenia doświadczeń; to wyprawa umysłu, w czasie której dokopuje się on do korzeni z góry wyrobionych sądów, jakie kształtują nasze postępowanie; jest to technika uczenia się, która sprawia, że edukacja pokrywa się z życiem i dlatego też podnosi rangę jego doświadczania do poziomu pełnego przygód eksperymentu”[22].

---

[19] W. Szewczuk: *Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1961, s. 40–41.

[20] M. Kamiński: *Wyprawa...*, s. 70.

[21] M. Kamiński: *Odkryj, że biegun nosisz w sobie...*, s. 199–200.

[22] *The Democratic Man: Selected Writings of Eduard C. Lindeman*. Ed. R. Gessner. Boston 1956, s. 160 – cyt. za: M.S. Knowles, E.F. Holton III,

Nie trzeba nikogo przekonywać, że współczesny człowiek dorosły potrzebuje wsparcia w wysiłku radzenia sobie z rzeczywistością, radzenia sobie z sobą, ze swoimi słabościami. Myślę, że potwierdzenie tego można zobaczyć w tak prężnie rozwijającej się dziedzinie wsparcia, jak coaching[23], ale też na przeciwległym biegunie życia – w rozmiarach takich zjawisk, jak wykluczenie, bezrobocie, bezdomność, choroby (szczególnie depresje)... Kamiński zwraca jednak uwagę na pewne niebezpieczeństwo:

> paradoksalnie możemy czerpać z realnych wzorców, z napotkanych ludzi i życiowych sytuacji w taki sposób, że niczego nas to nie nauczy. Pozostaniemy jedynie turystami. Na czym polega bycie turystą? Na tym, że idzie się łatwiejszą drogą, korzysta z pomocy przewodników, nie przezwycięża prawie żadnych trudności[24].

Zatem inni, nasi „przewodnicy" zamiast nam prawdziwie pomagać, motywując nas, wspierając, towarzysząc, paradoksalnie mogą kierować nas na łatwiejszą drogę, która nie jest drogą wartościowego autorozwoju, lecz jest realizacją ogólnie panujących trendów. W drodze ku rozwojowi potrzeba bowiem refleksyjności, czyli – jak pisze Hanna Solarczyk-Szwec – refleksji nad refleksją, czyli zdolności do namysłu nad własnym myśleniem, do dystansowania się i wątpienia w źródła swego myślenia, podwyższonej świadomości własnych myśli, uczuć, wrażeń zmysłowych, sztuki samoobserwacji o ciągłym charakterze, możliwości odniesienia się do samego siebie[25]. (Refleksyjność jest jedną z wymienionych przez Zbigniewa Pietrasińskiego zasad myślenia filozoficznego – obok autonomiczności, systemowości czy podporządkowania dostatecznej racji[26]).

R.A. Swanson: *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 45.

[23] Popularność coachingu jako praktycznego wsparcia w mojej opinii świadczy o pilnych potrzebach wsparcia, choć dotyczy z zasady ludzi dobrze funkcjonujących, ale mających ambicje „zrobienia czegoś więcej". Rynek usług coachingowych (oferta szkoleń) rozwija się w niesłychanym tempie.

[24] M. Kamiński: *Wyprawa...*, s. 137.

[25] H. Solarczyk-Szwec: *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 1, s. 57–58.

[26] Z. Pietrasiński: *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa: Wydawnictwo CiS, 2008, s. 54.

Trop trzeci: marzenia są ważne

> Zmiana swojego życia wiąże się często z ryzykiem, problemami z pokonywaniem trudności, ale wydaje mi się, że jeszcze bardziej ryzykowne jest niepodjęcie próby podążania za marzeniami[27].

Zmiana zawsze niesie z sobą ryzyko. Jednak nic tak nie wyniszcza, jak stagnacja, zwłaszcza w niesatysfakcjonującym miejscu życia. Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego, marzenie jest konkretyzacją naszych ogólnych pragnień, „spełniając je, nie oczekujemy niczego od nikogo. Czynimy to dla siebie, ale nie jako akt sprawdzenia się lub podkreślenia swojej wagi. To byłby tylko egoizm. Czynimy to, gdyż tak nam trzeba czynić. I to jest jedynym powodem. Powodem, dla którego warto żyć"[28]. Obuchowski stwierdza, że marzenie, zanim uzyska swój kształt, jest tylko ogólną formułą naszego życia, określającą to, co najważniejsze dla nas w ogóle. K. Obuchowskiego podejście do marzenia pod wieloma względami jest spójne z podejściem Daniela Levinsona, wedle którego marzenie „jako afektywnie nasycona koncepcja poznawcza dotycząca głównych celów życiowych jest lepiej uformowane niż zwykła fantazja, ale mniej ukształtowane niż przemyślany plan"[29]. Skąd biorą się marzenia? Czy są wynikiem dziecięcych zabaw w udawanie, naśladowanie, czyli fantazji wczesnego dzieciństwa, czy są ich kontynuacją[30]? Marzenia związane są z potrzebami, zarówno tymi podstawowymi, jak i wyższymi, mogą być reakcją na stan istniejący, na pewno na kształtowanie się marzeń oddziałują także inni ludzie (bliscy, autorytety), kontekst kulturowy (przekazywane na przykład przez literaturę, media ideały, wzory, standardy i wartości społeczne), ale również indywidualność jednostki, jej cechy osobiste[31]. Marzenia, zdaniem Jerome'a L. Singera, są często wyrazem motywacji dążenia do czegoś, do jakiegoś celu, czasem jeszcze nieuświadomionego[32].

Jedna z książek Marka Kamińskiego nosi tytuł *Warto podążać za marzeniami. Moja podróż przez życie*, inna zaś *Marek – chłopiec, który miał marzenia*. Marzenia mogą stać się alternatywą dla braku tzw. po-

---

[27] M. Kamiński: *Wyprawa...*, s. 7.

[28] K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 181.

[29] P. Oleś: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000, s. 83.

[30] J.L. Singer: *Marzenia dzienne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 164.

[31] A. Kałużna-Wielobób: *Marzenia kobiet w średnim wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010, s. 27–29.

[32] Zob. ibidem, s. 28.

ważnego planu życiowego. W obliczu braku jakiegokolwiek pomysłu na siebie, swoje życie, swój rozwój albo może wobec ciężaru tzw. poważnych sytuacji, planów (powinności?) marzenia nadają smak, kolor szarej przestrzeni życia codziennego. Marzenia, by stać się planem, wymagają odwagi. Zdaje się, że Kamiński jest mistrzem przekuwania marzeń w realne cele, czego dowodem są jego osiągnięcia. Czy zatem warto posłuchać/poczytać mistrza? Marzenie może wytyczać biegun, może być treścią osobistego bieguna, stać się celem, którego zdobycie staje się wyprawą w głąb siebie.

> biegunów może być wiele, ale już jeden pozwala nam odkryć bogactwo życia. Nie ma jednego modelu obowiązującego wszystkich, tak samo jak na różnych etapach naszego życia bieguny wyglądają inaczej. Pierwszym krokiem w ich stronę jest już trochę głębsze spojrzenie na siebie. Kiedy płyniemy z prądem, jeśli nawet tylko się zatrzymamy, to w pewnym sensie zaczynamy płynąć pod prąd. W moim życiu zaprowadziło mnie to na krańce świata, ale dla kogoś innego bieguny mogą leżeć całkiem gdzie indziej. Świadome wychowanie własnych dzieci także może być biegunem. To, co jest w naszym życiu świadomie i w zgodzie ze sobą wybrane, co nie szkodzi innym, a nas buduje, co może nie zbawia świata, ale przynajmniej naszą duszę. Nasz biegun[33].

I dalej:

> techniki zdobywania biegunów można zastosować do wszystkich celów, ale czy każdy będzie naszym biegunem? Stanie się nim dopiero wtedy, gdy będzie zgodny z naszymi marzeniami i autentycznymi pragnieniami. Dopiero wówczas będziemy czuli się spełnieni i prawdziwi[34].

Czyż to nie poczucie spełnienia i prawdziwości jest istotą życia w okresie dorosłości?

Dalej Kamiński pisze o tym, jak rozpoznać, co w danym momencie życia jest naszym biegunem. Tu znowu pojawiają się marzenia i bycie z sobą samym:

> wymaga to przede wszystkim ciągłego odkrywania siebie, swoich marzeń, idei, które w nas tkwią, badania swojego wnętrza, przyglądania się sobie. Trzeba, przyglądając się różnym projektom,

[33] M. K a m i ń s k i: *Odkryj, że biegun nosisz w sobie...*, s. 20.
[34] Ibidem, s. 19.

> własnym myślom, zastanawiać się, co chcemy zrobić ze swoim życiem, które z tych myśli budzą nasze największe emocje. I trzeba skupić się na tych, do których najczęściej wracamy, mimo że nieraz wydają się czystą niemożliwością[35].

Prolog podróży

W pracach Marka Kamińskiego przeplata się wiele wątków, sugestii, propozycji dotyczących rozwoju człowieka, które w głównej mierze dotyczą człowieka dorosłego. Tylko niewielką część z niezwykłego bogactwa wątków mogłam zasygnalizować w tym miejscu. W andragogicznej optyce widzenia zarówno Marka Kamińskiego autorska metoda Biegun, jak i liczne publikacje tego autora stanowią bardzo cenne źródła inspiracji do rozważań o rozwoju współczesnego człowieka, ale i do podjęcia działań w tym zakresie. Oczywiście propozycja potraktowania prac Marka Kamińskiego jako tropów, wskazówek do autopoznania, autorozwoju to jeden z wielu możliwych scenariuszy pomocniczych (jak je nazywam na swój użytek). W mojej ocenie Kamiński daje dobry przykład i być może będzie inspirował do poszukiwania bądź tworzenia innych, własnych scenariuszy rozwoju, scenariuszy stawania się dorosłym. Zdaje się, że w trudnym ponowoczesnym świecie wielu ludzi tych inspiracji potrzebuje. Mimo iż człowiek dorosły z założenia jest sam odpowiedzialny za siebie, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się borykać z trudnościami w jego realizacji – nie oznacza to, że musi być w tym sam, że sam musi sobie ze wszystkim poradzić, samodzielnie wszystko dopracować, że nikt nie może mu w tym towarzyszyć, nikt i nic nie może mu podpowiedzieć, pomóc, inspirować.

> Oczywiście, czytanie książek nie jest jedyną metodą poznawania siebie. Mogą nam w tym pomóc ludzie, których spotykamy na swojej drodze. Często słyszę pytania: kto ci o tym wszystkim powiedział, kto wskazał drogę, kto poprowadził za rękę? Mnie akurat nikt nie prowadził, robiły to książki. [...] Nie miałem takich wzorów ani nauczyciela, który by mnie zachęcał do podejmowania wypraw. To książki były moim nauczycielem[36].

I w tym miejscu do podjęcia andragogicznej wyprawy, podróży w głąb siebie zostałam zachęcona dzięki podróżniczym książkom niezwykle skromnego, kontrowersyjnego, odważnego podróżnika, które-

[35] Ibidem, s. 21.

[36] M. K a m i ń s k i: *Wyprawa...*, s. 137.

go słowami – dla mnie bardzo ważnymi – chciałabym zakończyć swoje rozważania:

> zawsze będą takie osoby, które skrytykują, cokolwiek robisz (lub że czegoś nie robisz, bo się na to nie zdobyłeś). Dlatego Twoim celem jest koncentracja na tym, co robisz, a nie na tym, co myślą lub pomyślą inni. Koncentrując się na opiniach innych, tracisz energię potrzebną do osiągania celów. Kiedy słuchasz opinii innych (pozytywnych lub negatywnych), powiedz (głośno lub w myślach) „Dziękuję", jakbyś dostał od kogoś coś w prezencie, a potem dopiero decyduj, czy to zatrzymasz, czy nie. Niektóre uwagi może będą kiedyś przydatne, za to niektóre „prezenty" będzie trzeba odesłać do nadawców nierozpakowane. Na to, że prezenty otrzymujemy, nie mamy wpływu (ludzie i tak nam je podarowują), ale my decydujemy, które przyjmujemy. Przyjmuj tylko wartościowe prezenty[37].

Bibliografia

Bauman Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.

Burkot S.: *Polskie podróżopisarstwo romantyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.

Illeris K.: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.

Kałużna-Wielobób A.: *Marzenia kobiet w średnim wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.

Kamiński M.: *Odkryj, że biegun nosisz w sobie*. Warszawa: Burda NG Polska, 2014.

Kamiński M.: *Wyprawa*. Gdańsk: Instytut Marka Kamińskiego, 2011.

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A.: *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Malewski M.: *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1990.

Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

Oleś P.K.: *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000.

[37] M. Kamiński: *Odkryj, że biegun nosisz w sobie...*, s. 49.

Pietrasiński Z.: *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa: Wydawnictwo CiS, 2008.
Podróże jako projekt edukacyjny. Red. O. Czerniawska, B. Juraś-Krawczyk. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2001.
Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy. Red. A. Niedźwieńska, A. Neckar. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", 2009.
Singer J.L.: *Marzenia dzienne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.
Solarczyk-Szwec H.: *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 1.
Szewczuk W.: *Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1961.
Walkiewicz J.: *Pełna moc życia*. Warszawa: Szkolenia i Rozwój Kadr, 2010.
Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu. Red. J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, 2003.

Netografia

Pełna moc możliwości: Jacek Walkiewicz at TEDxWSB. https://www.youtube.com/watch?v=ktjMz7c3ke4 [15.01.2016].
www.marekkaminski.com
www.pelnamoc.pl
www.jacekwalkiewicz.pl

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Marek Kamiński's Travels Deep into His Self – Tropes and Andragogic Inspirations

Summary: Travelling has become an extremely valuable "benefit" of pedagogic sciences. A journey is perceived as an educational project. As Olga Czerniakowska writes, a journey is and can be an educational project, which originates, is carried out and is ongoing even though the journey has ended (it is retained as a memory, experience and knowledge). A journey understood as an educational project contains in itself a message, preparation, awareness of a goal, and experience, but it is also meaningful for the individual's development. The proponent of the concept of a journey that develops, educates and is not only "popping into" places is Marek Kamiński – traveller and explorer

of the polar regions. As I see it, Marek Kamiński himself and his writings are very representative of the concept of an educational journey.

The purpose of this article is to present selected aspects of Marek Kamiński's writings and show the significance of his travel literature in the context of educational processes, as well as to indicate its usefulness for inspiring deliberations on growing up, searching for adulthood and its realizations.

Key words: bettering oneself, self-development, self-education, journeys, reaching adulthood

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Marek Kamińskis Reisen in sich selbst hinein – andragogische Spuren und Inspirationen

Zusammenfassung: Reisen sind zu einer äußerst wertvollen Errungenschaft der pädagogischen Wissenschaften geworden. Die Reise erscheint als ein Bildungsprojekt, das – so Olga Czerniawska – entsteht, wird verwirklicht und immer noch dauert, wenn auch die Reise selbst schon zu Ende ist (sie verbleibt zwar als Erinnerung, Erlebnis, Erfahrung, Wissen). Die als ein Bildungsprojekt betrachtete Reise schließ in sich eine Botschaft, eine Vorbereitung, ein Zielbewusstsein, ein Erlebnis und ist auch für eigene Entwicklung des Menschen von Bedeutung. Mit solcher Idee der Reise, die mit Entwicklung und Ausbildung und nicht nur mit Besichtigung von immer neuen Orten verbunden ist, ist auch Marek Kamiński – Globetrotter und Polarforscher einverstanden. Die Verfasserin vertritt die Meinung, dass Marek Kamiński und seine Bücher sehr stark in die Idee der Bildungsreise hineinpassen.

Der vorliegende Beitrag bezweckt, ausgewählte Aspekte der Werke von Marek Kamiński zu schildern. Die Verfasserin bemüht sich, die Bedeutung der Literatur im Zusammenhang mit Selbstbildungsprozessen zu zeigen und deren Fähigkeit hervorzuheben, die Leser anzuspornen, über den Prozess des Erwachsenwerdens, des Suchens und des Genusses vom Erwachsenalter nachzudenken.

Schlüsselwörter: Arbeit an sich selbst, Selbstentwicklung, Selbstbildung, Reisen, Erwachsenwerde

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Alicja Żywczok
Marianna Dąbrowska-Wnuk
Uniwersytet Śląski

Punktualność – cnota moralna czy balast perfekcjonizmu? Interdyscyplinarne ujęcie hermeneutyczne

Wprowadzenie

Współczesny rozwój etyki zawodowej i podniesienie standardów ekonomicznych spowodowały zwiększenie zapotrzebowania na ludzi punktualnych w różnych obszarach życia społecznego. Nie do pomyślenia jest dziś umówienie się z przyjacielem, klientem, pacjentem czy uczniem na przykład „po południu", bez określenia godziny spotkania, jak to czynili nasi poprzednicy. Dla żyjącego w pośpiechu obywatela metropolii liczy się każda minuta, zatem coraz częściej ludzie spotykają się z wyraźnym oczekiwaniem punktualności. Jakość gospodarowania czasem bądź właściwe „zarządzanie czasem" objawia się w punktualności, jakże pożądanej w kontakcie z członkami rodziny, ze znajomymi, z przyjaciółmi czy ze współpracownikami.

Wobec takiego popytu na punktualność rozumianą jako cenna ludzka właściwość nie pozostaje obojętna także nauka, zarówno nauki ogólne – filozofia (zwłaszcza etyka), jak i szczegółowe, na przykład nauki społeczne (zwłaszcza pedagogika, psychologia, socjologia), przyrodnicze (choćby chronobiologia zajmująca się różnymi aspektami rytmu biologicznego) czy ekonomiczne.

Wgląd hermeneutyczny[1] w istotę i znaczenie punktualności umożliwił wysunięcie kilku tez:

[1] Autorki artykułu prowadzą aktualnie badania ilościowo-jakościowe dotyczące punktualności młodzieży, których wyniki oraz interpretację wkrótce zakomunikują. W zbudowaniu niniejszego artykułu posłużyły się metodami

1. Punktualność stanowi dyspozycję psychiczną znacznie ułatwiającą komunikację międzyludzką.
2. Niepunktualność, postrzegana jako brak szacunku dla interlokutora, prowadzi między innymi do zmniejszenia częstości kontaktów towarzyskich, osłabienia więzi emocjonalnej między ludźmi, na przykład członkami rodziny, przyjaciółmi.
3. Punktualność można uznać za osobowościowy wyznacznik jakości współpracy w środowiskach zawodowych.
4. Punktualność wychowawcy pozwala z dużą skutecznością stosować metody modelowania i nadawania znaczenia; wychowawca kształtuje w ten sposób w wychowankach „kontrolę wolicjonalną" wraz z jej szczegółowym komponentem – punktualnością.

Punktualność wychowanka stanowi istotny czynnik facylitacyjny w odniesieniu do rozwoju różnych sfer: poznawczej, wolicjonalnej, uczuciowej, moralnej, duchowej.

Punktualność, niezwykle rzadko poddawana badaniom naukowym, jest oryginalną kategorią interdyscyplinarną ściśle sprzężoną z innymi kategoriami – na przykład odpowiedzialnością, uczciwością, powinnością, obowiązkiem, zobowiązaniem – które znacznie częściej stanowią przedmiot analiz, zazwyczaj przedstawicieli humanistyki.

Treść i zakres pojęcia punktualności

Punktualność przypisuje się na ogół człowiekowi przybywającemu na spotkanie w ściśle określonym czasie, skrupulatnemu co do terminu, na przykład ktoś punktualny jak zegarek to osoba wywiązująca się z zobowiązań, umów, obietnic. W życiu człowieka wydarzeniem naturalnym związanym ze względnie stałym terminem jest na przykład czas trwania ciąży. Zagadnienie terminowości wydarzeń życiowych ujmowane jako rodzaj biologicznie bądź społecznie uwarunkowanej punktualności zostało tu jedynie zasygnalizowane, gdyż zostanie szczegółowo rozpatrzone w kolejnej części artykułu.

Termin „punktualność" jest powszechnie stosowany również w odniesieniu do rzeczy, mówi się na przykład o punktualnym kursowaniu pociągów. Punktualnością odznacza się także przyroda nieożywiona (regularność następowania po sobie faz Księżyca, pór roku, wschodów i zachodów Słońca, kwitnienia i owocowania drzew, wzrostu i obumierania roślin itp.). W przyrodzie ożywionej zwierzętami słynącymi z punktualności są między innymi kogut (poranne pianie koguta

hermeneutycznymi, by rozpoznać aktualny stan wiedzy w badanym zakresie i dokonać właściwej interpretacji tekstów źródłowych.

budzące domowników), kura (każdego dnia mniej więcej o tej samej porze udaje się na wieczorny spoczynek), orlik, sokół, kuna. Również termin corocznego odlotu ptaków do ciepłych krajów, a potem ich powrotu jest zbliżony.

Maria Ossowska, konstruując szczegółowe komponenty wzoru demokraty, pisze: „Uczciwość intelektualna wiąże się z inną dyspozycją, której nie sposób pominąć. Mam na myśli **odpowiedzialność za słowo**. Odpowiedzialność za słowo ma szereg odmian [...]. Odpowiedzialności za słowo przeciwstawia się niesłowność, niedotrzymywanie umów i obietnic. Szczegółowym przypadkiem nieodpowiedzialności za słowo jest niepunktualność. Na wytrzebienie wyliczonych wad należy położyć nacisk, gdyż oskarżanie o nie Polaków jest, niestety, uzasadnione”[2]. W myśl stanowiska intelektualnego Ossowskiej, punktualność można uznać za przejaw szczegółowej odmiany odpowiedzialności – odpowiedzialności za słowo.

Terminowość wydarzeń życiowych – kategoria psychologii rozwoju człowieka

Zagadnienia temporalne znajdują odzwierciedlenie w teoriach psychologicznych opisujących rozwój człowieka w ciągu życia. Ujmują one rozwój jako proces dokonujących się zmian w czasie. Istotą rozwoju jest zmiana w zdolnościach adaptacyjnych rozumianych najczęściej jako konstruowanie relacji człowieka z otoczeniem. Zrozumienie ludzkiego zachowania wymaga dogłębnego poznania kwestii terminowości zdarzeń[3].

Jako pierwsza na terminowość zdarzeń zwróciła uwagę w 1979 roku Bernice I. Neugarten, która badała zmiany rozwojowe zachodzące w odpowiednim i nieodpowiednim czasie (*in-time* i *off-time*)[4]. Badaczka skoncentrowała się na analizie znaczenia zdarzeń życiowych uznanych w danym społeczeństwie za ściśle związane z określonymi etapami rozwoju. Odniesienie własnych doświadczeń do będących

---

[2] M. Ossowska: *Wzór demokraty*. Lublin: Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1992, s. 23–24, podkr. – A.Ż., M.D.W.

[3] J. Trempała: *Koncepcje rozwoju psychicznego, wiele czy jedna psychologia rozwoju?* „Forum Psychologiczne” 1997, T. 2, s. 3, 9; zob. też: L. Wojciechowska: *Syndrom pustego gniazda. Dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk, 2008.

[4] B.I. Neugarten: *Time, Age, and Life Cycle*. „American Journal of Psychiatry” 1979, no. 7.

udziałem innych osób w tym samym wieku i żyjących w tych samych warunkach społecznych i kulturowych pozwala na określenie swoich doświadczeń jako zachodzących „wcześniej", „w tym samym czasie" lub „później" niż u rówieśników, a więc jako wydarzeń punktualnych lub niepunktualnych.

Terminowość zdarzeń życiowych stanowi przedmiot zainteresowania naukowego również Helen Bee, która wyróżniła trzy rodzaje zmian następujących wraz z wiekiem: uniwersalne, wspólne i indywidualne; zmiany te są uwarunkowane biologicznie oraz społecznie. Opisując zmiany uniwersalne, czyli powszechne, Bee używała terminów „zegar biologiczny" i „zegar społeczny". Zegar biologiczny wyznacza tempo, rytm i zakres wzrostu organizmu, decyduje w znacznym stopniu o przebiegu procesu dojrzewania. Działanie zegara biologicznego odpowiada za to, że wszyscy ludzie rozwijają się mniej więcej w tym samym tempie, w poszczególnych okresach rozwojowych zdobywają określone sprawności, na przykład motoryczne, artykulacyjne, czy dojrzałość seksualną. Podobieństwo jednostek w zakresie funkcjonowania fizycznego i psychicznego pozwala zakwalifikować je do określonej grupy wiekowej; jednostki te w kolejnych okresach życia podlegają zbliżonym wymaganiom bądź oczekiwaniom kulturowym i społecznym wyznaczanym przez zegar społeczny. Oczekiwania te są różne w zależności od wieku oraz płci osób. Wyzwania stawiane osobom należącym do tego samego przedziału wiekowego upodabniają je do siebie ze względu na uczestnictwo w podobnych wydarzeniach społecznych i podejmowanie zbliżonych zadań[5].

Funkcjonowanie człowieka według obu zegarów – biologicznego i społecznego – powoduje, że jego rozwój przebiega według pewnego planu, dlatego też doświadczenia będące udziałem człowieka mogą występować punktualnie, czyli zgodnie z fazami rozwoju, lub niepunktualnie. Punktualność zachodzenia określonych wydarzeń sprzyja ich pomyślnej realizacji ze względu na optymalny poziom dojrzałości biologicznej i społecznej jednostki. Procesy dojrzewania biologicznego oraz procesy socjalizacji i edukacji rozumiane jako zmieniające się wraz z wiekiem oczekiwania otoczenia społecznego dotyczące standardów wykonania pewnych zadań stanowią, zdaniem Anny Brzezińskiej, dwa konteksty, których jakość w dużym stopniu wyznacza przebieg procesu rozwoju i poziom osiągnięć rozwojowych. Punktualny przebieg obu procesów poparty adekwatnymi do wieku wymaganiami (nie za wysokimi i nie za niskimi) respektującymi poziom gotowości jednostki sprzyja prawidłowemu przebiegowi jej

[5] H. B e e: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. W o j c i e c h o w s k i. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.

dalszego rozwoju, co oznacza, że będzie on kompatybilny z rozwojem rówieśników. Im więcej doświadczeń jednostka dzieli z innymi osobami, szczególnie z tej samej grupy wiekowej, tym ma silniejsze przeświadczenie, że jest podobna do innych. Można zatem uznać, że trajektorie życia ludzi są do siebie podobne dzięki występowaniu wydarzeń o charakterze uniwersalnym oraz o charakterze wspólnych doświadczeń pokoleniowych[6].

Natomiast tym, co różnicuje tempo rozwoju człowieka, są wydarzenia niepunktualne. Niepunktualność wydarzeń życiowych stanowi skutek zakłóceń procesu rozwojowego, tzn. przyspieszenia, opóźnienia, a nawet zahamowania. Źródłem zakłóceń są wydarzenia (nierzadko traumatyczne), którym jednostka musi sprostać mimo niedostatecznej dojrzałości biologicznej, psychicznej czy społecznej. Bez wystarczającej wiedzy czy umiejętności człowiek staje wobec konieczności zmierzenia się z wydarzeniami zbyt wcześnie (na przykład ciąża nastolatki) lub zbyt późno (gdy jednostka ukierunkowana jest już na inne cele i zadania życiowe)[7].

Niepunktualność w sferze dojrzewania biologicznego to efekt uwarunkowań genetycznych lub niewłaściwych warunków rozwojowych (na przykład niedożywienia, chorób chronicznych). Z kolei powodem niepunktualności indywidualnego zegara społecznego są niewłaściwe warunki socjalizacji, tj. zaniedbywanie potrzeb fizycznych bądź psychicznych, wadliwy system wychowawczy, niewłaściwe wzorce socjalizacyjne.

Skutki wydarzeń niepunktualnych (krótkotrwałe lub długofalowe) determinują kierunek dalszego rozwoju człowieka. Opóźnienie rozwoju motorycznego może przejawiać się wśród dzieci jako nieterminowe podnoszenie główki, siadanie, raczkowanie, pionizacja, chód, itd. Z kolei opóźnienie rozwoju mowy może objawiać się nieterminowym opanowywaniem dźwięków mowy, artykulacji wyrazów, zdań, budowania dłuższych wypowiedzi. W zakresie rozwoju psychospołecznego dziecka na przykład uśmiech społeczny, utrzymywanie kontaktu wzrokowego czy umiejętność zabawy z rówieśnikami stanowią pewne osiągnięcia rozwojowe przypisane do określonego wieku. Przekroczenie norm czasowych, a zatem swoista niepunktualność w zakresie wy-

[6] A. Brzezińska: *Jak przebiega rozwój człowieka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 26, 27; A. Brzezińska, R. Kaczan, L. Rycielska: *Przekonania o swoim życiu. Spostrzeganie historii życia przez osoby z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2010.

[7] Ibidem.

liczonych osiągnięć może świadczyć o nieprawidłowościach w rozwoju dziecka i stanowić cenne spostrzeżenie diagnostyczne.

Omówienie punktualności rozumianej psychologicznie jako terminowość wydarzeń życiowych warto uzupełnić przemyśleniami filozoficznymi (z zakresu etyki: deontologii i prakseologii) oraz pedagogicznymi (z zakresu teorii wychowania moralnego i pedagogiki pracy).

Punktualność jako rezultat odpowiedniego stosunku do czasu

Punktem zwrotnym w analizie takiej dyspozycji psychicznej jak punktualność wydaje się usytuowanie jej na temporalnym i aksjologicznym kontinuum (tabela 1). Lewy biegun kontinuum, oznaczony zbiorczym terminem „perfekcjonizm", wyraża maksimum cnoty. Odnosi się do ludzi przychodzących na umówione spotkanie znacznie przed ustalonym czasem bądź kompulsywnie trzymających się harmonogramów, niedopuszczających żadnych odstępstw od wzajemnych ustaleń w tym zakresie, nawet w obliczu nieprzewidzianych zdarzeń losowych, takich jak leczenie szpitalne. Wymóg bezwzględnej punktualności wobec siebie i innych może świadczyć w tym wypadku na przykład o osobowości autorytarnej, anankastycznej (obsesyjno-kompulsywnej) bądź stanowić objaw zaburzeń nerwicowych. Na przeciwległym – prawym – biegunie kontinuum znajduje się drugie – diametralnie odmienne – zachowanie ekstremalne: minimum cnoty – niepunktualność. Zachowanie umiarkowane (tzw. złoty środek), czyli optymalną miarę cnoty, stanowi punktualność.

Tabela 1

Usytuowanie punktualności na aksjologicznym i temporalnym kontinuum – ujęcie autorskie (A. Żywczok)

PERFEKCJONIZM	PUNKTUALNOŚĆ	NIEPUNKTUALNOŚĆ
NADMIAR CNOTY	OPTIUMUM CNOTY	NIEDOBÓR CNOTY
Zniewolenie przez przeszłość	Szacunek dla przeszłości	Zdeterminowanie przeszłością
Instrumentalne traktowanie teraźniejszości	Docenianie teraźniejszości	Niedocenianie teraźniejszości
Gloryfikacja przyszłości	Respekt wobec przyszłości	Lekceważenie przyszłości

Gdy weźmiemy pod uwagę trzy komponenty temporalne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość, dostrzeżemy, że ludzie punktualni sprawiają wrażenie dobrze przystosowanych do teraźniejszości, dokładnie trafiających w *recens*, a przy tym nielekceważących faktów należących

do przeszłości ani niezaprzepaszczających przyszłych szans. Świadczy o tym między innymi fakt, że osoby punktualne nie przybywają na umówione spotkanie ani za wcześnie, ani za późno – przybywają terminowo. Z kolei niepunktualni wydają się zdeterminowani przeszłością, lekceważący bądź oszołomieni przyszłością i niedoceniający bieżącego *temporum*. Natomiast perfekcjoniści są postrzegani jako silnie zniewoleni przez przeszłość, gloryfikujący przyszłość i instrumentalnie traktujący teraźniejszość.

Szczególnie niepokojąca dla współpracujących z sobą jednostek, grup, instytucji, firm, korporacji może wydawać się niska ocena przyznawana teraźniejszości przez na przykład lekarza, nauczyciela, prawnika, naukowca[8], terapeutę, przedstawiciela handlowego; taka percepcja czasu przez współpracownika, kontrahenta, ale również rodzica, wychowawcę, opiekuna dostarcza jednak o nich dodatkowych informacji. Z kolei zniewolenie przez fakty z przeszłości może stanowić przejaw chorób somatycznych bądź psychicznych, utrudniać działanie w teraźniejszości. Zarówno gloryfikacja, jak i lekceważenie przyszłości są nieoptymalne i często utrudniają postrzeganie przyszłości jako szansy osiągnięcia pomyślności osobistej czy sukcesu zawodowego, a zatem znacznie ograniczają działanie człowieka, blokując jego kreatywność. W procesie wychowania i samowychowania najlepiej sprawdzają się: szacunek dla przeszłości (historii powszechnej i biograficznej), docenianie teraźniejszości i respektowanie przyszłości. Taka postawa człowieka wobec trzech kategorii temporalnych sprzyja podejmowaniu przez niego wysiłku wolicjonalnego, zachęca do samodyscypliny, a tym samym punktualności.

Punktualność – wyznacznik kultury pracy i organizacji środowisk zawodowych

Gospodarowanie czasem wymaga operowania umiejętnością planowania rozkładu dnia, tygodnia, miesiąca, kwartału itd., z kolei czynność planowania ma swe wyraźne powiązanie z poczuciem obowiązku oraz samooceną. W związku z tym można przypuszczać, iż ludzie kierujący się poczuciem obowiązku będą bardziej punktualni od osób tzw. nieobowiązkowych. Z kolei posiadający zaniżoną bądź zawyżoną samoocenę będą mieli skłonność do spóźniania się rozumianego jako niewywiązywanie się z zobowiązań (realizacji zleceń, wykonania zadań), niedotrzymywanie danego słowa, obietnic. Natomiast wśród osób

[8] Zob. A. Ż y w c z o k: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

punktualnych większość będzie charakteryzowała się adekwatną, pozytywną samooceną.

Powszechnie uważa się, iż ludzie zajmujący wysokie stanowiska, na przykład prezesi dużych firm, dyrektorzy instytucji publicznych, kładą w swym postępowaniu nacisk na punktualność i zaliczają się do grona punktualnych (jeśli zdarza się im spóźnić, to starają się o tym uprzedzić, wyjaśnić, przeprosić). Zatem pełniona rola społeczna i zawodowa oraz zajmowane stanowisko mogą decydować o natężeniu analizowanej dyspozycji psychicznej. Proponujemy jednak odmienne postrzeganie punktualności – uznanie jej za jeden z wyznaczników wysokiego statusu społecznego.

Współcześni pracodawcy starają się podczas rekrutacji pozyskać osoby, które cechami osobowości będą pasowały do profilu firmy i jej kultury organizacyjnej. Dokładne oczekiwania pracodawcy, przypisane określonemu stanowisku pracy, charakteryzuje zbiór wiadomości, umiejętności, zdolności, kompetencji pracownika, bez których niemożliwa byłaby wydajna praca na danym stanowisku. Oczekiwania pracodawców są dziś szczegółowo analizowane. Zgodnie z wynikami badań przedstawionymi w raporcie *Rynek pracy w Polsce i Unii Europejskiej*[9], najbardziej cenioną przez pracodawców cechą pracowników jest odpowiedzialność, a ponadto: otwartość, zaangażowanie, uprzejmość, uczciwość, **punktualność**, sumienność. Zatem punktualność – rozumiana zarówno jako szczegółowa odmiana odpowiedzialności, jak i jako osobna cecha charakteru – zajmuje wysoką lokatę wśród cenionych dyspozycji psychicznych podwładnych. Stanowi cechę niezbędną zwłaszcza w zawodzie nauczyciela, świadectwo jego profesjonalizmu i podstawę zastosowania wobec uczniów wychowawczej metody modelowania.

Intrygujące jest pytanie: czy punktualność jest stałą czy niestałą dyspozycją człowieka? Czy w odniesieniu do różnych zadań, zleceń, obowiązków ludzie są w podobnym (*vs* różnym) stopniu punktualni bądź niepunktualni? Doświadczenie życiowe pokazuje, iż na przykład ludzie stale spóźniający się do szkoły, do pracy, na samolot, na kolację wigilijną, na własny ślub przejawiają ambiwalentny stosunek do czasu (uczucia pozytywne i negatywne związane z koniecznością dostosowania się do ram czasowych), ambitendencję (skłonność do reagowania w pozytywny i zarazem negatywny sposób na presję czasu), ambisentencję (dążenie do wyzwolenia się z ograniczeń czasowych w związku z nieaprobowaniem pośpiechu bądź fascynacją powolnością, a zarazem chęć przestrzegania godzin, terminów, harmonogramów

[9] *Rynek pracy w Polsce i Unii Europejskiej*. Red. A. Rozmus et al. Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, 2010; *Absolwent na rynku pracy*. Warszawa: „Ecorys" Polska Sp. z o.o., 2011, s. 56.

w związku z wysoką oceną przyznawaną przedsiębiorczości). Ambiwalencja, ambitendencja i ambisentencja utrudniają niepunktualnym funkcjonowanie społeczne i uniemożliwiają przeżywanie satysfakcji w związku z własną punktualnością.

Daje się jednak wyróżnić ludzi mających skłonność do wybiórczego spóźniania się na dany rodzaj zajęć, najczęściej nielubianych, w określone środowisko kojarzone raczej z negatywnymi emocjami. Takiego rodzaju sporadycznych spóźnień jako sposobu radzenia sobie z trudnością zadania (przez odroczenie wykonania), podobnie jak spóźnień obliczonych na efekt wywarcia wrażenia na otoczeniu, zmuszających innych do zwrócenia uwagi na osobę wchodzącą nieco później niż pozostali, proponuje się w ogóle nie kwalifikować do zachowania niepunktualnego, ale traktować jako wyrafinowaną manipulację.

Punktualność – zachowanie uwarunkowane kulturowo

Punktualność, cecha silnie osadzona w naturze człowieka, ma również swe wyraźne podłoże kulturowe. Tworzenie kultury wzbogaca człowieka duchowo i nadaje sens jego egzystencji, nawet jeśli dotyczy tak wąskiego obszaru kultury, jak kultura punktualności. Postrzeganie czasu i integralnie związanego z nim zachowania punktualnego bądź niepunktualnego stanowi wypadkową norm społecznych, moralnych i obyczajowych przyjętych w danej kulturze. Zatem punktualność można uznać za zachowanie uwarunkowane kulturowo. Typy kultury wyodrębnione z uwzględnieniem kryterium stosunku do czasu to:

1. Kultura monochroniczna (termin wprowadzony przez Edwarda T. Halla) – w tej kulturze przywiązuje się dużą uwagę do punktualności. Ten typ kultury reprezentują obywatele między innymi USA, Kanady, Japonii, krajów skandynawskich, Niemiec (cnota pruska), Szwajcarii, Holandii. W krajach tych punktualność stanowi czynnik rozstrzygający – przejaw odpowiedzialności człowieka, a harmonogramy postrzega się jako ustalony i niepodlegający zmianom porządek dzienny. Wyznaczone terminy spotkań rzadko ulegają zmianom, dąży się również do tego, by spotkania (zwłaszcza w biznesie) przebiegały bez zakłóceń, na przykład nie były niczym przerywane.
2. Kultura polichroniczna – w tej kulturze kładzie się mniejszy nacisk na punktualność niż w kulturze monochronicznej i dopuszcza się przekraczanie terminów. Ten typ kultury jest charakterystyczny dla krajów arabskich, latynoamerykańskich, krajów Azji Południowej i Południowo-Wschodniej. Ludzie wywodzący się z kultury polichronicznej cenią nienapięte harmonogramy czy posiedzenia,

w czasie których może odbywać się równocześnie kilka spotkań. Chociaż wyżej cenią podtrzymanie pozytywnych relacji z innymi niż punktualność i rzadko postrzegają drobną niepunktualność jako brak szacunku dla gospodarza, oczekują, że na przykład gość przyjdzie względnie punktualnie. Kontrahenci pochodzący z kultury polichronicznej, jeśli nawet każą na siebie czekać, nie okazują partnerom w ten sposób lekceważenia, ale ujawniają różnicę mentalną związaną z wychowaniem w odmiennym kręgu kulturowym[10].

Obywatele państw europejskich ze znacznie większą przychylnością traktują osoby wykonujące zadanie czy realizujące zlecenie przed umówionym czasem niż spóźniających się. Wywiązujący się z podjętych zobowiązań przed wyznaczonym terminem są postrzegani nadal jako punktualni, podczas gdy ubiegający się o przedłużenie terminu, na przykład spłaty długów, a zwłaszcza spóźniający się bez uprzedzenia bywają posądzani o niepunktualność. Przypisuje się im również inne negatywne cechy związane z niepunktualnością, na przykład nieodpowiedzialność, niedojrzałość społeczną, nieuczciwość, nierzetelność, niesolidność, lenistwo, tchórzostwo, brak profesjonalizmu.

Bywa że zasada punktualności stanowi nieodłączny składnik obyczajowości narodu. Wówczas podstawą grzeczności i okazania szacunku gospodarzowi jest punktualne przybycie na umówione spotkanie bądź terminowe wywiązanie się z umów, zobowiązań, obietnic. Ludwik XVIII wypowiedział niegdyś słowa, które przywoływane są do dziś jako przestroga dla spóźniających się: „Kto późno przychodzi, sam sobie szkodzi" – wskazują straty bądź koszty, które ponosi człowiek niepunktualny. Z kolei wśród polskich przysłów, które można traktować jako zarejestrowane w języku prawidłowości ludzkiego postępowania, zwraca uwagę zwłaszcza jedno, którym Polacy wciąż się posługują: „Punktualność jest grzecznością królów"[11]. Treść przysłowia wyraża istotne w komunikacji interpersonalnej przesłanie, by nie trwonić czasu innych ludzi, nie nadwerężać ich cierpliwości, zwłaszcza gdy dysponuje się wysokim statusem społecznym, na przykład zajmuje zaszczytne stanowiska zawodowe czy państwowe. Człowiek korzystający z przywilejów społecznych powinien zachowywać się skromnie, na przykład okazywać szacunek podwładnym. Kultura osobista, w którą wpisany jest wymóg punktualności, ma bowiem istotne znaczenie

[10] R. Gesteland: *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Przeł. H. Malarecka-Simbierowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 58, 90; L. Witek, J. Adamczyk: *Marketing międzynarodowy*. Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, 2008, s. 135.

[11] *Mała księga przysłów polskich*. Red. S. Nyczaj. Radom: Oficyna Wydawnicza „Ston I", 1994, s. 181.

w kreowaniu kultury narodu. W naszym kraju punktualność uważa się za cnotę pozytywistyczną, gdyż w tym okresie historycznym po raz pierwszy z takim natężeniem starano się odbudować państwowość za pośrednictwem rzetelnej pracy i kształtowania sprzyjających jej cech charakteru.

Kontrowersyjny pogląd na „rodowód" punktualności zaprezentował filozof kultury Karlheinz Geißler, który uważa, że **punktualność stoi w sprzeczności z ludzkim zegarem biologicznym**; człowiek nie rodzi się punktualnie i nie umiera punktualnie, staje się punktualny dopiero wówczas, gdy się go takim uczyni. Przestrzeganie ram czasowych to efekt dziewiętnastowiecznej industrializacji, kiedy to terminowość zaczęła zyskiwać na znaczeniu, a punktualność stała się cnotą – jedną z najważniejszych cech tzw. nowoczesnego człowieka. Zdaniem Geißlera, punktualność obecnie traci na znaczeniu, nawet tzw. niemiecka punktualność wydaje się jedynie stereotypem. Dziś ludzkość stoi przed wielką szansą powrotu do życia zgodnego z jego naturalnym rytmem zamiast z restryktywnym ograniczeniem czasowym – zegarem[12] (współcześnie raczej godziną wyświetloną na telefonie komórkowym).

Analiza stanowiska intelektualnego Geißlera rodzi jednak pewne wątpliwości: czy zaprezentowane antycypacje nie należą do nadmiernie optymistycznych w czasach, kiedy człowiek z trudem przystosowuje się do dynamizmu współczesnej cywilizacji między innymi za pośrednictwem rozeznania w czasie, sporządzania planu dnia czy tygodnia i w ten sposób uporządkowania proporcji pracy i wypoczynku, obowiązków i przywilejów? Przecież w wielu sytuacjach życiowych człowiek radzi sobie z nadmiarem obowiązków głównie dzięki orientacji w czasie obiektywnym (zobrazowanym za pomocą miar zewnętrznych, na przykład zegara, kalendarza) i subiektywnym (reprezentowanym indywidualnie w umyśle każdego człowieka).

Doskonalenie sfery wolicjonalnej – podłoże wychowawczego kształtowania punktualności młodzieży

„Pedagogika apeluje zbyt często do intelektualnych zainteresowań, zapominając o znaczeniu etycznie inspirowanej woli"[13] – twierdził nie-

[12] K. Geißler: *Enthetzt Euch! Weniger Tempo – mehr Zeit*. Stuttgart: Hirzel, 2012.

[13] F.W. Foerster: *Wychowanie i samowychowanie*. Przeł. J. Kreutz-Mirski. Warszawa–Lublin–Łódź: Gebethner i Wolff, 1917 – cyt. za: E. Smołka: *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wycho-*

miecki pedagog Fryderyk Wilhelm Foerster. Współczesne nauki humanistyczne i społeczne relatywnie rzadko korzystają z pojęć sprzężonych ze sferą woluntarystyczną człowieka, takich jak: wytrzymałość, wytrwałość, solidność, rzetelność, staranność, dokładność, pilność, sumienność, gruntowność, cierpliwość, pracowitość, konsekwencja, systematyczność, postanowienie, „słowność", wyrzeczenie, powściągliwość. Przedstawiciele polskiej pedagogiki ubiegłych stuleci, na przykład Jan Władysław Dawid[14] czy Sergiusz Hessen[15], często odwoływali się do terminu woli (silnej lub słabej, dobrej lub złej); zaliczali ją, do składników charakteru (na przykład Stefan Kunowski[16]) lub cech osobowości (na przykład psycholog Stefan Baley[17]).

We współczesnej psychologii upowszechnienie terminu „motywacja" spowodowało sukcesywne wypieranie terminów „wola", „sfera wolicjonalna", chociaż w nielicznych pracach psychologicznych nadal utrzymują się takie terminy, jak „wola" (pozytywna, negatywna), „właściwości wolicjonalne", „kontrola wolicjonalna"[18]. Zwraca się uwagę również na udział kontroli działania (poczucia kontroli i poczucia skuteczności) oraz orientacji na działanie (w odróżnieniu od orientacji na stan) w kształtowaniu tzw. silnej woli[19].

Mając świadomość, że silna wola ma fundamentalne znaczenie w procesie wychowania moralnego oraz uczenia się dzieci i młodzieży, warto przeanalizować wolicjonalne podłoże punktualności. Jak zauważył Foerster, sposobności do kształtowania sfery wolicjonalnej dostarczają najprostsze codzienne czynności, na przykład punktualna pobudka poranna, ale także trenowanie punktualności przez przy-

---

wania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego. Tychy: Wydawnictwo „Maternus Media", 2005, s. 177.

[14] J.W. Dawid: *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa: Wydawnictwo „Społeczeństwo", 1911.

[15] S. Hessen: *Dzieła wybrane*. T. 1: *Podstawy pedagogiki*. Oprac. W. Okoń. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 1997.

[16] S. Kunowski: *Proces wychowawczy i jego struktura: temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii*. Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej, 1946.

[17] S. Baley: *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*. W: *Osobowość nauczyciela*. Red. W. Okoń. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1959, s. 178, 179.

[18] Por. W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska: *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 112, 115; A. Maslow: *Motywacja i osobowość*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

[19] R. Kadzikowska-Wrzosek: *Siła woli. Autonomia, samoregulacja i kontrola działania*. Sopot: Wydawnictwo „Smak Słowa", 2013.

muszanie się do jak najściślejszego dotrzymywania terminu wbrew wszelkim przeszkodom. Pretekstem do doskonalenia przez dziecko terminowego wywiązywania się z zobowiązań może okazać się nie tylko umowa zawarta z rodzicem czy nauczycielem (dotrzymywanie danego słowa), lecz także dotrzymywanie umów z samym sobą (wytrwałość w postanowieniach). Umiejętność ta wymaga racjonalnego planowania czasu różnych zajęć, a tym samym ustalenia hierarchii ich ważności. Uczenie się punktualności staje się przygotowaniem do nabywania władzy nad zewnętrznymi okolicznościami, do bycia energicznym strażnikiem własnego życia[20]. Im większa umiejętność samoopanowania i samodyscypliny, tym łatwiejsze okazuje się bycie punktualnym. Równocześnie trenowanie punktualności sprzyja samowychowaniu, samodoskonaleniu, a zatem również samoopanowaniu i samodyscyplinie.

Brak troski o punktualne wywiązywanie się z zobowiązań ma poważniejsze konsekwencje, niż można przypuszczać. Osoby niewytrwałe w działaniu, wykazujące niedoczynność systemu inicjującego działanie, mające problemy z realizacją wyznaczonych celów i planów życiowych mogą stać się podatne na niekorzystne rozwojowo i wychowawczo oddziaływania. Trudność zaspokojenia potrzeby uznania, samorealizacji i akceptacji naraża takie osoby na konflikty inter- i intrapersonalne, rozluźnienie bądź rozpad więzi uczuciowej z bliskimi oraz czyni podatnymi między innymi na uzależnienia i zaburzenia emocjonalne.

Członkowie rodziny, zwłaszcza rodzice, stanowią dla dzieci niezbędny element budowania obrazu siebie i relacji z innymi. Rodzina to swoista matryca porządkująca doświadczenia życiowe młodych ludzi, również te związane z punktualnością (*vs* jej deficytem). Dostarcza wzorców zachowania, planowania, przewidywania i ponoszenia konsekwencji swych działań. Wzorce wyniesione z rodziny pochodzenia stanowią czynnik decydujący o sposobach przystosowania społecznego. Dziecko obserwuje zachowanie rodziców, ocenia je, identyfikuje się z nim, powiela określone wzorce. Zatem istotne, by rodzice stanowili dla dziecka pozytywny wzór osobowy wyposażony w taką dyspozycję psychiczną, jak punktualność. Można wówczas spodziewać się znacznego podobieństwa w zakresie analizowanego komponentu funkcjonowania psychospołecznego rodziców i dzieci.

Jednak dzieci w obrębie rodziny podlegają również wielu innym wpływom wychowawczym. Brak pożądanych dyspozycji psychicznych dzieci, na przykład punktualności, wynikający między innymi z niskiej kultury pedagogicznej rodziców naraża je na trudności adaptacyj-

[20] E. S m o ł k a: *Filozofia kształtowania charakteru...*, s. 176–177.

ne oraz proces wykluczania społecznego i kulturowego[21], który rodzi kolejne niekorzystne konsekwencje w rozwoju dopiero kształtującego się charakteru i osobowości.

Zdarza się, że rodzice i inni członkowie rodziny, na przykład starsze rodzeństwo, dziadkowie, kuzynostwo, preferują pewne wartości, normy moralne, wzorce zachowania zgodne bądź niezgodne z obowiązującymi w danym społeczeństwie. Dziecko rozwijające się prawidłowo włącza określone wartości do swej struktury osobowości. Wartości zinterioryzowane są względnie trwałe, zatem wyznaczają standardy postępowania, jednak nie są determinujące, mogą bowiem w ciągu życia modyfikować postawę człowieka. W miarę dojrzewania zwiększa się zasób indywidualnych doświadczeń jednostki, zmienia się jej system motywacyjny, wartościowanie.

Rodzina jest wprawdzie prymarnym, ale nie jedynym środowiskiem wychowawczym, w którym dziecko nabywa określone umiejętności społeczne. Dzieci i młodzież wchodzą w relacje rówieśnicze, podlegają oddziaływaniu mediów, podejmują naukę w szkole. Zmiana proporcji między zabawą a nauką zmusza dziecko do wyćwiczenia umiejętności umożliwiających realizację obowiązku szkolnego. Pociąga to za sobą konieczność wypracowania takich cech, jak: obowiązkowość, systematyczność i punktualność. Jeśli chcemy, by dziecko podołało wymogom określonych etapów rozwojowych, cechy te powinny być u niego kształtowane już w wieku przedszkolnym, najlepiej podczas zabaw, których reguły gry wymagają reakcji w określonym czasie, dotrzymywania danego słowa, umów, terminowego odpowiadania na potrzeby i prośby towarzyszy zabaw, wywiązywania się ze wspólnych ustaleń dotyczących spotkań w danym miejscu.

Program wychowawczy szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej powinien uwzględniać doskonalenie aksjologiczne ucznia, w tym pielęgnowanie wielu zalet, między innymi punktualności, którą stosunkowo łatwo trenować w wychowankach przez oczekiwanie punktualności (niespóźnianie się na lekcje), wzmacnianie tej cechy charakteru i przeciwstawianie jej niepunktualności. Niska frekwencja i niepunktualność stanowią w polskiej szkole jedną z przyczyn obniżenia oceny z zachowania, jednak taki rodzaj oddziaływania nie jest wystarczający, by dzieci i młodzież ceniły poczucie obowiązku, solidność i punktualność.

Odpowiednie gospodarowanie czasem zajęć szkolnych przez nauczyciela i niespóźnianie się na lekcje stanowi podstawę przestrzegania punktualności przez uczniów. Wyniki badań prowadzonych w pol-

[21] Z. K w i e c i ń s k i: *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.

skiej szkole podstawowej metodą obserwacji 100 lekcji potwierdziły, że spóźnienia nauczycieli na lekcję wynoszą średnio niespełna 5 minut. Nie było ani jednej lekcji, na którą nauczyciel przyszedł dokładnie o godzinie oznaczonej w rozkładzie zajęć; największe spóźnienie wyniosło 16 minut[22].

Warto zatem zadbać wpierw o punktualność nauczycieli i wychowawców, a następnie w ramach edukacji aksjologicznej (na lekcji wychowawczej czy zajęciach pozalekcyjnych) prowadzonej metodami aktywizującymi (na przykład kazusów) trenować w wychowankach punktualność, biorąc za wzór ludzi punktualnych, analizując ich koleje losu, porażki na drodze do sukcesu i pomyślności życiowej. Można pracować z uczniami, korzystając z biografii lub autobiografii, inscenizując treści wyjaśniające znaczenie bycia punktualnym w różnych sytuacjach, relacjach i środowiskach.

Podsumowanie

Punktualność – termin powszechnie stosowany w języku potocznym, znacznie rzadziej w nauce – w odniesieniu do człowieka warto rozpatrywać jako:

- cechę charakteru (inaczej: dyspozycję psychiczną) bądź cechę osobowości (S. Baley);
- przejaw silnej woli (S. Hessen);
- komponent „kontroli wolicjonalnej" związanej z orientacją na działanie (W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska);
- czynnik ułatwiający komunikację interpersonalną;
- wyznacznik jakości pracy zawodowej oraz profesjonalizmu pracownika;
- składnik kultury osobistej i kultury pedagogicznej;
- normę moralną *vs* normę społeczną (M. Ossowska);
- normę rozwojową (B.I. Neugarten);
- zasadę wychowania (A. Żywczok);
- komponent ideału wychowania (A. Żywczok);
- pozytywną postawę życiową wynikającą ze stosunku do czasu; punktualność w porównaniu z perfekcjonizmem i niepunktualnością stanowi optymalną miarę cnoty (A. Żywczok).

[22] Z. Kwieciński: *Praca w szkole jako złudzenie*. W: Idem: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2012, s. 229, 236.

Chociaż taką właściwość, jak punktualność, przypisuje się głównie ludziom, ma ona odniesienie również do przedmiotów oraz przyrody ożywionej i nieożywionej.

Odmienne pojmowanie punktualności reprezentują psycholodzy, którzy analizując zmiany rozwojowe zachodzące w odpowiednim i nieodpowiednim czasie, zwrócili uwagę na znaczenie terminowości wydarzeń życiowych uznawanych za punktualne bądź niepunktualne. Punktualny przebieg procesów dojrzewania biologicznego, psychicznego i społecznego decyduje o dojrzałości jednostki, natomiast opóźnienie, zahamowanie, a w niektórych przypadkach nadmierne przyspieszenie rozwoju może stanowić przejaw nieprawidłowości. Terminowość pewnych osiągnięć rozwojowych stanowi zatem przedmiot diagnozy psychologicznej i pedagogicznej.

Punktualność – cecha silnie osadzona w naturze człowieka – ma również swe wyraźne podłoże kulturowe; jest pieczołowicie pielęgnowana zwłaszcza w kulturze monochronicznej, w której punktualność uznaje się za przejaw odpowiedzialności, wysokiej jakości pracy i organizacji środowisk zawodowych.

Ukształtowanie w dzieciach i młodzieży punktualności wymaga wysiłku i profesjonalizmu pedagogicznego, stworzenia odpowiednich warunków środowiskowych i sytuacyjnych, by można było posłużyć się metodami, formami i treściami wychowania angażującymi głównie sferę wolicjonalną wychowanków, tzn. rozwinąć w młodym pokoleniu nastawienie na działanie i kontrolę wolicjonalną (potocznie: silną wolę). Metoda modelowania, treningu i nadawania znaczenia punktualności człowieka przez – między innymi – budzenie respektu wobec normy punktualności są doskonałym wyposażeniem mądrego nauczyciela – rozumiejącego znaczenie punktualności w procesie rozwoju moralnego, intelektualnego oraz zawodowego swych uczniów, wychowanków i podopiecznych.

Bibliografia

Absolwent na rynku pracy. Warszawa: „Ecorys" Polska Sp. z o.o., 2011.

Baley S.: *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*. W: *Osobowość nauczyciela*. Red. W. Okoń. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1959.

Bee H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.

Brzezińska A.I.: *Jak przebiega rozwój człowieka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Brzezińska A.I., Kaczan R., Rycielska L.: *Przekonania o swoim życiu. Spostrzeganie historii życia przez osoby z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2010.

Cottle T.J.: *Perceiving Time. A Psychological Investigation of with Men and Women*. New York: Wiley&Sons, 1976.

Dawid J.W.: *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa: Wydawnictwo „Społeczeństwo", 1911.

Dąbrowska-Wnuk M.: *Zaangażowane ojcostwo, czyli nowe oblicze ojcowskiej miłości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2013.

Foerster F.W.: *Wychowanie i samowychowanie*. Przeł. J. Kreutz-Mirski. Warszawa–Lublin–Łódź: Gebethner i Wolff, 1917.

Geißler K.: *Enthetzt Euch! Weniger Tempo – mehr Zeit*. Stuttgart: Hirzel, 2012.

Gesteland R.: *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Przeł. H. Malarecka-Simbierowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Hessen S.: *Dzieła wybrane*. T. 1: *Podstawy pedagogiki*. Oprac. W. Okoń. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 1997.

Hurlock E.: *Rozwój dziecka*. Przeł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.

Kadzikowska-Wrzosek R.: *Siła woli. Autonomia, samoregulacja i kontrola działania*. Sopot: Wydawnictwo „Smak Słowa", 2013.

Krąpiec M.: *Dzieła*. T. 19: *Człowiek w kulturze*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.

Kunowski S.: *Proces wychowawczy i jego struktura: temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii*. Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej, 1946.

Kwieciński Z.: *Praca w szkole jako złudzenie*. W: Idem: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2012.

Kwieciński Z.: *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.

Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M.: *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

Mała księga przysłów polskich. Red. S. Nyczaj. Radom: Oficyna Wydawnicza „Ston I", 1994.

Maslow A.: *Motywacja i osobowość*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

Neugarten B.L.: *Time, Age, and Life Cycle*. „American Journal of Psychiatry" 1979, no. 7.

Oleś M.: *Rola rodziny w kształtowaniu umiejętności psychospołecznych u dzieci*. W: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.

Ossowska M.: *Wzór demokraty*. Lublin: Instytut Wydawniczy „Daimonion", 1992.

Rynek pracy w Polsce i Unii Europejskiej. Red. A. Rozmus et al. Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, 2010.

Smołka E.: *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy: Wydawnictwo „Maternus Media", 2005.

Trempała J.: *Koncepcje rozwoju psychicznego, wiele czy jedna psychologia rozwoju?* „Forum Psychologiczne" 1997, T. 2.

Witek L., Adamczyk J.: *Marketing międzynarodowy*. Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, 2008.

Wojciechowska L.: *Syndrom pustego gniazda. Dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk, 2008.

Zdybek M.: *Rola orientacji temporalnej na teraźniejszość w wyjaśnianiu preferowanej strategii seksualnej*. „Acta Universitatis Londziensis Folia Psychologica" 2012, nr 16.

Żywczok A.: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

Alicja Żywczok, Marianna Dąbrowska-Wnuk

Punctuality – a Moral Virtue or a Burden of Perfectionism? An Interdisciplinary Hermeneutic Approach

Summary: In view of the significance of the presented problem the authors point out that the modern development of occupational ethics and the raised economic standards result in an increased demand for punctual individuals in various aspects of social life. The authors also indicate the insufficient research material in this area. The hermeneutic insight into the nature and significance of punctuality made it possible for the authors to propose, among others, that punctuality constitutes a mental disposition facilitating inter-human communication; punctuality may be considered to be a personal determinant of the quality of cooperation in occupational environments. The authors propose to examine the term "punctuality" first of all as a feature of character or personality, as a component of volitional control, as component of personal

and pedagogical manners, as a moral, social and developmental standard, as a principle of upbringing and as a component of the ideal of upbringing. The authors prove that punctuality, a very important feature of the human nature, has also its clear cultural foundation. They propose their own viewpoint concerning the shaping of the volitional sphere in children and the youth, especially as regards punctuality.

Key words: punctuality, volitional control, moral virtue, moral standard, monochromic culture, principle of upbringing

Alicja Żywczok, Marianna Dąbrowska-Wnuk

Pünktlichkeit – eine Tugend oder ein überflüssiger Perfektionismus? Interdisziplinäre hermeneutische Auffassung

Zusammenfassung: Um die Bedeutung des in Angriff genommenen Problems zu begründen, betonten die Verfasserinnen, dass die heutzutage zu beobachtenden: richtigere Einschätzung der Berufsethik und erhöhte Wirtschaftsstandards eine erhöhte Nachfrage nach pünktlichen Menschen in verschiedenen Lebensbereichen verursachten. Sie nahmen auch fehlende wissenschaftliche Forschungen auf dem zu untersuchten Gebiet wahr. Hermeneutische Betrachtung des Kerns und der Bedeutung von der Pünktlichkeit ermöglichten ihnen, einige Thesen aufzustellen: Pünktlichkeit ist eine psychische Veranlagung, zwischenmenschliche Kommunikation leichter zu machen; Pünktlichkeit darf als ein Persönlichkeitskriterium für Qualität der Kollektivarbeit in beruflichen Kreisen im Berufsalltag angesehen werden. Die Verfasserinnen haben vorgeschlagen, den Terminus „Pünktlichkeit" in erster Linie als ein Charakter- oder Persönlichkeitszug; ein Element der voluntativen Kontrolle; ein Element der persönlichen und pädagogischen Kultur; eine moralische, eine gesellschaftliche und eine Entwicklungsnorm; ein Erziehungsprinzip; ein Bestandteil des Erziehungsideals zu betrachten. Sie bewiesen, dass die Pünktlichkeit als eine in der menschlichen Natur stark angesiedelte Eigenschaft auch ihren deutlichen kulturellen Hintergrund hat. Schließlich bezogen sie ihre Stellung zur Bildung der voluntativen Sphäre bei Kindern und Jugendlichen, und insbesondere zum Pünktlichkeitsvollzug.

Schlüsselwörter: Pünktlichkeit, voluntative Kontrolle, Tugend, moralische Norm, monochronische Kultur, Erziehungsprinzip

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Monika Jaworska-Witkowska
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Iskry (ze) światów możliwych Marginesy „rozpakowanego ciemnego dzieła" i jego literaturoznawcze przedłużenie (wokół koncepcji „ciemnych iskier" Krzysztofa Maliszewskiego)

Oto ***pobrano wycinki*** *i dokonano idealnej transplantacji, cząstki różnego pochodzenia, przynależne pierwotnie do różnych światów, zostały przyswojone przez żywy organizm,* ***nie są już osobne i nieciągłe względem siebie****.* [...]. *Związane przez dynamikę procesu życiowego są jak* ***fale*** *jednego nurtu, uderzenia* ***pulsu*** *jednego życia, nieodłączne od niego i dlatego nierozdzielne*[1].

Georg Simmel

Iskry ciemnego dzieła (Za)światy *możliwe*[2] dla pedagogiki

Ciemne iskry Krzysztofa Maliszewskiego to tom, jakich ciągle niewiele w przestrzeni pedagogiki akademickiej. Nasycony jest *iskrami*, impulsami, inspiracjami kulturowymi i... *możliwością*. Autor sięga bowiem i zarazem zachęca do sięgania po „zapakowane ciemne dzieła" kultury, które dla pedagogiki ciągle funkcjonują *in potentia*.

Krystiana Lupy metafora „zapakowanego ciemnego dzieła" odnosi się do wielkiej obietnicy wglądu w niesamowite, przysłonięte, arche-

[1] G. S i m m e l: *Fragmentaryczny charakter życia. Z wstępnych studiów metafizycznych*. W: I d e m: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Tłum. M. Ł u k a s i e w i c z. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006, s. 334. Jeżeli nie zaznaczono inaczej, wszystkie wyróżnienia czcionką pogrugioną – M.J.W.

[2] Dla podkreślenia wagi niektórych pojęć, kategorii, metafor jako komunikatów semiotycznych oznaczam je kursywą.

typowo nawarstwione, kulturowo wykoślawione, socjalizacyjnie naturalizowane, niemożliwe do wyrażenia w dyskursywnym porządku, dające odczucie „dziwnego stanu przed wybuchem,... eksplozją", przed „wielkim skokiem przez ciemny rejon"[3]. Lupa bardziej szkicuje opis tego nieuchwytnego stanu poznawczego i twórczego niż nadaje mu kształt; przywołuje symbol „nienarodzonych embrionów", które nie mogąc wydostać się na zewnątrz (narodzić), „na powrót rozpraszają się w osobowości, deformując i determinując jej kształt"[4]. „Zapakowane ciemne dzieło" jest dla Lupy egzemplifikacją „czystej osobowości" („czystego życia"), za pomocą której przekazywana jest tajemnica *arche* i rzecz *pierwsza*. Heurystyczna okoliczność „zapakowanego ciemnego dzieła", którego metodę odbioru trzeba znaleźć, przywołuje w skojarzeniach metodologicznych i poznawczych również ideę skoku (umysłowego), bliższego estetyce wypowiedzi Maliszewskiego. Parafrazując pojemną i głęboką formułę Lupy i przykładając ją do książki *Ciemne iskry* Krzysztofa Maliszewskiego, przyłączam się do „intencji całości" (Karl Mannheim) jego dzieła: aby integralność pedagogiki rozwijała się w kierunku odzyskania dla nauki całego człowieka i wszystkich jego potencjalności. Realizacja postulatu integralności ontologicznej wraz z okalającą go znaną myślą (tytułem książki) Fromma „niech się stanie człowiek" będzie możliwa, kiedy humanistyka pedagogiczna otworzy się na wszystko to, co w dyskursywnej dyscyplinie metodologicznej jest wyparte przez partykułę *nie*: niesamowite, niewyrażalne, niemożliwe, niepokojące, nieogarnione, niewydarzone, niewyobrażalne. Herbert miał rację, pisząc w jednym ze swoich listów, że człowieka bardziej niż inne słowa określają słowa zaczynające się na „nie".

Jest to ten moment, kiedy powinna zostać upowszechniona myśl ryzykowna i *podejrzana*: *iskra* jako metafora metodologiczna ma dać pewność niepewności, mądrość wątpienia i wartość *błądzenia* jako niezgody na narzucający (się) koncept życia i oporu wobec postawy „niezróżnicowanego reprezentanta tłumu" (Michel Foucault). *Iskra* sama siebie będzie myślała, samopotwierdzając swój status w głębokiej niedostateczności uzasadnień samej siebie.

Książka Krzysztofa Maliszewskiego jest ważnym punktem odniesienia zaawansowanej dydaktyki akademickiej na studiach doktoranckich, może też istotnie zmienić klimat badań nad tradycją myśli pedagogicznej czy jakość dyskusji nad aktualnością skojarzeń aplikacyjnych w Polsce wokół tytułowej kategorii „pedagogiki kultury", o co zresztą w ostatnich latach w Polsce upomina się już kilku autorów. Do tego

[3] K. L u p a: *Utopia 2. Penetracje*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2003, s. 82.

[4] Ibidem.

grona Krzysztof Maliszewski dołącza z ważnym głosem. Czeka nas nasycenie przestrzeni „trudnopalnej" taką ilością iskier duchowych czy intelektualnych, że musi chyba z nich buchnąć jakiś płomień rozświetlający, rozgrzewający, jedne tropy obracający w pył (popiół?), a innym tworzący warunki niszowe do dojrzewania pomimo niesprzyjających okoliczności. A dzieje się to za sprawą pokolenia ciągle szukającego dla siebie miejsca i sposobu na nagłośnienie własnego myślenia czy rozwinięcie potencjału badawczego. Co więcej, mamy tu świadomość (dojrzałość) metodologiczną, godną uznania, a skrótowo wyrażoną tytułowym oksymoronem „ciemnej iskry", która sama wymaga najpierw kogoś, kto ją z mroku wydobędzie, która temu komuś zajaśnieje pod wpływem wysiłku i sprzężenia z potencjałem, który tę iskrę wyzwoli. Do tego jeszcze powrócę.

Wraz z *Ciemnymi iskrami* uzyskujemy poczucie, że stopniowo dojrzewa formacja umysłowa, a z czasem zapewne i nowe środowisko, którego wpływ na świadomość w Polsce pedagogiki, jako dyscypliny społeczno-humanistycznej, jest dynamiczna i dynamizująca. I humanizująca. Gdy przywołamy (także znaną Maliszewskiemu) Lecha Witkowskiego figurę poławiacza „pereł myślowych", to dostrzeżemy, że Maliszewski szuka takich odkryć, które dałyby mu efekt już nie tylko estetyczny, ontologiczny dla „wybrakowanego" dyskursu[5], trawionego przez niewydolność (czytelniczą?), dającą się usunąć jedynie istotnym wysiłkiem wkraczania na pole literatury i literaturoznawstwa, filozofii akademickiej i filozoficznej refleksji nad rozmaitymi obszarami kultury.

Iskrzące hybrydy, „figury zawęźlone" i „nowo odkryta wrażliwość" (Tadeusz Kantor) O (z)używaniu kodu dostępu

W dziele Krzysztofa Maliszewskiego, które udało mi się nieco **„rozpakować"**, szczególnie zaczepna dyskursywnie i zapalna jest metodologiczna metafora „ciemnych iskier", niosąca obietnicę *innej* dynamiki oddziaływania w/z **„ciemnej przestrzeni"**, z wykorzystaniem koniecznego „przeskoku" i „zapłonu", w nowym (nietypowym) miejscu rozpalającym się w stopniu niemożliwym bez pierwotnego impulsu zaiskrzenia. Dobrze wpisuje się to w rozmaite, obecne już i po części rekonstruowane z literatury przez autora idee wybuchu, przebudzenia, zasiania, etc. jako sposoby wskazywania minimum skokowego oddzia-

[5] K. M a l i s z e w s k i: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Adam Marszałek, 2013, s. 9. Kolejne cytaty z tej książki oznaczam bezpośrednio w tekście eseju.

ływania w procesie spotkania kulturowego, mającego dać efekt kształcenia, jako w istocie przekształcenia. Skokowa epistemologia daje się czytać także w perspektywie antropologii punktu albo – lepiej – antropologii dyskretnej. Również do tego powrócę w dalszej części tekstu.

Metaforę *iskry* autor częściej zestawia w rekonstrukcjach i analizach z metaforą *kropli*, punktu, znacznie rzadziej z poetyką i antropologią fragmentu. A przecież fragment, przybierając formę wycinka rzeczywistości bądź oderwanego atomu kultury, wymusza rozmaite pozycje podmiotowe (badawcze) w tropieniu polifonii głosów, którymi fragmenty przemawiają. Fragment, jako porcja (iskra?) sensu, jako dawka **swoistej energii**, przybiera funkcję innej i znaczącej ekspresji jako niezgody na świat zastany i „obrazoburcze rozbijanie jego ideologicznej spójności"[6]. Teoretyczna perspektywa badań kulturowych w postkonwencjonalnej integralności z kluczową kategorią **fragmentu**[7] wyznacza pole badań uwikłanych w paradoksalną ontologię bycia *między*. Musimy zatem dopełnić obrazu elementów przestrzeni wnętrza kulturowego, tej „wieloprzestrzeni" (T. Kantor), „ruchomego agregatu" (J. Łotman), z którego ciemnego, dynamicznego wnętrza przyjdzie nam czerpać (chwytać w locie) życiodajne, energetyczne iskry. A trzeba nam pamiętać, przywołuję znowu Tadeusza Kantora, że „głównym aktorem wieloprzestrzeni jest napięcie", które **„warunkuje stosunki form"**, zatem dynamiczne struktury i iskier, i fragmentów (K. Lupa, T. Różewicz), punktów, skrawków, maksym (J.S. Bruner), ułamków, ustępów, urywków, zszywek, skrawków, strzępków (V. Woolf), szmatek, pereł (E. Jabés), korali, paciorków (H. Hesse), odpadków („nickolwiek"), drobin (znaczących), okruchów egzystencjalnych (J. Brach-Czaina), ułomków (W. Benjamin, L. Kołakowski), etc.[8] Te wszystkie elementy wnętrza kulturowego, jak widzimy, mają w teorii i filozofii kultury swoje „imiona"; byty te, wcześniej traktowane jako drugorzędne, przekształciły się w „kategorię metodycznie płodną"[9]. Powtórzyć tu musimy *sobie* i *dla siebie*, że znaczącym tekstem kulturowym dla pedagogiki czy – mówiąc za Maliszewskim – tezą-katedrą (s. 9), ma być to między innymi, co implikować będzie poznanie literackie, czyli poznanie przy użyciu tekstu – niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z dogmatycznym uświęceniem tekstu, czy ze (z)szytą hybrydą, „pogranicznym

[6] M. D e l a p e r r i é r e: *Fragment i całość czyli dylematy nowoczesności*. „Teksty Drugie" 1997, nr 3 (45), s. 33.

[7] Por. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.

[8] Por. ibidem.

[9] R. S e n d y k a: *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*. Kraków: Universitas, 2006, s. 262 i nast.

po-tworkiem", czy z „sytuacją wielokrotnego nieustabilizowania". Tego również dotyczyć będzie problematyka zapowiadanego w tytule niniejszego tekstu „przedłużenia literaturoznawczego". Słowem: pedagogika kultury powinna aktualizować się i autentyzować także w odniesieniu do „mętnej całości" (G. Debord) *opisu gęstego* współczesnej kultury, z ruszającym się, przemieszczającym wnętrzem pełnym „figur zawęźlonych", które w opisie Kantora są dziełem jego uporu wobec „słów o dziwacznym brzmieniu" i odnoszą się do „kształtów splątanych do szaleństwa, kłębiących się, krzyżujących, zahaczających, zawęźlonych, nie do rozplątania"[10]. Oto wnętrze formy wymagające „kompletnie nowej wrażliwości"[11] wobec potencjalnej dynamiki poznawczej hybrydowego wnętrza kulturowego z szansą na zaiskrzenie. „Nowy realizm" Lupy, jako wyostrzenie jasności spojrzenia, odnawianie czujnej tkanki myśli, uporczywa praca odnajdowania tajemnicy, to również „realizm nowy" Kantora, który mówi tak: „będzie to patrzenie »z boku«, realizm niemal cyniczny, uchylający się od wszelkich analiz i eksplikacji, realizm nowy, który nazwałbym zewnętrznym"[12]. Daje się to czytać także w perspektywie przemian metodologicznych, które zbudować możemy, jak pokazał Maliszewski, na planie metafor iskry, przeskoku, zapłonu, co można uzupełnić egzemplifikacjami „wybuchów na liniach przecięć semantycznych" (J. Łotman), „krótkich spięć" (S. Žižek), „promieniowania sensów do osobistego podjęcia" (J. Brach-Czaina) (tu wprost jest mowa o „iskrzącej prawdzie"[13]), jak również „prześlizgiwania pojęć" (K. Mannheim) czy „prześwitywania prawdy" (M. Heidegger).

Pedagogika powinna zatem **zużywać** teksty kulturowe spoza kanonu samej pedagogiki, czego Maliszewski już nie pokazał, choć wspomniał

---

[10] „Upieram się przy tym słowie o dziwacznym brzmieniu. Zawiera ono istotę tej struktury, którą z taką pasją i z takim trudem staram się za wszelką cenę uformować. Kształty splątane do szaleństwa, kłębiące się, krzyżujące, zahaczające, zawęźlone! Nie do rozplątania. [...]. Ten maniakalny upór, z jakim odkrywam i odsłaniam to – można by powiedzieć – »WNĘTRZE FORMY«, jest zrozumiały: muszę przezwyciężyć dotychczasowe, szerokie, zgeometryzowane kształty, które już nic nie mogą mi dać poza swoją estetyką abstrakcji geometrycznej, uznawanej przez nas za szczyt radykalizmu awangardy. Trzeba dużo zuchwalstwa, aby się tej opinii przeciwstawić! Kompletnie nowa wrażliwość. Czuję, że wchodzę na swoją drogę! I że ta przygoda nie skończy się na tym". T. K a n t o r: *Pisma*. T. 1: *Metamorfozy*. Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Cricoteka, 2005, s. 118.

[11] Ibidem.

[12] Ibidem, s. 65.

[13] Więcej w: M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a: *Promieniowanie sensów do osobistego podjęcia. **Iskrząca prawda** w drobinach znaczących, uwadze i ich spotkaniu* (*J. Brach-Czaina*). W: E a d e m: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki...*, s. 261–265.

jako warte podjęcia w części pt. *Zagubiony styl*, odnosząc się do wielkich nauczycieli egzystencji, między innymi Szekspira i Hessego. Autorów nie do pogardzenia przez/dla pedagogów. Bez istotnego wskazania, w jakich obszarach humanistyki i sztuki, z jakiego *ciemnego światła*, z jakich dyskursywnych wielkich nieobecności można wydobywać w trybie procesualnej czujnej uważności (bo przecież nie proceduralnej metodologii) iskry **dla** pedagogiki, „problem aktualizacji pedagogiki kultury" pozostaje ciągle problemem, tylko ułatwiającym zawężenie tematu. *Iskry* Maliszewskiego to ciągle recykling pedagogiki, zresztą nawet nie do końca z „ciemnego światła". „Uczyć się wrażliwości na sprawy zaniedbane czy ukryte" (E. Canetti) proponuję zatem trochę dalej od *mainstreamu* współczesnej pedagogiki czy uświęconego tradycją kanonu pedagogicznego, a nawet z dala od (bardzo) wielkich nazwisk. Ale zawartość potencjału badawczego w metaforze zarówno *iskry*, jak i *ciemnego światła* ciągle się broni, bo Maliszewski intuicję metodologiczną miał tu niezwykłą. Tylko czekać na ciąg dalszy i rozwinięcie tego „projektu" kulturowej pedagogiki, bo nasycenia kulturą symboliczną Maliszewskiemu z całą pewnością nie brakuje, co mieliśmy okazję niejeden raz podziwiać. Maliszewskiego znamionuje bowiem duża kultura filozoficzna i oczytanie w debatach najnowszych wokół nawet kontrowersyjnych i trudnych tropów badawczych (jak spory wokół Derridy), jednocześnie stymulujące ważne tropy dla własnego doświadczenia lektury. Słusznie autor wykorzystuje dorobek słabo czytanych w pedagogice wybitnych postaci styku literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i filozofii, jak choćby Michała Pawła Markowskiego, Tadeusza Sławka czy Andrzeja Szahaja. Jednym słowem, uznaję zamysł książki i jego przeprowadzenie za znaczące, oryginalne i z pewnością niosące istotne impulsy dla dalszych korekt dominującego nurtu w samej pedagogice i krzywdzącego dla pedagogiki, a powielanego za sprawą najsłabszych jej przejawów lekceważącego stosunku do czołowych dokonań tej dyscypliny i całego środowiska. Maliszewski pokazuje, że pedagogika ma znaczącą i żywą, a nawet życiodajną tradycję i osoby zdolne do takiego wpisywania tej dyscypliny w stan współczesnej humanistyki.

Cień i zaciemnienia

We własnych pomysłach narracyjnych Krzysztof Maliszewski dokonuje szeregu cennych zabiegów, które zostaną z pewnością wykorzystane w dalszej debacie, jak chociażby wskazanie w epilogu książki na pedagogikę jako na „pole nieświadome własnych stawek", jakie są w grze, i to zarówno w praktyce edukacyjnej, jak i w dyskursie teoretycznym. Warto może byłoby jednak pogłębić własne diagnozy autora, aby nazwać

te stawki w kontekście toczących się dyskusji nad kulturową funkcją edukacji, a w szczególności uniwersytetów. Stawianie akcentów na tym polu zostało przez autora zapoczątkowane. Sama pedagogika kultury, a nawet cała obecna postać pedagogiki akademickiej jest wystawiona na próbę, której bez głębszej refleksji, także nad własnymi korzeniami kulturowymi, nie ma szans sprostać. Możemy więc zadać pytanie: jak pedagogika, pozostając sobą jako system (w sensie Deleuze'owskim: otwarty), może się rozwijać (w języku Maliszewskiego: aktualizować), rozszerzając teoremat dzięki komunikacji między odległymi, pozornie „nieprzyległymi" dziedzinami humanistyki i jak ma wyglądać metodologia *iskier* problematu, który jest wspólną częścią humanistyki? Jaka hybryda powstanie w **miejscach** (**punktach**) przecięć semantycznych układu semiotycznego, jakim jest kultura symboliczna, które to punkty luźno (na razie) możemy tu skojarzyć z wybuchami (J. Łotman, L. Witkowski), iskrami zapalnymi, przeskokowymi (K. Maliszewski) czy krótkimi spięciami (S. Žižek)? Można też (choć książka Maliszewskiego nie obiecuje takich rozważań) zadać pytanie: czy pedagogika korzystająca z osiągnięć metodologicznych studiów kulturowych to pedagogika kultury, pedagogika z wnętrza kultury, pedagogika kulturowa, multikulturowa, wielokulturowa, międzykulturowa, *humanizująca* (to analogia do *humanistyki humanizującej* – za Z. Baumanem), otwarta czy integralna? A może jeszcze jakaś *inna*? Próby tu podejmowane nie mogą być jedynie wprawkami czy ćwiczeniami, chodzi bowiem o wysiłek pedagogiczny **najwyższej próby** wobec **wystawienia humanistyki na próbę**, którego zresztą część uczestników debaty kulturowej i rzekomych depozytariuszy czy samozwańczych spadkobierców tradycji nie jest świadoma. Sam Bogdan Suchodolski, jak pokazał to w swojej książce L. Witkowski[14], nie był tej próby świadom, gdy wikłał się w meandry tradycji i stosował wobec niej uniki; chodzi o tradycję, którą usiłował przezwyciężyć, a w istocie zdegradować.

Jurij Łotman dostarczył jeszcze innych kategorii analitycznych, które opisują specyfikę wnętrza kulturowego; komunikacja językowa w owym wnętrzu kulturowym rysuje się nam jako **napięte przecięcie się** adekwatnych i nieadekwatnych aktów językowych[15]. Wynika z tego, że wewnętrzne napięcie wartości kultury „ciągnie" człowieka ze sfery logiki w stronę **innej *episteme* lub/i „nieprzewidywalnej twórczości"**[16]. Przypomina się technika pracy Deleuze'a, który sam

[14] L. W i t k o w s k i: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

[15] J. Ł o t m a n: *Kultura i eksplozje*. Tłum. B. Ż y ł k o. Warszawa: PIW, 1999, s. 34.

[16] Ibidem, s. 50.

o sobie mówi, że wciąż szuka szansy i „atakuje", by znaleźć „linię ujścia". Maliszewski wpisuje się tutaj ze swoim pomysłem w koncepcję pracy umysłowej na planie *przeskoku* (iskry) zamiast kumulowania się dyskursywnego.

W odniesieniu do *innej episteme* nie do pogardzenia jest w publikacji Maliszewskiego także sama metafora *Cienia* i *ciemnego światła*, choć motyw ten, w moim przekonaniu całkiem niewyzyskany życiodajnie dla pedagogiki, zaczyna tu serię (krótką) punktów czy napiętych przecięć domagających się szerszego (głębszego) potraktowania i próby ugruntowania, jeśli mają one wejść w kanon pojęć i kategorii pedagogicznych.

Psychologia głębi i dynamiczny rozwój współczesnej psychoanalizy umożliwiają wejście pedagogiki w obszar własnego Cienia, czyli także w mroki *ciemnego światła* funkcjonowania człowieka. Rekonstrukcja i rozszerzenie dopełnionego (własnym) Cieniem przedmiotu (podmiotu) badań pedagogiki może przywrócić jej znaczące, strategiczne miejsce w kompozycji „niedoskonałych nauk o duszy". Włączenie nieposłusznego naukowcom, niewygodnego nauczycielom, ale obiecującego obszaru Cienia do pedagogiki mogłoby ją nobilitować jako naukę o stawaniu się pełnym człowiekiem, wpływ nieświadomości bowiem, będący przyczyną wielu krytycznych zderzeń w sytuacjach edukacyjnych, jest nieusuwalny.

Jest w książce Maliszewskiego także kilka miejsc *nienasycenia*. Samo nasuwa się skojarzenie z sugestią Hessego, że prawdziwa lektura jest osobista, a dusza zwykle jest naładowana tym, co... nieosobiste, archetypowe, ponadczasowe, pozaczasowe. Sam Hesse jest przywołany bez szerszej wizji jego przydatności do zamierzonej aktualizacji, co raczej dowodzi zbyt szczątkowego jeszcze zdania sprawy z etapu, na który problem aktualizacji pedagogiki kultury może dziś wejść. Autor wielokrotnie przywołuje kategorię przebudzenia, ale – znowu – nie wydaje się, aby w pełni odczytał jej strategiczne znaczenie dla wszelkiej żywej czy życiodajnej (przywracającej życie) próby aktualizacji pedagogiki kultury. Książka Maliszewskiego zyskałaby, gdyby autor zadał sobie trud pełniejszego referowania kontrowersji i znacznie bardziej czytelnego zajmowania stanowiska własnego. Oczywiście nie namawiam autora do większych rekonstrukcji, których postanowił on uniknąć i miał do tego prawo, zwłaszcza że chciał pokazać własne inspiracje wynikające z rozmaitych „iskrzeń", z których sam korzysta.

Światy możliwe stworzone przez tekst
Fikcja literacka źródłem iskrzeń?

Przechodzimy w analizie książki Maliszewskiego do próby skonstruowania jej przedłużeń, czy raczej projektowania jej *możliwych* przesunięć badawczych. Pytanie (również do autora) byłoby takie: jak uprawomocnić naukowo obszar „ciemnego światła", którego *iskry* chcemy dla pedagogiki wyzyskiwać? W jakie „zapakowane ciemne dzieła" wolno i warto dokonywać „wypraw inspiracyjno-analitycznych" (K. Lupa)? Które teksty kulturowe warto dla pedagogiki wybierać do pasożytniczego trawienia[17]?

Semantyka *możliwych światów*[18] i teoria fikcyjnych tekstów posłużą w tej części mojego wywodu do pogłębiania rozważań na temat wartości tekstów kulturowych (szczególnie fikcji literackiej) dla pedagogiki. Teksty te bowiem, same będąc wieloprzestrzenią przeżycia (egzystencjalnego), generują nie tylko *iskry*, lecz także wszystkie ich zbliżone metafory (krople, perły, punkty, miejsca, nie-miejsca, fragmenty brzemienne w znaczenia etc.). Teoria *światów możliwych* jako obszar współczesnych badań filozoficzno-literaturoznawczych to sfera wielu inspiracji, również metodologicznych, nie tylko dla teorii literatury, sztuki, metafizyki analitycznej, filozofii języka i nauki, lecz także – co bliższe jest pragmatyce pedagogicznej – dla etyki, epistemologii i **teorii egzystencji**[19]. Przesuwamy zatem nasze rozważania w tym miejscu z *Ciemnych iskier* K. Maliszewskiego do obszaru metateoretycznego, aby przekonać się, czy metodologia *iskry*, poetyka fragmentu czy antropologia dyskretna oparta na topologii punktów dają się uzasadnić/uprawomocnić jako symbol *przejścia* czy energetyzującego *przeskoku iskier między* pedagogiką i resztą humanistyki. Tu przechodzimy do zapowiadanego w tytule przedłużenia literaturoznawczego, z mojej perspektywy teoretycznej niezbędnego do intensyfikowania badań nad znaczeniem tekstów kulturowych dla pedagogiki (i ich iskrzącego wnętrza) oraz realizacji postulatu integralności epistemologicznej.

Rekonstruując rozważania Lubomíra Doležela[20] z zakresu filozofii języka, opierając się na teorii semantyki logicznych modalności, prze-

---

[17] Z lekcji Lupy trzeba pamiętać, że pokawałkowany świat, który dociera do nas w postaci wizji, figur, ma fragmenty, które są przeznaczone na materię do trawienia. K. L u p a: *Utopia 2. Penetracje*..., s. 369.

[18] Pojęcie „możliwego świata" pojawia się w teorii literatury od późnych lat siedemdziesiątych.

[19] Por. L. D o l e ž e l: *Jak dotrzeć do fikcyjnych światów?* Przeł. I. M r o c z e k. „Er(r)go" 2015, nr 1, s. 9–21.

[20] Por. ibidem.

myśleć można dla pedagogiki zagadnienia związane z tworzeniem fikcji (literackiej, narracyjnej) i konstruowaniem *światów możliwych*[21], które są w zasięgu ustanawiania niemal większości gatunków artystycznych, między innymi: literatury, poezji, dramatu, filmu, gatunków telewizyjnych, baletu, malarstwa, rzeźby. Za pomocą specyficznych środków i zabiegów semiotycznych, charakterystycznych dla wewnętrznej estetyki poszczególnych gatunków i dziedzin sztuki, możemy poznawać i analizować światy pochodzące z porządku wyobraźni ich twórców. Doležel buduje swoją teorię *światów możliwych* na tezie, że tekst fikcyjny odnosi się do świata fikcyjnego – czyli **tekst ustosunkowuje się do tego, co sam wytworzył** i co pozostaje autonomią rzeczywistości literackiej[22] – i proponuje szczególne ujęcie tekstu narracyjnego: „Autor pisze tekst narracyjny, żeby stworzyć świat fikcyjny; czytelnik za pośrednictwem tekstu narracyjnego odkrywa ten świat. W komunikacji narracyjnej [...] tekst narracyjny zostaje więc zastosowany jako środek konstrukcji i rekonstrukcji świata fikcyjnego. Narracyjny świat fikcyjny jest wielowymiarową strukturą znaczeniową, której podstawowymi składnikami są akcja, postacie i środowisko (naturalne i kulturowe)”[23].

Światy możliwe są zatem stworzone – w świetle teorii Doležela – przez tekst. „Fikcyjny świat” jest więc pojęciem semantycznym, choć zawiera aspekty pragmatyczne, szczególnie w zakresie komunikacji, gdy oscyluje wokół pojęć: „znak” – „użytkownik” (pragmatyczna koncepcja fikcji i zasada fikcji jako własności określonych aktów mowy). Przestrzeń heurystyczna konstytuująca nasze myślenie wokół relacji znak – świat, czyli relacji semantycznej, będzie tu jednak dominującą perspektywą analityczną.

Analizy w obszarze teorii fikcji, a co za tym idzie, możliwości dotarcia do *światów możliwych* w ramach semantyki, dotyczą także rozstrzygnięcia, czy przyjmujemy koncepcję **jednego, aktualnego świata** (na przykład koncepcja B. Russella czy doktryna *mimesis*, gdzie fikcja jest imitacją lub reprezentacją/obrazowaniem), czy **wielości możliwych światów** (semantyka modalna). Epistemologicznie i ontologicznie trudno zgodzić się z sugestią koncepcji wyłącznie jednego, realnego świata, dającą i takie rozpoznanie, że *Hamlet nie ma żadnych własności, bo nie istnieje*. Zatem rekonstruowana tu idea fikcyjnego świata

[21] Por. pojęcia: Vodički – „świat fikcji”, Jungmanna – „światy wymyślone”. O. S l á d e k: *Pojęcie „świata” w koncepcjach Szkoły Praskiej i w teorii narracji fikcjonalnej Doležela*. Przeł. M. K a l i t a. „Er(r)go” 2015, nr 1, s. 107–123.

[22] Por. ibidem, s. 116.

[23] L. Doležel – za: ibidem.

(semantyki fikcji) jako specyficznego *świata możliwego*[24], nawiązując do Leibnizowskiej wizji wielości światów, korzysta także z dokonań aktualizmu (J. Hintikka, S.A. Kripke, L. Doležel). Koncepcja możliwych światów była zaproponowana jako modelowa rama semantyki modalnej[25]. Tu znajdujemy próby precyzyjnych ujęć granicy i relacji między fikcją a rzeczywistością i dookreślenie, że aktualny świat jest „pozycją wewnątrz systemu możliwych światów", czyli świat aktualny jest wyłączony ze zbioru światów, ma odrębny status[26]. Pozwala to na oddzielenie, konieczne, zdaniem niektórych, obszaru świata fikcji i aktualnej (realnej) egzystencji. Warto podkreślić i pamiętać, że propozycja semantyki *światów możliwych*, w rozumieniu Doležela, dotyczy konstruowania i interpretacji konkretnych dzieł literackich. Ile dzieł, tyle światów, bo pojęcie „świat fikcyjny" odnosi się do ontologicznego charakteru świata skonstruowanego przez dzieło fikcji literackiej i poprzez fikcje innych mediów. Na tym miałaby polegać autonomia dzieła, którego interpretacja „nie jest zanieczyszczona okolicznościami zewnątrzliterackimi" – aby „nie dopuścić interpretacji mimetycznych" i uwolnić dzieło spod „jarzma świata aktualnego"[27]. Warto jednak rozważyć tezę, w której podkreśla się, że „kontekst świata zewnętrznego jest w utworze narracyjnym zawsze obecny"[28]. Precyzyjną definicję kluczowej kategorii analitycznej teorii *światów możliwych* Doležel wykłada w dziele *Heterocosmica*: „Fikcyjne światy literatury [...] są szczególnym rodzajem możliwych światów; są to **estetyczne artefakty** stworzone, przechowywane i krążące w medium fikcyjnych tekstów. [...] Światy fikcyjne i ich elementy zyskują w pełni sprecyzowany status ontologiczny, **status niezaktualizowanych możliwości**"[29].

Rozumiem istotną rolę kategorii niezaktualizowanych możliwości, podkreślić i powtórzyć zatem należy to dopowiedzenie statusu ontycznego fikcji jako ważne dla pedagogicznych rozważań i odczytań potencjału (archiwum) literackiego. Doležel przywołuje za Kripkem

[24] Niektórzy teoretycy literatury uważają, że fikcyjnych światów nie można uważać za światy możliwe; natomiast Doležel podaje warunki, po których spełnieniu świat możliwy staje się światem fikcyjnym. L. D o l e ž e l: *Jak dotrzeć do fikcyjnych światów?...*, s. 19–20.

[25] Ibidem, s. 16.

[26] Inaczej rzecz się przedstawia w posybilizmie, w którym świat aktualny w zestawie światów możliwych nie ma odrębnego statusu.

[27] J. Č e š k a: *Proliferacyjne efekty fikcji. Naśladowanie literatury jako zasada motywacji postępowania człowieka*. Przeł. I. M r o c z e k. „Er(r)go" 2015, nr 1, s. 33.

[28] O. S l á d e k: *Pojęcie „świata" w koncepcjach Szkoły Praskiej i w teorii narracji fikcjonalnej Doležela...*, s. 113.

[29] L. Doležel – cyt. za: ibidem, s. 117.

jeszcze jedną interesującą okoliczność: w semantyce logicznych modalności możliwe są światy „totalne", „maksymalnie komprehensywne" stany rzeczy, „maksymalnie spójne mereologiczne **zbiory możliwości**". Zatem możliwe światy logiki modalnej są nieskończone i pełne zbiorów składających się z abstrakcyjnych bytów[30]. Wobec tego „możliwy świat to mała, mereologiczna struktura zorganizowana przez pewien globalny porządek"[31]. Są to kluczowe, ukierunkowujące przywołania, które muszą być uzupełnione o kwestię performatywności mowy konstruujących/ustanawiających fikcję. Otóż możliwy świat staje się fikcyjnym światem, jeśli jest **autentyfikowany skutecznymi performatywami**[32], które przejmują swoje zadania wykonania określonej akcji. Jak dalej przekonuje Doležel, performatyw aktu mowy (na przykład modlitwa, inwokacja) **nie jest powiązany warunkami prawdziwości**, ale warunkami powodzenia, nie podlega warunkom logicznym, ale założeniom retoryki. Zatem performatyw jest ważny, kiedy wymówiony jest w specyficznych, określonych warunkach, do których należy również autorytet wymawiającego[33]. Do czego potrzebujemy tu teorii autentyfikacji przez performatyw? Do ponownego przemyślenia pojęcia i teorii egzystencji, ponieważ figury literackie istnieją jako **tekstowo autentyfikowane możliwości**. Można zatem wykorzystywać je do egzystencjalnych rozważań bytów czy osób fikcyjnych (na przykład Mały Książę, Alicja z Krainy Czarów), a także **bytów realnie istniejących**, z aktualnego świata. Byty, mające atrybuty i własności, w których się rozpoznamy, byty, które myślą, dyskutują, podejmują decyzje, reprezentują wszystkie możliwe znaki. Ale to nie wszystko. **Autentyfikowane możliwości** (figury językowe, akty mowy, byty fikcyjne) są fikcyjnymi artefaktami, których **istnienie nie jest jednolite**, z uwagi na zastosowanie różnej siły i środków performatywnych autentyfikujących. Oznacza to, że analizując *światy możliwe*, nie tylko światy fikcyjne, wkraczamy w pole rozważań filozofii egzystencji. I choć zastanawiające jest pytanie Zofii Mitosek, *czy fakt może być głupi?*, musimy tu zadać pytanie analogiczne: jak bardzo istnieje *Alicja*[34]? Co istnieje, co nie istnieje, co istnieje trochę, a czego trochę nie ma? To pytania przebudowujące pole rozważań nad istotą egzystencji i wartością metodologicznej *iskry*, którą chcemy wykorzystać i transplantować z fikcji (na przykład powieści) do pedagogiki. Dobitnie, inspirująco i heury-

[30] Por. L. D o l e ž e l: *Jak dotrzeć do fikcyjnych światów?...*, s. 17.

[31] Ibidem, s. 18.

[32] Ibidem, s. 20.

[33] Ibidem.

[34] Chodzi oczywiście o symboliczną, uniwersalną postać Alicji z powieści *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla.

stycznie dla samej pedagogiki zauważa to Doležel: „teoria fikcji oparta na semantyce *możliwych światów* i na teorii fikcyjnych tekstów nie jest jedynie wkładem do studiów nad różnymi fikcjami, ale posiada też ogólniejszy zasięg: jest wstępem do w najwyższym stopniu pożądanej debaty o samej istocie egzystencji"[35].

Mechanizmy generowania możliwych egzystencji podsuwają kolejny obszar do pilnego przemyślenia dla pedagogiki, mianowicie: jak tworzą się fikcyjne światy? Jakimi mediami są konstruowane możliwe światy? Jak wzajemnie wzmacniają się możliwe światy z perspektywą narratologiczną? Jakie odnajdziemy merytoryczne związki możliwych światów z pojęciem wirtualnego świata i fikcyjnych bytów? Odbiorcami i twórcami światów możliwych są również nasi uczniowie. Warto szukać możliwych dróg poznania tych światów, nawet jeśli miałoby to oznaczać, że pedagogika będzie musiała ustanowić pojęcie symbolicznych interfejsów poznania czy *przejść* epistemologicznych między światami możliwymi jako swój ścisły problemat.

Autonomia vs normatywność dzieła literackiego Jak (pod)dać się iluzji literackiej i ulec efektowi fikcji?

Z problemem światów możliwych, wyobrażonych, inaczej ponazywanych, w których lokowany jest problem referencjalności literatury według tego stanowiska teoretycznego, związana jest także kwestia autonomii i normatywności literatury. Jakub Češka wręcz postrzega literaturę z perspektywy tych dwóch biegunowych pozycji, strukturę autonomia vs normatywność przyjmując za podstawę swoich analiz[36]. Potrzebna zatem byłaby tu pogłębiona dyskusja na temat rozumienia istoty normatywności i logiki jej wewnętrznych sprzeczności oraz dwuznaczności wpisanej w dyskurs normatywności. Mimo że jest to znaczące zagadnienie, które ma swoje osobne opracowania, zarówno w teorii literatury, jak i w filozofii analitycznej, w tej publikacji uważam za ważne tylko zaznaczenie (przypomnienie) pewnej okoliczności poznawczej, dającej wyprowadzić się z mechanizmów konstruowania (się) normatywności. Normatywność w przekrojach humanistyki i kultury łączę w dynamicznym, poznawczym napięciu z egzystencją, która sama pozostając wymowną, ekspresywną wielością, daje się normatywnie opisywać, ale też subiektywnie wartościować. **Wieloznaczność, ambiwalencja postaw, sprzeczność w zgodności, zróżnicowa-**

[35] Ibidem, s. 21, wyróżnienie kursywą – M.J.W.

[36] Podążam tu tropem analiz Jakuba Č e š k i, rekonstruując wątki jego interesującego artykułu: *Proliferacyjne efekty fikcji...*, s. 23–50.

ne stanowiska, „wartości konkretnego świata życia codziennego" – słowem: moralność powieści, którą Milan Kundera ubrał w formułę mądrości powieści/mądrości niepewności – to istotne znaki (*iskry*?) badawcze (zapalne?). Do czego odnoszą się te znaki i ku czemu kierują uwagę czytelnika? Z jednej strony są to sygnały umacniające nie tylko status poznawczy tekstu literackiego, a tego tu poszukujemy dla umocnienia statusu poznania literackiego w pedagogice, lecz także status antropologii codzienności egzystencji. Z drugiej strony te znaki z porządku różnorodnej wielości to rysy, a nawet ryty praktyk artystycznych, reprezentujących i ilustrujących opór wobec dyskursów uprawomocnionych przez władzę: dyskursów poprawności politycznej, reprodukcji kulturowej, stanowienia wartości społecznych, udostępniania i upowszechniania nauki. Wieloznaczna, polifoniczna i otwarta na negocjacje normatywne fikcja nie daje się bowiem łatwo profilować ideologicznie. Mówi wieloma zróżnicowanymi głosami, jest polifonicznie wymowna. Fikcja literacka, będąc uwikłaną w procesy konstruowania ideologicznych dyskursów normotwórczych, przybierać może jednak w swoich egzemplifikacjach wykoślawioną postać tzw. pożądanych wzorów zachowań, które nie są przeznaczone do refleksyjnego opracowania, jakby tego chciała postawa zaangażowana w *mądrość powieści*, ale do bezkrytycznego przyswojenia jako właściwego, prawidłowego, niepodlegającego dyskusjom i oczywiście uwewnętrznionego wzoru jako swojego. Dokonują się tu: proces naturalizacji, zamiana arbitraryzmów kulturowych w fenomeny naturalne. Stąd, spotykany w teorii humanistyki, sprzeciw wobec pozornej wartości schematycznego, redukcjonistycznego, naiwnego „dydaktyzmu" powieści ilustrujących „przykłady godne naśladowania", ale nawet spotykany sprzeciw wobec domagania się, jak najbardziej urealnionej, fikcji tekstu literackiego jako warunku dopuszczenia do udziału w metodologii pozornie racjonalnej, bo proceduralnej. Tymczasem literatura jest kształcącym medium niezależnie od kryteriów logicznych, rozstrzygających o prawdziwości wieloznacznych i złożonych zdarzeń krytycznych i wartości poznawczej zderzeń egzystencjalnych stanowisk. Wiarę w realność fikcji i jej wartość poznawczą przyjdzie nam jeszcze wielokrotnie w debatach metodologicznych weryfikować.

Tak czy inaczej, miarą literatury nie może być ideologicznie profilowany, zredukowany do jednoznacznego wzoru „przykład kształcący", promowanie tych czy innych postaw społecznych i kulturowych, wpisujących się w ustanowiony, powszechny, praktykowany i sankcjonowany politycznie kanon normatywności. Reguły twórczej dwoistości, dezintegracji poznawczej, dyslokacji sensu, synchroniczności, oksymoroniczności, poznawczej ambiwalencji, wprowadzającej w stan czujności intelektualnej i wrażliwości egzystencjalno-społecznej to wartość

poznawcza literatury, którą wyzyskać chcemy dla pedagogiki. Teoria fikcyjnych tekstów i światów możliwych daje szansę takiego badawczego wyzyskania literatury. Ale staniemy tu wobec strukturalnego napięcia między autonomią literatury a jej normatywnością, czyli inaczej rzecz ujmując: między teorią fikcyjnych światów a tradycyjnym konceptem *mimesis*[37].

Krytyka *mimesis*, najogólniej rzecz biorąc, dotyczy upowszechnionej specyfikacji tekstu literackiego: że jednostka fikcyjna reprezentuje jednostkę realną, że świat fikcji jest reprezentacją świata aktualnego (realnego). Nie tylko przywołujemy tu skojarzenia z najbardziej jednoznaczną wykładnią normatywności zachowań i postaw realnego świata prezentowanego w tekście literackim, ale niechcący wchodzimy też w obszar dyskusji o tym, czy literatura naśladuje życie czy przeciwnie: życie jest na miarę literatury (M.P. Markowski). Kierunek imitacji jest tu istotny, bo dynamizuje ruch myśli między biegunami aktualny świat – możliwe światy, fikcja – imitacja (*mimesis*), autonomia literatury – normatywność. Dlatego do tego powrócę w dalszej części tekstu. Teraz pozostajemy w sferze rozważań wokół wzajemnej relacji światów możliwych i *mimesis*. W semantyce fikcji Doležela nie są możliwe światy „odkrywane w jakichś oddalonych, niewidzialnych lub transparentnych sferach, ale możliwe są te konstruowane rękoma i myślami człowieka. [...] teksty opisowe są reprezentacjami rzeczywistego świata: świata, który istnieje przed każdą czynnością tekstową. Ci, którzy teksty konstruują – przeciwnie – są wobec światów, które tworzą, *uprzedni*; **fikcyjne światy są zależne od konstruujących teksty** i to przez nich są określane"[38].

Czy nie mamy do czynienia ze specyficzną postacią *mimesis*? – pyta Češka. Skoro „[j]ednostki fikcyjne reprezentują rzeczywiste uniwersalia – typy psychologiczne, grupy społeczne, warunki życiowe lub historyczne"[39], to krytyka wobec *mimesis* słabnie, a krytyczna myśl oscyluje między biegunami struktury „światy możliwe" vs „*mimesis*" i poszukuje jakiegoś uzgodnienia. Tymczasem kategoria *pseudomimesis* przynosi skłaniającą do wysiłku intelektualnego i trochę ukierunkowującą myślenie tezę: „Realne źródło Z(a) reprezentuje (tj. stanowi źródło reprezentacji) fikcyjnej jednostki J(f)"[40]. I tu zwolennicy teorii *światów możliwych* upatrują kolejnego źródła niewystarczalności teorii

[37] Por. ibidem, s. 24–28.

[38] Ibidem, s. 29.

[39] L. Doležel – za: ibidem, s. 28.

[40] L. Doležel – za: ibidem. Cytat jest przywołany poprawnie, choć fragment ten jest lepiej zrozumiały, gdy czyta się go bez nawiasów, które zachowuję zgodnie z oryginalnym zapisem.

mimesis do zadań, jakich podjęła się literatura jako wielka nauczycielka różnorodności, wieloznaczności, różnicy. Kierunek wektora: od życia (realnego źródła idei czy obrazu) do literackiego faktu, jest ważny i inspirujący (por. literatura jako trop rzeczywistości), nie docenia się tu jednak wagi inspiracji wektora przeciwnego: od literatury do życia. Między faktami literackimi, fikcją, technikami narracyjnymi i partycypującą świadomością czytelnika zachodzi bowiem sprzężenie zwrotne, które z całego poznania za pomocą tekstu literackiego czyni dyskurs *zmącony*, *gęsty*, o detalach teoretycznych i osiągnięciach poznawczych niełatwych do wyizolowania na drodze jakiejś metodologicznej procedury oraz trudnych do określenia ich proweniencji i konkretnego źródła. Czytamy literaturę, bo lubimy życie? Czy lubimy literaturę, bo uczestniczymy (jesteśmy) w życiu, które bywa źródłem pierwowzorów literackich? Nie wymierzymy aptekarsko zasług poznawczych ani życia, ani literatury. Trzeba tu założyć integralność wpływów i przeploty mocy badawczych. Tak jak nie ma „żadnej różnicy między tym, czy »opisywanie«, »ukazywanie« czy »badanie« bytów fikcyjnych jest przydzielone jako zadanie dla autora, pośrednika tekstowego czy narratora" – przywołuje J. Češka konstatację L. Doležela[41].

Niebezpieczeństwem konceptu *pseudomimesis*, podkreślanym przez zwolenników teorii światów możliwych, tkwiącym w podstępności samej oferty retorycznej tekstu, jest mechanizm zamiany performatywu w konstatyw, który może doprowadzić do ułudy perspektywy czytania i rozumienia fikcji[42]. Zagrożenie może tu polegać na tym, że wskazówka, inspiracja, intelektualny impuls mogą zmienić się w normatywną instrukcję, opartą na iluzji literackiej (bo retoryka udaje logikę), która z kolei prowokuje do racjonalnych interpretacyjnych zachowań czytelnika. Szczególnie jeśli wypowiedź literacka jest autentyfikowana performatywem ustanawianym w tekście przez autorytet, powołany w dowolnym porządku emocjonalnym czy intelektualnym. Powodzenie (sukces) wypowiedzi, która będąc performatywem, podlega prawom i kryteriom retoryki, spowodować zatem może, że intelektualnie oswajamy to, czego (trochę) ontologicznie nie ma, choć retorycznie jest reprezentowane i istnieje w sprawnych technikach narracyjnych i chwytach autentyzujących performatyw, tj. czyniących go skutecznym. I mimo że ćwiczymy tu wyobraźnię i płynność interpretacyjną na materiale „znaczącym", bo narzucającym się percepcji (choć iluzyjnym), problem kryje się w mechanizmach interpretacji, która ulega iluzji fikcji i skuteczności retorycznej wypowiedzi fikcyjnych. Dlatego też możemy mówić o „czytelniku jako o zniewolonym podmiocie, który

[41] Por. ibidem, s. 29.

[42] Por. ibidem, s. 31.

przyczynia się do swojej niewoli właśnie w ten sposób, że oddaje swoje ciało i myśli na usługi literatury"[43].

Pozornie niezupełnie o taką formułę epistemiczną i umysłową procesualność dynamicznego napięcia wobec wieloznaczności tekstu literackiego tu chodzi. Przyjęliśmy bowiem za Kunderą, że wartością normatywną powieści i innych fikcyjnych tekstów jest zdystansowana intelektualnie mądrość generowana przez niepewność, a nie „pseudokonstatacja" jako odpowiedź na *pseudomimesis*, z jego niebezpiecznym mechanizmem inwersji performatywu w konstatyw. Zaufanie do fikcji, a nawet zawierzenie wartości iluzji literackiej zdradza jednak wielu autorów. Podstawą tego zaufania w **realność fikcji** jest właśnie... zamiana performatywu w konstatyw. Zagrożenie niebezpieczeństwem poddania się iluzji fikcji literackiej staje się zatem ważnym jej atutem, intensyfikującym czytanie w kierunku myślenia o różnych potencjalnościach, które *są możliwe* i subiektywnie, i zbiorowo, i egzystencjalnie. *Pseudomimesis* staje się „zindywidualizowaną postacią fikcji rozumianą jako specyficzna"[44].

Analiza kierunku naśladowania (imitacji) na linii literatura – życie także wiele wnosi do naszych rozważań o realności fikcji i jej wartości w mechanizmach *mimesis*. Inwersji fikcji literackiej w rzeczywistość dokonuje bowiem czytelnik. Poddajmy analizie taki oto cytat: „Fikcja imituje [...] życie wewnętrzne innych ludzi i jednocześnie **podkreśla jego niedostępność**. [...] Dlaczego jednak mielibyśmy wierzyć, że dostęp do myśli kogoś innego jest koniecznie fikcyjny? I dlaczego fikcja miałaby mieć prawo wyłączności do konstruowania życia innych ludzi?"[45].

Imitacja (naśladowanie) wskazuje, że mamy do czynienia z koncepcją *mimesis*, która, przypomnijmy, uwypukla wartość aktualnego (realnego) świata w literackich figurach egzystencjalnych, co w skrócie oznacza, że fikcja reprezentuje/obrazuje/naśladuje/imituje egzystencję w dziele literackim. Podkreśla „niedostępność życia wewnętrznego ludzi", a co za tym idzie, otwiera dyskusję na temat możliwości wysłowienia w akcie literackim egzystencji i doświadczenia. Powtórzmy za Kunderą i Mitosek, powieść mówi to, czego inaczej nie da się powiedzieć. To jest jeden kierunek na linii życie – literatura. Drugi, opisujący życie jako reprezentację literatury, jako jej subiektywne projekcje, zależy od aktywności i kompetencji czytelnika. To czytelnik tworzy przestrzeń „życia na miarę literatury", czyli życia motywowanego literacko, życia jako realizacji gestu fikcyjnego, subiektywnego, pod-

[43] Ibidem.

[44] Ibidem, s. 40.

[45] T. Pavel – za: ibidem, s. 26.

miotowego, *możliwego*, wieloznacznego, *uważnego*. Dwubiegunowość struktury: imitacja – światy możliwe, z jednej strony pozwala nam coraz swobodniej oscylować myślą, bo oto posługujemy się kategoriami teorii *światów możliwych*, także w nawiązaniu do estetyki *mądrości niepewności* i moralności poznania literackiego sankcjonowanej przez wieloznaczność i polifoniczność, a z drugiej, przypomnijmy, pozostajemy w rozważaniach teoretycznych koncepcji *mimesis* (imitacja fikcji w egzystencji, doświadczenie autoreferencyjne). Przesuwają się także granice analizy (teorematu) kategorii normatywności literatury – od prostych normotwórczych pokus ideologicznych, którym czasami ulega literatura, po wieloznaczne, złożone, pełne wewnętrznych sprzeczności wykładnie normatywne literacko rozważane w paradygmacie dwoistości. I tu literatura staje się inscenizowanym sensem, prawdą sytuacji, a ogólniej: przewodnikiem człowieka w jego samopoznaniu i dokonaniach egzystencjalnych.

Projektowanie zysków dla pedagogiki w miejscach pozornie niepedagogicznych?

Książka Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry* niewątpliwie samym swoim zamysłem i ukierunkowaniem autorskiej „próby" ukazuje oryginalność podejścia, śmiałość ataku z wnętrza erudycyjnie rozbudowanej znajomości współczesnej humanistyki. Takiego podejścia w pedagogice polskiej dotąd brakowało, choć wcześniejsze prace Maliszewskiego ujawniały już jego wysiłek określenia w tę stronę zorientowanej pedagogiki kulturowej. Z całą pewnością książka jest ważnym głosem w coraz głośniejszej debacie o zyskach dla pedagogiki z przeszukiwania światów humanistyki i sztuki, debacie, której nie da się już na szczęście zatrzymać ani zlekceważyć. Głos Maliszewskiego jest w tej debacie istotny, niesie ważne akcenty i dyskursywne obietnice. Autor w *Ciemnych iskrach* zdobył się na wysiłek integralnego traktowania pedagogiki, a ponadto książka wyrasta z humanistyki jako całości niepozwalającej na wygodne alibi osadzenia w jakimś jej zaułku, „nurcie" czy parcjalnym interesie w zakresie gustu. Zapakowane ciemne dzieło, jak przeczuwał Lupa, to zadanie twórcze i poznawcze, które obarcza odpowiedzialnością za jakość badań nad człowiekiem. Rozpraszając (się) i ponownie reintegrując swoje fragmenty, drobiny znaczące, okruchy egzystencjalne, krople, perły, punkty i miejsca skazują nas na zawierzenie fenomenowi, który Krzysztof Maliszewski przywołał jako *iskry*, i słusznie kierują nas ku postawie wyczekiwania na te „żywe, drgające stany", które, przy przychylności prześwitu (M. Heidegger) mogą „pogmatwać nam duszę" (B. Leśmian). Maliszewski jest w tym

tekście otoczony gronem klasyków. Będzie jeszcze jeden. Autor *Ciemnych iskier* wybrał na motto swojej książki słowa Leśmiana: „O, nazbyt jest łatwa Dusza w tobie! **Zaczekaj, aż ci się pogmatwa**". Dokładam zatem motto na koniec tego tekstu, maksymę Ciorana, jeszcze jednego sprzymierzeńca myślenia, które tu zaprezentowałam: „**Najgorsze pilnie wyczekiwane**". Jeśli pedagogika zrozumie to przesłanie, wówczas może zacząć czerpać zyski z przeszukiwania *światów możliwych* humanistyki – tropić życiodajne *iskry* nie tylko w *ciemnym świetle*, lecz także w *zapakowanym ciemnym dziele*.

Bibliografia

Češka J.: *Proliferacyjne efekty fikcji. Naśladowanie literatury jako zasada motywacji postępowania człowieka*. Przeł. I. Mroczek. „Er(r)go" 2015, nr 1.

Delaperriére M.: *Fragment i całość czyli dylematy nowoczesności*. „Teksty Drugie" 1997, nr 3 (45).

Deleuze G.: *Negocjacje. 1972–1990*. Tłum. M. Herer. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007.

Doležel L.: *Jak dotrzeć do fikcyjnych światów?* Przeł. I. Mroczek. „Er(r)go" 2015, nr 1.

Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.

Kantor T.: *Pisma*. T. 1: *Metamorfozy*. Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Cricoteka, 2005.

Kundera M.: *Sztuka powieści. Esej*. Tłum. M. Bieńczyk. Warszawa: PIW, 2004.

Lupa K.: *Utopia 2. Penetracje*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2003.

Łotman J.: *Kultura i eksplozje*. Tłum. B. Żyłko. Warszawa: PIW, 1999.

Maliszewski K.: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Adam Marszałek, 2013.

Mannheim K.: *Ideologia i utopia*. Tłum. J. Miziński. Warszawa: Aletheia, 2008.

Markowski M.P.: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa: Sic!, 2001.

Markowski M.P.: *Życie na miarę literatury*. Kraków: Homini, 2009.

Mitosek Z.: *Poznanie w powieści*. Kraków: Universitas, 2003.

Sendyka R.: *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*. Kraków: Universitas, 2006.

Simmel S.: *Fragmentaryczny charakter życia. Z wstępnych studiów metafizycznych*. W: Idem: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.
Sládek O.: *Pojęcie „świata" w koncepcjach Szkoły Praskiej i w teorii narracji fikcjonalnej Doležela*. Przeł. M. Kalita. „Er(r)go" 2015, nr 1.
Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

Monika Jaworska-Witkowska

Sparks (of/from) the Possible Worlds Marigins of the "Unpacked Dark Master Piece" and the Prolongation Thereof in Literary Studies (Around "dark sparks" concept by Karol Maliszewski)

Summary: The present study undertakes the issue of justification of cultural texts as a valid source of impulses for pedagogy – debating the approach and its marigins represented by the book by Krzysztof Maliszewski *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* [*Dark Sparks. The Problem of Actualization of Pedagogy of Culture*] (2013). I am interested in a methodological debate for the pedagogy of culture. My intention is to prolong the Maliszewski's point of view within an overall relationship: pedagogy *versus* culture in search for new sources of inspiration. There is an urgent need of ligitimization in methodological terms of this extended vision of pedagogical influence towards pedagogical discourse, overpassing the limits of a narrow scienticism or academic research rigour.

The key suggestions stem from literary studies and from cultural anthropology. The basic "sparks" within the title should be taken out from the culture together with other metaphores describing this methodological situation, as the fragment poetics and anthropology, both becoming in my approach essential for post-conventional integrity of discourse. The fragment poetica seems more suitable to represent specificity of the humanistic cognition than the spark metaphor itelf. Similarly useful seem to be: gliding of concepts as in K. Mannheim, glimmering of senses following J. Brach-Czaina, truth clearance as in M. Heidegger, explosions and the lines of semantic intersection as analyzed in J. Lotman.

I have chosen for pedagogical legitimizing the texts possibly remote from the status of truth in pedagogy, since they are dealing with literary fiction within the literary conception of possibile worlds. The main idea of my paper brings a suggestion that if we are able to confirm the status of possibile worlds for pedagogy, i.e. make the literature stable and legitimate source of pedagogical knowledge (experience), then the metaphors of sparks, points of condensation, density of meanings, allothopy, will gain cognitive value of enriching and endeepning pedagogical discourse as such. While K. Maliszewski has chosen his fragments from the culture, he suggested them to be just missing to be

restituted but it seems to me not enough in order to bring an essential transformation of pedagogy. I indicate the need of actualization of the overall relationship of pedagogy *versus* culture.

Key words: fragment, cultural interior, pedagogical profit from various places, possibile worlds, literaty fiction, sparks as a pedagogical metaphor, maragins, cultural explosions, jumps of impulses, ontological and epistemological integrity, "newly discovered sensitivity", dark space, ontology "in-between", frontiers in culture, symbolic profits, "sparkling truth", impulses for pedagogy, shadow as a pedagogical metaphor, another episteme

Monika Jaworska-Witkowska

Funken (aus) möglichen Welten
Die Ränder eines „ausgepackten, dunklen Werkes"
und dessen literaturwissenschaftliche Verlängerung
(zu Karol Maliszewskis Ideen von „dunklen Funken")

Zusammenfassung: Die Diskussion mit dem Buch *Ciemne iskry* (dt.: *Dunkle Funken*) von Krzysztof Maliszewski und am Rande dessen einzuleiten, befasst sich die Verfasserin in vorliegender Studie mit dem Problem, die auf Gewinnung von „Funken" orientierten Kulturtexte als Impulse für die Pädagogik zu billigen. Sie versucht, die von Maliszewski vertretene Meinung um neue Betrachtung des Verhältnisses: Pädagogik vs. Kultur zu verlängern, um neue Inspirationsquellen zu erwerben. Die Verfasserin beweist, dass man die verstärkte Einwirkung auf pädagogischen Diskurs, als einen über den zu engen Szientismus oder theoretischen Forschungsrigorismus hinausgehenden Diskurs, methodologisch dringend genehmigen muss.

Die in dem Titel erscheinenden Funken sollten aus der Kultur gewonnen werden, obwohl es auch andere, die methodologische Situation zu beschreibenden Metaphern, wie z.B.: Poetik und Anthropologie des Fragmentes gibt, welche – so die Verfasserin – die wichtigste Perspektive der postkonventionellen Diskursintegrität seien. Die Hauptidee des Beitrags lautet: wird man imstande sein, den Status von den für Pädagogik möglichen Welten zu billigen, also die Literatur zur vollberechtigten Quelle des pädagogischen Wissens zu machen, werden die Metaphern für Funken, dichte Punkte, Bedeutungskohärenz und Allotopie an Bedeutung gewinnen, als zu den den pädagogischen Diskurs anreichernden und vertiefenden, kognitiven Elementen werden.

Schlüsselwörter: Fragment, Kulturinneres, pädagogische Nutzen aus Orten, mögliche Welten, literarische Fiktion, Funken als pädagogische Metapher, Ränder, Explosionen in der Kultur, Impulssprünge, ontologische und epistemologische Integrität, „neuentdeckte" Empfindlichkeit, dunkler Raum, Ontologie von „zwischen", Kulturgrenzen, symbolische Nutzen, „funkelnde Wahrheit", Impulse für Pädagogik, Schatten als pädagogische Metapher, andere Episteme

Recenzje, komunikaty, polemiki

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Szaleństwo pomagania
Na marginesie książki Anny Rurki, Guya Hardy'ego, Christiana Defays'a *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej* (esej recenzencki)

Anna Rurka, Guy Hardy, Christian Defays: *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej*. Tłum. Urszula Bisek, Magdalena Macińska. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2013, 113 s.

Wstęp

System opieki społecznej, a szerzej: pomocy osobom wykluczonym i marginalizowanym (na przykład byłym więźniom, powracającym zza granicy, młodzieży z trudnych środowisk) ma podstawową trudność z uwzględnianiem paradoksów tejże pomocy, w tym sprzeczności nakazów instytucji i oczekiwań jej klientów. Praca socjalna w tym zakresie przybiera postać oderwanych od życia formalnych procedur lub co najwyżej „judymowych", ofiarnych działań ocenianych jako osobista misja lub walka z wiatrakami. Za sprawą Anny Rurki, polskiego naukowca prowadzącego badania we Francji[1], otrzymaliśmy książkę rzucającą światło na poszukiwania w tym zakresie. Po pierwsze, jest to relacja z badań naukowych dotyczących zagadnienia „skuteczno-

[1] Autorka sama określa się mianem „mieszkającej we Francji polskiej emigrantki, która została pracownikiem naukowym Uniwersytetu ParisQuest".

ści działań wychowawczych w środowisku dziecka i rodziny z punktu widzenia klientów pomocy społecznej i pracowników socjalnych"[2]. Po drugie, jest to zapis doświadczeń Guya Hardy'ego i jego współpracownika Christiana Defays'a, praktyków pracy socjalnej prowadzonej w Europie i Kanadzie – w bliskich nam kulturowo kręgach społecznych. W końcu po trzecie, książka mogła zaistnieć na naszym rynku dzięki Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich oraz Instytutowi Rozwoju Służb Społecznych, które to instytucje, korzystając z dotacji unijnych, wydały i wypromowały publikację w środowiskach pracowników społecznych (psychologów, wychowawców i pracowników ośrodków pomocy). W części badawczej projektu „Koordynacja na rzecz aktywnej integracji", prowadzonego w latach 2008–2013, wypracowano jednolite narzędzie badawcze wspierające przygotowywanie planów działań na poszczególnych szczeblach organizacyjnych ośrodków pomocy społecznej. Celem części edukacyjnej projektu była poprawa jakości funkcjonowania i zwiększenie szans rozwojowych działających instytucji pomocy i integracji społecznej, między innymi poprzez upowszechnianie badań, ekspertyz i analiz oraz promocję nowych inicjatyw z tego zakresu. Instytut Rozwoju Służb Społecznych przeprowadził szereg szkoleń o tej tematyce. W ramach serii wydano 28 książek[3], w tym publikacje na temat różnorodnych form pracy socjalnej oraz docelowych grup pomocy, łącznie z pomocą postpenitencjarną.

Omawiana książka Anny Rurki, Guya Hardy'ego i Christiana Defays'a wyróżnia się na tle serii IRSS alternatywnym podejściem do tematu pomocy społecznej oraz głębokim uzasadnieniem naukowym. Jako jedna z niewielu pozycji w Polsce przybliża koncepcję zespołu naukowców (badaczy i terapeutów) Uniwersytetu w Palo Alto: Gregory'ego Batesona, Jaya Haleya, Johna H. Weaklanda i Dona Jacksona. W latach 1952–1962, zajmując się badaniem komunikacji w kontekście społecznym, naukowcy ci opracowali oryginalną koncepcję opisującą grę relacyjną występującą w rodzinach oraz kręgach osób zajmujących się pomocą psychologiczną i wychowawczą. Koncepcja ta ukazała rodzaje typowych manipulacji w relacjach między ludźmi. Głównym elementem tych manipulacji są pragmatyczne sprzeczności determinujące zachowanie. W tym kontekście książka wpisuje się w nowatorskie (na gruncie polskim), pogłębione odczytanie koncepcji Gregory'ego Batesona jako ekologii umysłu, idei i wychowania[4]. Książ-

[2] Zob. A. R u r k a: *L'efficacité de l'action éducative d'aide à domicile. Le point de vue des usagers et des professionnels*. Paris: Harmattan, 2008.

[3] http://irss.pl/kategoria/publikacje/bezplatne-publikacje/

[4] *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Red. M. J a w o r s k a - W i t k o w s k a, L. W i t k o w s k i. [Książka na Pierwsze Sym-

ka ta ponadto świetnie wpisuje się w tworzący się nurt prac badawczych, a jednocześnie konfrontuje dotychczasową jakość i efektywność działań pracowników społecznych (działających w ramach przepisów i umów z instytucjami opiekuńczymi państwa).

Punktem wyjścia moich rozważań są dwa bieguny obecne w pomocy społecznej. Z jednej strony jest fakt istnienia subiektywnych przekonań i uwarunkowań, w jakich żyją klienci świadczonej pomocy, co daje im prawo do wysuwania własnych oczekiwań wobec tej pomocy (nie chodzi o ich roszczenia, te są jedynie wyrazem oporu). Z drugiej strony mamy przeświadczenie, że zadania instytucji społecznych opierają się na racjonalnych, mających swoje źródło w konsensusie politycznym wskazaniach zapewniających integrację społeczną i rozwój klienta oraz jego rodziny. Wnioski wynikające z pozornej sprzeczności tych sposobów postrzegania pomocy społecznej mogą spotkać się z surową oceną z różnych kierunków. Choćby wśród młodych pracowników służb socjalnych identyfikacja z zadaniami instytucji społecznych może być mniejsza niż wola współdziałania i współczucia dla klientów. Natomiast starsi pracownicy instytucji mogą nie dostrzegać prawa ich klientów do subiektywnych przekonań. Uwag może być jednak więcej. Słabo opłacani psycholodzy często z trudem torują sobie drogę w zespołach interwencyjnych. Pozycja psychologów zależy często od ich radykalnej, oceniającej postawy diagnostycznej. Utrudnia to podejmowanie przez nich działań wspierających. Z podobnymi dylematami borykałem się w swojej pracy psychologa penitencjarnego. Podczas rozstrzygania wielu problemów ujawniało się ich drugie dno czy ukryte znaczenie: drugie życie więzienia, formalizm działania instytucji, a także „antystruktura oporu" ujawniająca się przy próbach programowej pomocy. Wiele spraw, jak w *Procesie* Kafki lub w świecie orwellowskim, miało co najmniej dwie strony – wiązało podwójnie. To jednoczesne funkcjonowanie na dwóch poziomach było moim udziałem, dlatego też z taką ciekawością śledzę rodzący się „batesonowski przewrót". A recenzowana książka na nowo zainspirowała mnie do wyprawy w dziwny, paradoksalny świat narzucanej pomocy.

Bliższe przyjrzenie się sytuacji pomagania pokazuje podstawową sprzeczność między realną pomocą a kontrolą społeczną. Można to porównać do paradoksalnego podwójnego wiązania, niosącego sprzeczność, a bywa, że i pęknięcie w relacji, które zamiast wsparcia staje się „pomocą pod przymusem". Czy zmiana tej paradoksalnej sytuacji jest możliwa? Jakie są ramy działań wspierających? Rozwiązaniem jest mediacja tworząca ramy współpracy. W takich ramach ludzie nieustannie

---

pozjum Batesonowskie w Polsce 13–15.05.2016]. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, 2016.

wysyłają do siebie zarówno wiadomości werbalne, jak i niewerbalne. Odwrotnie dzieje się w przypadku nakazu sprzecznego. Dochodzi wówczas do sprzeczności między informacjami docierającymi z różnych modalności zmysłowych: słuchu, wzroku, czucia. Pracownik społeczny, chcąc kontrolować relację, formułuje swoją wypowiedź według następującej struktury: „pierwsze zdanie do stwierdzenie czegoś, drugie zdanie to stwierdzenie czegoś na temat zdania pierwszego, te dwa zdania są ze sobą niespójne i jedno wyklucza drugie. Na przykład: kiedy jedna osoba każe drugiej być spontaniczną, albo chcieć zmiany samej, z samej siebie. Osoba ulegająca drugiej osobie i poddająca się procesowi pomocy nie może z tej pomocy skorzystać w sposób pełny, gdyż pomoc może być skuteczna tylko wtedy, kiedy sama osoba potrzebująca chce. Nakaz pomocy jest więc nakazem sprzecznym. Sprzeczne nakazy prowadzą do podwójnego wiązania" (s. 6–7).

Problem przemocy symbolicznej[5] jest coraz powszechniej poruszany nie tylko w ramach dyskursu akademickiego, lecz także w praktyce pomocy społecznej. Misja normalizacyjna powierzana przez państwo pracownikom społecznym często przede wszystkim dotyczy ochrony dziecka przed jego rodziną. Jak karkołomne jest to zadanie i jaką rodzi przemoc, nie trzeba tłumaczyć. Konieczna jest tutaj przede wszystkim analiza relacji państwa i rodziny. I nie chodzi tu bynajmniej o nadanie działaniom służb publicznych przysłowiowej „ludzkiej twarzy". Chodzi raczej o nowe metareguły gry społecznej, które otworzą nowe możliwości przed specjalistami udzielającymi pomocy. A. Rurka, G. Hardy, Ch. Defays zaproponowali „pewne ramy, punkt odniesienia pozwalający ocenić i umiejscowić te działania, dostrzec sygnały świadczące o tym, że relacja między osobami pomagającymi, osobami skierowanymi do skorzystania z pomocy i instytucją kierującą do pomocy przeradza się w relację sprzeczną, albo kiedy wiedza profesjonalistów może w znaczny sposób wpłynąć na grę (przez wybór odpowiedniej strategii)" (s. 90). Pracownik socjalny powinien wypracować intersubiektywną postawę działania (uchwycić proces odmienności przebiegający przez pozorne sprzeczności między stronami działań pomocowych). Tylko wspólne tworzenie wraz z rodziną programu działania przy uwzględnieniu specyfiki sytuacji i otoczenia może prowadzić do realnego wsparcia. Złożone postulaty działania, opierające się na praktyce zawodowej, należy połączyć z refleksją naukową. Doświadczenia studiów psychoterapeutycznych wskazują na konieczność ustawicznego kształcenia

[5] Warto tutaj przypomnieć przełomową w kontekście oporu i przemocy symbolicznej w edukacji konferencję Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku w 2004 r. oraz kolejne publikacje prof. zw. dr hab. Ewy Bilińskiej-Suchanek.

i superwizji (grupy Balinta, metody audiowizualne; odgrywanie scenek w zespole, w którym każdy po kolei decyduje się na wystąpienie i wyciągnięcie wniosków z informacji zwrotnej ze strony pozostałych członków zespołu). Takie alternatywne doświadczenia zawodowe pozwalają wypracować uniesprzeczniające podejście do świadczenia działań społeczno-wychowawczych[6]. W takim podejściu sprzeczności między podmiotami pomocy społecznej mogą współistnieć, a zadaniem pracownika „nie jest zajmowanie stanowiska, ale uruchomienie procesu, który pozwoli na wyjście z ewidentnej sprzeczności. [...] Ani sąd, ani rodzice, ani dzieci nie są wykluczani: komunikat każdej z osób jest interpretowany jako prawdziwy, nawet jeśli ma się do czynienia z różnymi prawdami. Nie ma mowy o manipulacji: jest zmiana spojrzenia, perspektywy, punktu widzenia" (s. 11). Ten prawdziwie humanistyczny aspekt podejścia wpisuje się w szerokie oczekiwania i standardy ustawodawstwa europejskiego. Podkreśla ono konieczność wyjścia z dychotomii: my profesjonaliści i oni klienci. „Oni" mają prawo do oceny działań wychowawczych, w jakich uczestniczą, a wypełnianie praw obywatelskich to przede wszystkim pomost wiodący do spotkania z drugim człowiekiem. Właśnie w poczuciu szacunku dla swoich klientów (i ich wyborów) należy oczekiwać na ich własne, specyficzne rozwiązania, wspierać i mobilizować, aby mogli najlepiej wykorzystać swój własny potencjał działania (s. 104). Ten radykalny postulat powinien być promowany szerokimi działaniami społecznymi zarówno na forum lokalnym, jak i międzynarodowym[7].

> Postanowiliśmy uszanować osoby będące pod przymusem do takiego stopnia, że czasami mamy poczucie, iż stajemy się pionkami w procesie decyzyjnym, który wydaje nam się niesprawiedliwy i nadmiernie uciążliwy. Poddać się niesprawiedliwości, ugiąć się, poddać się z rezygnacją wydaje się często naszym klientom jedy-

[6] Podejście alternatywne nie oznacza pozostawania na obrzeżu instytucjonalnej pomocy, mam na myśli raczej szeroki zakres poszukiwań nowych działań i podejść (zob. *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Wydawnictwo „Impuls", 2008.

[7] Na przykład w ramach swojej działalności Guy Hardy był w 2010 r. w Polsce. Jego wizyta miała miejsce podczas europejskiego projektu Innov2010 (www.innov2010.eu) przeprowadzonego w czterech krajach europejskich (Polska, Francja, Belgia, Niemcy) w okresie od 2009 do 2011 r. Organizatorami były cztery stowarzyszenia: Eurocef (www.eurocef.eu), ATD Czwarty Świat w Polsce (www.atdorg.pl), Haus Neudorf e.V w Niemczech (www.hausneudorf.de) i Globul'In w Belgii (www.globulin-amo.be). Spotkanie otwierające konferencję i inicjujące cały program odbyło się w Białobrzegach w Ośrodku Szkoleniowym Instytutu Rozwoju Służb Społecznych.

> nym wyjściem i najmniejszym złem. Nie jest łatwo wydobyć na światło dzienne ich zdolność do działania, odwołania się, okazania oporu, podczas gdy wydają się tak bardzo uwikłani w grę, której nie są w stanie kontrolować i w której stoją na nierównej pozycji. I tutaj znowu szanujemy ich wybór i jesteśmy uważni na to, aby nasza postawa nie była lekceważąca czy pogardliwa. Krok po kroku budujemy relację, w której każdy ośmiela się korzystać ze swojej przestrzeni wolności i opierać się na własnych zasobach. Chcąc zachować spójność i uczciwość wobec nas samych i naszej idei, poczyniliśmy dalsze kroki na rzecz demaskowania niewidzialnej przemocy w kontekście działań pomocowych i opiekuńczych. Bierzemy udział w inicjatywach edukacyjnych uświadamiających opinię społeczną. Działania polityczne, jakie podejmujemy, takie jak przekazywanie lokalnym decydentom naszych sprawozdań merytorycznych i regularny dialog, organizacja konferencji, wizyty studyjne, redakcja artykułów, udział przedstawicieli placówki w różnych organach władzy, stały się nieodłączną częścią naszego programu (s. 107–108).

Podwójny węzeł pomocy społecznej szczególnie dotyka samego pracownika. Staje się on „pośrednikiem pomiędzy dwiema rzeczywistościami”[8]. Zgodnie ze swoją pozycją społeczno-zawodową, często znajduje się „pomiędzy tym, który zleca zadanie do wykonania, a klientem, między klientem a jego problemem, między klientem a jego siecią relacji, między wymiarem indywidualnym a zbiorowym wykonywanej przez siebie pracy. [...] Czy może sobie pozwolić na »transgresywną marginalność«? Jeśli uznajemy, że misją pracy socjalnej jest przemiana społeczna oparta na sprawiedliwości społecznej i prawach człowieka, marginalność transgresywna stanowi obowiązkowy etap w procesie przemiany” (s. 16). Guy Hardy wyróżnił najważniejsze sprzeczności w pracy socjalnej: „pomoc usamodzielniającą” i „pomoc kontrolującą” (s. 17). Pierwszej towarzyszy bliskość, partnerstwo, ścisła poufność, współodpowiedzialność, bogata sieć kontaktów. Druga wymaga piętnowania deficytów opiekuńczych u rodziców i kontroli. W jednej dominują kompetencje zawodowe, a w drugiej – wymiar władzy. Mimo że potrafimy wskazać wymiar dominujący każdej z tych postaw pomocowych, nigdy nie można się całkowicie uwolnić od jednego z tych dwóch wymiarów. Dlatego wielu pracowników przekazuje

[8] *Travail social et systémique*. Éd. O. Amiguet, C. Julier. Genewa: IES, 1994 – cyt. za: A. Rurka, G. Hardy, Ch. Defays: *Proszę, nie pomagaj mi! Paradoks pomocy narzuconej*. Przeł. U. Bisek, M. Macińska. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2013, s. 16.

swoim klientom sprzeczny komunikat: „Chcę, żebyś chciał się zmienić, ale ponieważ ci się to nie udaje, to chcę, żebyś chciał, aby pomóc ci się zmienić".

Gregory Bateson wskazuje, że każdy kontekst sytuacyjny wpisany jest w szerszy kontekst tzw. metakontekst, który z kolei jest wpisany jeszcze w szerszy kontekst i tak w nieskończoność. [...] W kontekście naszych rozważań to, co może wydawać się nakazem niezawierającym w sobie sprzeczności, może mieć zupełnie inny wydźwięk w szerszym kontekście (metakontekście)" (s. 23–24)[9]. Prowadząc spotkania psychoterapeutyczne w klinice psychiatrii, miałem okazję pomagać młodym ludziom trafiającym do oddziału. Ich gwałtowne wybuchy złości, nieufność i zaburzenia zachowania bywały niezrozumiałe, gdy posiadałem ograniczone informacje sprowadzające się do obserwacji zachowania dziecka w szkole. Dopiero praca terapeutyczna z rodziną pacjenta uświadamiała mi znaczenie ich zaradczych działań. Ten metakontekst, a więc znajomość układu: dziecko – placówka – rodzina, może całkowicie zmienić postrzeganie dziecka przez personel. Jeżeli na przykład oficjalny komunikat wysyłany przez oddział szpitalny brzmiał: „zrobimy wszystko, żeby było ci tu dobrze", dziecko otwierało się na życzliwą atmosferę, a jednocześnie nabierało przekonania: „Tata i mama nie są dobrymi rodzicami", dotyczącego powodów czasowego oddzielenia go od rodziny. Biorąc to pod uwagę, dość łatwo przewidzieć, do jakiego stopnia dziecko staje się uwikłane w podwójne wiązanie. Korzysta z życzliwości, jaka jest mu okazywana, a jednocześnie ma poczucie winy z powodu nielojalności wobec rodziców.

W związku z dostosowywaniem przepisów polskiego ustawodawstwa do *Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej* z dnia 15.05.2011 roku oraz powołaniem zespołów interwencyjnych w ramach ośrodków opieki społecznej coraz częściej pomocy udziela się w sytuacjach, w których występuje przymus i kontrola ze strony instytucji (niezależnie od tego, czy się te zachowania zatuszuje, czy nie). W przypadku spraw karnych, spraw regulowanych prawem rodzinnym i opiekuńczym, w kontakcie z instytucjami społecznymi sektora publicznego lub pozarządowego, zajmującymi się pomocą dzieciom i młodzieży oraz ich ochroną w przypadkach zaniedbania, krzywdzenia, braków wychowawczych nakazywanie przyjęcia pomocy jest praktyką bardzo częstą. Działania te sprowadzają się często do oceny, na ile właściwie, zgodnie z treścią wyroku sądu,

[9] Autorzy książki przytaczają znane także w Polsce poglądy Mary Selvini Palazzoli, która jest przedstawicielem systemowej terapii rodzin opartej na założeniach konstruktywistycznych. Zob. I. N a m y s ł o w s k a: *Terapia rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2000.

rodzice nauczyli się mówić i działać według tego, czego się od nich oczekuje. Należy zatem zauważyć, że wygrywają najlepsi „aktorzy"; jedynymi przegranymi są ci, którzy albo odmawiają udziału w resocjalizacji dlatego, że są „zbyt uczciwi" lub za bardzo wściekli, by grać w tę grę, albo też ci, którzy pokazują, że grają w grę tylko po to, aby pozbyć się kontroli kuratora (milczący opór). Podobne sytuacje mają miejsce w szkołach, gdzie bunt uczniowski przechodzi od subtelnej negacji do oporu[10], czy w jednostkach penitencjarnych z wielorakimi głębokimi skutkami prizonizacji[11].

Pierwszy stopień szaleństwa – dwie rzeczywistości

Uwięziony w swoim konflikcie pracownik społeczny uczestniczy w procesie, w którym wzajemna nieufność uniemożliwia przekazywanie i przyjęcie pomocy. Zadaniem pracownika socjalnego pozostaje „sprytna" ocena, czy dana osoba „naprawdę" się zmieniła, czy tylko udaje. Jedynym sposobem przerwania tej gry okazuje się przerwanie w jakikolwiek sposób relacji przez któregoś z uczestników lub wyjście z niej przez zastosowanie metakomunikatu. „Efekty sytuacji podwójnego wiązania nie mają charakteru jedynie teoretycznego czy retorycznego" (s. 32). Szereg osobistych doświadczeń, obserwacji i raportów medycyny pracy wskazuje, do jakiego stopnia psycholodzy, pracownicy socjalni czy opieki zdrowotnej są narażeni na wtórne skutki gry, jakimi jest wypalenie zawodowe – nasiąkają lub obracają przeciwko sobie stosowane przemocowe nakazy pomocy. Dodatkowo istotnym obciążeniem jest misja, jakiej powinni służyć pracownicy, zawarta w ogólnoświatowej definicji pracy socjalnej: „służby społeczne odgrywają decydującą rolę w procesie przemian społecznych, w zgodzie ze sprawiedliwością społeczną, podstawowymi prawami społecznymi i uniwersalnymi prawami jednostki"[12]. Jak przypominają autorzy recenzowanej książki: „pracownicy socjalni nie są jedynie osobami realizującymi decyzje polityczne, ale i służą jako barometr potrzeb, pomagają w »miękkim lądowaniu«, są innowatorami w dziedzinie społecznej. Jednakże o innowacji nie można mówić, gdy jej potencjalni twórcy nie czują się bezpiecznie, nie są wolni w poszukiwaniu nowych rozwiązań,

[10] M. Jaworska: *Światło(cienie) oporu czyli kreatywny potencjał buntu w przestrzeni edukacji*. W: *Przestrzenie oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń: Pomorska Akademia Pedagogiczna, 2006.

[11] M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska: *Psychologia penitencjarna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2016.

[12] *Nowa definicja pracy socjalnej*. http://wpis.irss.pl/wp-content/uploads/2014/02/nowa_definicja_pracy_socjalnej.pdf [25.06.2016].

muszą się chronić i nie mogą poszukiwać najprostszych i najszybszych rozwiązań. A zatem główną kwestią jest swoboda myślenia o zbiorowości i w zbiorowości" (s. 32).

Jakże często w codziennej pracy psycholog, pracownik socjalny, wychowawca słyszą łagodzące przemoc paradoksalne zapewnienia: „tak zawsze się robiło", „to nie przemoc, to wychowanie", „sam się o to prosiłeś, wcale aż tak cię nie boli", a kiedy redefiniowany jest aspekt moralny – „robię to tylko dla twojego dobra", lub przeformułowywana rola działającego – „robię to, bo cię kocham". Rzeczywistość ochrony psychologicznej i socjalno-wychowawczej domaga się jasnych, wyważonych komunikatów odwołujących się do metazasad gry relacyjnej z klientem. W ten sposób możemy unikać rzeczywistości przemocy, która wiąże się z udzielaniem pomocy. Paradoksem realnej ochrony jest fakt, że aby wspierać zmianę, należy powstrzymać się od pomocy. W ten sposób można skutecznie uruchomić kompetencje i działanie klienta pomocy społecznej.

Zgodnie ze współczesną myślą konstruktywistyczną, „obserwator nie może być nigdy neutralny ani obiektywny" (s. 37). W ramach wielu kierunków terapeutycznych przyjmowany jest pogląd, że nasz umysł w sposób aktywny tworzy „wewnętrzne" odzwierciedlenie „zewnętrznych" obiektów. Odzwierciedlając relację z klientem, bardzo rzadko zdajemy sobie sprawę, że „stanowimy część rzeczywistości, odnośnie do której mamy wrażenie, że ją obserwujemy i opisujemy od zewnątrz" (s. 37). Mony Elkaim, autor batesonowskiej w swoim tytule książki *Jeśli mnie kochasz, nie kochaj mnie*[13], twierdzi, że kiedy próbujemy współgrać z osobą, której pomagamy, i odwzorowujemy jej przeżycia, dochodzi bardzo często do zjawiska rezonansu. „Rezonans definiuje się jako zjawisko występujące w relacji terapeutycznej wtedy, gdy przeszłe doświadczenia psychoterapeuty pełnią funkcję ochraniającą system, z którym pracuje, inaczej mówiąc – pełnią funkcję ochraniania poglądu na świat członków systemu rodzinnego. Rezonans nie implikuje podobieństwa doświadczeń terapeuty i członków rodziny. Nałożenie się doświadczeń obu stron może wzmacniać przesłanki i utrwalać powtarzany przez rodzinę i pacjenta wzór. Tak jak ma to miejsce w przypadku par, które często bez świadomego zamiaru ochraniają swoje przekonania, także terapeuta może nieświadomie ochraniać przekonania pary. Świadomość systemowych powiązań ma zasadni-

[13] Oryginalny tytuł książki wydanej w 1997 r. brzmi: *If You Love Me, Don't Love Me*.

cze teoretyczne konsekwencje: nikt nie jest poza systemem, »nikt nie jest eksterytorialny«"[14].

Zatem istotą omawianego paradoksu jest obopólny przymus, jakiemu podlega klient oraz sam profesjonalista. Nikt nie może pozostać obojętny wobec nieuświadamianego rezonansu potrzeb i sytuacji życiowych. Profesjonalista nie może nie udzielić pomocy, a klient nie może skorzystać z pomocy w sytuacji przymusu, bo przymus wprowadza niemożność dokonania zmian (najczęściej wewnętrznej przemiany). Innymi słowy: jeśli z jakichś przyczyn czujemy konieczność pomocy, to jednocześnie nie otwieramy się w pełni na wielość możliwości udzielenia pomocy. Zrozumienie podstawowej prawdy, że każdy nakaz i próba udzielania pomocy jest układem międzyludzkim skutkującym relacjami współzależnymi, może skłonić nas do podjęcia koniecznego działania alternatywnego. Koniecznego, jeżeli chcemy rozwiązać powstały społeczny problem. Działania alternatywne obejmują rutynowe procesy diagnostyczne (pochylenie się nad rodziną, zrozumienie, jak ona funkcjonuje, zaobserwowanie adaptacyjności zachowań symptomatycznych) i dużo więcej. „Chodzi o to, by w ramach doświadczenia relacji, wspólnego dla nas, instytucji kierującej i klientów, w pełni zaangażować się w eksperymentowanie z inną grą, która na tym etapie sprawia, że m.in. zachowanie uznane za problemowe staje się nieadekwatne. Zgodnie z tymi propozycjami, [...] psychologowie, pracownicy socjalni czy wychowawcy postrzegają siebie jako wyspecjalizowanych uczestników sytuacji, zanurzonych jednocześnie w doświadczenie relacji" (s. 41).

Drugi stopień szaleństwa – przestrzeń niepewności

Zaprezentowane rozważania mają swoją podstawę w odkryciach naukowych z połowy ubiegłego wieku. Ważny wkład w systemowe rozumienie procesów społecznych wnieśli twórcy tzw. polskiej szkoły cybernetyki społecznej, której głównymi przedstawicielami są Marian Mazur, Józef Kossecki i Zbigniew F. Zaniewski[15]. Polskie opracowania umożliwiły opisywanie procesów rzeczywiście obserwowanych w społeczeństwie (teoria systemów autonomicznych). Konkretnym przypadkiem systemu autonomicznego jest człowiek (ma zdolność do sterowania się, jest swoim własnym organizatorem i steruje się we własnym interesie).

[14] M. Elkaim – cyt. za: B. Józefik: *Superwizja – perspektywa systemowa*. „Psychoterapia" 2010, nr 3 (154), s. 20.

[15] Z.F. Zaniewski: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oświacie w perspektywie społeczeństwa wiedzy (spojrzenie interdyscyplinarne)*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, 2003.

Opierając się na myśli prekursorów systemowego myślenia – Norberta Wienera oraz Ludwiga von Bertalanffy – wielu badaczy, w tym Gregory Bateson, zaczęło używać nowych pojęć, takich jak „system", „sprzężenie zwrotne" i „cykliczność"; w ten sposób zainicjowany został nowy sposób myślenia, odcinający się od tradycji linearnej, kartezjańskiej i analitycznej. Rzeczywiście, zamiast wydzielać samo zachowanie, rozbijać je na poszczególne, coraz mniejsze elementy i analizować je linearnie, zgodnie z podejściem przyczynowo-skutkowym, badacze zaczynają się interesować relacją i interakcją. W tym innowacyjnym ujęciu dane zachowanie staje się czytelne jedynie w kontekście zbioru interakcji pomiędzy składowymi systemu rozpoznawanego w zależności od wpływu tego zachowania na przyczyny tegoż (co określa się jako sprzężenie zwrotne). Takie myślenie stworzyło warunki dla zmian w psychoterapii, socjologii i innych naukach społecznych. Zaczęto analizować samą grę relacyjną i jej zasady oraz bezpośrednio oddziaływać na nie, niezależnie od tego, czy były one komunikowanie profesjonaliście, czy ukryte. Zmiana polegała w gruncie rzeczy na „zmienieniu zasad pracy nad zmianą". Nie tyle zmieniano „taktyki" i strategie stosowane przez współuczestników (zmiana typu 1 – taktyka się zmieniała, ale gra pozostawała ta sama), ile skłaniano uczestników do podjęcia zupełnie innej gry (zmiana typu 2). W praktyce wygląda to tak: pracownik socjalny skupia całą uwagę i kompetencje zawodowe na grze relacyjnej. Stara się wykorzystać chwile relacyjnego braku równowagi, ponieważ są one zapowiedzią ewentualnych możliwości. Jednym z celów pracownika społecznego jest, aby w tych nowych przestrzeniach relacyjnych wcześniej wskazane przez jednego czy drugiego partnera relacji symptomy (problemy poszczególnych osób, obawy instytucji wysyłającej i jej nakaz pomocy albo też sama pomoc) utraciły swoje funkcje, aby okazały się bezcelowe, bezwartościowe. Dzięki wykorzystaniu alternatywnego systemu działań wspierających (przejrzyście skonstruowanego) powstaje szeroka platforma zmian. Przy czym zmiana jest początkowo tylko potencjalną konsekwencją, nietypową i nieokreśloną. Powstaje w przestrzeni niepewności, tworząc wspólnotę doświadczenia (sferę poufności), w której stopniowo możliwe stają się wszelkie potrzebne zmiany. Chodzi raczej o to, aby pracownik socjalny nie tyle starał się stworzyć takie chwile, ile by z nich korzystał.

Innym przykładem takiej zmiany są raporty, jakie składa się do sądu (instytucji kierującej). Zgodnie z obserwacją G. Batesona, można stwierdzić, że zawarta w raporcie „informacja jest tą różnicą, która czyni różnicę. Chodzi o to, że wkład w funkcjonowanie systemu zmienia jego funkcjonowanie, a z czasem zmienia go tak, że »to, co potem«, nie jest już nigdy »takie, jak przedtem«. Z tego punktu widzenia pisanie i komunikowanie ważnych informacji nie jest tylko prostym opisem

faktów. W jaki sposób przez zapisane kartki sprawić, aby zmiana, którą wprowadzamy, zmieniła system działań wspierających?" (s. 72). Poszukiwania w tym zakresie mogą uczynić formalizm, nielubiany przez pracowników społecznych, narzędziem zmiany i wsparcia!

Podobnie rzecz się ma z procedurą i formą nakazu pomocy. Traktowanie nakazu sądowego jako opakowania sprzyja poszerzeniu przestrzeni interakcji. Nie narzuca sposobu, w jaki poszczególni partnerzy funkcjonują w relacji. Natomiast traktowanie nakazu jako zawartości wyznacza role kontrolne. Postuluje się rozróżnienie celu zakładanego przez nakaz (realizacja zadania) i możliwego rezultatu. Zaproponowanie nowych ram działań wspierających przede wszystkim musi opierać się na krytycznej postawie wobec władzy. Postawa ta umożliwia zachowanie wolności wyboru form współdziałania wobec instytucji władzy.

Anna Rurka, Guy Hardy i Christian Defays zaproponowali solidne ramy działań wspierających sformułowane jako „standardy dobrej praktyki". Pierwszym są bieguny (struktura) interwencji (cel: konkretne zachowanie, a nie przemiana jednostki, oraz realizacja: samodzielne próby działania klienta); drugim – dynamika (fazy) interwencji: ustalenie statusu instytucji kierującej, zidentyfikowanie szans i zagrożeń, doprecyzowanie oczekiwań instytucji sprawującej władzę, animowanie planu pracy i zasad współpracy.

Zakończenie

Poszukiwania i recepcja ważnych systemowo koncepcji wsparcia w ramach pomocy społecznej niosą optymistyczne nastawienie na możliwość rozwiązania nabrzmiewających problemów naszych społeczeństw. Praktyczne doniesienia, sukcesy oraz refleksja naukowa pozwalają mieć nadzieję wychowawczą. Jednak bliższe poznanie omawianych zagadnień nie jest tylko pracą intelektualną. Wymaga zmiany postawy wobec rzeczywistości, odwagi bycia transgresyjnym oraz posiadania wyjątkowych zdolności poruszania się między sprzecznościami i niepewnościami. Dlatego apel o ponowne odczytanie ważnych tekstów dotyczących ekologii umysłu można skierować przede wszystkim do osób gotowych na zdystansowanie się do własnej pracy terapeutycznej, pomocowej czy kuratoryjnej. Czy po refleksji tak radykalnie krytycznej wobec codziennej praktyki wszystko jeszcze będzie takie samo? Swoimi odkryciami szczególnie chcę się podzielić z gronem specjalistów praktyków. W naszym interesie jest oczyszczenie pola relacji z klientem, wyzwolenie kreatywności własnej i współuczestników naszych działań. Dopiero głęboko przemyślane i sprawdzone zmiany standardów pracy ujęte w zadania programowe mogą działać na wie-

lu szczeblach systemu pomocy społecznej (lokalnych, samorządowych, niepublicznych). Tak szeroko rozumiana „ekologia umysłu" rozwijana w ramach recepcji myśli Gregory'ego Batesona będzie praktyczną aplikacją odkrywanych idei i humanistycznych wyzwań.

Przemysław Gorzelak

„CHOWANNA" 2016, T. 2 (47)

ISSN 0137-706X (wersja drukowana)
ISSN 2353-9682 (wersja elektroniczna)

Artur Fabiś, Joanna K. Wawrzyniak, Agata Chabior: *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015, 367 s., ISBN 978-83-7850-873-1

Nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls" ukazała się w ubiegłym roku książka, która w szerokim zakresie prezentuje tematykę dotyczącą starości i starzenia się. Podjęto tym samym ciągle ważny i potrzebny w obliczu specyfiki ponowoczesności dyskurs nad starością i jej problemami. Autorzy – Artur Fabiś, Joanna K. Wawrzyniak, Agata Chabior – zaprezentowali bardzo ciekawy, wartościowy i rzetelnie usystematyzowany materiał, mocno osadzony w nurcie humanistycznej refleksji o specyfice egzystencji człowieka w późnej dorosłości. Zespół autorski to osoby reprezentujące różne środowiska naukowe, z różnymi tradycjami badawczymi i doświadczeniami, mające jednak wspólne podejście do omawianej problematyki.

Recenzowana praca składa się ze wstępu, z czterech rozdziałów, zakończenia, bibliografii i indeksu rzeczowego. Autorzy książki skrzętnie odnotowują zakres swojego udziału w prezentowanej pracy – w spisie treści umieszczono nazwiska przy napisanych przez konkretne osoby podrozdziałach pracy. Publikacja ma charakter podręcznikowy, jak zaznaczono we wstępie (s. 11), co odzwierciedla się w sposobie prezentowania treści, ich układzie. Autorzy zaproponowali dwa porządki rozważań nad zagadnieniami starości i starzenia się. Pierwszy oscyluje wokół możliwości i ograniczeń współczesnej starości, warunków społeczno-kulturowych kształtujących oblicza starości w wymiarze

zarówno jednostkowym, jak i społecznym. Drugi porządek to rozważania o starości, starzeniu się oraz zjawiskach i procesach ze starością współwystępujących.

Rozdział I: *Starzenie się i starość. Definicje – teorie – koncepcje*, wprowadza czytelnika w elementarną wiedzę dotyczącą specyfiki nauki o starzeniu się i starości (rozdz. I.1); w dalszych podrozdziałach dokonana została charakterystyka procesu starzenia się, starość zaś została przedstawiona w postaci zadania rozwojowego. Na końcu tego rozdziału autorzy zaprezentowali czytelnikowi zagadnienia życia duchowego i świata wartości seniorów, dowodząc sposobem doboru i prezentacji treści swego głębokiego rozeznania i obycia w problematyce dotyczącej starzenia się i starości, a także wizji własnej koncepcji prezentacji treści, tym samym przekonania o tym, co bezsprzecznie wymaga wysunięcia na „pierwszy plan".

Rozdział II zatytułowany został *Codzienność życia w starości*. Tu autorzy podjęli refleksję o jakości życia i satysfakcji życiowej w starości, o potrzebach ludzi starszych, o życiu rodzinnym i funkcjonowaniu gospodarstw domowych, jak też o partnerstwie i seksualności seniorów. Niezrozumiałe jest wyodrębnienie w ostatnim podrozdziale kwestii dotyczących mieszkań seniorów spoza rozważań ujętych w podrozdziale *1. Jakość życia i satysfakcja życiowa w starości*, gdyż kwestie mieszkaniowe mają niezwykle ważny wpływ na jakość życia. Wydaje się, że układ treści i omawianych zagadnień zyskałby na przejrzystości, gdyby zagadnienia dotyczące mieszkań znalazły się w podrozdziale II.1, nawet jeśli dominującym wątkiem są tu kwestie prawne i organizacyjne oraz funkcjonalność mieszkań. Być może jednak takie skonstruowanie rozdziału jest wyrazistym manifestem własnej wizji prezentowania treści, co już wcześniej sygnalizowałam. I dobrze, ponieważ nigdy autorowi/autorom nie uda się sprostać gustom czytelniczym innych, zawsze zaś powinien/powinni umieć przedstawić własne spojrzenie. Tutaj jest ono wyraziste.

W rozdziale III autorzy książki podjęli rozważania nad *Aktywnością w starości*. Dużo miejsca zajmuje tutaj omówienie problematyki edukacji ludzi starszych, które zaprezentowano w bardzo szerokim kontekście: od specyfiki uczenia się ludzi starych, przez charakterystykę uniwersytetu trzeciego wieku, do miejsca seniorek i seniorów w edukacji nieformalnej. Pomiędzy tymi rozważaniami w dwóch podrozdziałach przedstawiono treści niezwykle cenne i potrzebne nie tylko z powodu konsekwentnie tu stosowanego autorskiego zamysłu ich prezentacji, ale przede wszystkim jako element budowania (reperowania) społecznego wizerunku starości. Otóż po pierwsze: dobitnie i kalorycznie w opisie jako nadrzędny cel uczenia się seniorów przedstawiona została ich samowystarczalność (rozdz. III.1.2). Po drugie:

w podrozdziale *Najpowszechniejsze zakresy uczenia się osób starszych w instytucjach* (rozdz. III.1.3) autorzy, prezentując liczne badania dotyczące edukacji w starości, głównie polskich badaczy, nakreślili rzetelny obraz uczestnictwa osób starszych w edukacji (głównie w uniwersytetach trzeciego wieku); ukazali motywy, potrzeby, ale i skutki tejże aktywności. Podobnie wartościowe dla reperowania społecznego wizerunku starości są kolejne dwa podrozdziały (rozdz. III.2: *Aktywność społeczna ludzi starszych*; rozdz. III.5: *Aktywność zawodowa seniorów*), w których nie przemilczano licznych problemów (słabe uczestnictwo, słaba reprezentacja osób starszych w aktywności zawodowej) oraz podjęto rozważania o uczestnictwie osób starszych w strukturach społeczeństwa obywatelskiego, o grupach samopomocowych, o wolontariacie osób starszych (rozdz. III.2), jak też o determinantach aktywności i dezaktywacji zawodowej, aktywności ekonomicznej, srebrnej gospodarce czy zarządzaniu wiekiem. Rozważania te w mojej opinii są bardzo wartościowe, stanowią potrzebną inicjatywę w zakresie budowania rzetelnej wiedzy o starości.

Autorzy publikacji rzetelnie dobrali treści wypełniające rozdział IV, zatytułowany *Zagrożenia, troski i wyzwania w okresie starości*. Przedstawili temat zarazem wnikliwie i subtelnie, co pozwala czytelnikowi zobaczyć te zagadnienia bez zbędnego ciężaru emocjonalnego i przekonania, że to główne oblicze starości. Rozważania zamieszczone w dwóch pierwszych podrozdziałach dotyczą marginalizacji i dyskryminacji osób starszych (rozdz. IV.1), zdrowia i choroby jako czynników determinujących jakość życia w starości (rozdz. IV.2). W mojej opinii szczególnie dwa ostatnie podrozdziały dobrze wpisują się w lukę, wynikającą ze zbyt rzadkiego podejmowania tychże zagadnień w opracowaniach, co przekłada się na niską świadomość tych problemów zarówno wśród osób starszych, jak i wśród ich rodzin oraz osób wspierających seniorów. I tak, w podrozdziale zatytułowanym *Troski i niepokoje egzystencjalne ludzi dojrzałych* (rozdz. IV.3) czytamy o lęku tanatycznym, sensie i bilansie życia, dalej o samotności, osamotnieniu i izolacji (autorzy bardzo skrupulatnie rozdzielili te terminy, precyzując je w szeroko prezentowanych definicjach). Osobno napisano o cierpieniu (fizycznym, psychicznym, duchowym oraz egzystencjalnym). Jako ostatnie w tym podrozdziale zaprezentowano zagadnienia straty, żałoby, wdowieństwa. Ostatni podrozdział, zatytułowany *Zachowania patologiczne w starości i wobec osób starszych* (rozdz. IV.4), poświęcony został rozważaniom dotyczącym uzależnień osób starszych, ubóstwa i niedostatku, a także problematyce samobójstw ludzi starszych oraz przemocy wobec nich. W mojej opinii cały rozdział IV jest najmocniejszym punktem publikacji, ma najbardziej wyrazisty, autorski charakter – dobór zagadnień i sposób ich prezentowania stanowią znaczący

wkład autorów książki w budowanie wiedzy o problemach wciąż słabo poznanych, zbyt rzadko poruszanych.

Recenzowana praca bardzo dobrze wpisuje się w zapotrzebowanie na współczesny dyskurs nad starością i starzeniem się. Jest potrzebna i wartościowa, interdyscyplinarna, prezentuje szereg odwołań do innych autorów, prac, wyników badań. Koncentruje się głównie wokół społecznych teorii starości i starzenia się. Autorzy, umieszczając swe rozważania w paradygmacie aktywnego starzenia się, proponują własny sposób narracji o starości i starzeniu się. Publikacja z całą pewnością może być adresowana do szerokiego grona czytelników, między innymi: do studentów studiów pedagogicznych, pracy socjalnej, jak i innych kierunków, na których podejmuje się tematykę starości i starzenia się człowieka; do pracowników socjalnych, pracowników służby zdrowia, świadczących usługi dla osób starszych; do członków rodzin wspierających ludzi dojrzałych; do wszystkich zainteresowanych problemami starzenia się i starości.

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Recenzenci

W roku 2016 teksty zgłoszone do publikacji na łamach „Chowanny" recenzowali: Anna Gaweł, Piotr Gołdyń, Miloslav Jůzl, Zbigniew Kwieciński, Maria Machalova, Krystyna Marzec-Holka, Janusz Mastalski, Jerzy Modrzewski, Marian Nowak, Stanisław Palka, Eugeniusz Piotrowski, Katarzyna Popiołek, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Tomasz Szkudlarek, Sławomir Sztobryn, Anna Weissbrot-Koziarska, Lech Witkowski.

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: **www.chowanna.us.edu.pl**

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny" przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: **zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl**

„Chowanna" została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Redakcja i korekta
Magdalena Starzyk

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Edward Wilk

Copyright © 2016 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 120 + 50 egz. Ark. druk. 22,75.
Ark. wyd. 23,5. Papier Sora Matt Plus 90 g vol. 1.2
Cena 36 zł (+ VAT)

Druk i oprawa:
„TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.", Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Czasopisma objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA
www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA
www.chowanna.us.edu.pl

PAREZJA
Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA
http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI
www.pwe.ug.edu.pl

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY
www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

STUDIA PEDAGOGICZNE
http://spedagogiczne.ptp-pl.org

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA
http://nowa.chat.edu.pl/skroty/studia_z_teorii_wychowania.htm

Więcej o książce

CENA 36 ZŁ (+VAT) | ISSN 2353-9682